



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA
Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde

SÍLVIA HELENA MENDONÇA DE MORAES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DA ESCOLA TÉCNICA DO SUS “PROF^a. ENA DE ARAÚJO GALVÃO”**

Rio de Janeiro

2009

Catálogo na fonte

Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica

Biblioteca de Saúde Pública

M827 Moraes, Sílvia Helena Mendonça de

Avaliação da aprendizagem na educação profissional: um estudo da escola técnica do SUS
"Profª. Ena de Araújo Galvão". / Sílvia Helena Mendonça de Moraes. Rio de Janeiro: s.n., 2009.
127 f., tab., graf.

Orientador: Moreira, Carlos Otávio Fiúza

Santos, Gideon Borges dos

Dissertação (mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro,
2009

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Educação Profissionalizante. 4. Escolas de Saúde
Pública. 5. Sistema Único de Saúde. I. Título.

CDD - 22.ed. – 614.07

SÍLVIA HELENA MENDONÇA DE MORAES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA ESCOLA TÉCNICA DO SUS “PROF^a. ENA DE ARAÚJO GALVÃO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Saúde Pública.

Aprovada em _____ de _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira- Orientador
Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP

Prof^a. Dr^a. Eliana Cláudia Otero Ribeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^a. Dr^a. Simone Oliveira
Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP

Prof^a. Dr^a. Rosely Magalhães de Oliveira - Suplente
Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP

Prof^a. Dr^a. – Lilian do Vale - Suplente
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida;

Aos meus pais, Gomes e Nilva, por estarem sempre presentes nos meus desafios, compreendendo os momentos que me distanciei para concluir este trabalho;

Aos Professores Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira, orientador, e Ms. Gideon Borges dos Santos, coorientador, pela sensibilidade e respeito às minhas idéias e pelas profundas reflexões nas nossas “conversas” de orientação;

À Luzimar, da Secretaria do 7º. andar da ENSP, pelo imenso apoio recebido;

Aos colegas da turma do Mestrado Profissional por compartilharmos um momento tão especial em nossas vidas, especialmente à Cristina Machado pelas “trocas” de idéias e livros;

À direção e a todo o corpo técnico-administrativo da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, por acreditarem na importância deste estudo, disponibilizando informações e materiais indispensáveis para a realização do mesmo;

Em especial, aos professores da Escola que se dispuseram a participar deste estudo, contribuindo para a reflexão da avaliação da aprendizagem na formação profissional. Muito obrigada pela confiança.

RESUMO

Este estudo analisa os processos (modelos e práticas) de avaliação da aprendizagem na Escola Técnica do SUS- ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, uma instituição vinculada à Secretaria de Saúde do estado de Mato Grosso do Sul e que tem como missão a formação e qualificação de trabalhadores de nível médio do Sistema Único de Saúde (SUS). Foram utilizadas as seguintes fontes de informação: a) projetos dos cursos técnicos (Técnico em Enfermagem, Técnico em Higiene Dental, Técnico em Radiologia, Técnico em Hemoterapia); b) planos de ensino ou programas das disciplinas; c) instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; d) questionário; e) entrevistas semi-estruturadas. O objetivo desse estudo é refletir sobre os processos de avaliação praticados na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, considerando os relatos dos professores acerca dessas práticas avaliativas, a coerência desses relatos com os planos de ensino ou programas das disciplinas e os projetos dos cursos técnicos, tendo em vista alguns modelos (formativo e tradicional) de avaliação trabalhados por teóricos da educação. Pelos resultados obtidos, pode-se considerar que a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” está passando por um processo de transição quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem praticado.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Profissional;; Avaliação Formativa; Escola Técnica do SUS.

ABSTRACT

This study analyses the records (samples and practices) of learning assessment at Escola Técnica do SUS – ETSUS “Prof. Ena de Araujo Galvao”, an institution linked to the Health Department of Mato Grosso do Sul that has as its mission the training and qualification of workers from the intermediate level of the Sistema Único de Saude (SUS). The following sources of information were used for this study: a) records from these technical courses (Nursing technician, Dental Hygienist technician, Radiology technician, Hemotherapy technician); b) teaching plans or the program of the subjects studied; c) instruments used by the teachers to assess the students; d) questionnaires; e) semi-structured interviews. This study intended to reflect upon the assessment methods applied at ETSUS “Prof. Ena de Araujo Galvao”, taking into consideration the reports from the teachers about these methods, the consistency of these reports in relation to the teaching plans or program of the subjects and the records from the technical courses, having in mind some records samples (formative and traditional) of assessment used by theoreticians of education. Based on the results obtained, it was possible to realize that ETSUS “Prof. Ena de Araujo Galvao” is going through a process of transition regarding the method of learning assessment applied.

Keywords: Learning Assessment; Professional Education; Formative Assessment; Escola Técnica do SUS.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ACS – Agente Comunitário de Saúde
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/MS - Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública
ETSUS – Escola Técnica do SUS
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
GM – Gabinete do Ministro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde
PECs – Programas de Extensão de Coberturas
PIASS – Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento
PPREPS – Programas de Preparação Estratégica de Pessoal da Saúde
PROFAE – Projeto de Profissionalização de Auxiliar de Enfermagem
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP – Serviço Especial de Saúde Pública
SGTES – Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS – Sistema Único de Saúde

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos anos em que os planos analisados foram elaborados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	25
Tabela 2 - Relação do quantitativo de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, por curso técnico pesquisado.....	27
Tabela 3- Relação da formação profissional principal dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	30
Tabela 4 - Distribuição quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	89
Tabela 5 - Distribuição dos critérios de avaliação utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, quanto aos cursos de pós-graduação	31
Gráfico 2 - Distribuição dos professores quanto aos cursos técnicos, em que os mesmos ministraram aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	32
Gráfico 3 - Distribuição dos professores quanto à participação nas capacitações pedagógicas da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	32
Gráfico 4 - Distribuição das respostas dos professores sobre o conhecimento dos projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	66
Gráfico 5 - Distribuição das partes dos projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, das quais os professores assinalaram ter conhecimento ”	67
Gráfico 6 - Distribuição das respostas dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” a respeito da elaboração de planejamento da (s) disciplina (s)	68
Gráfico 7 - Distribuição dos setores ou pessoas da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” em que os professores relataram ter compartilhado ou discutido seus planos de ensino ou programas das disciplinas	69
Gráfico 8 - Distribuição dos aspectos avaliados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	72
Gráfico 9 - Distribuição do momento da realização da avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	81

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE GRÁFICOS	
INTRODUÇÃO	11
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO	16
1.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	16
1.1.1 A Escola Técnica do SUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”	17
1.2 OS DOCUMENTOS.....	21
1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	22
1.3.1 Projetos dos cursos técnicos.....	22
1.3.2 Planos de ensino.....	24
1.3.3 Instrumentos de avaliação	27
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
1.4.1 Considerações éticas.....	27
1.4.2 Construção de dados.....	28
1.4.3 Os sujeitos da pesquisa.....	29
1.4.3.1 Formação profissional.....	29
1.4.3.2 Escolaridade.....	30
1.4.3.3 Cursos técnicos.....	31
1.4.3.4 Capacitação pedagógica.....	32
1.4.4 Análise dos dados.....	34
1.4.5 Apresentação dos dados.....	37
2 REFERENCIAL TEÓRICO	39
2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	39
2.1.1 Aspectos Gerais.....	39
2.1.2 A avaliação da aprendizagem na legislação brasileira.....	41
2.1.3 Funções da avaliação da aprendizagem.....	44
2.1.4 Modelos de avaliação da aprendizagem.....	45
2.1.4.1 Modelo tradicional de avaliação.....	46
2.1.4.2 Modelo formativo de avaliação.....	47
2.1.5 A avaliação em ação: como é e como poderia ser.....	49
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE PÚBLICA.....	55
2.2.1 Alguns aspectos históricos.....	55
2.2.2 Educação profissional na Saúde Pública.....	61
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
3.1 DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO.....	70
3.2 OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO.....	75
3.3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	78
3.3.1 Procedimentos.....	78
3.3.2 Periodicidade.....	80
3.3.3 Registro.....	83
3.3.4 Orientação individualizada.....	85

3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	87
3.4.1 Tipos.....	88
3.4.1.1 Prova escrita.....	91
3.4.1.2 Participação em aula.....	95
3.4.1.3 Auto-avaliação.....	96
3.4.1.4 Portfólio.....	97
3.5 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	98
3.6 COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO.....	104
3.7 DIFICULDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	107
3.7.1 Dificuldades de ordem instrumental.....	108
3.7.2 Dificuldades de ordem comportamental.....	109
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	124
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO.....	125
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA.....	126

INTRODUÇÃO

O processo educativo sempre me fascinou. Desde pequena gostava de ensinar pessoas, e se tivesse alguém que eu conhecesse que ainda não era alfabetizada, rapidamente me propunha à tarefa de alfabetizá-la ou ajudá-la nos seus primeiros estudos.

Foi a partir da minha precoce descoberta da atividade docente que me aproximei do tema sobre a avaliação. Naquela época, eu também era aluna e ficava imaginando como seria bom se existisse uma escola em que o aluno não precisasse ser avaliado – para mim, avaliação era sinônimo de provas. Apesar de ser considerada uma boa aluna, eu sonhava em não ter que fazer provas, em não ter que estudar somente para tirar boas notas. Na verdade, o quê eu vivenciei na minha vida escolar quanto à avaliação da aprendizagem foi: estudar, estudar e estudar para ter uma boa nota na prova e, conseqüentemente, no boletim escolar.

Na graduação em Pedagogia e Psicologia, intencionei aprofundar nas questões educacionais e, ao longo da minha trajetória no campo da educação, sempre ouvi falar que a avaliação era (e ainda é!) um nó crítico nessa área. Antes mesmo de começar a trabalhar no âmbito da educação profissional, fui orientadora educacional de uma escola pública municipal, atendendo alunos e professores de 5ª a 8ª série (hoje, 6º e 9º anos) ⁽¹⁾, e o tema avaliação sempre suscitava discussões, muitas vezes baseadas no senso comum, em dados subjetivos, sem um aprofundamento de questões como: “será que o aluno realmente aprendeu?”; “e o que o aluno precisa para aprender?”. Na educação profissional técnica de nível médio, trabalho desde 2002 como pedagoga e professora da Escola Técnica do SUS (ETSUS) Profª. Ena de Araújo Galvão, no estado de Mato Grosso do Sul, e lá o debate acerca da avaliação não é muito diferente do acima descrito.

Nessa Escola, desempenho, principalmente, as seguintes atividades: análise e orientação dos planos de ensino dos professores, realização de capacitações pedagógicas, promoção dos conselhos de classe e acompanhamento de professores e alunos nas questões pedagógicas. A avaliação é um tema que cada vez mais tem trazido muitas indagações e preocupações na minha prática profissional.

A missão da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” é a formação e qualificação de trabalhadores de nível médio do Sistema Único de Saúde (SUS), com o oferecimento de

⁽¹⁾ O estado de Mato Grosso do Sul, em 2007, adequando-se às Leis Federais nº. 11.114 de 16/05/05 e nº. 11.274, de 06/02/06, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e alterou a nomenclatura de série para ano.

cursos de formação profissional inicial e continuada, e de formação técnica como: Enfermagem, Higiene Dental, Radiologia, Hemoterapia, Análises Clínicas, entre outros. Para cumprir a sua missão, a referida ETSUS procura seguir a política de educação permanente preconizada pelo Ministério da Saúde e tem como perspectiva a pedagogia das competências¹. Sendo a grande maioria dos alunos formada por trabalhadores do SUS, procura-se propiciar a aproximação da realidade do trabalho vivenciada pelo aluno ao seu processo de aprendizagem, priorizando o uso de metodologias ativas. Quanto à avaliação, há nos projetos de cursos informações que estabelecem parâmetros para se construir dados sobre as aprendizagens dos alunos de modo coerente com os pressupostos metodológicos adotados por essa ETSUS. Entretanto, a ausência de um espaço capaz de permitir aos professores reflexão sistematizada sobre esse processo faz com que a avaliação seja realizada isoladamente, sem um acompanhamento sistemático coletivo para saber se ela atende aos seus propósitos.

Quando iniciei o trabalho na ETSUS, percebi que se tratava de uma instituição diferente das outras escolas que conhecia ou que já havia trabalhado antes, e isso me assustou um pouco, pois não se caracterizava como uma escola regular, não possuía um quadro fixo de docentes e ainda tinha proposta de integrar o ensino com o serviço.

A relação entre educação e trabalho permeia os textos legislativos educacionais, sendo uma das finalidades a qualificação do educando para o mundo do trabalho. A educação profissional, por sua vez, se constitui como modalidade educativa que deve priorizar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Para Cordão², tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) colocam a educação profissional na confluência de dois direitos que são fundamentais ao cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, à profissionalização.

O campo da saúde faz parte do setor de serviços que reúne o conjunto das atividades denominado serviços de consumo coletivo. O trabalho em saúde apresenta algumas especificidades: ele se pauta no contato humano e na relação entre as pessoas³; ele produz e mantém a vida, buscando satisfazer as necessidades biológicas e sociais, tendo o desafio de identificar e reconhecer o ser humano em sua plenitude⁴; é um trabalho reflexivo, pois as decisões a serem tomadas necessitam de vários saberes os quais provêm de várias instâncias⁵.

A incorporação de novas tecnologias no setor saúde demanda novos serviços e ocupações, mas, ao contrário de outros setores produtivos, de modo geral, essas inovações tecnológicas não têm significado desemprego para os trabalhadores da saúde, mas a necessidade de uma maior qualificação⁵.

Na minha vivência na coordenação pedagógica da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” verifico muitos trabalhadores de nível técnico/auxiliar que exercem suas ocupações sem a devida qualificação. Parece que a necessidade dos serviços de saúde é tão urgente que o processo educativo não consegue acompanhar e, por isso, muitas vezes, emprega-se primeiro esses trabalhadores para depois pensar na formação dos mesmos. Foi assim com os atendentes de enfermagem, com os agentes comunitários de saúde (ACS) e com os auxiliares de consultório dentário. Há, no estado de Mato Grosso do Sul, outros trabalhadores de nível técnico/auxiliar, no setor saúde, que realizam seus serviços sem a devida formação, como os técnicos de vigilância sanitária, os “gesseiros” (técnicos em imobilizações ortopédicas), os atendentes de farmácia, entre outros. Cabe à referida ETSUS propor, formular e executar cursos de educação profissional que atendam às necessidades de formação desses trabalhadores da saúde.

Cordão² afirma que a nova educação profissional requer que se desenvolva para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e a valorização da cultura do trabalho, mobilizando os valores necessários para a tomada de decisão. O mesmo autor afirma, ainda, que a função central dessa nova educação profissional é a preparação das pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, de maneira que elas possam influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo, desenvolvendo também um trabalho profissional competente.

Ora, pensar e realizar avaliação, frente a esse novo quadro em que se desenhou a educação profissional hoje, numa instituição de ensino que tem como missão primordial a formação de trabalhadores para o SUS, é pensar em uma nova forma de avaliar. Desse modo, quando tive a oportunidade de participar de um processo seletivo do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, financiado pelo Ministério da Saúde, e executado pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), para os docentes e gestores das Escolas Técnicas e do setor de recursos humanos das secretarias estaduais de saúde, não tive dúvidas e a intenção de investigar sobre o processo de avaliação da aprendizagem da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” foi imediatamente colocada como proposta de pesquisa.

Lembro muito bem que, já na etapa da entrevista, um professor da banca questionou se eu tinha idéia do quanto o tema avaliação da aprendizagem era complexo. Isso somente me deixou mais estimulada para a concretização deste estudo.

Fazer o mestrado profissional me possibilitou uma maior aproximação em relação ao tema sobre avaliação, tanto na parte teórica quanto na prática da pesquisa, pois me proporcionou subsídios para entender como os professores da ETSUS “Prof^a Ena de Araújo Galvão” relatam conceber a avaliação da aprendizagem em suas práticas docentes. Além disso, a convivência com pessoas de outras ETSUS do país (regiões sudeste, centro-oeste e nordeste), ampliou o diálogo sobre esse tema com outros profissionais da educação.

Posto isso, apresento os seguintes questionamentos gerais: como é realizada efetivamente a avaliação da aprendizagem dos alunos da ETSUS Prof^a. Ena de Araújo Galvão? Há coerência entre a avaliação que está prevista e prescrita nos projetos de cursos e a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da ETSUS?

Tenho como pressuposto que os professores, ao avaliarem seus alunos, de uma maneira geral, repetem o modelo de avaliação que eles tiveram enquanto alunos. Assim, a ênfase dada na avaliação da aprendizagem ainda é quase sempre na aquisição de conhecimentos, conforme o modelo tradicional de avaliação.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar (modelos e práticas) da avaliação da aprendizagem da ETSUS “Prof^a Ena de Araújo Galvão”. Para consecução desse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar os projetos dos cursos técnicos, tendo como foco a questão da avaliação discente; analisar os planos de ensino ou programas e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; analisar o modo como os professores representam suas práticas, quanto ao processo de avaliação; sugerir possíveis mudanças nos processos de avaliação da ETSUS.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro descreve o percurso metodológico que foi traçado para execução dos objetivos. São descritos o contexto da pesquisa, os participantes, bem como os procedimentos metodológicos utilizados. No segundo capítulo, reportei-me à literatura para fundamentar as discussões sobre avaliação da aprendizagem, em duas perspectivas: modelo tradicional de avaliação e o modelo formativo. Este capítulo segue com uma reflexão sobre a legislação educacional e sobre o histórico da educação profissional, tentando resgatar em que medida essa modalidade de ensino é concebida ao longo da história da educação no Brasil, e de que forma apresenta-se, hoje, com novas exigências a respeito do processo de formação. No terceiro capítulo, apresento a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da realização da pesquisa. Nas considerações finais, apresento resumidamente os resultados, sugerindo algumas mudanças no processo de avaliação da aprendizagem da ETSUS “Prof^a Ena de Araújo Galvão.”

Acredito que a realização deste estudo acerca da avaliação da aprendizagem pode, de alguma forma, contribuir para que a ETSUS Prof^a. Ena de Araújo Galvão, seu corpo pedagógico, docente e discente, reflitam sobre este tema e repensem as práticas avaliativas. Espero, como resultado, não só a aplicação do conhecimento sobre o tema, que inclui a transformação dos processos de ensino-aprendizagem, mas também possíveis mudanças do processo de trabalho como um todo, vislumbrando a melhoria da qualidade dos serviços prestados no SUS.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Neste capítulo, apontamos a trajetória metodológica que percorremos para a condução deste estudo, cujo objeto é o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Trata-se de um objeto complexo, pois envolve uma relação dinâmica entre vários atores, principalmente entre professores e alunos. A pesquisa procurou, de certo modo, compreender essa dinâmica

Apresentamos os instrumentos e os procedimentos utilizados no campo, bem como a metodologia da análise dos dados, as características do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes e de todo o material que faz parte deste estudo.

1.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Este estudo foi realizado na sede da ETSUS Prof^a. Ena de Araújo Galvão, localizada na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Ao falarmos da criação da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”, necessariamente devemos nos referir ao movimento *Larga Escala*, concebido pela enfermeira Izabel dos Santos, no início da década de 1980. Esse movimento resultou na criação dos Centros Formadores e Escolas Técnicas de Saúde no país. Faremos um breve retrospecto de como esse movimento *Larga Escala* surgiu, a partir de uma entrevista de Izabel dos Santos, concedida a Castro, Santana e Nogueira⁶, por entendermos a relevância que o relato da própria Izabel dos Santos pode ter para a caracterização da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”.

O movimento *Larga Escala* foi concebido a partir de uma abordagem de uma agente de saúde que, fazendo um dos treinamentos, indagou à Izabel dos Santos se não teria uma maneira de se fazer um curso em que, após o término do mesmo, os participantes pudessem obter um diploma, pois isso os beneficiaria profissionalmente.

A partir daí, Izabel dos Santos começou a refletir sobre a importância que um diploma teria para um trabalhador, pois este poderia ter um reconhecimento, uma profissão. Dessa forma, foi concebido o Larga Escala como um movimento de formação, com um método de ensino-aprendizagem diferenciado e uma escola de formação profissional distinta de uma escola de formação geral, uma vez que seu público alvo eram os trabalhadores adultos da área de saúde. Nas palavras da própria Izabel dos Santos⁶:

a minha experiência dizia que a escola formal, regular, pouco seria útil para o aluno/trabalhador que tinha sido excluído, em algum momento de sua vida, dos bancos escolares formais. Portanto, ela teria que ter, como princípio primordial, a inclusão. Como fazer isso? Foi a partir daí que eu comecei a formatar a idéia de que a escola para esse aluno/trabalhador deveria ser algo flexível; ele não poderia ser obrigado a ir até ela todos os dias; o professor não deveria ser um mero transmissor de conhecimentos. Dessa forma, passei a perceber que essa escola deveria ter regimentos diferentes, currículos diferentes, ofertar cursos descentralizados, pensar na qualidade da assistência de saúde prestada e formar instrutores e supervisores de ensino em processos técnicos e pedagógicos diferentes. Pressenti uma missão difícil (p. 57).

Para Izabel dos Santos, essa escola de formação profissional deveria ter compromisso com o fazer, com a aplicação do conhecimento, com a prática, com o desempenho. Os professores, chamados instrutores, deveriam ser também trabalhadores do próprio serviço de saúde, pois eles estariam mais próximos da realidade dos serviços, podendo, assim, problematizar os conteúdos a serem trabalhados: “criar uma escola com outro regimento, outro currículo, outra concepção pedagógica e com o propósito de qualificar trabalhadores dos serviços de saúde, exigia um novo instrutor”⁶(p. 66).

Foram muitos os conflitos para implantação *do Larga Escala*, principalmente com os Conselhos Estaduais e Federal de Educação, para que eles pudessem ser menos rígidos quanto ao funcionamento dessas Escolas ou Centros Formadores, estabelecendo uma regulação mais flexível, aberta, participativa⁶. Apesar desses conflitos, as Escolas Técnicas ou Centros Formadores foram credenciados pelos Conselhos Estaduais de Educação, o que lhes garante o poder de certificar os alunos que freqüentam seus cursos.

Hoje, há pelo menos uma Escola ou Centro Formador em cada estado do país, sendo a maioria vinculada à Secretaria de Estado de Saúde. Essas Escolas participam da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), coordenado pelo Ministério da Saúde, sob a responsabilidade da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES).

1.1.1 A Escola Técnica do SUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”

A ETSUS Profª. Ena de Araújo Galvão foi criada em 21 de julho de 1986, como Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde, pelo decreto nº. 3646, sendo transformada em Escola Técnica pelo Decreto nº. 12127, de 20 de julho de 2006, cuja missão é a formação e a capacitação dos trabalhadores de nível médio do SUS, bem como outras

clientelas para o exercício profissional, mediante cursos de qualificação, formação inicial e continuada, formação técnica e educação permanente, de nível médio, consubstanciados pelos princípios e diretrizes do SUS.

A ETSUS Prof^ª. Ena de Araújo Galvão integra a estrutura da Secretaria de Estado de Saúde, executando seus cursos de forma centralizada (na sede da ETSUS, localizada no município de Campo Grande, capital do Estado) e descentralizada (nos demais municípios), abrangendo todo o Estado. O seu surgimento em 1986 foi justamente para atender ao projeto *Larga Escala*, afirmando-se como uma escola de referência para a formação profissional técnica de nível médio na área da saúde no âmbito estadual. A citada ETSUS iniciou suas atividades através do curso de Visitador Sanitário⁽²⁾, que não foi concluído devido às mudanças na regulamentação do exercício de enfermagem. Partiu-se, então, para cursos de auxiliar de enfermagem, que por muito tempo representou o curso de maior procura pela população sul- mato-grossense.

Além do curso técnico em enfermagem, a ETSUS Prof^ª. Ena de Araújo Galvão, durante esses 23 anos de existência, já ofereceu diversos cursos técnicos e de formação inicial e continuada. A relação de todos os cursos realizados pela ETSUS, no período de 1986 a 2008, encontra-se no Quadro 1.

⁽²⁾ Em 1950, diante da necessidade por profissionais que desenvolvessem práticas sanitárias, a Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) criou a ocupação de visitador sanitário para atuar junto à equipe de enfermagem, nas unidades de saúde, realizando atividades de visitas domiciliares⁷. Com a lei 7498 de 1986, que regulamenta o exercício profissional da enfermagem, essa categoria ocupacional foi extinta.

Quadro 1 - Demonstrativo dos cursos realizados pela ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, com quantitativo de turmas, municípios contemplados e alunos formados – 1986-2008

Período	Cursos realizados	Nº. de turmas	Nº. de municípios contemplados	Nº. de alunos formados
1986-1989	Técnico em Enfermagem	01	01	29
	Auxiliar de Enfermagem	06	02	154
1990-1999	Auxiliar de Enfermagem	57	23	1874
	Completação de Técnico em Enfermagem	01	01	22
	Técnico em Registro de Saúde	01	01	13
	Auxiliar de Consultório Dentário	05	04	92
	Técnico em Patologia Clínica	02	01	36
	Técnico em Radiologia	01	01	43
	Atendente de Farmácia	02	01	52
	Copeiro	01	01	18
	Auxiliar de cozinha	01	01	14
	Cozinheiro	01	01	18
2000-2008	Complementação de Técnico em Enfermagem	09	07	265
	Auxiliar de Enfermagem	59	23	1662
	Técnico em Higiene Dental	16	57	538
	Técnico em Radiologia	02	23	52
	Técnico em Hemoterapia	01	01	36
	Qualificação Profissional Inicial de ACS	144	77	3170
	Formação Inicial de Cuidador de Pessoas Idosas com Dependência	06	05	170

Fonte: Secretaria Escolar da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. Campo Grande (MS), 2009.

Como podemos observar no Quadro 1, a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” já formou, desde a sua criação, em torno de 8 mil alunos, por quase todo o estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente, a ETSUS está executando, de forma centralizada, e ou descentralizada, os seguintes cursos: técnico em enfermagem (02 turmas); complementação do técnico em enfermagem (05 turmas), técnico em vigilância sanitária (02 turmas); técnico em imobilizações ortopédicas (03 turmas) e a formação inicial de cuidador de pessoas idosas com dependência, com 11 turmas.

Até o ano de 2006, a ETSUS Profª. Ena de Araújo Galvão utilizava as mesmas dependências da Escola de Saúde Pública “Dr. Jorge David Nasser ⁽³⁾”. No final daquele ano, com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a ETSUS adquiriu sua sede própria e os cursos oferecidos passaram, em 2007, a ser operacionalizados

⁽³⁾ Localizada em Campo Grande, MS.

com a seguinte estrutura física: nove salas de aula, uma sala dos professores, uma sala de reunião, um laboratório de informática, um laboratório de enfermagem, um laboratório de odontologia, um laboratório de análises clínicas, um laboratório de nutrição, almoxarifado, copa, banheiros. É constituída, ainda, pelos seguintes setores, com suas respectivas dependências físicas: direção, secretaria escolar, coordenação pedagógica ⁽⁴⁾, equipe técnica, gestão financeira, setor de integração ensino-serviço e apoio técnico-administrativo. Nos demais municípios do Estado, quando se realizam cursos de forma descentralizada, estes geralmente ocorrem em salas de aula cedidas por escolas públicas ou universidades.

O quadro de pessoal da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, até julho de 2009, era de 16 funcionários (6 de nível médio e 10 de nível superior), sendo 02 funcionários cedidos pelos municípios do interior do Estado. Para os cursos descentralizados, os municípios indicam, dentro do seu próprio quadro de funcionários, os coordenadores locais, responsáveis pela organização e acompanhamento do curso naquele município. Os professores também pertencem ao município- sede do curso.

Dentro da concepção do *Larga Escala*, a ETSUS Profª. Ena de Araújo Galvão, desde a sua criação, se diferencia de uma escola regular, pela abordagem metodológica adotada e pelo fato dela não possuir um quadro fixo de professores. Estes são contratados por cada curso operacionalizado.

Alguns autores⁷ entendem essa forma de vínculo como sendo precária, prejudicando o compromisso dos professores com os princípios da escola. A ETSUS Profª. Ena de Araújo Galvão trabalha na ótica de ensino-serviço, necessitando ter o pessoal do serviço no quadro de professores, com o objetivo de discutir as experiências do mundo do trabalho no contexto escolar. Isso seria possível com quadros fixos de professores, dedicados exclusivamente à docência?

A ETSUS trabalha de acordo com a necessidade de formação dos trabalhadores do SUS, elaborando e executando projetos de cursos voltados para determinada formação, sem que tenha que mantê-los permanentemente ofertados. Desse modo, necessita de professores apenas pelo período de execução de cada curso. Todas essas questões acerca do vínculo dos professores são importantes, pois podem gerar repercussões no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quanto à avaliação.

⁽⁴⁾ Com o novo Regimento Escolar publicado no Diário Oficial do estado de MS, em 29 de junho de 2009, o setor da coordenação pedagógica da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” passou a ser denominado de Setor de Assessoramento Pedagógico. Contudo, manteremos, neste estudo, a denominação de coordenação pedagógica, por ser este o termo que utilizamos no questionário.

Uma vez que, na concepção de Izabel dos Santos, esse modelo de escola voltada para o serviço necessita de um novo professor⁶, e na legislação da educação profissional está prevista a formação continuada para os profissionais que ministram aula nos cursos¹, a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” tem indicado em todos os seus projetos a realização de capacitações pedagógicas.

Essas capacitações são oferecidas pela equipe pedagógica da ETSUS, usualmente antes do início de cada módulo⁽⁵⁾ dos cursos, com carga horária de 40 horas, podendo ser dividida em duas etapas de 20 horas cada. O objetivo principal da capacitação pedagógica é oferecer aos professores subsídios pedagógicos para que os mesmos construam uma prática educativa efetiva. Os temas principais trabalhados nessas capacitações são: projetos dos cursos; legislação da educação profissional; perfil dos alunos; andragogia; metodologias ativas; planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem (com ênfase na avaliação formativa).

Procura-se adotar, na realização dessas capacitações pedagógicas, metodologias ativas, acreditando que, ao vivenciarem essas metodologias, os professores poderão se sentir mais à vontade com o uso das mesmas na sua prática educativa. Quando a capacitação pedagógica é trabalhada em duas etapas (normalmente para os cursos técnicos), os participantes são orientados a elaborar um plano de ensino, como atividade de dispersão (no intervalo entre as etapas).

1.2 OS DOCUMENTOS

Os dados foram coletados através da leitura e análise de:

I) documentos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”: a) projetos dos cursos técnicos em: higiene dental, radiologia, hemoterapia e enfermagem; b) planos de ensino ou programas dos referidos cursos; c) instrumentos de avaliação utilizados pelos professores;

II) questionário (APÊNDICE A) com o objetivo de produzir informações para a análise do processo de avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”;

⁽⁵⁾ Sobre os módulos dos cursos, ver o item 1.3.1 neste estudo.

III) entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE B), que objetivou aprofundar junto aos professores, temas presentes nas análises dos documentos e dos questionários, além de outros aspectos relevantes sobre suas práticas no processo de avaliação.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

1.3.1 Projetos dos cursos técnicos

Foram analisados cinco projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, executados no período de 2003 a 2008⁽⁶⁾, especificados abaixo.

- Projeto do curso Técnico de Enfermagem⁽⁷⁾ – aprovado pelo Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS), em 20/02/2003, Deliberação nº. 6978;
- Projeto do curso Técnico em Higiene Dental- aprovado pelo CEE/MS, em 28/03/2003, Deliberação nº 6998;
- Projeto do curso Técnico de Radiologia – Radiodiagnóstico – aprovado pelo CEE/MS, em 14/04/2004, Deliberação nº. 7571;
- Projeto do curso Técnico de Hemoterapia – aprovado pelo CEE/MS, em 14/05/2005, Deliberação nº. 7857;
- Projeto do curso Técnico em Higiene Dental – aprovado pelo CEE/MS, em 15/09/2005, Deliberação nº. 7859.

Como podemos observar, no período pesquisado, foram elaborados dois projetos do curso Técnico em Higiene Dental, um em 2003 e o outro em 2005, pois o projeto de 2003 contemplava apenas três municípios do estado, dentre eles, o município de Campo Grande, onde foi realizado esse estudo. Já o projeto de 2005 incluía outros onze municípios e, também, o município de Campo Grande. Cada projeto aprovado poderia ser operacionalizado por até cinco anos, sendo que, após esse prazo, perdia sua validade.

⁽⁶⁾ Esse período foi escolhido por marcar nosso envolvimento nos cursos, de maneira mais efetiva.

⁽⁷⁾ Com a recente publicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em julho de 2009, pelo Ministério da Educação, os cursos técnicos que fizeram parte deste estudo passaram a ter outra denominação: Técnico em Enfermagem; Técnico em Radiologia; Técnico em Hemoterapia. O curso Técnico em Higiene Dental passou a ser denominado de Técnico em Saúde Bucal.

Todos os projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, até 2008, eram aprovados e deliberados pelo CEE/MS, sendo que a ETSUS, para obter essa aprovação, deveria seguir a legislação federal e as deliberações feitas pelo CEE/MS. Atualmente, porém, seus projetos são aprovados pela Secretaria de Estado de Educação, mas as deliberações continuam sendo seguidas pelo CEE/MS. Essa mudança foi positiva para a ETSUS, pois significou um menor tempo de espera na aprovação de seus projetos dos cursos técnicos.

O número de turmas dos cursos técnicos realizados em Campo Grande, no período pesquisado (2003 a 2008), foi no total de 14, distribuídas da seguinte forma: curso Técnico de Enfermagem, 06 turmas (sendo, 03 de auxiliar de enfermagem e 03 de complementação do técnico em enfermagem); curso Técnico de Radiologia, 02 turmas (sendo 01 turma com alunos somente de Campo Grande e outra, com alunos oriundos de vários municípios do estado); curso Técnico de Hemoterapia, apenas 01 turma; e curso Técnico em Higiene Dental, 05 turmas (sendo, 02 turmas do projeto aprovado em 2003 e 03, do projeto aprovado em 2005).

Para a elaboração dos projetos dos cursos técnicos, esta escola deve se guiar pelos referenciais curriculares nacionais¹ e pelas deliberações do CEE/MS. Nesses referenciais está prevista a construção dos currículos dos cursos técnicos em etapas ou módulos.

Na área da saúde, o desenho curricular é constituído, geralmente, por dois a três módulos. O módulo I, por ser considerado um módulo mais geral da formação, visa essencialmente à formação de profissionais para compreenderem o processo global do trabalho em saúde, incluindo o trabalho em equipe. Os módulos II e III são específicos da formação profissional, sendo desenvolvidas competências para um exercício profissional compatível com os padrões de qualidade requeridos no trabalho da área da saúde⁸.

O currículo construído em etapas ou módulos permite aos alunos uma construção mais flexível de seus itinerários de formação. Isto é, uma vez finalizado um módulo e, se o aluno não puder ou não quiser continuar no curso técnico, sairá do curso com algum certificado e, dependendo da forma como está elaborado o projeto, esse aluno poderá obter um certificado de qualificação profissional, habilitando-se para a função de auxiliar¹.

Os projetos dos cursos técnico de enfermagem e técnico em higiene dental analisados apresentaram três módulos de formação (módulos I, II e III), tendo o módulo II saída intermediária em auxiliar de enfermagem e auxiliar de consultório dentário, respectivamente.

Os projetos dos cursos técnicos de radiologia e de hemoterapia apresentaram apenas dois módulos de formação, sem oportunizar aos alunos a saída intermediária em auxiliar, mas apenas o diploma de técnico.

No módulo I, as aulas são ministradas por profissionais de diversas formações, pois as disciplinas são voltadas para a área da saúde em geral, como psicologia em saúde, educação em saúde, educação em saúde alimentar, biossegurança nas ações de saúde, ética geral, entre outras. Nos módulos II e III, os profissionais que ministram aulas devem ter formação específica do curso em questão. Por exemplo, se o curso for técnico em enfermagem, os módulos II e III, que são específicos da área, somente poderão ser ministrados por enfermeiros.

Gostaríamos de ressaltar que no item sobre avaliação da aprendizagem descrito nos projetos dos cursos técnicos analisados, a redação é praticamente a mesma para todos os projetos. Além de apresentarem a forma como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem, há referência quanto à frequência dos alunos, colocando o percentual mínimo de faltas que o aluno poderá ter para não ser reprovado em cada disciplina.

1.3.2 Planos de ensino

Na ETSUS “Prof.^a Ena de Araújo Galvão” há recomendação de que sejam elaborados planos de ensino para cada disciplina de cada curso operacionalizado, inclusive sendo o planejamento um tema discutido nas capacitações pedagógicas. Os professores são orientados a planejar as aulas das disciplinas em que atuam, seguindo um modelo proposto pela referida ETSUS. Esse modelo tem sido reformulado pela equipe pedagógica, sendo a última reformulação feita em 2008.

Os itens que compõe o último modelo de plano de ensino proposto estão descritos a seguir:

1. Dados de identificação – contém nome da escola, nome do município, nome do curso, nome da disciplina, nome do professor responsável pela disciplina, período em que a disciplina será trabalhada, módulo em que a disciplina se encontra na Matriz Curricular;

2. Competência Geral – o professor, para este item, é orientado a escrever a competência geral que será trabalhada com os alunos;
3. Data - para cada dia de aula, o professor deverá especificar a data;
4. Bases tecnológicas – são os conteúdos a serem trabalhados. Para cada dia de aula especificado, o professor deverá indicar os conteúdos a serem trabalhados;
5. Metodologia – refere-se à forma de operacionalização das aulas; os meios e instrumentos que o professor utilizará para cada dia de aula;
6. Competências específicas – o professor deverá explicitar que competências serão trabalhadas, em cada dia de aula;
7. Avaliação – o professor deverá indicar os instrumentos avaliativos a serem utilizados ao longo da disciplina e a forma de utilização dos mesmos;
8. Bibliografia básica utilizada – o professor, neste item, deverá especificar a bibliografia em que ele se baseou para desenvolver os conteúdos da disciplina.

Foram analisados, neste estudo, 51 planos de ensino. Destes, 47 planos eram do curso técnico em higiene dental, 02 do curso técnico de enfermagem, 01 plano do curso técnico de radiologia e 01 plano de hemoterapia. Os anos em que esses planos de ensino foram elaborados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos anos em que os planos analisados foram elaborados pelos professores da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”- 2003-2008 (n=51)

Anos	Nº. de planos de ensino analisados
2003	05
2004	08
2005	05
2006	03
2007	17
2008	09
Não especificou	04

Fonte: Arquivo da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”.

O motivo de encontrarmos um número maior de planos de ensino do curso técnico em higiene dental, nos anos entre 2007 e 2008 (Tabela 1), provavelmente se deve ao fato de que a coordenação pedagógica da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” realizou um trabalho mais próximo ao coordenador desse curso, no período investigado, incentivando mais efetivamente

os professores na elaboração dos planos de ensino e, ainda, pelo fato de que, nesses últimos anos, houve um maior número de capacitações pedagógicas, e nessas os professores eram orientados a elaborar seus planos de ensino, como um dos requisitos para obtenção do certificado de participação.

Investigamos, também, quais módulos se destinavam esses planos de ensino. Dos cursos técnicos de enfermagem, radiologia e hemoterapia, todos os planos de ensino eram referentes ao módulo I. Nos planos de ensino elaborados para o curso técnico em higiene dental verificamos que: 12 planos eram do módulo I, 29 planos do módulo II e 06 do módulo III.

Desse modo, podemos constatar que grande parte dos planos de ensino analisada era do curso técnico em higiene dental (47), do ano de 2007 (17), do módulo II (29).

Torna-se importante dizer que a ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” apresentou dificuldades para realizar um planejamento coletivo com os professores, no período citado. Dessa forma, cada professor planejou suas aulas da disciplina em que atuou, sem que a ETSUS promovesse momentos de integração na elaboração das ações educativas. O único momento em que se tentou fazer algum tipo de integração entre os planejamentos dos professores foi nas capacitações pedagógicas, mas com um tempo muito reduzido para esse tipo de atividade.

Luckesi⁹ discute o planejamento como um modo de ordenar a ação em relação aos fins desejados, definindo-o como um ato: a) político-social, na medida em que estabelece uma finalidade a ser construída; dá a direção da ação, b) científico, pois necessitamos, em certa medida, de conhecimento científico a fim de alcançarmos objetivos políticos; c) técnico, trata-se, pois, dos modos operacionais que indicam a decisão política e a compreensão científica da ação.

No dia-a-dia organizamos nossas ações de maneira informal. Contudo, no sistema educacional, o planejamento se coloca como ferramenta essencial das ações educativas, ainda que muitos professores apresentem dificuldades ou resistências na sistematização de suas ações pedagógicas. A ação educativa exige uma decisão filosófico-política, e o planejamento é o registro dessa decisão: que concepção de homem, de mundo e de sociedade eu tenho? Que tipo de profissional queremos formar? Essas e outras questões poderão ser “respondidas” quando o professor elabora seu planejamento¹⁰. Luckesi⁹ defende, ainda, o planejamento construído coletivamente pelo corpo de professores de uma escola, garantindo a coesão e a

integração das ações pedagógicas e não a desarticulação das mesmas, como acontece muitas vezes.

1.3.3 Instrumentos de avaliação

Dos 06 professores que participaram da entrevista, 03 (um de enfermagem e dois de higiene dental) disponibilizaram alguns instrumentos de avaliação utilizados. Os demais instrumentos estavam arquivados na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”.

Desse modo, pudemos analisar 23 instrumentos avaliativos de todos os cursos técnicos participantes deste estudo. A Tabela 2 mostra o quantitativo dos instrumentos avaliativos analisados, separados por curso. Destacamos que 01 instrumento foi utilizado pela disciplina Educação em Saúde, não sendo especificado o curso técnico a que se destinou.

Tabela 2 - Relação do quantitativo de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, por curso técnico pesquisado - 2003-2008 (n=23)

Cursos técnicos	Nº. de instrumentos avaliativos analisados
Higiene dental	12
Enfermagem	04
Hemoterapia	02
Radiologia	04
Não especificou	01

Fonte: Arquivo da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”.

Todos esses instrumentos avaliativos analisados se constituíram de provas escritas.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.4.1 Considerações éticas

Seguindo as normas determinadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo

seres humanos, esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública, da Fundação Oswaldo Cruz (CEP/ENSP/ FIOCRUZ).

Nesses termos, foi elaborado e entregue para todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES C e D), que assegura o sigilo da identidade dos mesmos.

1.4.2 Construção dos dados

A pesquisa teve como objetivo principal investigar processos de avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, tendo como base de análise os relatos dos professores, alguns instrumentos de avaliação utilizados pelos mesmos, os projetos dos cursos e os planos de ensino ou programa das disciplinas.

O procedimento de coleta de dados foi realizado em etapas, as quais descreveremos a seguir: primeiramente, conversamos com a direção da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” para obtermos sua anuência para a realização da pesquisa. Em seguida, para o levantamento do número de professores, recorremos aos arquivos da Secretaria Escolar da ETSUS, principalmente aos diários de classe e às atas de conclusão de curso, para investigarmos quais foram os cursos desenvolvidos e quantos professores haviam ministrado aula no referido período. A Secretaria Escolar era, na época, o setor que poderia repassar essas informações, pois uma das suas atribuições, de acordo com o Regimento Escolar da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, é manter os registros e o arquivo organizado de toda a documentação escolar e escrituração, incluindo, dentre os documentos, os diários de classe e as atas de resultados finais. Desse modo, foram identificados 80 professores e 04 cursos técnicos realizados no período pesquisado: higiene dental, radiologia, hemoterapia e enfermagem.

Fizemos, então, um levantamento exploratório para identificar quais documentos a serem analisados (projetos de cursos, planos de ensino ou programas das disciplinas e os instrumentos de avaliação) estavam arquivados na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. Vale destacar que muito desses documentos se encontravam nos arquivos da coordenação pedagógica dessa Escola. Fizemos uma leitura exploratória desses documentos, o que nos deu embasamento para a elaboração do questionário e do roteiro da entrevista.

Após esses levantamentos, realizamos um contato inicial com os professores dos cursos técnicos, através de diversas formas (telefone, pessoalmente ou via e-mail) para verificarmos a disponibilidade dos mesmos.

1.4.3 Os sujeitos da pesquisa

Dos 80 profissionais identificados, que haviam dado aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, no período pesquisado, 53 foram contatados e se colocaram à disposição para participar da pesquisa, respondendo ao questionário. Para os demais professores, não foi possível um contato e acreditamos que isso se deva a algumas razões: a) o telefone ou endereço de e-mail de alguns professores estava desatualizado, impossibilitando qualquer tipo de contato; b) alguns professores não responderam ao e-mail que havíamos enviado; c) alguns professores não residiam mais na cidade sede da ETSUS, dificultando a localização dos mesmos.

Dos 53 professores que participariam da pesquisa, 3 solicitaram que enviássemos o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser respondido via e-mail, e destes, apenas 01 o devolveu respondido também via e-mail, sendo que os outros 02 professores não o fizeram. Para os outros 50 professores que estavam participando da pesquisa, entregamos o formulário do questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pessoalmente e marcávamos um dia para o recolhimento. Dois professores não devolveram os questionários. Desse modo, tivemos um total de 49 professores que devolveram o questionário respondido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As respostas dos questionários foram tabuladas em uma planilha, formatada por um profissional da área de informática.

Dos 49 professores que responderam ao questionário, 39 era do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

1.4.3.1 Formação profissional

A formação profissional é bastante variada (ver Tabela 3).

Tabela 3- Relação da formação profissional principal dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” – 2003-2008 (n=49)

Formações profissionais	Nº. de professores
Assistente social	01
Biologia	02
Biomedicina	02
Enfermagem	13
Farmácia - Bioquímica	05
Física	01
Fisioterapia	01
Gestor de saúde	01
Nutrição	02
Odontologia	11
Pedagogia	04
Psicologia	02
Técnico em Radiologia	02
Tecnologia em Processamento de Dados	01
Veterinário	01

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

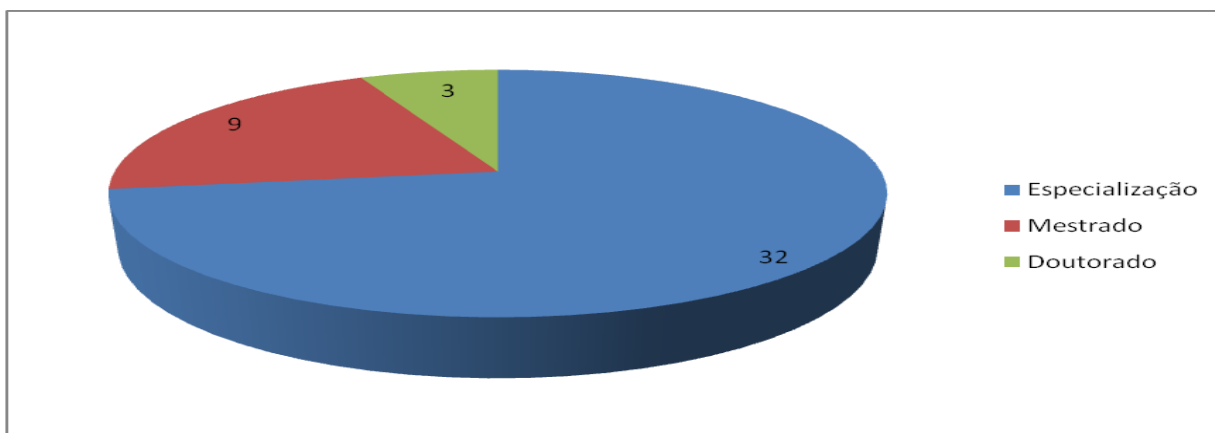
A variedade dessas formações se explica, provavelmente, porque foram pesquisados 04 cursos técnicos e em cada um desses cursos permitia-se que diversos profissionais, com diferentes formações, ministrassem aulas. Até mesmo formações que não estão diretamente ligadas à saúde, como pedagogia e assistência social.

1.4.3.2 Escolaridade

A maioria dos professores pesquisados já possuía algum curso de pós-graduação (44 professores) e 02 estavam cursando. Apenas 03 professores assinalaram não possuir nenhum curso nesse nível.

Dos 02 professores que estavam cursando pós-graduação, 01 professor fazia especialização e outro, mestrado. O Gráfico 1 mostra os cursos de pós-graduação que os professores relataram possuir.

Gráfico 1 - Distribuição dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, quanto aos cursos de pós-graduação – 2003-2008 (n=44)



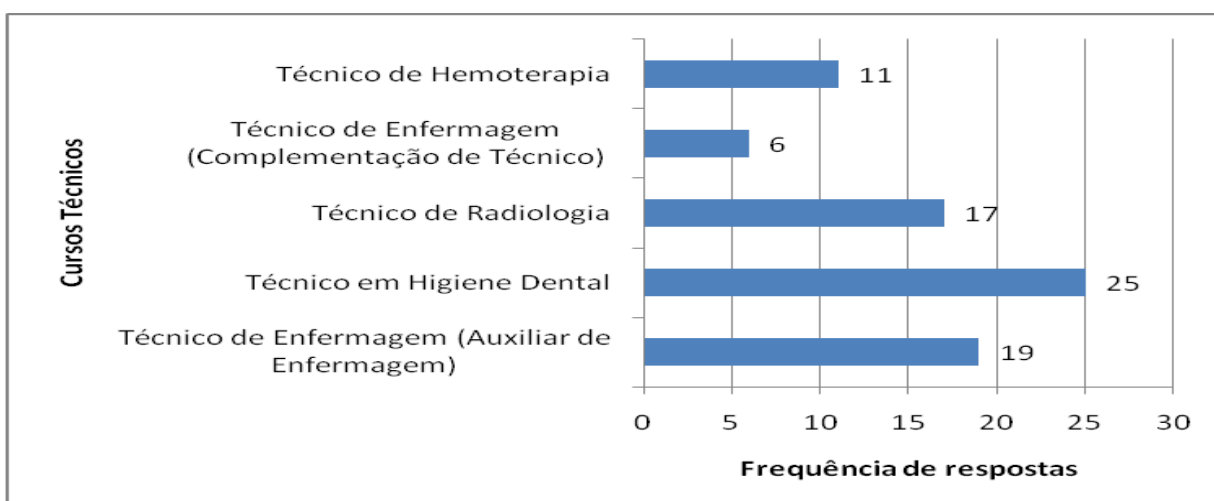
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Como podemos verificar no Gráfico acima, grande parte dos professores possuíam especialização. Surpreendeu-nos encontrar 03 professores com título de doutor que ministraram aula nos cursos técnicos da ETSUS, pois, normalmente, profissionais com essa titulação se dedicam à docência em cursos de graduação e pós-graduação. Ressaltamos que a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” mesmo não tendo um quadro fixo de professores, contou com a maioria dos profissionais que já possuíam algum tipo de titulação, além da graduação, demonstrando, por esses dados, que não trabalhou, de modo geral, com profissionais recém-formados.

1.4.3.3 Cursos técnicos

Perguntado aos professores em qual (ais) curso (s) eles haviam ministrado aulas, o Gráfico 2 mostra os resultados.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores quanto aos cursos técnicos, em que os mesmos ministraram aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” – 2003-2008 (n=49)



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

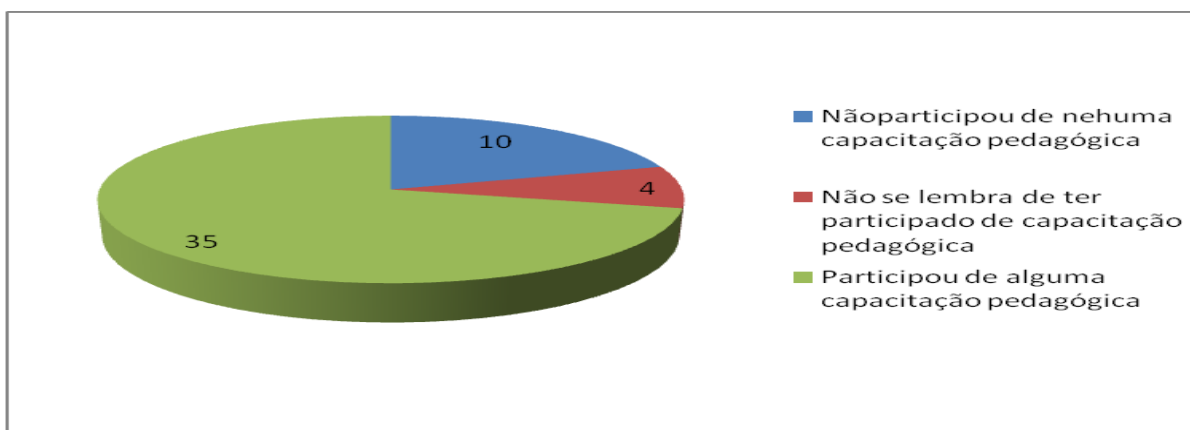
Nota: Os professores poderiam emitir mais de uma resposta.

Dos 04 cursos pesquisados, o de técnico em higiene dental foi o que apresentou um maior número de respostas, seguido pelo curso técnico de enfermagem (na formação de auxiliar de enfermagem).

1.4.3.4 Capacitação pedagógica

Perguntamos aos professores se eles haviam participado de alguma capacitação pedagógica realizada na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. As respostas podem ser verificadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores quanto à participação nas capacitações pedagógicas da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” - 2003-2008 (n=49)



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Apesar de a maioria ter assinalado sua participação, houve professores que deram aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” sem participarem de capacitações pedagógicas realizadas pela mesma, pressupondo que essa participação não é pré-requisito para a docência. Isso pode indicar certa fragilidade nas questões pedagógicas da ETSUS, principalmente porque não assegura a participação de todos os professores nas capacitações promovidas pela mesma. A não participação em capacitações pedagógicas pode resultar em pouca compreensão dos professores quanto aos aspectos didáticos para execução dos cursos desta ETSUS.

Concomitante às entregas e coletas dos questionários, entramos em contato com os professores, que já haviam respondido o questionário, para verificarmos a possibilidade de participarem da entrevista. Pelo pouco tempo de que dispúnhamos para realização deste estudo, apenas foram convidados a participar da entrevista dois professores de cada curso pesquisado, mas somente aqueles que se encontravam dentro do critério de inclusão estabelecido: deveriam ter ministrado aulas em mais de uma disciplina no curso, em módulos específicos da formação profissional à qual o curso se destinava. Cabe ressaltar que a escolha desses professores foi aleatória, pois à medida que iam respondendo ao questionário e estivessem dentro do critério de inclusão estabelecido, eram convidados a participar da entrevista. Dessa forma, os dois primeiros professores de cada curso, que se dispuseram a participar, foram os entrevistados.

Assim, participaram da entrevista: 02 odontólogos, que haviam dado aula no curso técnico em higiene dental, 02 biólogos, que ministraram aula no curso técnico de hemoterapia e 02 enfermeiros, que haviam ministrado aula no curso técnico de enfermagem, sendo que destes, somente 01 professor ministrou aula no curso técnico de enfermagem e também em todos os outros cursos técnicos da ETSUS. Ademais, 05 desses professores ministraram aula nas disciplinas dos módulos específicos dos cursos e apenas 01 professor, além de ter ministrado aula nos módulos específicos, também ministrou aula no módulo geral.

Dos 06 professores entrevistados, 04 possuíam especialização, 01 possuía mestrado e 01 estava cursando especialização. Cinco professores entrevistados relataram ter participado de capacitação pedagógica executada pela ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, entre o período de 2003 a 2008.

Infelizmente, não pudemos entrevistar profissionais que ministraram aula no curso técnico de radiologia. Na verdade, o número de profissionais que ministrara aula nesse curso especificamente e, que estava de acordo com o critério de inclusão estabelecido, era pouco

(03 profissionais), sendo que destes, um estava viajando no momento da realização das entrevistas e 02 não conseguimos contato, pois os telefones e e-mails não eram respondidos.

Contudo, acreditamos que a não realização da entrevista com professores do curso técnico de radiologia não prejudicou este estudo, por dois motivos: a) nosso estudo não estava baseado na investigação da avaliação da aprendizagem por curso operacionalizado, mas sim na investigação desse tema na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, como um todo; b) um enfermeiro que participou da entrevista, também havia ministrado aula em duas disciplinas do curso técnico de radiologia (uma disciplina do módulo geral e outra, do módulo específico). Mesmo que esse professor tenha participado da entrevista como professor do curso técnico de enfermagem, acreditamos que suas respostas, enquanto professor, possam também ter validade para o curso técnico de radiologia.

Antes da realização da entrevista, foi feito, pessoalmente, um esclarecimento aos participantes sobre a pesquisa, seus objetivos, caráter voluntário da participação, o manejo confidencial da informação, o direito de retirar o consentimento dado em qualquer momento da pesquisa, e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Destacamos que, por nossa formação como psicóloga seguir uma abordagem cognitivo-comportamental, a entrevista pôde ter apresentado um viés mais diretivo.

Ressaltamos que, antes da realização da coleta de dados, foram aplicados pré-testes para verificar a consistência dos instrumentos elaborados (questionário e roteiro de entrevista), com profissionais que possuíam características idênticas aos demais profissionais participantes desse estudo. Pequenas alterações no questionário e no roteiro da entrevista foram feitas após esse pré-teste.

1.4.4 Análise dos dados

A análise de todo o material teve como foco o objeto deste estudo, a avaliação da aprendizagem, tomando como base metodológica a Análise de Conteúdo.

Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, visa obter a descrição do conteúdo das mensagens, efetuando deduções lógicas (inferências) e justificadas¹¹.

A Análise de Conteúdo surgiu na I Guerra Mundial, nos Estados Unidos, com o objetivo de analisar material jornalístico (embora já existissem práticas de análise de conteúdo desde o século XVI). No início, a Análise de Conteúdo procurou obsessivamente a objetividade e o rigor metodológico na decifração de material de comunicação. Entretanto, principalmente a partir da década de 1960, a Análise de Conteúdo começou a buscar uma interpretação mais profunda dos significados das falas nos textos, utilizando-se da inferência, e descartando a mera descrição quantitativa da mensagem¹².

Para Bardin¹¹, a Análise de Conteúdo compreende as seguintes fases:

1. Descrição – é a codificação, decodificação, enumeração das características do texto;
2. Inferência – é a característica principal deste tipo de análise e consiste em deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, os efeitos das mensagens, as causas ou antecedentes da mensagem, entre outros;
3. Interpretação – é a significação dada às características do texto.

Anteriormente a essas três fases, há a pré-análise que, segundo a mesma autora, se resume na preparação do material a ser analisado. Deve-se, então, primeiramente, constituir o *corpus*, que se define como o conjunto de documentos que serão submetidos à análise e fazer a leitura flutuante, que consiste no estabelecimento do primeiro contato do pesquisador com o *corpus* a ser analisado. A partir da leitura flutuante que se organizam aspectos importantes (impressões, formulações de hipóteses, elaboração de indicadores) para as fases seguintes da análise¹¹.

A categorização é a forma mais comum, na Análise de Conteúdo, para condensar os resultados e organizá-lo. Consiste na reunião de um grupo de elementos com características comuns sob um título genérico¹¹. Segundo a mesma autora, para que o conjunto de categorias seja considerado bom é necessário que reúna os seguintes elementos: a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); a homogeneidade (um único princípio de classificação deve reger a sua organização); a pertinência (quando a categoria está de acordo com o material analisado e com o quadro teórico definido); a objetividade e a fidelidade (a

codificação deve ser igual para as diferentes partes de um mesmo material, mesmo quando este é submetido a outras análises); a produtividade (quando o conjunto de categorias fornece bons resultados em inferências, novas hipóteses e dados exatos).

No estudo em questão, o *corpus* constituiu-se do resultado da tabulação dos questionários respondidos, das transcrições das entrevistas, dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, dos planos de ensino ou programas das disciplinas e dos projetos dos cursos. A análise desses dados também foi realizada em etapas: primeiramente, foi feita uma leitura flutuante de todo o *corpus*. Depois, foi feita uma segunda leitura, principalmente das transcrições das entrevistas e dos projetos dos cursos técnicos. Nessa leitura, usando a ferramenta do Word “cor realce do texto”, procedemos às marcações das falas, palavras e frases das transcrições das entrevistas, nos aspectos que chamavam mais a nossa atenção. Nos projetos dos cursos, fizemos o mesmo procedimento, porém, assinalamos, a lápis, uma vez que esse material era impresso e fazia parte do arquivo da ETSUS. Vale lembrar que não realizamos a análise de todo o conteúdo dos projetos dos cursos, mas apenas do item sobre avaliação da aprendizagem.

A partir dessas marcações feitas nos textos das entrevistas e dos projetos dos cursos, bem como pelo referencial teórico estudado, definimos as categorias de análise. Procedemos então à codificação de todo o corpus, marcando e classificando os textos (no Word) e agrupando-os (com recurso recorte e cole, também do Word), de acordo com as categorias estabelecidas, arquivando, posteriormente, cada material (de)codificado, com o intuito de facilitar a leitura dos mesmos.

Para os instrumentos de avaliação, não usamos as mesmas categorias para a codificação, pois como eram somente provas escritas, analisamos os mesmos seguindo um roteiro por nós delineado após a leitura flutuante. O roteiro era: a) identificar o curso técnico a que se referia cada instrumento; b) identificar a quantidade de questões em cada instrumento; c) identificar os tipos de questões; d) identificar os enunciados das questões (principalmente para verificar se esse enunciados permitiam fazer relação com diversos saberes ou não); e) identificar o tipo de linguagem utilizada.

Quanto aos planos de ensino, analisamos somente o item sobre avaliação, tendo o seguinte roteiro de análise, que também foi estabelecido após o primeiro contato com os mesmos: a) identificar os módulos e os anos em que foram elaborados os planos; b) identificar em qual momento do processo educativo o professor indicou que realizaria a avaliação da aprendizagem; c) identificar os tipos de instrumentos ou as modalidades de

avaliação indicados nos planos de ensino; d) verificar se o professor fez referência à utilização de notas ou conceitos; e) verificar como o professor indicou a forma de obtenção da nota ou do conceito final dos alunos; f) identificar se o professor fez referência ao uso de pesos nas avaliações indicadas.

Enfatizamos que tentamos, neste estudo, a partir da análise dos dados, discutir se os documentos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” e as falas dos professores em relação à prática avaliativa estavam mais voltadas para um modelo tradicional de avaliação ou mais para um modelo formativo, ou ainda, em quais momentos a representação dessa prática avaliativa se aproximava de uma avaliação formativa e em quais momentos se distanciava da mesma. Todo esse “movimento” da análise (de aproximações e distanciamentos) não teve a intenção de julgar o trabalho dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, mas, sim, contribuir na busca de uma avaliação mais formativa e efetiva.

1.4.5 Apresentação dos dados

A forma de trabalhar os dados obtidos na pesquisa, principalmente os dados numéricos dos questionários, foi o que denominamos de estatística descritiva, que pode ser definida como a parte da estatística que visa descrever e avaliar um certo grupo, sem inferir ou tirar conclusões sobre um grupo maior¹³. Desse modo, gostaríamos que ficasse claro que o objetivo desse estudo era analisar o processo de avaliação da aprendizagem da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, sem pretender que as análises e discussões feitas dos resultados obtidos se configurassem como realidade para as demais ETSUS do país.

Escolhemos apresentar os dados numéricos utilizando-se de tabelas simples e gráficos. Como o quantitativo de participantes foi num total de 49 para o questionário e de 06 para entrevistas, optamos por não trabalhar com percentuais, mas, sim, com frequências e números absolutos. Especialmente quando analisamos as falas dos professores nas entrevistas, tínhamos a intenção de entender os significados dessas falas.

Como estávamos trabalhando com diversas fontes de informação - projetos de cursos, planos de ensino, instrumentos de avaliação, respostas do questionário e falas dos entrevistados- tentamos estabelecer uma ordem de apresentação no capítulo sobre análise e discussão dos resultados, mesmo não tendo a pretensão de que essa ordem fosse rigidamente seguida: análise dos projetos dos cursos; depois, análise dos planos de ensino; em seguida,

foram apresentados os resultados dos questionários e, por último, a análise das entrevistas. No final de cada bloco, tentamos fechar a discussão fazendo um resumo dos resultados apresentados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1.1 Aspectos Gerais

A questão central desse estudo diz respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos realizada por professores, especialmente da educação profissional, nos cursos técnicos de nível médio.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem como um processo que compreende a coleta, a organização e a interpretação de dados a respeito do desempenho do aluno, atribuindo um valor ao mesmo, em comparação a um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido, para, então, tomar decisões sobre o que fazer perante esse resultado, direcionando, assim, a aprendizagem do aluno^{9; 14}.

Para Hoffman¹⁵, avaliar é buscar incessantemente compreender as dificuldades do aluno e promover novas oportunidades de conhecimento. Assim, avaliar implica necessariamente em uma tomada de decisão numa abordagem mais qualitativa: após os resultados de uma avaliação, o professor deve decidir o que fará, indicando caminhos que o aluno poderá percorrer para que seu processo de aprendizagem seja mais efetivo.

Entretanto, na realidade educacional brasileira, a avaliação da aprendizagem, de uma maneira geral, é considerada como sinônimo de provas, testes, exames, sendo que para muitos professores (e alunos) a não aplicação desses instrumentos no processo educativo significa que os alunos não estão sendo avaliados adequadamente. Essa ênfase nos testes e provas pode ser explicada a partir da origem da avaliação. Por muito tempo a avaliação teve o nome de Docimologia (do grego *dokimé*= nota) que significava a ciência do estudo sistemático dos exames, sendo o francês Piéron seu principal divulgador. Além da França, a Docimologia difundiu-se para outros países como Estados Unidos e Portugal¹⁶.

Biazzini¹⁷, em seus estudos, apresenta um histórico da avaliação dividido em períodos, iniciando a partir dos últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. No primeiro período, denominado “pré-Tyler”, a avaliação escolar era caracterizada pela criação e elaboração por psicólogos de testes de inteligência e de ortografia, estando atrelada à medição das características e diferenças individuais. Nesse período, a avaliação da

aprendizagem desempenhava papel importante no processo educativo, mas seu foco principal não estava na aprendizagem dos alunos, e sim na fidedignidade e eficiência dos testes e escalas de classificação.

O período seguinte é o denominado “era Tyler” (1934 a 1946), pois Ralf Tyler, em 1934, consagrou a expressão “avaliação educacional”, tendo como pressuposto que a avaliação deveria julgar comportamento dos alunos, uma vez que seu objetivo era o de originar mudanças de comportamentos. O foco da avaliação sai dos instrumentos de medida e passa para os objetivos educacionais. Avaliar era, então, determinar em que medida os objetivos educacionais estavam sendo alcançados.

Apesar das idéias de Tyler se mostrarem inovadoras para o processo educativo, tendo em vista a proposição de atividades avaliativas diversificadas (escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação, entre outros), que podiam coletar várias evidências sobre os desempenhos dos alunos para alcançar os objetivos estabelecidos¹⁶, a avaliação concebida por Tyler estava ligada ao cumprimento dos objetivos instrucionais, sendo estes objetivos uma maneira de definir os comportamentos desejados, premiando ou sancionando os alunos de acordo com os resultados. É o que se denomina de avaliação normativa ou somativa: aquela que determina o que se deve aprender, verifica se o que foi determinado está sendo cumprido e se os objetivos instrucionais estão sendo alcançados com eficiência. A falta de êxito do avaliado pode significar a sua exclusão do processo educativo¹⁷.

Verificamos, portanto, que na “era Tyler”, a avaliação quantitativa se sobrepunha à qualitativa, uma vez que os resultados deveriam ser medidos de forma precisa, a partir de escalas objetivas, com porcentagem de acertos e índices de aprovação.

No Brasil dos anos 60, a avaliação foi influenciada por Tyler e o seu enfoque comportamentalista contribui para uma dada concepção do termo avaliação: avaliação como prática de registro de resultados sobre o desempenho do aluno. A influência das idéias de Tyler repercute até os dias de hoje nos cursos de formação de professores e nos meios educacionais¹⁵.

Outro período da história da avaliação, apresentado por Biazzi¹⁷, foi denominado de “era da inocência” (de 1946 a 1957), significando um período de descrédito em relação à avaliação e à educação em geral. Nesse período a avaliação permanece no modelo preconizado por Tyler, como um processo para verificar as mudanças comportamentais dos alunos¹⁸.

O quarto período é o “realismo”, de 1958 a 1972. Surge nos Estados Unidos com a idéia de que as instituições escolares deveriam se responsabilizar pelo rendimento de seus alunos, inclusive se estes apresentassem resultados insatisfatórios. Não se avaliava apenas os alunos, mas também professores, conteúdos, metodologias de ensino, ou seja, avaliava-se toda a instituição escolar. O foco da avaliação se desloca, então, dos objetivos educacionais para a tomada de decisão. A avaliação deve ocorrer para que mudanças sejam feitas nos cursos, nas organizações dos estudantes, no currículo, entre outras. Nesse período, em 1967, com Scriven, surge o conceito de avaliação formativa e sua distinção da avaliação somativa.

A partir de 1973, no período denominado de “profissionalismo”, houve muitos estudos sobre a temática da avaliação, bem como seminários e congressos a respeito do tema, e surgimento de cursos universitários para a formação de avaliadores, resultando numa maior visibilidade da avaliação para além da sala de aula¹⁷.

2.1.2 Avaliação da aprendizagem na legislação brasileira

Considerando a legislação brasileira sobre educação, recortamos alguns aspectos relevantes para a discussão aqui apresentada.

A Reforma Capanema, em 1942, manteve a mesma concepção de avaliação da aprendizagem da primeira reforma educacional nacional, a Reforma Francisco Campos, de 1931. Ela era concebida como processo de mensuração, sendo os resultados das atividades e exames expressos em forma de notas de zero a dez. Trabalhava-se o termo avaliação como medida, pois se representava de forma quantitativa o que o aluno havia aprendido, efetuando, a partir desses resultados, julgamentos e tomadas de decisões. A classificação do aluno para a etapa seguinte dos estudos era de acordo com as médias obtidas para aprovação¹⁹.

Na década de 1960, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 não havia textos específicos sobre a avaliação da aprendizagem. Nos Pareceres do Conselho Federal de Educação desse período, a avaliação é tida como procedimento para julgar o rendimento do aluno pelas mudanças de comportamento em relação aos objetivos estabelecidos pelo professor. Esses Pareceres sugerem o uso de instrumentos diversificados para proceder à avaliação dos alunos, além de provas e exames¹⁹. Podemos perceber a influência das idéias de Tyler nesses documentos.

A LDB de 1971, Lei nº 5692/71²⁰, previa que a verificação do rendimento escolar estivesse a cargo do estabelecimento de ensino e que esta verificação compreendesse a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. Nessa legislação, estavam previstos, também, os estudos de recuperação como forma de assegurar a aprovação do aluno. É interessante observar que o parágrafo 1º do artigo 14 apresenta a seguinte redação: “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, caso esta seja exigida”.

Notamos a preocupação da lei de não só verificar o conhecimento dos alunos de maneira pontual, mas, ao contrário, que o aproveitamento pudesse ser acompanhado ao longo do período letivo, levando-se em conta os aspectos qualitativos e não só os quantitativos. Porém, há uma lacuna na redação dessa lei acerca da definição dos aspectos qualitativos e dos quantitativos. Outro fator importante a destacar é a autonomia que essa lei dá para as instituições de ensino na determinação da forma de realização do seu processo de avaliação da aprendizagem escolar.

A lei 7044/82²¹ não apresentou nenhuma alteração no tema sobre avaliação, respeitando o texto da legislação anterior.

Na atual LDB 9394/96¹, no seu artigo 24, inciso V, letra a, está previsto que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação 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;

Nessa legislação atual, assim como na lei 5692/71, há indicações para que a avaliação não seja realizada apenas em momentos pontuais, pois é assegurada a avaliação contínua e cumulativa e a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Pensamos que a LDB 5692/71 também fazia referência, de forma indireta, a uma avaliação contínua, não sendo tão explícita como a da atual LDB.

A avaliação contínua leva em conta os progressos diários dos alunos e a maneira como estes vão expressando seus conhecimentos ao longo do processo educativo. Já a palavra cumulativa pode querer dizer que o saber do aluno deve ser considerado de maneira global e interdisciplinar e não de forma fragmentada ou estanque¹⁷.

A legislação educacional atual também não define o que seriam os aspectos qualitativos e os quantitativos, podendo causar inúmeras interpretações. Para Hoffmann²²,

muitos professores têm interpretado a redação da lei, no que tange aos aspectos qualitativos, dando prioridade para as manifestações afetivas e atitudinais dos alunos (comportamento, assiduidade, entre outros) em detrimento da aprendizagem dos mesmos. Isso quer dizer que muitos alunos são aprovados por serem bem comportados, assíduos, mesmo que não tenham aprendido o mínimo necessário. Para a autora, levar em conta os aspectos qualitativos compreende analisar uma tarefa de aprendizagem, descrevendo o nível de compreensão e interpretação do aluno numa área de conhecimento específica, considerando as múltiplas dimensões da aprendizagem.

Todas as legislações aqui discutidas dizem respeito à avaliação da aprendizagem na educação básica (no nível fundamental e médio). Procuramos, então, textos legislativos referentes à avaliação da aprendizagem na educação profissional, por ser esta a modalidade de ensino deste estudo. Encontramos no documento dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional¹ a definição do que seria a avaliação num plano de curso, no item sobre critérios de avaliação. A avaliação é assim entendida: “verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos” (p. 20).

Hadji²³ afirma que não é fácil dar uma definição exata de avaliação, pois avaliar pode ter diversos significados, como verificar, julgar, estimar, representar, situar, dar um conselho, entre outros. Para Luckesi⁹, porém, verificar não é o mesmo que avaliar. São dois termos distintos e por isso não podem ser confundidos. Enquanto verificar é ver se algo é do jeito que se apresenta, avaliar é dar um valor a algo, implicando, necessariamente, uma tomada de decisão favorável ou desfavorável ao objeto avaliado. Na verificação, há apenas informação, não tendo como objetivo principal fundamentar uma tomada de decisão para a ação. É preciso, pois, que se tenha claro o que os Referenciais Curriculares Nacionais pretendem dizer com o termo ‘verificação contínua e efetiva’: basta que se informe continuamente se o aluno está ou não se apropriando de competências, ou os Referenciais sugerem também uma tomada de decisão do que fazer caso isso não esteja ocorrendo? Aliás, as leis de diretrizes e bases da educação também têm utilizado o termo *verificação* quando se referem à avaliação da aprendizagem. Seria esse o termo mais adequado nos textos legislativos?

Para melhor compreendermos a avaliação da aprendizagem, apresentaremos, a seguir, as diferentes funções que ela apresenta.

2.1.3 Funções da avaliação da aprendizagem

Scriven (apud Depresbiteris¹⁶, p.14) foi um dos estudiosos que definiu pelo menos três funções da avaliação da aprendizagem: a) avaliação *diagnóstica*, realizada no início do processo, para investigar se o aluno possui ou não os pré-requisitos necessários para aprender; b) avaliação *formativa*, realizada durante o processo, para informar como o aluno está aprendendo para, então, orientar ações que promovam a efetiva aprendizagem; c) avaliação *somativa*, realizada no final do processo, para informar sobre o desempenho final do aluno.

Hadji²³ fala também da função formativa e somativa ou cumulativa da avaliação, mas, diferentemente de Scriven, discute sobre a função prognóstica e não sobre a função diagnóstica, pois, segundo Hadji, toda avaliação é por si diagnóstica à medida que identifica algumas características do aluno, fazendo um balanço dos seus pontos fortes e fracos. A avaliação com função prognóstica teria então como objetivo ajustar reciprocamente aprendiz e programa de estudo, “seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais”²³ (p. 19).

Cardinet²⁴ apresenta outras três funções da avaliação que, de certa forma, estão relacionadas às funções descritas por Scriven e Hadji: a) função de orientação – prevê as dificuldades prováveis para escolher os meios de aprendizagem apropriados; b) função de regulação – ajuda na compreensão do ritmo do aluno, descobrindo a origem das suas dificuldades; c) função de certificação – verifica se os objetivos estão sendo alcançados.

Os autores podem discordar quanto aos nomes dados às funções da avaliação da aprendizagem, contudo, concordam que as três funções deveriam estar presentes ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida tradicionalmente no sistema educacional brasileiro, entretanto, é a avaliação somativa com fim ou efeito classificatório, ocorrendo quase sempre ao final do processo, com o objetivo de verificar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo, para então promovê-lo (ou não) para o nível seguinte.

Perrenoud²⁵ discorda da idéia de que avaliação somativa e formativa possam estar juntas, em uma mesma relação pedagógica, pois, enquanto a avaliação formativa pressupõe transparência e colaboração, a avaliação somativa estimula a competição e o conflito. Contudo, o mesmo autor reconhece que, no sistema escolar, há um momento (geralmente no

final do ano ou do curso) em que se tem que fazer a classificação e seleção dos alunos e então sugere que essa seleção seja uma *seleção negociada* com os alunos e suas famílias, tentando transformar a avaliação somativa em uma lógica cooperativa (p. 156).

2.1.4 Modelos de avaliação da aprendizagem

Entendemos que, dependendo do objetivo que se queira imprimir à avaliação, ela exigirá um modo, um modelo específico para ser realizada, atendendo à função a que se destina. Apresentaremos, então, alguns modelos de avaliação defendidos por diferentes estudiosos sobre o tema, estando ciente de que outros modelos poderão ser encontrados na literatura.

Luckesi⁹ defende um modelo de *avaliação diagnóstica*, considerando a avaliação como instrumento dialético de reconhecimento do que já foi percorrido em termos de aprendizagem e de identificação de novos rumos a serem percorridos nesse processo, para que o aluno desenvolva competências e autonomia, sempre tendo em vista a transformação social (de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática).

Hoffmann²⁶ apresenta a *avaliação mediadora* que, de acordo com uma concepção construtivista, exige a observação individual de cada aluno para acompanhá-lo no processo de construção do conhecimento, exigindo reflexão e investigação teórica das soluções apresentadas pelos alunos nas tarefas avaliativas, em relação aos estágios evolutivos do pensamento e das suas experiências vividas. A perspectiva da avaliação mediadora é:

Uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (...). Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as²⁶ (p. 114).

Saul²⁷ discute o processo de avaliação de aprendizagem indiretamente ao apresentar a concepção de *avaliação emancipatória*, destinada a programas educacionais ou sociais, que consiste num processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando à sua transformação. Caracteriza-se como uma avaliação participante e democrática, pois sua principal função é fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação educacional escrevam sua própria história e criem suas próprias alternativas de ação.

Na educação profissional, uma vez que as diretrizes indicam que o ensino deve ser voltado para o desenvolvimento de competência profissional, entendendo competência como a articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores¹, o modelo de avaliação preconizado é a avaliação de competências. Depresbiteris^{28; 29} considera que esse tipo de avaliação deve ter como base o perfil profissional estruturado em competências e os padrões de qualidade de desempenhos, sendo as tarefas avaliativas centradas em situações do mundo real, que favoreçam a reflexão e resolução de problemas. A autora ressalta que, nas instituições de ensino, não se pode avaliar competências, e sim os recursos que as mobilizam, pois a competência somente poderá ser avaliada na realidade do trabalho.

Considerando a afirmação de Perrenoud²⁵ que a avaliação pode ser colocada entre duas lógicas, uma voltada para seleção e a outra que favoreça a aprendizagem sendo, portanto, formativa, entendemos, assim como Villas Boas³⁰, que todos os modelos de avaliação ora apresentados têm uma mesma lógica: a de favorecer a aprendizagem dos alunos. Desse modo, neste estudo, optamos por trabalhar com dois modelos de avaliação: o modelo tradicional, voltado para a lógica da seleção, e o modelo formativo, voltado para o favorecimento da aprendizagem (que englobaria os modelos apresentados acima e outros que defendem essa mesma lógica).

Apresentamos, mais detalhadamente, as características gerais desses dois modelos (tradicional e formativo), ressaltando que as mesmas foram escritas a partir das leituras feitas sobre avaliação da aprendizagem, principalmente dos autores já referenciados (Luckesi, Cardinet, Perrenoud, Hoffmann, Hadji, Depresbiteris).

2.1.4.1 Modelo tradicional de avaliação

Luckesi⁹ afirma que as práticas avaliativas exercidas nos séculos XVI e XVII, no que se refere ao uso de exames e de provas nas pedagogias jesuítica e comeniana, ainda exercem influência no discurso e na prática avaliativa de muitos professores nos dias atuais. Consideramos importante salientar, ainda que de forma breve, aspectos da avaliação nessas duas pedagogias que influenciaram a educação no Brasil.

Segundo Luckesi⁹, na pedagogia jesuítica havia muito rigor nos procedimentos de ensino e especialmente com o ritual das provas e exames. O momento do exame era uma ocasião solene, bancas examinadoras e procedimentos de exame eram constituídos e seus

resultados eram comunicados publicamente. Na pedagogia comeniana, o uso dos exames era um meio de estimular os estudantes para estudar. Utilizava-se também o medo como um instrumento para manter a atenção dos alunos nas atividades escolares.

A avaliação num modelo tradicional tem como meta principal verificar se os objetivos educacionais foram atingidos, não se preocupando com o processo de aprendizagem do aluno, mas com o resultado desta aprendizagem – o produto final. Ou seja, a ênfase recai no resultado, e não no processo. Essa avaliação é realizada ao final de todo o processo de ensino-aprendizagem ou ao final de cada conteúdo trabalhado, valorizando mais o aspecto cognitivo.

De um modo geral, os professores que utilizam a avaliação tradicional não se preocupam em saber se o aluno está aprendendo, como ele está aprendendo, o motivo de não estar aprendendo, e o que fazer para promover a aprendizagem do mesmo. Não há iniciativa para fazer intervenções realmente eficazes para promover a aprendizagem do aluno. Por sua vez, o aluno desenvolve a preocupação em passar de ano e ser promovido à série seguinte, não importando se aprendeu ou não.

No modelo tradicional de avaliação, há o estabelecimento de uma relação nítida de hierarquia entre professor e alunos: professor é quem detém o conhecimento e, por isso, tem o poder, enquanto o aluno deve obedecer, pois é aquele que não sabe e está ali para aprender. O professor considera que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e por isso as atividades avaliativas são iguais para todos, sendo a prova escrita o principal instrumento de avaliação.

Normalmente, o professor faz uma média com todas as notas do aluno para obter seu resultado final, e assim poder classificar os alunos em aprovados ou reprovados, excluindo muitos do processo educativo. Para Hoffmann²², a avaliação é um processo de controle, sendo, na perspectiva tradicional, um controle autoritário, sem diálogo.

2.1.4.2 Modelo formativo de avaliação

A avaliação num modelo formativo, por sua vez, tem como objetivo geral informar à comunidade escolar como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos, quais as dificuldades, os avanços, por que o aluno está (ou não está) aprendendo, propondo intervenções efetivas para a promoção da aprendizagem. O foco está no processo de aprendizagem, e não no

produto final. A avaliação é realizada de maneira contínua, considerando o aluno nos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos.

O professor, neste modelo de avaliação, vai obtendo as informações a respeito da aprendizagem do aluno e faz intervenções necessárias para promovê-la. O aluno é incentivado a buscar, a descobrir o conhecimento, pois este não está pronto, acabado. Incentiva-se a criatividade, o aprender a aprender.

Na relação entre professor e aluno, há o estabelecimento de cumplicidade, pois todos estão envolvidos com a aprendizagem. Perrenoud²⁵ coloca que, nesse tipo de avaliação, o aluno precisa ter confiança suficiente para desvelar suas dificuldades e suas incertezas, e o professor não poderá usar isso contra o aluno, mas ao seu favor, a favor da aprendizagem. É uma relação dialógica e de cooperação. Considera-se que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e, por isso, as atividades avaliativas devem ser individualizadas e diversificadas para atender as especificidades de cada aluno.

No modelo formativo de avaliação, as notas e os conceitos não são os mais importantes, mas o professor tem que saber interpretar adequadamente as informações da avaliação, os erros cometidos, visando à regulação dos processos de aprendizagem. Regulação é definida por Perrenoud²⁵ como os ajustes e reajustes permanentes das estratégias de ensino em função das aprendizagens dos alunos. São as intervenções do professor para reorientar a aprendizagem do aluno. Há incentivo também da auto-regulação, que se caracteriza em formar o próprio aluno para regular seu processo de aprendizagem. Para Hoffmann²², nesse tipo de avaliação há o controle com diálogo constante, com respeito; controla-se para acompanhar os progressos do aluno, não para punir.

Perrenoud²⁵ considera que a idéia de avaliação formativa não é nova, mas já acontece há muito tempo, pois todos os professores se servem de algum modo da avaliação para ajustar o ritmo e o nível global de seu ensino. Nas palavras do próprio autor, “toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens, ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos”²⁵ (p.14).

Desse modo, o mesmo autor afirma que o que diferencia a avaliação formativa da avaliação tradicional é que nesta última o professor considera o grupo, regulando sua ação em função da dinâmica desse grupo, enquanto que na avaliação formativa a regulação se dá pela trajetória de cada aluno, regulando a aprendizagem do aluno individualmente.

Para os autores estudados, a avaliação da aprendizagem, no modelo tradicional, acontece dentro de um padrão previamente estabelecido, muitas vezes inconsciente para muitos professores. É o que discutiremos a seguir: como se dá a avaliação numa perspectiva tradicional e como poderia ser a avaliação numa perspectiva formativa.

2.1.5 A avaliação em ação: como é e como poderia ser

Hoffmann²² afirma que os professores, antes mesmo de entrarem em sala de aula, já estão inseridos no processo de avaliação, pois mediante suas expectativas em relação ao grupo de alunos com o qual irá trabalhar, o professor já planeja as atividades avaliativas, inferindo sobre as supostas possibilidades cognitivas dos alunos, os assuntos que os mesmos já devem ou não saber e os objetivos que pretende alcançar.

Luckesi⁹ assegura que há um ritual na prática de avaliação dos alunos. Após um período de aula e exercícios (um a dois meses de aula), os professores formulam os instrumentos que servirão para verificar até que ponto os alunos estão “captando” os conteúdos trabalhados. Normalmente, esses instrumentos constituem-se de provas escritas, com perguntas sobre o conteúdo ensinado, sobre o conteúdo que foi supostamente ensinado e conteúdos extras, para tornar a prova mais difícil. Dependendo do humor do professor em relação à turma e da necessidade de “fazer a turma estudar mais”, as provas podem ser mais ou menos difíceis.

Quando a turma apresenta comportamento considerado inadequado pelos professores - como conversas paralelas, a não realização das atividades solicitadas ou aparente desinteresse pelas aulas - os professores costumam ameaçar os alunos dizendo que aquele conteúdo ora estudado cairá na prova.

Alguns professores, no entanto, com medo dos alunos não se saírem bem nas provas (prejudicando assim a sua imagem de bom professor) ou para facilitar a vida do aluno (e a sua própria, pois não querem ficar no final do ano com alunos em recuperação), já adiantam aos alunos as prováveis perguntas das provas, mediante atividades em sala de aula, como questionários. Alguns até indicam quais perguntas do questionário “cairão” na prova. Depois do instrumento elaborado, ele é aplicado em um dia previamente marcado, sendo este considerado um momento de medo e ansiedade por muitos alunos.

Depois da aplicação das provas, os professores as corrigem, atribuem-lhe um valor (normalmente nota de zero a dez), dependendo do número de acertos que cada aluno teve e registram as notas numa planilha ou caderno. No final, somam-se as notas obtidas por cada aluno ao longo do período letivo, e fazem-se as médias para a obtenção do resultado final. Caso este seja aprovado, prosseguirá para a etapa seguinte dos seus estudos; caso não seja, ficará retido na série em que se encontra aguardando outra oportunidade para poder avançar.

Uma vez que a legislação brasileira prevê estudos de recuperação, o aluno que não obteve média para aprovação, e antes de ser considerado reprovado, tem o direito à recuperação, que normalmente acontece da seguinte forma: todo conteúdo que foi trabalhado num ano ou num período é revisado em poucas horas de aula e então é aplicada novamente uma prova. Se o aluno conseguir a nota mínima para passar, é aprovado, caso contrário, será sumariamente retido. Muitas vezes, na realidade brasileira, esse aluno reprovado desiste de continuar a sua formação, por já ter tido muitos anos de retenção ou por considerar que não conseguirá avançar.

Esse ritual, segundo Luckesi⁹, vem se repetindo ao longo dos anos, com algumas pequenas diferenciações de uma escola para outra. Perrrenoud²⁵ também apresenta os procedimentos habituais da avaliação, o que não difere muito do acima descrito. Acreditamos ainda que esse ritual aconteça não só na educação básica, como também na educação profissional e na educação superior.

O fato de os professores terem vivenciado esse ritual como alunos pode contribuir na manutenção do mesmo. Para Hoffmann¹⁵, apesar dos professores criticarem a avaliação tradicional, na prática o que se vê são professores repetindo a avaliação do jeito que vivenciaram como alunos. A autora alerta para a necessidade da conscientização dessa influência da história de vida como aluno na concepção de avaliação do professor, para que sua prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, as injustiças decorrentes.

Como podemos perceber, esse ritual descrito é o ritual de uma avaliação num modelo tradicional. Como seria, então, um ritual da avaliação num modelo formativo? Hadji²³ apresenta uma seqüência possível da avaliação formativa: coleta da informação, diagnóstico individualizado e ajuste de ação. Porém, o autor complementa que a avaliação formativa não tem um modelo fixo, uma prática operativa, pois ela se concretiza em função da intenção do professor de colocá-la a serviço da aprendizagem do aluno, não importando a forma utilizada.

Propomos, por conseguinte, o desafio de a partir do ritual da avaliação tradicional transcrito acima, contrapô-lo com as idéias de uma avaliação num modelo mais formativo.

No ritual da avaliação tradicional, coloca-se que após um ou dois meses de aula os professores aplicam instrumentos de avaliação para verificar se os conteúdos estudados estão sendo retidos pelos alunos. Na avaliação formativa, não há um tempo específico para avaliação, pois esta ocorre durante todo o processo educativo. O professor deve acompanhar e avaliar cada aluno no seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem, para oferecer-lhe as orientações e apoio pelo tempo que precisar²².

Mas como acompanhar uma turma de 36 alunos, por exemplo, em um período curto de tempo? Essa pode ser a pergunta de alguns professores, principalmente os que dão aula nos cursos de educação profissional, pois não ficam com a turma por um período longo de tempo, mas somente por horas (em média 40 horas/ aulas por disciplina).

Hoffmann²² indica que muitas vezes torna-se difícil aos professores acompanharem toda turma o tempo todo. Perrenoud²⁵ argumenta que “mais vale investir na observação formativa acurada de três alunos em vinte do que em uma avaliação superficial de toda a classe” (p. 124). Cabe ao professor construir seu próprio sistema de observação, de acompanhamento e de intervenção, quebrando com a concepção de avaliação uniforme. Na avaliação formativa, não há razão para dar a todos os alunos a mesma “dose” de avaliação. Esta será proporcionada de acordo com as necessidades de cada um: para uns o tempo de observação e acompanhamento será maior, para outros, menor. O que deve ser igualitário é que todos os alunos tenham oportunidade de aprender e aprendam realmente²⁵.

No ritual da avaliação tradicional, os professores elaboram comumente provas escritas, para todos os alunos, pois se tem o pressuposto de que se deve dar as mesmas atividades, ao mesmo tempo, para todos os alunos, visto que os alunos devem aprender da mesma forma e ao mesmo tempo, resultando numa seqüência rígida e padronizada de atividades avaliativas.²²

Na avaliação formativa, os instrumentos devem ser diversificados e diferenciados em relação a cada aluno, isso equivale dizer que, para cada aluno e para o objetivo que se queira avaliar, o professor deverá analisar que tipo de instrumento naquele momento será efetivo para orientar a aprendizagem^{24; 25}.

Para Perrenoud²⁵, não dá para delimitar completamente a avaliação formativa, pois toda e qualquer ação avaliativa que minimamente contribua para otimizar a aprendizagem

pode ser chamada de formativa. O autor lembra ainda que nada impede que se avaliem conhecimentos, já que para reorientar a ação pedagógica é preciso ter uma idéia de todos os aspectos (cognitivos, afetivos, relacionais) dos alunos.

Apresentada numa perspectiva tradicional, a forma de correção das provas, ao medir quantos erros e acertos os alunos tiveram, denota a confusão que se faz normalmente entre os termos avaliar e medir, sendo que para muitos professores a avaliação é concebida como uma medida dos desempenhos dos alunos²³.

Despresbiteris¹⁶ e Luckesi⁹ colocam que, embora a avaliação inclua de certa forma a medida, os dois termos não são sinônimos: medir é verificar a extensão de algo, enquanto que avaliar é **julgar** essa extensão para tomar decisões. Se a medida indica a extensão de algo, na aprendizagem a medida pode ser representada por vários tipos: pelos desempenhos do aluno, pelos conhecimentos que ele possui ou, ainda, pelo que é mais comum, o número de acertos de questões (numa prova, por exemplo). Para Hoffmann¹⁵, não é possível medir tudo no processo educativo, pois nem tudo pode ser expresso em escalas ou graus numéricos. Contribuindo com essa discussão, Hadji²³ afirma que “a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo” (p. 34).

Outro ponto a destacar é o uso que se faz da avaliação. Enquanto que no modelo tradicional, os professores usam a avaliação para incitar medo nos alunos, para mostrar o poder que possuem quanto à seleção e classificação dos mesmos, podendo excluir muitos do processo educativo, na avaliação formativa, contrariamente, a avaliação deveria ser, como define Luckesi⁹, um ato amoroso, pois seria um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação deveria diagnosticar as possibilidades e dificuldades de cada aluno e trabalhar essas potencialidades e dificuldades para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a avaliação seria auxiliar da aprendizagem, uma ação que motive o crescimento do aluno.

Cardinet²⁴ coloca a avaliação como instrumento primordial para adaptar o ensino às necessidades do aluno, e não como ocorre na avaliação tradicional em que o aluno tem que se adaptar às necessidades do ensino. Para Hoffmann²², na avaliação que queremos o professor é também o responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, na medida em que é ele (professor) quem vai decidir as atividades que promoverão a aprendizagem.

Quanto à atribuição de notas, muitos professores consideram mais fácil e justo atribuir notas ou conceitos aos alunos, por não conhecerem, muitas vezes, todos os alunos, ou

mesmo, pelo número excessivo destes em sala de aula. Cardinet²⁴ discute a questão das notas no processo de avaliação da aprendizagem afirmando que estas são praticamente a única forma de relação entre alunos-escola-sociedade, pois é através das notas que toda a comunidade escolar é informada da atuação do aluno no processo de aprendizagem.

O ponto negativo na atribuição de notas é a subjetividade na apreciação, que pode levar o professor a cometer injustiças. As notas também podem denotar certo tipo de competição entre os alunos, porque mostra a posição de cada aluno em relação aos colegas, identificando os “bons” e os “maus” alunos. Ainda segundo Cardinet, as notas produzem no aluno um estímulo artificial para o trabalho, mantendo-o numa relação de dependência com o professor (o aluno que precisa de nota para passar, submeter-se-á às exigências do professor).

Para Perrenoud²⁵, as notas são usadas comumente para controlar o trabalho e o comportamento dos alunos. Hoffmann^{22; 15} afirma que notas e conceitos usualmente são superficiais, não representando realmente as aprendizagens dos alunos, mas apenas padronizam e generalizam seus percursos individuais de aprendizagem. As perguntas que ficam são: devemos, então, acabar com as notas? O uso dos conceitos é melhor do que o uso das notas na avaliação da aprendizagem?

Cardinet²⁴ responde que acabar com a nota de uma só vez não seria viável, na medida em que significaria ter que mexer em todo o contexto organizacional, pedagógico e social. Mas podemos pensar em mudanças que sejam efetuadas paulatinamente, colocando a avaliação a serviço do aluno, encontrando novas formas de informar à comunidade escolar os avanços dos alunos e, principalmente, introduzindo estratégias flexíveis para a organização escolar.

O uso de conceitos em detrimento das notas no processo de avaliação da aprendizagem surgiu na década de 1970, influenciado pelo escolanovismo. Os conceitos foram tidos como expressões representativas do desenvolvimento global dos alunos (avaliação do todo), permitindo ao professor analisar também os aspectos afetivos e psicomotores, além dos cognitivos. Contudo, aos poucos, o uso de conceitos foi perdendo espaço devido às críticas à subjetividade que envolve esse processo, pela superficialidade teórica sobre essa questão e pelas atividades rotineiras de avaliação.

Hoje, escolas que utilizam conceitos no seu processo de avaliação, na sua grande maioria, o fazem como decodificações de escalas numéricas, isto é, os professores avaliam por notas e no final transformam essas notas em conceitos para dar o resultado final dos

alunos¹⁵. Há até uma escala de notas e conceitos oficializada nas escolas, para que o professor possa fazer essa transformação, em que muitas vezes o conceito ótimo vale de 9,0 a 10,0; o conceito bom de 7,0 a 8,0; o conceito regular de 5,0 a 6,0; e o conceito insuficiente é abaixo de 5,0. Dependendo do projeto pedagógico da escola, esta escala pode sofrer algumas alterações. Luckesi⁹ denomina essa ação de transformar conceitos em notas em “contrabando indevido de qualidade para quantidade” (p.79), acrescentando que a maioria das escolas que afirmam usar os conceitos em suas práticas avaliativas necessita desse contrabando, pois trabalham com média de notas e a média só pode ser feita a partir de quantidades e não de qualidades. Para o autor, as escolas que trabalham com conceitos e não com notas, não deveriam operar com médias e sim com o mínimo necessário de conhecimentos.

No ritual de avaliação tradicional descrito, podemos imaginar o clima que se estabelece em sala de aula: professor ansiando para ver o quanto vale cada aluno e o aluno tentando a todo custo fugir da avaliação. Perrenoud²⁵ considera que a avaliação (tradicional) deve ser vista como um jogo estratégico, de interesses distintos e até mesmo antagônicos, uma transação, um momento de confronto entre:

- por um lado, as estratégias do professor, que quer estimar ‘o que vale realmente tal aluno’, fazê-lo saber disso, mas também mobilizá-lo e fazê-lo aderir à avaliação de que é objeto;
- por outro lado, as estratégias do aluno, que quer mostrar mais, mascarar suas lacunas, evidenciar seus pontos fortes e ‘receber o que merece’, em outras palavras, ter recompensado seu esforço (p. 34).

Para o autor, essa espécie de jogo “de gato e rato” que, muitas vezes se estende à organização escolar e aos pais dos alunos, tem o objetivo de que os interessados tentem melhorar sua própria posição na classificação escolar, recorrendo a diversas estratégias. O aluno poderá fazer de tudo para receber notas suficientes: estudar somente o necessário para passar, enganar, trapacear, fingir ter compreendido, seduzir e mentir. Dependendo da imprecisão das regras, maior será o espaço desse jogo.

A avaliação formativa, por sua vez, tenta imprimir um ambiente de cooperação, numa aposta otimista de que o aluno quer aprender e deseja ser ajudado, por isso esse tipo de avaliação precisa transformar as regras do jogo dentro da sala de aula. O aluno deve estar pronto para revelar suas lacunas, suas dificuldades de aprendizagem, sem medo de ser punido ou eliminado do processo educativo. Desse modo, a avaliação formativa requer uma relação de confiança recíproca entre professores e alunos e um ambiente escolar que permita a transparência²⁵.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE PÚBLICA

Falar de educação profissional requer falar em, pelo menos, três eixos: a educação, o trabalho e a sociedade e como estes se articulam entre si. O trabalho é considerado uma atividade social importante que garante a sobrevivência e a organização e o funcionamento das sociedades. As escolas, por sua vez, foram criadas pela necessidade de preparação formal das pessoas para entrada no mundo do trabalho, sendo delegado a elas, pela sociedade, o papel, ainda que não exclusivamente, de formar e certificar pessoas³¹. Não é foco deste estudo fazer uma análise mais aprofundada dessa questão, mas consideramos importante entender a organização da educação profissional no Brasil a partir do seu movimento histórico, tentando contextualizar as articulações dos três eixos citados acima.

2.2.1 Alguns aspectos históricos

Utilizamos, para esta discussão sucinta, os estudos de Manfredi³¹ e o Referencial Curricular da Educação Profissional¹ que, além de retratar a história da educação profissional, apresenta também a legislação vigente.

Considerada de forma muito ampla a noção de formação profissional, esta já era praticada de algum modo pelas tribos indígenas, onde os mais velhos faziam e os mais jovens observavam e repetiam múltiplas atividades da comunidade. No período colonial, a formação para o trabalho era também predominantemente realizada com práticas educativas informais no e para o trabalho. Os colégios e residências dos Jesuítas se tornaram, na época, os principais núcleos de formação profissional para artesãos e demais ofícios (sapateiros, carpinteiros, ferreiros, etc.). Além de terem se tornados importantes na catequização de índios, os Jesuítas construíram também escolas para os colonizadores, principalmente para os filhos da elite, os conhecidos colégios.

Para Manfredi³¹, o preconceito em relação ao trabalho manual surge desde essa época, criando-se a concepção de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado. Trata-se de uma época em que a escravidão de negros africanos e indígenas era admitida e praticada oficialmente pelo Estado.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o Estado teve que assumir paulatinamente a educação formal. Fundou, então, instituições públicas voltadas para o ensino superior, com objetivo de formar pessoas para exercerem funções qualificadas na administração do Estado e no Exército.

Os primeiros indícios de formação profissional, já no Brasil Império, tiveram um caráter eminentemente assistencialista, pois era destinada às crianças órfãs e desfavorecidas socialmente. Foram organizados estabelecimentos com essa característica, como o “Colégio das Fábricas”, criado em 1809.

Por volta de 1840, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices”, com o objetivo de atender os menores abandonados nas capitais das províncias. Os menores recebiam instrução primária em leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, geometria, desenho, entre outros, e também aprendiam alguns ofícios, como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, etc. A instrução seguia os moldes de disciplina e hierarquia militares. Após a conclusão da aprendizagem, os menores ficavam mais três anos trabalhando nas oficinas com o intuito de que a aprendizagem recebida fosse paga e que os mesmos pudessem formar um pecúlio.

Em 1854, por um Decreto Imperial, criavam-se os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os menores abandonados eram encaminhados às oficinas públicas e particulares. Ainda naquele século, foram criados outros estabelecimentos visando amparar as crianças abandonadas, iniciando-as no ensino industrial. Os estabelecimentos mais importantes dessa época foram os “Liceus de Artes e Ofícios”.

Os Liceus foram criados e mantidos por entidades da sociedade civil. O acesso aos cursos era livre, menos para os escravos. Estudavam-se nos Liceus as ciências aplicadas e as artes, sendo que os cursos profissionais eram de acordo com as matérias de arte. Em 1881, foi criado o primeiro curso destinado às mulheres e, em 1882, o primeiro curso comercial.

Em uma sociedade colonial e escravista, entendia-se que a maior parte da população não necessitava de educação escolar, e que esta também não era necessária para a formação da mão-de-obra. Com isso, desde o início da educação formal no país, estabeleceu-se uma dualidade: ensino acadêmico para os filhos da elite e formação profissional para os pobres e desvalidos. Essa característica da formação profissional continuou até o início do século passado, mas com uma diferença importante: um esforço maior das autoridades públicas na

organização da formação profissional, não para o atendimento das crianças abandonadas, mas para o preparo da mão-de-obra destinada à indústria e ao comércio:

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola¹ (p. 79).

Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, com o crescimento do processo de industrialização e o advento do movimento grevista, a educação profissional pública foi transformada em um único sistema, com a criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada unidade da federação, exceto no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Essas escolas tinham como objetivo a formação de operários e contramestres, através do ensino de conhecimentos práticos para os menores. Foram criados, nessas escolas, cursos noturnos obrigatórios, um curso primário para alfabetização e curso de desenho. Cada escola, dependendo das especificidades da indústria local e da capacidade física do prédio, deveria possuir até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica. Contudo, os cursos oferecidos eram mais voltados para atividades artesanais que manufatureiras, não atendendo aos propósitos industrialistas.

A partir da década de 1920, começaram vários movimentos importantes para a renovação da Educação no país, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e a realização de Conferências Nacionais de Educação, iniciadas em 1927.

Na década de 1930, com o intenso processo de industrialização no país, passou-se a exigir um maior número de profissionais especializados nas indústrias e também nos setores de comércio e serviços. Entre 1930 e 1937, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, sendo Francisco Campos o primeiro ministro da Educação no Brasil. Este efetivou uma reforma educacional conhecida como Reforma Francisco Campos que, por meio de decretos federais, regulamentou o ensino secundário e organizou o ensino profissional comercial. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, buscou-se a concretização de uma escola democrática, para que todos pudessem ter acesso a uma educação pública e laica. Criticava-se o sistema vigente quanto à separação do ensino primário e profissional para os pobres e do ensino secundário e superior para os ricos¹⁹. Em 1934, com a promulgação da Constituição, uma nova política nacional de educação foi

iniciada, mediante o estabelecimento da competência da União de traçar diretrizes da Educação Nacional e de fixar o Plano Nacional de Educação.

Contudo, com a Constituição de 1937, o que havia sido definido na Constituição anterior a respeito da educação foi abandonado. As inovações em matéria de educação na Constituição de 1937 foram as escolas vocacionais e pré-vocacionais tidas como dever do Estado para as classes menos favorecidas. Essas escolas funcionariam mediante a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos que deveriam criar escolas de aprendizes para os filhos dos seus operários ou associados.

Por essa determinação constitucional de ensino vocacional e pré-vocacional, foram definidas, a partir de 1942, as Leis Orgânicas da Educação Nacional, conhecidas como Reforma Capanema, e com isso o ensino profissional foi se consolidando, apesar de ainda ser considerado como uma formação voltada para os pobres, com objetivos não essencialmente educacionais, mas também assistenciais. Começou, então, a mudar a configuração do cenário da educação profissional no país, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e também com a transformação das escolas de aprendizes e artífices em escolas técnicas federais.

Com a promulgação da primeira LDB, nº. 4024/61, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, quanto à equivalência e continuidade de estudos, dissolvendo, pelo menos formalmente, a dualidade entre um ensino para as elites e outro, para os menos favorecidos. Na década de 1960, foram implantados os Ginásios Orientados para o Trabalho e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Ambos os projetos eram experimentos educacionais para a profissionalização de jovens, baseado no artigo 100 da LDB 4024/61³².

A LDB seguinte, nº 5692/71, também foi significativa para a educação profissional, pois preconizava que o ensino profissionalizante deveria estar integrado com o segundo grau, hoje denominado ensino médio. As escolas deveriam oferecer cursos profissionalizantes dentro da carga horária das disciplinas básicas. Com isso, criou-se uma falsa idéia de que o aluno sairia da escola com conhecimentos acadêmicos e técnicos suficientes para entrar no mercado de trabalho de imediato. Na realidade, ao não se respeitar uma carga horária para a formação básica e, ao mesmo tempo, ao não se investir no ensino técnico (como a construção de laboratórios para as aulas práticas, compra de materiais e equipamentos necessários para a

aprendizagem), o aluno não saía nem com um bom conhecimento acadêmico e muito menos com conhecimento técnico.

A LDB nº. 7044/82 modificou essa situação ao determinar como facultativo o oferecimento do ensino profissionalizante no segundo grau. De certa forma, essa lei restringiu a oferta de educação profissional às instituições especializadas.

A última LDB, a de nº 9394/96, pode ser interpretada como uma forma de superação do dualismo que acompanha o ensino profissional no Brasil, pois parece indicar que as duas modalidades de ensino, educação básica (ensino fundamental e médio) e educação profissional, são efetivamente complementares. Foi com essa mesma LDB que a educação profissional ganhou um capítulo específico, garantindo, assim, um lugar de destaque no âmbito educacional.

Chieco e Cordão³³, fazendo uma análise do texto da educação profissional na LDB de 1996, antes mesmo desta ser promulgada, acreditavam que a designação de educação profissional na legislação substituiria e compreenderia inúmeras outras expressões: formação profissional, educação técnica, ensino técnico, formação técnico-profissional, educação tecnológica, capacitação profissional, ensino profissionalizante. Essas expressões eram usadas comumente e, de certa forma, denotavam preconceito em relação a essa modalidade de ensino.

Segundo Araújo³⁴, a tentativa de superação do dualismo e da má qualidade da educação profissional pode ser entendida na legislação quando se afirma que o ensino básico deve ser igual para todos e que deve desenvolver as competências básicas, as competências profissionais gerais e as competências profissionais específicas de cada habilitação. Contudo, esse autor afirma que a educação profissional, na legislação atual, apesar do discurso contrário, ainda reafirma o histórico dualismo entre a educação geral e profissional, pois ao ensino médio cabe a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico, a profissionalização.

O termo competência profissional e sua conceituação apareceram na legislação da educação profissional, a qual determina que a educação profissional técnica de nível médio deve ter como referência as competências profissionais de cada área profissional. Neste contexto, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/1999¹ no seu artigo 6º, competência profissional é definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores,

conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho” (p. 108).

O Parecer CNE/CEB nº16/99¹ afirma que o conceito de competências na formação do técnico garantirá uma educação profissional mais ampla e polivalente, uma vez que, com a revolução tecnológica e a reorganização dos processos de trabalho, exige-se hoje um trabalhador que tenha maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, iniciativa, criatividade, espírito crítico e inovador.

Philippe Zarifian, economista e sociólogo francês, destaca-se como um grande estudioso da noção de competência. No Brasil, seus estudos têm influenciado não só o campo empresarial, mas também o campo da educação, especialmente o da educação profissional. Esse autor define competência como “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”³⁵ (p. 139). Para ele, o modelo do posto de trabalho, implantado sobre a base do taylorismo e que influenciou a concepção da formação profissional durante anos, defende a preparação técnica (treinamento) dos trabalhadores para ocupar determinados postos (de trabalho). A superação deste modelo hoje é uma questão vital, considerando a sua incapacidade para dar conta das novas exigências do mundo do trabalho.

Para Cordão³⁶, a proposta de educação profissional voltada para o desenvolvimento de competência profissional supõe a total superação da educação profissional de cunho assistencialista ou como forma de adequação dos trabalhadores às exigências do mercado, voltando-se para a formação de cidadãos que compreendam o processo produtivo, que conheçam as inovações tecnológicas e científicas do seu campo de atuação e que possam usar essas inovações com autonomia e criatividade no trabalho, obtendo desempenho eficiente e eficaz em sua vida profissional. Para isso, as escolas que oferecem educação profissional devem garantir a ampliação do currículo, tendo que levar em conta os seguintes aspectos:

A inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, a incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e desenvolver crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras da convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desempenho, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional ³⁶(p. 53).

Há autores, no entanto, que entendem que o significado de competência, na educação profissional, pode servir como um retrocesso, uma volta ao tecnicismo, privilegiando o ensino

técnico apenas no fazer. Afirmam que a atual reforma da educação profissional considera a formação profissional a partir do que é útil ao mercado, e não do que é necessário para a sociedade, reforçando as relações sociais de dominação e exploração dos trabalhadores^{3; 34}. Nas palavras de Firmino e Cunha³⁷:

A Reforma da Educação Profissional brasileira articula-se com um movimento estabelecido em nível mundial, regido por organismos econômicos vinculados à hegemonia capitalista, que ditou orientações para que as instituições reduzissem custos e cargas horárias dos cursos, captassem recursos financeiros por meio de parcerias, redefinissem os perfis de formação de seus alunos de forma a aproximá-los mais do mercado, separassem o curso técnico do ensino médio, e tomassem outras medidas (p. 70).

Concordamos com Saraiva e Masson³⁸ quando afirmam que um ensino baseado em competência pode se transformar, sim, em um instrumento de submissão da classe trabalhadora às exigências do mercado capitalista, mas pode também se transformar num instrumento de luta contra-hegemônica dos trabalhadores para uma sociedade mais igualitária. Além disso, conforme Firmino e Cunha³⁷, estamos cientes de que a verdadeira formação por competência só acontecerá se oportunizar aos alunos acesso aos conhecimentos que vão além dos livros escolares, priorizando o desenvolvimento da capacidade de investigação e de resolução de problemas, dando-lhes condições de questionar as causas da exclusão social e de lutar a favor da sua extinção.

2.2.2 Educação Profissional na Saúde Pública

No campo da saúde no Brasil, as Conferências Nacionais de Saúde tiveram um papel importante na discussão sobre recursos humanos, principalmente quanto à capacitação dos trabalhadores de nível fundamental e médio. A 3ª Conferência Nacional de Saúde, em 1963, por exemplo, além de denunciar a falta e a má distribuição dos trabalhadores da saúde, apontava a necessidade de se ter um planejamento na capacitação dos mesmos. A 4ª Conferência, em 1967, visava uma política permanente de recursos humanos na área da saúde, com discussão do perfil do profissional demandado e das estratégias de capacitação⁷.

Pereira e Ramos⁷ ressaltam que, nesse período, a formação de pessoal de nível médio e elementar da saúde era considerada como uma estratégia importante para que esses

trabalhadores pudessem substituir os profissionais de ensino superior nas regiões onde havia falta desses profissionais. Contudo, segundo as autoras, essa estratégia não contribuiu para um melhor atendimento das necessidades de saúde da população.

Na década de 1970, foram criados os Programas de Extensão de Coberturas (PECs), como os Programas de Preparação Estratégica de Pessoal da Saúde (PPREPS), com o objetivo de preparar trabalhadores por meio de um processo de qualificação de pessoal de nível fundamental e médio, para extensão de cobertura das ações de saúde, atendendo às necessidades das regiões; e o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), que utilizava, para as ações de saúde específicas, o pessoal de nível auxiliar da própria comunidade⁷.

Com a LDB nº. 5692/71, que tornava obrigatório o ensino profissionalizante no segundo grau e garantia que as habilitações de 2º grau (que poderiam formar técnicos ou auxiliares, dependendo da carga horária do currículo) poderiam ser adquiridas por meio do exame de suplência profissionalizante, e, ainda, diante da necessidade cada vez maior de profissionalização dos trabalhadores da saúde, educadores vislumbraram brechas na Lei Federal para qualificação do pessoal de nível fundamental e médio na área da saúde, com o ensino de suplência⁽⁸⁾.

Na década de 1980, foi criada uma importante estratégia de formação do pessoal da saúde, o Projeto de Formação em Larga Escala. Idealizado pela enfermeira Izabel dos Santos, esse projeto era um acordo interinstitucional entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), que tinha como objetivo principal “qualificar profissionalmente pessoal de nível médio e elementar, que estava atuando nos serviços públicos de saúde e que não tivera oportunidade de escolarização”³⁹ (p.196). Eram três os elementos essenciais do Projeto Larga Escala: ensino supletivo, formação em serviço e o caráter de habilitação oficialmente reconhecida pelo sistema educacional.

Inicialmente, o Projeto Larga Escala foi destinado ao trabalho de enfermagem, pois apresentava um maior número de trabalhadores com pouca (ou nenhuma) escolarização, representando riscos na realização de ações, como a administração de medicamentos, por exemplo. Depois, outros setores perceberam a necessidade de também qualificar seus trabalhadores de nível fundamental e médio⁷.

⁽⁸⁾ O ensino de suplência, na LDB 5692/71, no artigo 24, tinha a função de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.

Para a implantação do Projeto Larga Escala, deveria ser constituída, em cada estado, uma Escola Técnica ou Centro Formador de Recursos Humanos em Saúde, reconhecido pelo sistema de ensino. Segundo Pereira e Ramos⁷, essas escolas ou centros formadores cumpririam duas funções:

uma administrativa – fazendo registro de matrículas, emitindo certificados, entre outras atividades-, que forneceria as condições formais de validade, e outra pedagógica, preparando os supervisores-instrutores da rede de serviços, elaborando e fazendo a seleção de material educativo, acompanhando e avaliando o aluno e o processo como um todo (p. 38).

Desde a sua concepção, essas escolas de formação profissional rompem com os pressupostos da escola regular, pois elas deveriam ir até o ambiente de trabalho do aluno/trabalhador, buscando atender as necessidades dessa clientela e dos gestores municipais⁶.

Além do Projeto Larga Escala, outro de repercussão nacional na formação de pessoal de nível fundamental e médio na saúde foi o Projeto de Profissionalização de Auxiliar de Enfermagem – PROFAE. Esse projeto promoveu não só a formação do auxiliar e do técnico em enfermagem, como também teve o objetivo de promover a escolarização dos trabalhadores de enfermagem para conclusão do ensino fundamental. O PROFAE ofereceu, ainda, o Curso de Formação Pedagógica, nível de especialização, para os enfermeiros que eram os professores do referido projeto⁴⁰.

Um projeto nacional que também mobilizou as Escolas Técnicas e Centros Formadores de Saúde foi a formação inicial dos ACS, em 2005 e 2006, pois envolveu profissionais do serviço (principalmente enfermeiros, que eram os instrutores), e um número expressivo de ACS, atendendo à demanda de qualificação mínima dessa nova categoria de trabalhadores da saúde.

Hoje, a formação dos trabalhadores de nível técnico do SUS deve ser considerada como fator importante para a efetivação da política nacional de saúde, no que se refere ao fortalecimento e aumento da qualidade de resposta do setor da saúde às demandas da população. Além disso, toda política de formação desses trabalhadores deve considerar o conceito de Educação Permanente em Saúde⁴¹.

Para Rovere (apud Ribeiro; Motta⁴²), educação permanente em saúde pode ser entendida como uma educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho com a finalidade de melhorar a saúde das pessoas. Dentro dos princípios da educação permanente em saúde, a

formação dos trabalhadores deveria ter como meta a transformação das práticas profissionais e da organização onde esses trabalhadores estão inseridos⁴³.

Em 2004, a Política Nacional de Educação Permanente é instituída com a Portaria 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004, representando uma estratégia de reorientação da formação e capacitação de trabalhadores do setor saúde, fortalecendo a concepção pedagógica de integrar o ensino com o serviço das instituições formadoras⁴⁴.

É com a Portaria MS nº 2048 de 3 de setembro de 2009⁽⁹⁾, que dispõe, entre outros temas, sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que a formação dos profissionais técnicos de nível médio na saúde e as Escolas Técnicas de Saúde/ Centros Formadores ganharam nova dimensão. Essas Escolas devem ser a principal instituição de formação dos trabalhadores, privilegiando o uso de metodologias que possibilitem o enfrentamento dos problemas da realidade de trabalho, levando em consideração os conhecimentos e experiências que os trabalhadores já possuem, para que as transformações das práticas profissionais e da própria organização do trabalho realmente se efetivem⁴¹.

Fazendo este resgate histórico da educação profissional no Brasil e, especialmente, da educação profissional voltada para o SUS, percebemos que de uma educação profissional que surgiu formalmente com a intenção de atender os pobres, para depois se transformar num instrumento disciplinador da classe trabalhadora, essa modalidade de ensino ainda é vista de maneira contraditória nos dias de hoje. Apesar de trazer inovação com o conceito de competência profissional, a educação profissional é considerada, para alguns, como instrumento de opressão dos trabalhadores e, para outros, como instrumento importante de superação das desigualdades.

No campo da Saúde Pública, a educação profissional é hoje fator imprescindível para as mudanças das práticas e da organização dos serviços, considerando os pressupostos da educação permanente em saúde.

Pensamos que as concepções de formação técnica dos trabalhadores da saúde estão relacionadas às formas de conceber os processos de aprendizagem desses trabalhadores e, conseqüentemente, aos modelos de avaliação da aprendizagem dos mesmos. Assim, avaliar alunos trabalhadores não pode ser apenas aferir se eles assimilaram ou não os conhecimentos, mas como eles podem utilizá-los no seu fazer profissional. Como então a avaliação prescrita

⁽⁹⁾ Esta Portaria revoga a Portaria 1996, de 20 de agosto de 2007.

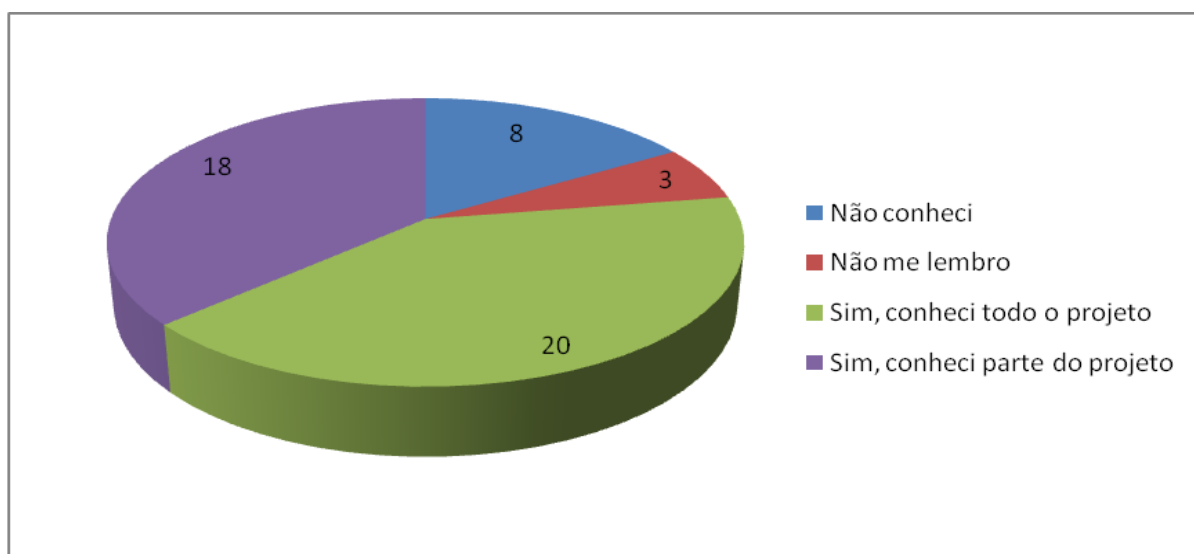
nos projetos de cursos se realiza efetivamente? Como é a prática docente no que diz respeito aos processos de avaliação dos alunos? Essas são algumas questões que desafiam gestores e educadores da ETSUS Prof^a. Ena de Araújo Galvão. É isso que veremos no próximo capítulo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutiremos o processo de avaliação da aprendizagem da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, tomando como referência seus documentos (projetos dos cursos, planejamentos de ensino e instrumentos avaliativos) e, principalmente, as respostas aos questionários e as falas dos professores entrevistados. Ressaltamos que não pretendemos analisar a prática dos professores (o que realmente fazem), mas o que os mesmos dizem a respeito de como realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos da referida escola.

No questionário, perguntamos aos professores se eles conheceram com antecedência o (s) projeto (s) do (s) curso (s) sobre o (s) qual (is) ministraram aula.

Gráfico 4 - Distribuição das respostas dos professores sobre o conhecimento dos projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”- 2003 -2008 (n=49)

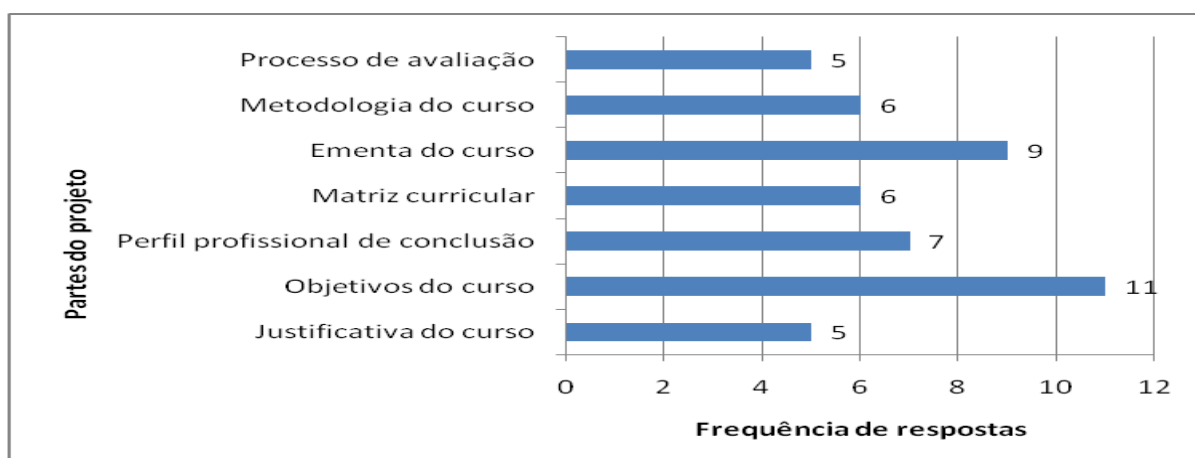


Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Conforme podemos verificar no Gráfico 4, a maioria dos professores pesquisados conheceu todo ou parte do projeto. Oito professores, no entanto, responderam que não conheceram os projetos dos cursos.

Perguntamos, então, apenas aos 18 professores que responderam ter conhecido parte do projeto, qual ou quais parte (s) do projeto eles conheceram.

Gráfico 5 - Distribuição das partes dos projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, das quais os professores assinalaram ter conhecimento ”- 2003 - 2008 (n=18)

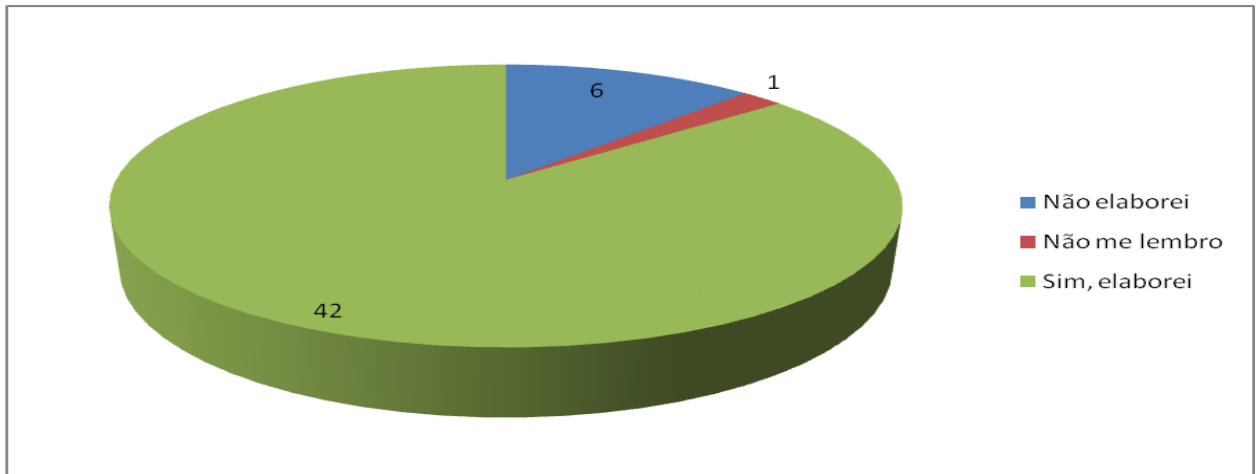


Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Observamos (Gráfico 5) que objetivos e ementa do curso foram os itens mais assinalados pelos professores. O processo de avaliação, com 05 respostas, foi um dos itens menos assinalados, o que nos leva a supor que a avaliação da aprendizagem pode não ter apresentado tanto interesse pelos professores que conheceram apenas partes dos projetos dos cursos. Diante desses resultados, podemos supor que somente 25 professores, do total de 49 pesquisados, parecem ter tido algum conhecimento do processo de avaliação da aprendizagem que estava descrito nos projetos dos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”.

Ao perguntarmos aos professores se eles haviam elaborado plano de ensino ou programa da disciplina, observamos (Gráfico 6) que 42 dos 49 professores afirmaram ter elaborado.

Gráfico 6 - Distribuição das respostas dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” a respeito da elaboração de planejamento da (s) disciplina (s) - 2003 -2008 (n=49)

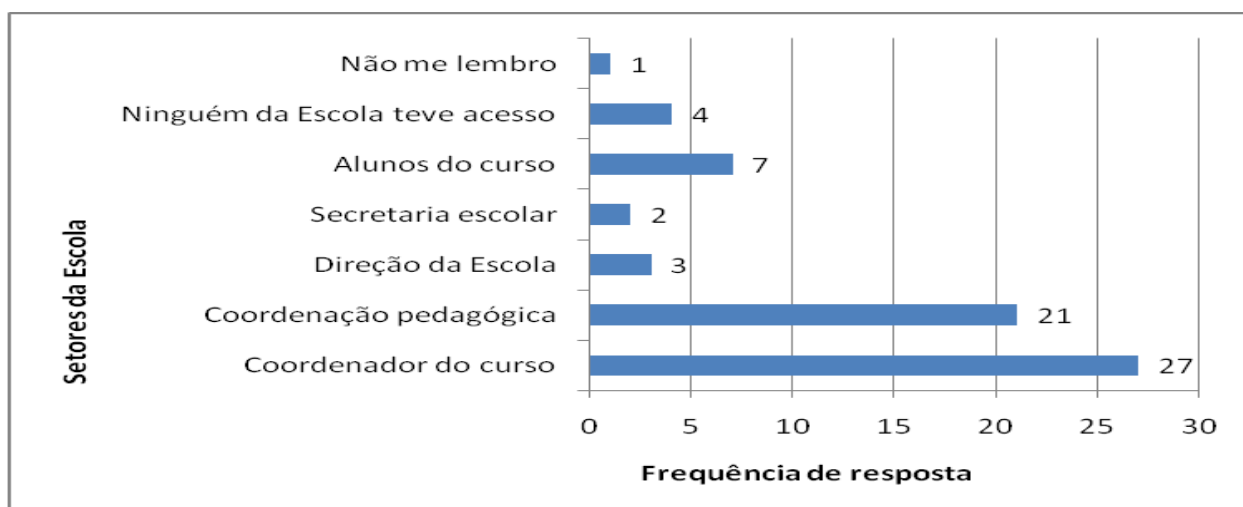


Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Ressaltamos o fato de 6 professores afirmarem não ter elaborado plano de ensino ou programa da disciplina. Apesar de ser um número pequeno, é interessante perceber que há professores que ministraram suas aulas sem ter elaborado qualquer tipo de planejamento sistematizado. Vale lembrar que a finalidade do planejamento é organizar e preparar cuidadosamente cada ação educativa a ser desenvolvida, garantindo que os resultados sejam alcançados.

Perguntamos, então, somente aos professores que responderam ter elaborado plano de ensino ou programa da disciplina, com quem da ETSUS “Profª Ena de Araújo Galvão” eles haviam discutido ou compartilhado a elaboração desses planos. As respostas estão no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição dos setores ou pessoas da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” em que os professores relataram ter compartilhado ou discutido seus planos de ensino ou programas das disciplinas - 2003 -2008 (n=42)



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Como podemos observar, grande parte das respostas (27) se referem à discussão ou ao compartilhamento desses planos de ensino com a coordenação do curso da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, enquanto que 21 delas se referem à discussão que o professor realizou com a coordenação pedagógica. Vale destacar que 7 respostas assinaladas mostram que os professores também discutiram os planos de ensino com os alunos, e 4 respostas indicam que os professores não compartilharam ou discutiram seus planos de ensino com ninguém. Para essa questão, os professores poderiam ter assinalado a discussão de seus planos de ensino ou programa da disciplina com mais de uma pessoa ou setor da ETSUS.

De acordo com a nossa vivência na coordenação pedagógica, muitos professores compartilham seus planos de ensino com os setores acima indicados apenas após o término da disciplina, não possibilitando mudanças nos planejamentos que visem a atender o que se é preconizado nos projetos dos cursos elaborados pela ETSUS. Podemos então pensar sobre a ausência de um acompanhamento mais sistemático em relação ao planejamento de ensino proposto pela ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”.

Os resultados obtidos até o momento sugerem que nem todos os professores que deram aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, no período de 2003 a 2008, tinham ciência de como estava previsto o processo de avaliação da aprendizagem nos projetos dos cursos. Isso pode sugerir que alguns professores tenham realizado a avaliação da

aprendizagem sem um conhecimento mínimo de como deveriam proceder, para que a avaliação estivesse de acordo com o que fora deliberado pela ETSUS.

Tentando investigar se a avaliação da aprendizagem planejada teve coerência com a avaliação prevista nos projetos dos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, reportamo-nos às falas dos professores entrevistados (06) e verificamos o seguinte: alguns deles consideraram que a avaliação que haviam planejado estava coerente com a avaliação descrita nos projetos dos cursos ou, pelo menos, estava coerente com a concepção de avaliação trabalhada na capacitação pedagógica oferecida pela ETSUS (alguns relataram que apesar de não terem conhecido o item sobre avaliação da aprendizagem no projeto do curso, participaram da capacitação pedagógica e, então, tiveram a oportunidade de conhecer o tipo de avaliação que a ETSUS preconizava). Um professor, entretanto, considerou que a avaliação que ele havia planejado *tinha discrepâncias* em relação ao projeto do curso, apesar de ter dito que conhecera o projeto com antecedência (Entrevistado 2).

Para nós, fica evidente a necessidade de um professor, ao dar aula num curso de uma determinada escola, conhecer o projeto desse curso e participar de vários momentos de reflexão a respeito do mesmo, com o objetivo de se ter ciência do que foi previsto para a sua execução, contribuindo para que o curso possa se efetivar o mais próximo possível do que é desejado pela escola.

Analisaremos, a seguir, em que bases a avaliação da aprendizagem que os professores relataram realizar está ancorada e que relações ela apresenta com a avaliação prevista nos projetos dos cursos.

3.1 DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

Nos projetos dos cursos técnicos analisados está descrito que a avaliação da aprendizagem deve levar em conta os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Esses aspectos parecem ser oriundos da pedagogia de domínio desenvolvida por Benjamin Bloom, que defende o postulado de que a maioria dos alunos pode dominar a maior parte dos conhecimentos e das competências desde que se organize o ensino de forma a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem, em relação a objetivos claramente definidos^{16; 24; 25}.

Com o intuito de se ter um sistema comum de classificação dos objetivos educacionais, tornando-os mais precisos na sua enunciação e mais fidedignos na avaliação, Bloom⁴⁵ criou uma divisão tríplice de objetivos educacionais, classificando em domínios: cognitivos, afetivos e psicomotores, desenvolvendo o que denominamos de Taxionomia de Bloom. Apenas os objetivos educacionais do domínio psicomotor não foram classificados em uma Taxionomia.

A definição de cada um desses domínios é apresentada por Bloom⁴⁵ (p. 4):

- Cognitivos: são objetivos que enfatizam a recordação ou a reprodução de alguma coisa que presumivelmente foi aprendida, tanto quanto os que envolvam a resolução de alguma tarefa intelectual;
- Afetivos: objetivos que enfatizam uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição;
- Psicomotores: objetivos que enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material e objetos ou algum ato que requer coordenação neuromuscular.

Segundo esse mesmo autor⁴⁵, a maior proporção de objetivos educacionais encontrados na literatura recai sobre o domínio cognitivo e a menor, nos objetivos do domínio psicomotor. Por sua vez, grande número de objetivos do domínio afetivo é expresso como interesses, atitudes, apreciações, valores e disposição ou tendências emocionais.

Para Cardinet²⁴, os três domínios são indissociáveis e, para se afirmar que o aluno obteve o resultado desejado, deve-se verificar se o mesmo possui além da teoria, os conhecimentos práticos essenciais, os traços de personalidade e os valores requeridos para o desempenho do seu papel social. Segundo Perrenoud²⁵, na pedagogia de domínio o papel da avaliação não era criar hierarquias, mas demarcar as aquisições e modos de raciocínios de cada aluno, com a finalidade de auxiliá-lo na sua progressão, de acordo com os objetivos estabelecidos, surgindo, a partir desta pedagogia, a idéia de avaliação formativa desenvolvida por Scriven.

Para Villas Boas³⁰, a avaliação formativa engloba os três aspectos da aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora, sendo que esses aspectos devem ser desdobrados em objetivos, competências, habilidades e/ou evidências de aprendizagem, como forma de facilitar o processo avaliativo.

Pensamos que a avaliação da aprendizagem da ETSUS “Prof.^a Ena de Araújo Galvão”, pelos projetos analisados, parece adotar uma perspectiva formativa, ao considerar os aspectos

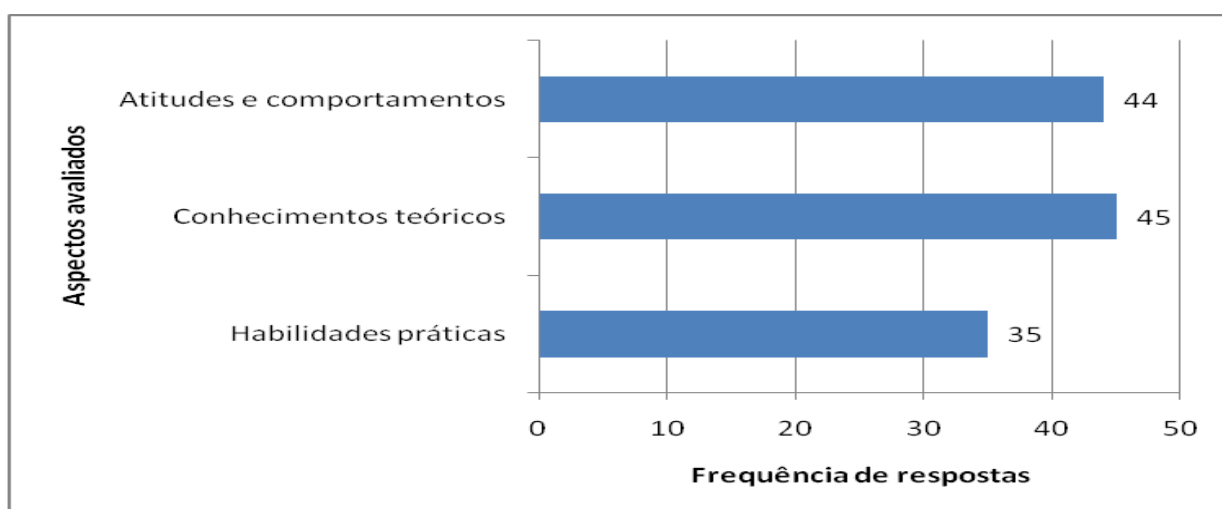
cognitivos, afetivos e psicomotores, indicando, assim, que a avaliação deve ampliar o seu foco, vendo o aluno como um todo, de forma integral.

Na análise dos planos de ensino, podemos perceber que a avaliação planejada pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, de uma maneira geral, abrangeu os três aspectos (cognitivos, afetivos e psicomotores), seguindo o que preconiza os projetos dos cursos. Porém, nem todos os planos de ensino apresentaram, conjuntamente, os três aspectos a serem avaliados, pois verificamos planos que apresentaram apenas os aspectos cognitivos e afetivos, outros que apresentaram os aspectos cognitivos e psicomotores e outros, ainda, que apresentaram somente os aspectos cognitivos para a avaliação.

Verificamos a intenção dos professores em avaliar o aspecto cognitivo quando planejaram, por exemplo, a realização de provas ou trabalhos. No aspecto psicomotor, observamos a intenção de realização da avaliação prática e, no afetivo, percebemos que houve referência de avaliação para comportamentos, participação, interesse dos alunos, entre outros. Analisaremos ao longo deste estudo se esses três aspectos foram planejados para serem avaliados de maneira articulada ou se foram avaliações individuais para cada aspecto.

Perguntamos aos professores em qual (ou quais) aspecto (s) eles avaliaram os alunos. Apresentamos três alternativas de resposta para essa questão: habilidades práticas (referindo-se aos aspectos psicomotores); conhecimentos teóricos (referindo-se aos aspectos cognitivos); atitudes e comportamentos (referindo-se aos aspectos afetivos).

Gráfico 8 - Distribuição dos aspectos avaliados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” - 2003 -2008 (n=49)



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Como podemos observar, os aspectos relativos aos conhecimentos teóricos e às atitudes e valores tiveram frequência de resposta muito próximas, 45 e 44 respostas respectivamente, enquanto o item sobre as habilidades práticas obteve 35 respostas. Isso nos leva a pensar que os professores da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” dão ênfase, no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, aos aspectos cognitivos e afetivos.

Salientamos que, para Depresbiteris²⁹, na educação profissional, desenvolver competência implica a mobilização dos recursos cognitivos (conhecimento), afetivos (atitudes/valores) e psicomotores (habilidades) em conjunto e de forma articulada. Ao assinalarem que enfatizam, na avaliação da aprendizagem, mais os aspectos cognitivos e afetivos, perguntamo-nos se os professores da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” estão trabalhando dentro dessa perspectiva de competência.

Nas entrevistas, questionamos os professores se no momento de atribuir o conceito final de cada aluno, os dois aspectos considerados como mais avaliados (cognitivos e afetivos) teriam o mesmo peso ou pesos diferentes (ou seja, se um aluno apresentasse um bom conhecimento teórico, mas não apresentasse, ao longo do processo de aprendizagem, comportamento, atitudes e valores adequados, não só como profissional da saúde, mas como cidadão, se esse aluno seria reprovado por este aspecto ou não).

Percebemos que, apesar dos professores apontarem que avaliavam o aluno não só no aspecto cognitivo, mas também nas atitudes e comportamentos, a prioridade, de modo geral, recaía no aspecto cognitivo. Alguns professores entrevistados relataram que, se o aluno não fosse bem quanto aos comportamentos ou atitudes, ou mesmo, se ele não tivesse um bom desempenho na parte prática, esse aluno teria uma perda de pontos no seu resultado final, mas que não chegaria a prejudicá-lo ou reprová-lo, caso apresentasse um bom desempenho cognitivo.

[...] a gente consegue avaliar mais o conhecimento, a parte cognitiva. Essa parte humana (domínio afetivo), eu avalio, eu diminuo, por exemplo, a nota dele de oito pra seis, mas não posso reprovar. Ele tem um bom desempenho (cognitivo). (Entrevistado 1)

[...] chegava a prejudicar quando o aluno faltava a prática, e não tinha interesse, tudo. Mas, chegar a reprovar não... por causa do comportamento ou por não saber a prática não. [...] diminuía um pouco a nota do aluno, mas não chegava a... reprovar. (Entrevistado 5)

Observamos essa ênfase no aspecto cognitivo também nos planos de ensino, quando os professores atribuem maior peso para as provas escritas em relação às demais avaliações.

Entretanto, outros professores relataram que já reprovaram alunos por comportamento inadequado, mas só em casos extremos, como problemas de caráter ou por algum tipo de distúrbio psiquiátrico que impediria o aluno do exercício da profissão.

[...] já tive caso que eu reprovei aluno. Por este aspecto. Também de comportamento. De comer comida do paciente, de roubar, de pegar remédio, sabe? Então, isso eu não aceito. Pode ser muito bom, mas... Aí, ou a gente conversa, primeiro dá uma chance, mas se não houver melhora a gente... a gente reprova. (Entrevistado2)

Nós tivemos um aluno que ele era sádico. [...] Ele tinha a teoria, ele tinha a prática, ele tinha até certa habilidade, mas... Ele tinha um comportamento inadequado pra lidar com a dor do outro. Foi reprovado. (Entrevistado 6)

Um professor entrevistado demonstrou certa insegurança para reprovar aluno pelo aspecto afetivo, por não ter conseguido ainda avaliar esse aspecto com notas e por acreditar que o sistema educacional e a própria ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” não permitiria esse tipo de reprovação.

Porque nós não conseguimos uma forma de colocar isso (aspecto afetivo) na nota, entendeu? [...] eu vou falar para o aluno que ele reprovou, aí ele vai entrar com recurso na Escola e vai falar: não, mas olha aqui minha prova. Eu respondi tudo. E aí o que vocês (Secretaria de Educação e ETSUS) vão fazer? Vocês vão ficar do lado dele. Por quê? Porque eu adotei um sistema de avaliação que exigia o humano. (Entrevistado 1)

Segundo Bloom⁴⁵, muitos professores até avaliam seus alunos no domínio afetivo, por seus interesses, atitudes ou desenvolvimento de caráter, mas não acham justo aprovar ou reprovar os alunos em decorrência apenas desse domínio. O autor apresenta alguns motivos para essa recusa dos professores: a) não há instrumentos considerados fidedignos para avaliar o domínio afetivo; b) o aspecto afetivo está muito ligado a questões culturais e pessoais, inibindo o sistema escolar na classificação final dos alunos neste domínio; c) para muitos, os resultados dos objetivos de domínio afetivo não podem ser imediatamente evidenciados, pois interesses, atitudes e características de personalidade se desenvolvem de maneira lenta e são manifestados durante longos períodos de tempo. Neste último motivo, Bloom rebate afirmando que certos objetivos do domínio cognitivo assim como do afetivo podem ser

apreendidos ou desenvolvidos rapidamente, enquanto outros objetivos desses dois domínios somente serão desenvolvidos ao longo de um período maior de tempo.

Nos projetos dos cursos técnicos analisados da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”, não fica explícito se aluno poderia ou não ser reprovado por não apresentar atitudes e comportamentos coerentes com o que se espera de um profissional da saúde. São descritos os três aspectos a serem avaliados (cognitivos, afetivos e psicomotores), sem uma definição de qual dos três teria prioridade. Talvez a ETSUS pudesse se posicionar em relação a esse complexo tema, definindo melhor o processo avaliativo em relação a esses três aspectos. Quanto ao sistema educacional, no artigo 24 da LDB 9394/96, como indicamos, está previsto que a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, embora não esteja claro a que se referem os aspectos qualitativos.

Como já fizemos referência, a ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” parece ter a intenção de realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos dentro de um modelo formativo, ao considerar a avaliação nos três aspectos: cognitivos, afetivos e psicomotores. Contudo, os planos de ensino, as respostas aos questionários e as falas dos professores, apesar de se referirem à avaliação da aprendizagem nesses três aspectos, com ênfase aos aspectos cognitivos e afetivos, parecem dar prioridade aos aspectos cognitivos.

3.2 OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

Como discutimos no capítulo 2 dessa dissertação, a avaliação da aprendizagem pode apresentar diferentes funções, dependendo do objetivo pretendido: função diagnóstica (para levantar as possíveis dificuldades que os alunos apresentam), prognóstica (para adequar o programa de estudo às condições do aluno), formativa (para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos) e somativa (para certificar os alunos a partir do seu desempenho final). Nesta seção, discutiremos qual (ou quais) função (funções) da avaliação da aprendizagem estão presentes nos documentos e nas falas dos professores da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”, mediante a análise dos objetivos destinados à mesma.

Nos projetos dos cursos verificamos que não se explicita qual seria a função da avaliação da aprendizagem, pois não encontramos referência clara aos objetivos da avaliação descrita. A redação desse item nos projetos apenas se refere ao *modo* como a avaliação da

aprendizagem deveria ser realizada, mas não diz claramente *para que* (objetivo) deveria ser realizada. Consideramos uma lacuna, que necessita ser preenchida com urgência, essa ausência de definição do objetivo da avaliação da aprendizagem nos projetos dos cursos. Segundo Hoffmann²², uma vez que o processo avaliativo pressupõe uma tomada de decisão, precisamos estar atentos aos aspectos filosóficos, políticos, educacionais que incorporam essa tomada de decisão. É no estabelecimento dos seus objetivos avaliativos que a ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” poderá dar sentido ao processo educativo, explicitando a natureza de suas decisões.

Nos planos de ensino analisados (51 planos), constatamos que 08 deles apresentaram alguma referência aos objetivos da avaliação da aprendizagem. Estava descrito, por exemplo, como objetivo: “avaliar o conhecimento ou conteúdo estudado”; “testar todo o conhecimento abordado durante todo o curso”; “avaliar o desempenho prático”.

Nas entrevistas, perguntamos aos professores qual o objetivo de avaliar os alunos da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”. Quase todos responderam que avaliavam, principalmente, para verificar se os alunos estavam adquirindo o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Queria saber se eles estavam captando a mensagem, o conteúdo que eu estava passando, sabe?(Entrevistado 3)

Se eles tinham aprendido a técnica que eu tinha ensinado: se eles tinham conseguido assimilar a teoria com a prática, ter o conhecimento, tipo: ele sair dali sabendo fazer o que foi passado na aula, né? (Entrevistado 5)

Estudos, como o de Giusti¹⁹, revelam que, para muitos professores, a função da avaliação da aprendizagem é mesmo verificar o rendimento do aluno num dado momento do curso.

Além desse objetivo principal, alguns professores também responderam que avaliavam os alunos para saber como estava o trabalho deles como professor, referindo-se, possivelmente, a uma auto-avaliação:

(...) eu vou verificar se eu tenho que fazer adequação do conteúdo. Se eu errei em algum lugar. (Entrevistado1)

Quando avalio um aluno, estou automaticamente me avaliando, né? (Entrevistado 6)

Apenas um professor respondeu que avaliava para saber quais eram as dificuldades do aluno para, então, poder trabalhar com essas dificuldades.

Eu quero saber as dificuldades dele (aluno) para trabalhar em cima dessas dificuldades. Todas as dificuldades: de conhecimento, de habilidades também. (Entrevistado2)

Há, ainda, a preocupação de um professor que, além de verificar se o aluno está obtendo o conhecimento, avalia para a certificação do mesmo. Professores disseram que avaliavam, também, para verificar a qualidade do profissional que estavam lançando no serviço, e se o mesmo estava dentro do perfil que a ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” preconizava.

Eu quero saber se ele realmente está dentro do perfil que a escola comanda pra ele, que é um trabalhador crítico, antenado com o mundo, que pode dar resposta, né? E que também detém conhecimento científico. (Entrevistado1)

Eu quero ver que qualidade de profissional eu estou ajudando lançar no mercado. (Entrevistado 6)

Alguns professores ainda relataram que usam a avaliação com o objetivo de fazer os alunos estudarem.

Para você apresentar um seminário e não passar vergonha na frente dos outros, você tem que estudar. Então eu queria saber neste seminário se eles (os alunos) estudaram realmente. (Entrevistado 3)

Quando a turma não estava muito assim... interessada, eu aplicava prova [...] com o objetivo deles estudarem mais, para verem que o curso não era brincadeira. (Entrevistado5)

Os professores, em geral, avaliam por várias razões: para motivar os alunos, para manter a ordem, para informar os alunos e a escola do rendimento dos alunos, para certificar os conhecimentos, garantindo o direito a uma promoção nos estudos (ser aprovado na disciplina), entre outros²⁵. Podemos perceber, principalmente, nessa última fala (Entrevistado 5), a tendência que alguns professores têm em utilizar a avaliação da aprendizagem para objetivos que não estão diretamente ligados à promoção da efetiva aprendizagem dos alunos.

Dentre os dados apresentados, tanto pelos planos de ensino quanto pelos relatos nas entrevistas, podemos considerar que os professores avaliam com diferentes objetivos, mas,

principalmente, para verificar se o aluno está adquirindo o conhecimento trabalhado, dentro da função somativa de avaliação. O único professor que respondeu que avalia para identificar as dificuldades dos alunos e para trabalhar essas dificuldades (Entrevistado 2) respondeu numa função mais formativa de avaliação.

3.3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Faremos nesta seção a análise de como os documentos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” descrevem a forma que se intencionou realizar a avaliação da aprendizagem e como se deu esse processo de acordo com o relato dos professores.

3.3.1 Procedimentos

Nos projetos dos cursos técnicos analisados, verificamos que é destinada ao professor de cada disciplina a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem, pois cabe a ele estabelecer os mecanismos de avaliação e expressar o resultado de cada aluno sob a forma de conceitos. Estão assim descritos os procedimentos gerais de avaliação nos projetos dos cursos:

A aprendizagem do aluno será acompanhada e avaliada pelo professor, sendo o resultado das atividades expresso sob a forma de conceitos conforme a seguinte escala: O (Ótimo), B (Bom), R (Regular) e I (Insuficiente).⁽¹⁰⁾

Caberá ao professor estabelecer os mecanismos de avaliação, conforme as competências a serem adquiridas em cada disciplina e expressar o resultado sob forma dos conceitos acima citados.

O aluno é aprovado no Módulo quando concluir cada disciplina nele previsto, com aproveitamento mínimo Regular (R) e frequência igual ou superior a 75% do total das aulas previstas de cada disciplina.

⁽¹⁰⁾ No projeto do curso Técnico de Radiologia- Radiodiagnóstico, diferentemente dos demais projetos, os conceitos indicados são ótimo, bom e insuficiente, sendo que o aluno é aprovado se obtiver o conceito mínimo bom.

Nos planos de ensino, todos indicaram de alguma forma como se pretendia realizar a avaliação da aprendizagem, uma vez que a avaliação constava como um dos itens no modelo de plano de ensino utilizado pela ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão”.

No questionário, perguntamos aos professores se eles haviam avaliado os alunos. Todos os professores (49) afirmaram ter realizado algum tipo de avaliação. Perguntamos, então, se em algum momento eles haviam apresentado aos alunos a forma como estes seriam avaliados. Todos os professores também responderam afirmativamente a essa questão.

Consideramos importante o fato dos professores avaliarem os alunos e ainda dizerem que apresentaram aos mesmos a forma como se daria esse processo avaliativo. Perrenoud²⁵ e Hadji²³ discutem que a avaliação deve ser considerada como um jogo estratégico, uma vez que envolve agentes (professores e alunos, principalmente) que possuem interesses distintos e às vezes até opostos. Nesse sentido, na ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” parece que as regras do “jogo” da avaliação estão sendo discutidas ou explicitadas para os alunos.

A respeito do momento em que os professores apresentaram para os alunos a forma como os mesmos seriam avaliados, 45 responderam que apresentaram no início da disciplina e 4 apresentaram no decorrer.

Alguns professores entrevistados relataram que conversavam com os alunos se mudanças no processo de avaliação necessitavam ser feitas, inclusive solicitando aos mesmos (e acatando) sugestões de mudança, até mesmo quanto ao valor das atividades avaliativas.

Então, se porventura, no meio disso tiver algum problema, eu observar, eu volto com eles: olha, a gente combinou que a avaliação ia ser assim, mas eu estou vendo que isso aconteceu de outra forma. Vamos mudar a avaliação? Sempre converso com eles (alunos) se eu quiser mudar (a avaliação). (Entrevistado1)

Não custa nada você falar assim: está bom assim? Vamos fazer tal coisa? Quanto vocês acham que deve valer isso? Eu sugiro assim, está bom? (Entrevistado 5)

Ressaltamos a importância de o professor estabelecer um diálogo com os alunos, principalmente sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Contudo, é preciso ter cautela para que esse diálogo efetivamente contribua para a promoção da aprendizagem e não mascare os medos e inseguranças dos alunos e dos professores quanto ao processo de avaliação, reduzindo esse diálogo a negociações que não beneficiem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

3.3.2 Periodicidade

Quanto ao momento em que se realiza a avaliação da aprendizagem, está descrito nos projetos dos cursos, que esta acontecerá durante todo o processo, remetendo-nos a idéia de uma avaliação contínua.

A avaliação da aprendizagem será realizada durante todo o processo do desenvolvimento do curso, verificando o aluno em sua integralidade (...)⁽¹¹⁾

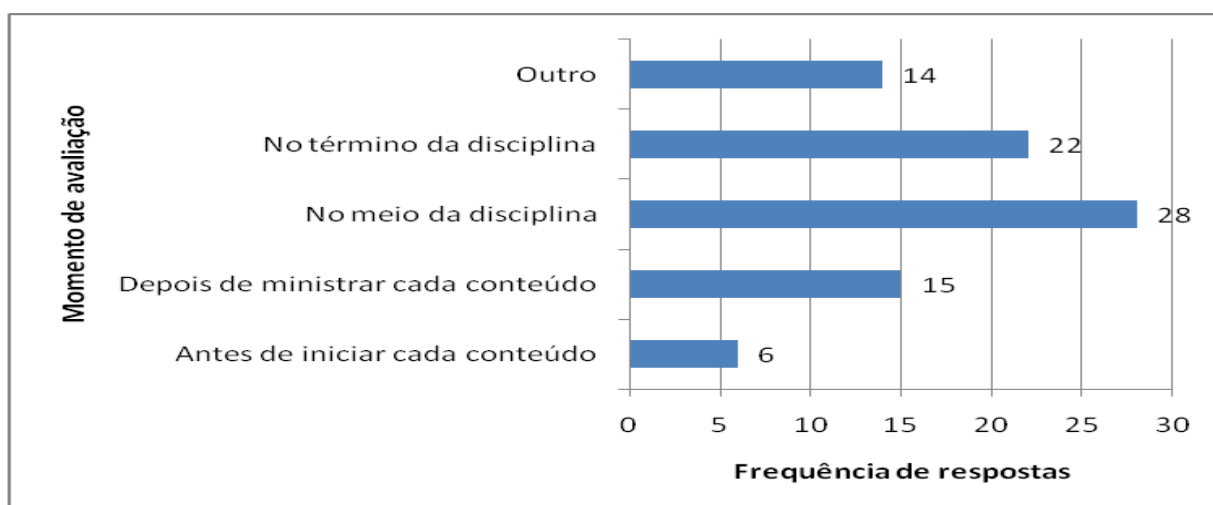
Apenas no projeto do curso Técnico de Hemoterapia há indicação de que a periodicidade da avaliação será estabelecida pelo professor. Nos demais projetos, não há referência quanto à periodicidade, fazendo-nos supor que isso também dependeria de cada professor. Isso pode demonstrar certa coerência com a concepção de avaliação contínua, pois se a avaliação deve ser realizada durante todo o processo, não há necessidade de se determinarem, a priori, datas ou momentos específicos para que ela ocorra.

Observamos que alguns planos (20) apresentaram o momento em que deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem, indicando que a mesma ocorreria no último dia de aula, sendo esta indicação, especificamente, para avaliação escrita. Apareceu, também, a indicação de avaliação no meio da disciplina. Outros planos não deixaram claro o momento exato em que ocorreria a avaliação da aprendizagem.

Perguntamos, no questionário, em qual (uais) momento (s) os professores avaliaram os alunos. O resultado está apresentado no Gráfico 9 com a frequência de respostas. Alguns professores assinalaram mais de uma resposta:

⁽¹¹⁾ Redação contida nos projetos dos cursos técnicos analisados da ETSUS “Ptof^o. Ena de Araújo Galvão”.

Gráfico 9 - Distribuição do momento da realização da avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”- 2003 -2008 (n=49)



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Como podemos observar no Gráfico acima, o maior número de respostas está na avaliação que aconteceu no meio da disciplina (28 respostas) seguido pela avaliação no término da disciplina (22). Seis professores responderam que também realizaram avaliação antes de iniciar o conteúdo, reportando-nos a uma avaliação diagnóstica. Obtivemos 14 respostas para a alternativa “outros”. Destas, 13 repostas indicam que os professores realizavam o processo avaliativo durante todo o processo, sugerindo uma avaliação contínua.

Desse modo, podemos inferir que a maioria dos professores, que respondeu o questionário, realizava a avaliação da aprendizagem no meio ou no final da disciplina, com o provável objetivo de, conforme dados anteriormente discutidos, verificar se o aluno estava adquirindo ou não o conhecimento.

É importante salientar que 22 respostas apontaram que, além de outros momentos avaliativos, alguns professores realizaram avaliações ao término da disciplina. De modo geral, realizar avaliação ao término do processo não oportuniza um trabalho docente de investigação das dificuldades apresentadas pelos alunos para possíveis intervenções que promovam a aprendizagem. A avaliação, nesse caso, parece ser o que Hoffmann¹⁵ denomina de momento terminal do processo de aprendizagem, tendo um caráter sentencivo, certificativo: ou o aluno sabe (provavelmente será aprovado) ou não sabe (e, então será retido na série ou na disciplina).

Gostaríamos de ressaltar as 13 respostas que indicam que os professores realizaram avaliação durante todo o processo. Detalhando melhor essas respostas, percebemos que 9 professores relataram realizar esse tipo de avaliação e não assinalaram nenhum outro momento em que avaliavam os alunos, e 04 professores que assinalaram, também, outros momentos em que realizavam a avaliação. Vale destacar que não havia no questionário o item “avaliação contínua”. Esta questão surgiu a partir do agrupamento das respostas da letra “e” do questionário, em que os professores poderiam relatar outros momentos de avaliação.

Enquanto que a avaliação tradicional se dá de maneira pontual, com momentos específicos, não conseguindo captar toda a dinâmica do processo de aprendizagem¹⁴, a avaliação contínua é uma estratégia que permite ao professor acompanhar sistematicamente o desenvolvimento do aluno. Hoje em dia, muitos professores afirmam realizar uma avaliação contínua e as escolas também incentivam, em seus documentos, o uso desse tipo de avaliação. Contudo, há que se discutir de que forma é realizada a avaliação contínua e como o professor, em uma sala com 36 alunos consegue desenvolver satisfatoriamente este tipo de avaliação. Acreditamos que é possível e necessário fazer avaliação contínua, mas é no dia-a-dia da sala de aula que o professor terá de construir estratégias que possibilitem o uso efetivo dessa prática.

Podemos distinguir dois tipos de avaliação contínua: na perspectiva de uma avaliação tradicional, a avaliação contínua pode ser entendida como aquela em que o professor vai coletando, “ao longo do processo” (e por isso é contínua) todas as informações acerca da aprendizagem do aluno, sem se preocupar efetivamente em detectar e analisar as dificuldades e sem fazer as devidas intervenções. A avaliação contínua, numa perspectiva formativa, também vai coletando, ao longo do processo, todas as informações acerca da aprendizagem do aluno, mas propõe, a partir dessas informações coletadas, acompanhamento, orientação dos progressos dos alunos, intervenção nas dificuldades apresentadas, regulando, assim, os processos de aprendizagem²⁵.

Para Perrenoud²⁵, não é porque o professor diz que faz uma avaliação contínua que ela tem um caráter formativo, pois muitas intervenções do professor não têm como objetivo contribuir para a progressão da aprendizagem do aluno e, por isso, não pode ser considerada formativa, ainda que seja contínua. É preciso cuidado nessa discussão, pois não é o momento em que se faz a avaliação da aprendizagem (se no início, durante ou no final da disciplina) que define a sua função, mas sim o objetivo e o modo como é feita.

As falas abaixo dos professores entrevistados parecem indicar que eles realizavam avaliação contínua, principalmente, voltada aos aspectos afetivos e psicomotores, reservando para os aspectos cognitivos um momento específico de avaliação.

Na parte teórica, tinha dois momentos de avaliação: prova e seminário ou trabalho escrito e na parte prática, tudo era avaliado. Não tinha um dia específico de avaliação, pois na aula prática mesmo eu já estava avaliando: os alunos iam fazendo e eu ia observando. Avaliava também comportamento nessas aulas práticas. (Entrevistado 5)

Na avaliação do dia-a-dia eu avalio postura, companheirismo, vestimenta, entrosamento deles (...) todas essas coisas... (Entrevistado 6)

3.3.3 Registro

Outro aspecto que procuramos investigar sobre o processo de avaliação da aprendizagem foi o registro. Hoffmann²² define os registros de avaliação como um conjunto de “dados de uma história vivida por educadores com os educandos” (p. 117). Para a autora, ao acompanhar vários alunos em momentos diferenciados de aprendizagem, torna-se necessário registrar o que se observa de significativo para subsidiar a continuidade da ação educativa.

Na citada ETSUS trabalha-se, nas capacitações pedagógicas, a importância de o professor registrar toda a avaliação da aprendizagem realizada pelo mesmo, servindo este registro, entre outras coisas, como um documento do que foi desenvolvido ao longo do processo educativo. A forma de registro depende de cada professor, não se adotando um modelo único.

Nos projetos dos cursos, a única referência em relação a registro indica que o conceito final de cada aluno, além da frequência, deverá ser registrado em diário de classe, sendo o professor o responsável por esse ato. Há ênfase na obrigatoriedade desse registro do conceito final e da entrega do mesmo à Secretaria Escolar.

Perguntamos nas entrevistas se os professores registravam o processo de avaliação e de que forma isso era feito. Todos afirmaram que registravam esse processo das seguintes formas: planilha, caderno, ficha de avaliação individual. Trabalhando com sinais (positivo ou negativo) ou notas, os professores relataram que iam pontuando as atividades avaliativas

realizadas, dependendo do desempenho de cada aluno. Poucos professores relataram que também faziam anotações e comentários a respeito dos alunos nesses registros.

No final de todo o processo avaliativo, esses registros serviam como base para dar o conceito final aos alunos. Para esses professores, esse conceito final era dado a partir da média dos resultados das atividades avaliativas realizadas ou da soma de todas as notas obtidas, sendo a nota máxima dez.

No final, eu juntei todas as notas e aí dei uma média, uma nota só.
(Entrevistado 3)

No final, eu pegava tudo, somava e dava uma nota. (Entrevistado 4)

Para alguns autores, fazer uma média das notas ou somar todos os resultados obtidos pelos alunos para se ter o resultado final é uma incoerência, pois não se está considerando o avanço progressivo desse aluno. As notas anteriores refletiriam as dificuldades do aluno e essas deveriam ser sanadas ao longo das aulas, para que no final todos os alunos pudessem atingir o conhecimento mínimo esperado. Isso equivale a dizer que as notas anteriores obtidas pelo aluno não deveriam ser consideradas para o seu resultado final, mas sim o avanço que este aluno teve no processo de aprendizagem^{9; 24}. Esse tipo de procedimento, bastante complexo, só é possível em uma avaliação da aprendizagem efetivamente formativa.

De acordo com Hoffmann²², os dados que compõe os registros em avaliação devem ser descritivos e analíticos para os aspectos qualitativos observados, pois dados quantitativos não permitem analisar a evolução do aluno. Dar nota, ponto ou conceito a uma atividade pode não dizer muita coisa para o aluno (muito menos para o professor). O melhor seria apontar, descrever ao aluno os aspectos a serem melhorados.

Os planos de ensino também mostram que os professores utilizavam-se de notas (números) para avaliar os alunos e, para obtenção do resultado final, a maioria indicou fazer uma média das notas para depois transformá-las em conceitos. Trabalhar com conceitos na avaliação dos alunos, ao invés de notas, pode significar a intenção de priorizar uma avaliação qualitativa. Contudo, na ETSUS “Prof.ª Ena de Araújo Galvão”, a alteração de notas para conceitos, nos projetos dos cursos, parece ter significado apenas uma maneira diferente de representar o resultado final do aluno e não uma mudança na forma de avaliá-lo. Luckesi⁹ denomina esse tipo de atitude dos professores de “contrabando indevido de qualidade para quantidade”.

Observamos, também, que para alguns professores entrevistados a prova escrita parece representar uma forma de documentar a aprendizagem muito importante.

Na prova teórica eu nunca mexi. Eu deixava para mexer ou em nota de seminário ou em nota de prática. Porque eu não acho justo, entendeu? Eu acho que ali (referindo à prova escrita) é um documento. O aluno fez a teórica, acabou. No outro (referindo-se à avaliação contínua), eu não tenho documento... uma coisa escrita. (Entrevistado 5)

Esse registro não serve como documento (...) é uma forma particular que não serve como documento. Acaba ficando comigo, mas não tem um papel oficializado para tal. (Entrevistado 6)

As falas sugerem a fragilidade com que os professores da ETSUS “Prof^a. Ena de Araújo Galvão” ainda lidam com seus registros avaliativos. Como se esses registros não tivessem condições de demonstrar realmente o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Talvez sejam mesmos frágeis, principalmente se os professores continuarem trabalhando apenas com notas ou sinais, em um modelo tradicional de avaliação, não traduzindo adequadamente os avanços e dificuldades dos alunos. Provavelmente, a melhor forma de registrar o processo de aprendizagem dos alunos seja um relatório de avaliação que descreva as conquistas, avanços, descobertas de cada aluno, individualmente. Contudo, esses relatórios devem contemplar tanto os aspectos afetivos e psicomotores quanto os aspectos cognitivos, uma vez que, tradicionalmente, os professores, ao elaborarem relatórios de avaliação, registram, quase que exclusivamente, os aspectos afetivos, dificultando uma análise mais global de cada aluno²⁶.

3.3.4 Orientação individualizada

Em todos os projetos dos cursos analisados está prevista orientação individualizada para aqueles alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem, e esta orientação seria feita ao longo do desenvolvimento das aulas:

Aqueles que demonstrarem dificuldades na aprendizagem serão alvos de atenção especial do professor por meio de orientação individualizada, concomitante ao desenvolvimento das aulas e, se mesmo após este processo não obtiver aproveitamento mínimo

Regular (R), será considerado Insuficiente (I), portanto reprovado no Módulo.⁽¹²⁾

A orientação individualizada, certamente, é um procedimento importante quando se tem como meta, entre outras coisas, permitir ao próprio aluno que construa sua aprendizagem, porém não é um procedimento fácil. Segundo Cardinet²⁴, há anos que os educadores se esforçam para aperfeiçoar técnicas que permitam orientação individualizada; mais complexa ainda se torna quando esta orientação pressupõe fazer avaliação também individualizada. Isso significa que não se deveriam fazer avaliações idênticas para todos os alunos e nem ao mesmo tempo.

Nenhum professor entrevistado se referiu ao termo “orientação individualizada”. Alguns, no entanto, relataram que davam um reforço para aqueles alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem.

Eu vou, converso com ele (aluno) e tento fazer com que ele aprenda. Eu dou um reforço. (Entrevistado 2)

A ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão”, ao prever em seus projetos de cursos orientação individualizada para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, suscita alguns questionamentos: qual seria o procedimento para essa orientação individualizada? Que recursos a ETSUS oferece para tal procedimento? Como os professores da ETSUS entendem essa orientação individualizada? Isso é trabalhado nas capacitações pedagógicas? Como trabalhamos na coordenação pedagógica dessa ETSUS, podemos contribuir com algumas respostas aos questionamentos acima. Orientação individualizada é um tema discutido nas capacitações pedagógicas, mas ainda de maneira superficial, não se aprofundando nos procedimentos e recursos para tal orientação, sendo muitas vezes confundida, pelos professores e, até mesmo pelos técnicos da ETSUS, como dar novas chances (novas atividades ou provas) para o aluno recuperar nota. Consideramos que essas questões são importantes para que a ETSUS possa refletir e realmente efetivar orientação individualizada, com resultados satisfatórios para seus alunos.

Pelas seguintes informações levantadas, nos projetos de cursos analisados, consideramos que a ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão” tenta realizar um modelo formativo de avaliação: descreve que a avaliação acontecerá durante todo o processo

⁽¹²⁾ Redação contida nos projetos dos cursos técnicos analisados da ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão”.

(fazendo-nos supor que se está se referindo a uma avaliação contínua, importante fator na avaliação formativa); descreve, ainda, que apenas para os alunos com dificuldades na aprendizagem, caberá ao professor orientá-los individualmente, parecendo-nos, nesse caso, tratar-se de intervenção, componente essencial em uma avaliação formativa.

Entretanto, pelas respostas aos questionários e falas dos professores, como também pelos planos de ensino, identificamos que o processo de avaliação da aprendizagem parece se aproximar mais de uma avaliação com função somativa, e, portanto, dentro de modelo tradicional de avaliação, levando em consideração os seguintes dados: o modo como entendem a função da avaliação (para verificar o conhecimento obtido pelo aluno), a forma como obtêm o resultado final (através de médias ou soma de notas), a prioridade que atribuem ao aspecto cognitivo e o momento em que a maioria realiza a avaliação da aprendizagem (no meio ou ao final da disciplina).

3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para termos melhor compreensão de como é realizada a avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª Ena de Araújo Galvão”, tentamos identificar quais eram os instrumentos de avaliação que estavam prescritos nos projetos dos cursos e quais eram os instrumentos que os professores relataram ter utilizado em sua prática avaliativa.

Instrumentos de avaliação precisam ser construídos a partir da necessidade do que se quer avaliar. Devem ser estruturados como instrumentos de coleta de dados para investigar como está se desenvolvendo a aprendizagem de cada aluno e não como armadilhas para ‘pegar’ aluno e, por isso, a diversificação é importante para focar em tudo que é essencial, no que realmente deveria ser aprendido⁹. É necessário que esses instrumentos sejam elaborados a partir de critérios e indicadores que permitam analisar os resultados obtidos²⁸.

Numa avaliação formativa, especialmente na educação profissional, são muitos os instrumentos e técnicas de avaliação: resolução de problemas em situações simuladas, análise de casos, provas, provas situacionais, prova protocolo, portfólio, estímulo a uma prática reflexiva, enfim, instrumentos que possam evidenciar como o aluno está se desenvolvendo no seu processo de aprendizagem⁴⁷.

3.4.1 Tipos

Analisando os projetos dos cursos, encontramos indicações de instrumentos de avaliação quando faziam referência às modalidades avaliativas. Está descrito nos projetos que essas modalidades de avaliação seriam feitas através de: avaliação escrita e oral, estudos de caso, atividades em grupos (painéis, seminários, dramatizações) e auto e hetero-avaliação, sendo o professor de cada disciplina o responsável na escolha desses instrumentos a serem utilizados.

Nos 51 planos de ensino analisados, observamos que os instrumentos avaliativos apresentados foram: a avaliação escrita (43 planos); trabalhos em grupos ou individuais (33); avaliação prática (16); seminário (09) e auto-avaliação (04). A avaliação do comportamento do aluno, sua participação em sala e relacionamento com os colegas apareceu em 07 planos de ensino. Outros instrumentos avaliativos descritos foram: debates, relatórios, palestras e questionários. Constatamos que a avaliação escrita, utilizando-se de instrumentos como provas ou trabalhos, apresentou-se como a modalidade de avaliação mais referenciada pelos professores em seus planos de ensino.

Apesar de os professores planejarem suas aulas, para Villas Boas³⁰, geralmente, a avaliação não é considerada como os outros itens do planejamento: os professores definem os objetivos ou competências, distribuem os conteúdos, selecionam as atividades e os recursos a serem utilizados e na avaliação aplicam prioritariamente provas escritas, muitas vezes repetindo a mesma prova dos anos anteriores.

Vale lembrar que, em muitos planos de ensino, a avaliação escrita era indicada como etapa final do processo de aprendizagem, pois, de modo geral, era aplicada no último dia de aula, como algo que aparentemente determinaria se o aluno aprendera ou não os conteúdos trabalhados na disciplina.

No questionário, solicitamos que os professores indicassem qual (ais) foi (ram) o (s) instrumento (s) de avaliação utilizado (s) quando os mesmos ministraram aula na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. Nesta questão, consideraremos a frequência de respostas, uma vez que os professores poderiam assinalar mais de uma resposta.

Tabela 4 - Distribuição quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” - 2003 -2008 (n=49)

Instrumentos de avaliação	Nº
a) prova escrita	45
b) teste	14
c) seminário	25
d) prova oral	07
e) dramatização	14
f) auto-avaliação	13
g) relatório	09
h) portfólio	-
i) estudo de caso	16
j) avaliação por pares	08
k) debate	19
l) painel	09
m) participação em aula	37
n) prova protocolo	-
o) outro	14

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

O instrumento de avaliação mais assinalado pelos professores foi a prova escrita, com 45 respostas, seguida da participação em aula, com 37 respostas. Verificamos 13 respostas para a auto-avaliação, e o fato de não ter sido marcada nenhuma resposta para o portfólio.

Outro resultado que também nos chamou atenção foi apenas uma resposta para a prova prática, como instrumento de avaliação. Esse número reduzido de resposta pode ter duas explicações: ou os professores realmente não utilizaram a prova prática no processo de avaliação dos alunos ou pode ter passado despercebido para os mesmos, pois ela não constava como um item relacionado na questão (um único professor descreveu esse instrumento no item “outros”). A prova prática também não aparece descrita como instrumento de avaliação nos projetos dos cursos analisados.

Nas entrevistas, verificamos que professores relataram utilizar a prova prática. Esse instrumento avaliativo também está descrito em alguns planos de ensino analisados (16). Esses dados corroboram, provavelmente, a segunda explicação acima de que o baixo número

de resposta para prova prática pode ter ocorrido pelo fato desta não constar previamente no questionário.

Gostaríamos de ressaltar alguns pontos nos resultados apresentados na Tabela 4. Primeiramente, destacamos a maneira diversificada que os professores assinalaram ter utilizado para avaliar os alunos da ETSUS “Prof.^a Ena de Araújo Galvão”, não se restringindo apenas à prova escrita (apesar desta ter tido prioridade). Consideramos esse fator positivo, pois diversificar os instrumentos de avaliação dá oportunidade aos alunos evidenciarem suas diferentes formas de aprender e, ao professor, oportunidade de analisar a aprendizagem do aluno sob diferentes dimensões e ângulos. Contudo, mais que diversificar os instrumentos avaliativos, é preciso evitar o seu uso de maneira aleatória, sem intenção educativa de investigar como está se dando o processo de aprendizagem de cada aluno⁴⁷. Vejamos a fala abaixo de um professor entrevistado:

Fazia uma prova e um trabalho escrito ou seminário... alguma coisa assim. Diversificava um pouco a avaliação, porque senão ficava maçante. (Entrevistado 5)

Nesse caso, o professor, provavelmente, escolheu os instrumentos avaliativos não com intenção principal de promover a aprendizagem dos alunos, mediante investigação das possíveis dificuldades e lacunas apresentadas pelos mesmos, mas essa escolha pareceu ser feita de maneira aleatória, sem um objetivo específico.

Cardinet²⁴, Perrenoud²⁵ e Hadji²³ afirmam que os instrumentos deverão ser diversificados de acordo com o que se quer avaliar, que dados se quer obter a respeito da aprendizagem de cada aluno. Por isso, os autores defendem que não é possível aplicar um mesmo instrumento para todos os alunos de uma sala ao mesmo tempo, pois cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e pode estar num momento de aprendizagem diferente dos demais.

Hoffmann²² apresenta a distinção dos termos: atividade diversificada e atividade diferenciada, em avaliação. Enquanto a primeira significa o professor propor tarefas que suscitem diversas formas de representação do conhecimento; a segunda, atividade diferenciada, sugere ao professor planejar diferentes atividades de acordo com as necessidades e possibilidades individuais de cada aluno. Sendo assim, atividade diferenciada não é o professor observar o aluno em diferentes momentos ou por diferentes tarefas, mas propor atividades que permitam traçar encaminhamentos pedagógicos diferentes, de acordo com os progressos de cada aluno. Para a autora, os dois tipos de atividades são essenciais em

uma avaliação que visa a um acompanhamento sistemático do aluno, informando ao professor como o aluno está progredindo em seu processo de aprendizagem. Porém, as duas atividades devem ser usadas para objetivos diferentes, visando realmente auxiliar o processo educativo.

Um dos professores entrevistados relatou que uma das coisas positivas para seu crescimento profissional foi o fato de não ter ficado só em provas, mas de ter diversificado os instrumentos avaliativos no processo educativo:

Que eu acho que foi uma barreira que eu quebrei desse negócio de ser só prova teórica e pronto. Então, eu busquei fazer o seminário, busquei fazer o debate. Então, assim disso aí pra mim, eu acho que foi bom. (Entrevistada 3)

3.4.1.1 Prova escrita

Gostaríamos de destacar a prova escrita como instrumento de avaliação mais utilizado na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” tanto no que consta nos planos de ensino como nas falas dos professores.

Supomos que a razão principal para a priorização das provas escritas nos processos avaliativos pelos professores é o fato de acreditarem que, se não utilizarem esse tipo de instrumento, significará que os alunos não estão sendo devidamente avaliados⁴⁷. Muitos professores consideram que avaliação é sinônimo de prova. Assim, pensar em avaliar a aprendizagem dos alunos, automaticamente, corresponde pensar em provas e, conseqüentemente, na atribuição de notas ou conceitos aos mesmos.

As falas sugerem que, para muitos professores, pelo menos na educação profissional, avaliar, de modo geral, é dar notas ou conceitos, sendo que a forma mais fácil e segura para se obter essas notas é através de provas (escritas), pois elas são tidas como documentos comprobatórios importantes que permitem atestar ou certificar a aprendizagem dos alunos, conforme já discutido anteriormente.

Vejam os que alguns professores responderam quando perguntamos como eles avaliariam o processo de avaliação da aprendizagem que eles realizaram na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”.

Ah, isso é difícil... eu acho que... Regular. (Entrevistado 3)

Eu avaliaria... daria nota sete. Eu, avaliando a minha avaliação, daria nota sete. (Entrevistado 4)

A partir da nossa vivência na coordenação pedagógica, ouvimos muitos professores questionar se seria possível, em uma avaliação formativa, a realização de provas escritas, pois pareceria uma contradição. Nas entrevistas, percebemos alguns constrangidos e, até mesmo, irritados ao admitirem que utilizavam provas escritas no seu processo de avaliação. Um professor teve a seguinte fala:

Eu estou num constante aprendizado com a avaliação, ela me intriga muito. Odeio prova teórica... escrita. (...) Eu sonho com um ensino sem ter essa bendita avaliação, pelo menos a escrita, eu acho... Com esse peso todo que se dá. (Entrevistado 6)

Ora, entendemos que não é o uso de um instrumento ou de outro que nos dirá se a avaliação é tradicional ou formativa, mas o modo como o professor lida com os resultados da avaliação é que poderá indicar o tipo de avaliação que o professor pratica. A prova escrita, por si só, não deve ser considerada a vilã da avaliação formativa, mas a forma como ela é elaborada e o uso que se dá para os seus resultados é que devem ser levados em conta. Provas escritas, elaboradas de forma a apenas confirmar os erros dos alunos sem tentar compreendê-los, têm pouca utilidade para uma avaliação formativa, pois não pretende identificar o nível de domínio de cada aluno e nem dá chance de o aluno compensar suas dificuldades.

Cardinet²⁴ discute as características das provas escritas em relação às funções da avaliação. Se a avaliação tiver a função prognóstica, as provas seriam caracterizadas como testes de aptidão, pois sua finalidade é avaliar as condições de progressão em determinada área para cada aluno. As provas de avaliação formativa teriam a finalidade de apontar as dificuldades encontradas pelo aluno e indicar quais atividades poderiam ser disponibilizadas a esse aluno para ajudá-lo na superação dessas dificuldades.

O conteúdo de uma prova formativa envolve, entre outras coisas, as análises, as motivações e as estratégias que o aluno utilizou para realizar determinada atividade. Desse modo, o autor compara a prova formativa a um exame clínico, pois esta deveria ser aplicada no momento apropriado e as questões colocadas serviriam para comprovar uma hipótese diagnóstica a respeito do processo de construção da aprendizagem do aluno. Ainda, dentro dessa comparação, a interpretação da resposta de cada aluno dependeria do contexto educativo do mesmo. Por isso, Cardinet afirma que avaliar um aluno é compreendê-lo na sua

especificidade, analisar as suas dificuldades e o seu potencial do presente, para atendê-lo imediatamente. Já num modelo tradicional de avaliação, a prova tem a função de verificar se os objetivos previamente traçados foram alcançados, dentro de uma média estabelecida.

Apresentemos, então, o que identificamos nos instrumentos avaliativos, que se encontravam arquivados na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” ou que foram disponibilizados por alguns professores entrevistados, e que se constituíram, também, como objeto de análise para este estudo. Analisamos esses instrumentos, procurando sempre ter como perspectiva a seguinte pergunta: os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” davam oportunidade de acompanhar o progresso do aluno ou apenas pretendiam verificar se os resultados almejados (pelos professores) foram alcançados?

Dos 23 instrumentos avaliativos analisados, todos eram provas escritas e continham questões com perguntas abertas e/ ou fechadas. Foram no total 229 questões analisadas, sendo 144 questões abertas e 85 questões fechadas. O número de questões em cada prova variava entre 4 e 27 questões.

As questões fechadas eram diversificadas: questões de múltiplas escolhas, questões verdadeiro ou falso, questões de complete. Nas questões abertas, a maioria era questões do tipo: defina, explique, cite, descreva. Dessas questões abertas, havia também questões de estudo de caso, com casos simples e curtos (04 questões), questões em que o aluno poderia expressar sua opinião (04) ou escolher um tema e discorrer sobre ele (01). Encontramos, ainda, em 02 questões abertas a possibilidade de o aluno relacionar determinado conteúdo estudado com sua prática profissional, como por exemplo, a seguinte questão:

Quais as recomendações que você daria a uma paciente de 65 anos que acabou de colocar uma determinada dentadura superior, em relação à higiene bucal?(Questão de uma prova do curso Técnico em Higiene Dental)

Nas provas analisadas, não investigamos a forma como as questões foram corrigidas, analisamos somente os modelos das provas e não as provas já aplicadas. Desse modo, não classificaremos essas questões em objetivas ou subjetivas, pois, segundo Hoffmann²⁶, não se pode caracterizar uma questão como objetiva ou subjetiva olhando somente a forma de elaboração da mesma, mas é na correção que podemos caracterizá-la. Para a mesma autora, as questões de uma prova são objetivas quando o professor não interpreta se as respostas estão certas ou erradas, mas simplesmente procura por resultados previamente determinados.

Respostas que necessitem de que o professor as interprete para entendê-las e corrigi-las podem ser caracterizadas como subjetivas. Podemos ilustrar o que a autora quer dizer, por exemplo, com uma questão do tipo “o que você entende por...” Se o professor, ao corrigir essa questão, já tiver uma resposta pronta e verificar apenas se os alunos responderam de acordo com a sua resposta, sem tentar investigar o que cada aluno sabe e o que ainda não sabe sobre o assunto determinado, então podemos dizer que essa questão é objetiva e não subjetiva.

A linguagem predominantemente utilizada nas provas foi a técnica, com nomes de patologias, instrumentais, materiais específicos, entre outros. O uso deste tipo de linguagem pode ser explicado pelo fato de se tratar de cursos técnicos, e a maioria das provas (22, das 23 analisadas) era dos módulos específicos da formação profissional:

Descreva a mensuração (para passagem) das sondas: nasogástrica e nasoenteral; (Questão de uma prova do curso Técnico de Enfermagem)

Sobre os selantes de fósulas ou fissuras, assinale a alternativa errada; (Questão de uma prova do curso Técnico em Higiene Dental)

Endocitose e exocitose são processos em que, não apenas moléculas específicas, mas a própria estrutura da membrana celular é envolvida no transporte ativo, principalmente de grandes moléculas para dentro e fora da célula. (Questão - do tipo verdadeiro ou falso- de uma prova do curso Técnico de Hemoterapia)

Pelas provas escritas analisadas, percebemos a intenção do professor em diversificar os tipos de questões, sendo que alguns deles incluíram as que sugeriam que os alunos poderiam expressar e relacionar seus diversos saberes, tentando, provavelmente, fugir um pouco do padrão estabelecido em questões fechadas.

Pelos tipos de questões apresentados, percebemos que, de modo geral, estava-se avaliando enfaticamente o aspecto cognitivo dos alunos. Parecia que a função das provas era, principalmente, verificar se os alunos estavam adquirindo o conhecimento teórico, sem se preocupar em possibilitar que o aluno relacionasse esse conteúdo com a prática profissional (apenas 02 questões, de 229, tentaram enfocar esse tipo de relação).

Desse modo, percebemos que as provas analisadas respondiam mais à segunda hipótese por nós levantada: os instrumentos utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” pretendiam verificar, prioritariamente, se os resultados almejados foram alcançados, dentro de um modelo tradicional de avaliação. Isso se deve, talvez, pelos tipos de questões e pela enunciação das perguntas, sugerindo que o processo de construção do

conhecimento, as análises e estratégias que o aluno poderia utilizar para resolver determinado problema ou para emitir determinada resposta não pareciam ter sido levados em consideração: o importante era verificar se o aluno tinha (ou não) o conhecimento teórico do conteúdo trabalhado.

Para Perrenoud²⁵, as provas com função tradicional são de pouca utilidade na avaliação formativa, por não identificarem o nível de domínio de cada aluno, mas apenas confirmarem os erros dos alunos sem tentar compreendê-los para trabalhá-los. Depresbiteris²⁸ coloca que, diferentemente da prova tradicional, que é formatada geralmente com questões de múltiplas escolhas, poderia se pensar, especialmente na educação profissional, em provas que avaliassem, além dos conteúdos específicos, algumas habilidades de resolver problemas sobre situações concretas de trabalho, de acordo com um modelo formativo de avaliação.

Um professor entrevistado relatou que considera a prova escrita como um aprendizado para o aluno, pois o faz pensar:

(...) a prova não é só para avaliar, a prova também é um aprendizado. Avaliação também é aprendizado, né? (...) Eu acho que é o seguinte, porque muitas vezes vai fazer o aluno pensar. Ele fala: puxa, mas eu aprendi isso daqui. Peraí, deixa eu ver... sabe? Então é uma forma de aprendizado também. (Entrevistado 2)

Concordamos com esse professor, pois entendemos que todo o processo avaliativo deveria ser considerado como um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que os instrumentos deveriam ser utilizados como forma de permitir para ambos a percepção do desenvolvimento, dos erros, das falhas, para corrigi-los, resultando em avanços importantes no processo de ensino-aprendizagem.

3.4.1.2 Participação em aula

A participação em aula foi o segundo instrumento mais assinalado pelos professores que responderam ao questionário (Tabela 4). Os professores entrevistados também relataram que avaliaram a participação dos alunos, principalmente nas aulas práticas. Como esse instrumento de participação em aula é elaborado? Como os professores da ETSUS entendem essa participação? Basta o aluno estar presente em sala de aula para dizer que houve participação? Existe um instrumento avaliativo específico de participação em aula? Essas são

questões que precisariam ser investigadas na prática avaliativa dos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão.”

3.4.1.3 Auto-avaliação

O que nos chamou atenção, também, foi o fato de alguns professores assinalarem nos questionários a utilização da auto-avaliação (13 respostas). É um dado importante, pois pode significar que a prática docente está coerente com os tipos de instrumentos previstos em seus projetos de cursos. Há outros instrumentos assinalados pelos professores que reforçam a constatação de tal afirmação: debate (19), estudo de caso (16), dramatização (14), avaliação por pares (8). Todos esses instrumentos estão previstos nos projetos dos cursos da ETSUS.

Contudo, a forma como a auto-avaliação se desenvolve merece atenção especial. Numa perspectiva tradicional de avaliação, o aluno atribui a si mesmo uma nota ao final de um trabalho ou de uma disciplina. Na auto-avaliação, com perspectiva formativa, o aluno faz uma análise de seu desempenho, refletindo sobre sua aprendizagem, para buscar melhoria, pressupondo um processo de auto-regulação^{23; 28}. Auto-regulação entendida como a capacidade do próprio sujeito em construir seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos²⁵.

Hadji²³ descreve que a auto-avaliação possui algumas funções, como a autonotação (aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar) e o autocontrole (elemento voltado para a ação; corresponde ao aluno olhar criticamente aquilo que se está fazendo). O aluno, na realização diária das suas atividades escolares, já está automaticamente se auto-avaliando, na função principal de autocontrole. Cabe aos professores, portanto, proporcionar instrumentos adequados para essa auto-avaliação no intuito de formalizar as análises espontâneas (e muitas vezes inconscientes) dos alunos nas atividades que desempenham, contribuindo, assim, para o aumento da efetividade da auto-regulação que se constitui o elemento principal da avaliação formativa.

Os projetos dos cursos, planos de ensino e as falas dos professores não fazem referência de como esta auto-avaliação seria realizada, não nos autorizando a discutir o quanto o seu uso na ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” se aproxima (ou não) de um modelo formativo de avaliação da aprendizagem.

3.4.1.4 Portfólio

Um último destaque é para a constatação de que nenhum professor assinalou o uso do portfólio como um instrumento de avaliação, uma vez que este é considerado, de acordo com a literatura, um importante instrumento na avaliação, principalmente na educação profissional. A ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” não trabalha em suas capacitações pedagógicas com a construção de portfólios e não há referência a esse instrumento nos projetos dos cursos analisados, parecendo não ser este um instrumento de avaliação preconizado pela mesma.

Segundo Depresbiteris^{16; 28}, o portfólio tem a característica de compilar todos os trabalhos realizados servindo de apoio para avaliação no processo de aprendizagem. Deve ser construído pelo próprio aluno, incluindo dados de visitas técnicas, resumos de textos, projetos, relatórios, anotações diversas, além de ensaios auto-reflexivos, dando possibilidade ao aluno de ir aperfeiçoando esse instrumento e ao professor de acompanhar e avaliar esse processo. As principais finalidades do portfólio são: “estabelecer conexões entre experiências e resultados obtidos; aumentar o nível de autoconhecimento; demonstrar as competências e capacidades adquiridas ao longo de um processo; fundamentar escolhas e decisões”²⁸ (p. 37). O professor, ao usar o portfólio como instrumento avaliativo, não deve realizar avaliações de produtos pontuais do trabalho do aluno, mas deve focar sua atenção para a capacidade de reflexão do mesmo e sua percepção global do processo educativo⁴⁷.

Um professor entrevistado relatou que tentou fazer o portfólio, mas não conseguiu, pois o tempo de que dispunha junto aos alunos era muito pouco.

Nós tentamos até numa turma fazer portfólio, mas a gente... Não dá muito porque é... o tempo era muito pouco. (Entrevistado 1).

Podemos observar que os projetos dos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, os planos de ensino e os relatos dos professores sugerem a diversificação dos instrumentos de avaliação, sendo o professor o principal responsável em selecionar esses instrumentos, aproximando-se aqui de uma avaliação num modelo formativo. Entretanto, a forma de seleção desses instrumentos parece oscilar entre uma seleção aleatória e uma seleção com objetivos distintos: para verificar a aquisição de conhecimentos, para conseguir que os alunos estudem, não evidenciando a seleção de determinado instrumento para investigar como está se desenvolvendo a aprendizagem do aluno, a fim de fazer possíveis intervenções.

3.5 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para Hadji²³, a avaliação demanda a construção de um conjunto de critérios que possam especificar um sistema de expectativas, ou seja, cada critério define o que se espera julgar em relação ao aluno. Nas palavras desse autor: “uma necessidade absoluta, se assim pode-se dizer, para pôr a avaliação a serviço dos alunos é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas” (p.46).

A identificação dos critérios se dá por meio de indicadores, que são “a testemunha viva da existência de um critério”¹⁶ (p.47). Os indicadores têm a finalidade de indicar os aspectos a serem avaliados, com base nos dados da realidade para exprimir como as expectativas são satisfeitas, ou como os critérios estão sendo alcançados. É na coerência entre critérios e indicadores que reside toda a objetividade da avaliação²³.

Não há referência nos projetos dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” aos critérios de avaliação. Os planos de ensino não apresentaram critérios ou indicadores definidos para os aspectos cognitivos e psicomotores, mas apenas para os aspectos afetivos, quando descrevem que avaliariam comportamento, participação, assiduidade.

Identificamos outra lacuna nos projetos dos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, quando estes não abordam os critérios de avaliação. Estabelecer critérios avaliativos expressaria as expectativas da ETSUS em relação ao processo de formação dos seus alunos. O não estabelecimento destes pode ocasionar um processo avaliativo “à deriva”, sem rumo ou direção. Vale lembrar que os mesmos projetos não definiram, também, o objetivo da avaliação da aprendizagem. Para que, afinal, os professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” estão avaliando seus alunos? Os projetos dos cursos analisados provavelmente não conseguiriam responder a essa questão.

No questionário de pesquisa, nas questões 17 e 18, optamos por utilizar os termos critérios e indicadores como sinônimos, pela possível complementaridade dos mesmos, apesar de estarmos cientes das diferenças. Acreditamos que muitos professores não teriam uma diferenciação clara desses dois termos, o que poderia gerar desconforto para os mesmos ao responderem às questões propostas para este tema. Acreditamos, ainda, que a utilização desses termos, como sinônimos, não prejudicou a análise e discussão dos resultados obtidos.

Na entrevista, utilizamos apenas o termo critério, e tivemos a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas que poderiam surgir.

Perguntamos aos professores que responderam ao questionário se eles utilizaram algum critério ou indicador no processo de avaliação dos alunos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. Dos 49 professores, 48 responderam afirmativamente a esta questão.

Perguntamos, em seguida, quais critérios ou indicadores foram utilizados. Interesse, participação e conhecimento teórico do conteúdo foram as respostas mais assinaladas (Tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição dos critérios de avaliação utilizados pelos professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” - 2003 -2008 (n=49)

Crítérios de avaliação	Nº
a) interesse	43
b) participação	43
c) assiduidade	31
d) criatividade	23
e) organização	28
f) destreza	09
g) desenvoltura	10
h) autonomia	09
i) inovação	09
j) responsabilidade	25
k) conhecimento teórico do conteúdo	38
l) expressão verbal	19
m) estética na apresentação dos trabalhos escritos	16
n) habilidade prática	23
o) clareza e coesão nos trabalhos escritos	22
p) pontualidade na entrega das atividades	27
q) atuação nos trabalhos em grupos	33
r) competências específicas de cada disciplina	24
s) espírito crítico	17
t) outros	03

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado pela pesquisa.

Diferentemente do que foi apontado na seção **dimensões avaliativas**, em que a maioria das respostas indicou a avaliação dos aspectos cognitivos, seguida pela avaliação dos aspectos afetivos, na tabela acima, percebemos, talvez, uma preferência dos professores em estabelecer critérios para os aspectos afetivos em detrimento aos demais aspectos. Os planos de ensino corroboram essa análise, uma vez que somente apresentaram critérios para o

aspecto afetivo. Nesse estudo, estamos considerando os aspectos afetivos como sinônimos de atitudes, comportamentos e valores.

Mais uma vez, parece-nos que os professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” têm demonstrado intenção em diversificar a avaliação da aprendizagem, levando-se em conta a diversidade dos critérios/indicadores assinalados pelos mesmos na questão proposta. Chama-nos atenção o fato de que dez itens relacionados nessa questão (itens: a, b, d, e, g, h, i, j, q, s) são critérios que requerem maior objetividade, necessitando de indicadores mais precisos para serem avaliados. Lembramos que os critérios interesse e participação foram os que apresentaram frequência mais elevada de respostas (43). Caberia uma atenção especial, para próximos estudos, na forma como os professores da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” utilizam efetivamente esses critérios de avaliação.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a frequência de respostas para o critério habilidade prática, com apenas 23 respostas, O que isso pode significar? Alguns professores realmente não utilizaram esse critério para avaliar os alunos e, então, este dado se torna relevante, pois a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” é uma escola de educação profissional técnica de nível médio que preconiza em seus projetos de cursos a avaliação dos três aspectos: cognitivos, afetivos e psicomotores (incluindo aí as habilidades práticas).

Talvez os professores tenham marcado como critério as competências básicas de cada disciplina (letra r), já estando, desse modo, embutida a avaliação das habilidades práticas, levando em conta a noção de competência como a articulação do conhecimento, habilidade e valores/atitudes. Fizemos, então, uma análise minuciosa nessa questão e verificarmos que dos 26 professores que não assinalaram habilidade prática como critério de avaliação utilizado, apenas 10 havia assinalado o item competências básicas de cada disciplina como critério de avaliação. Verificamos, portanto, que 16 professores dos cursos técnicos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, que participaram da pesquisa respondendo o questionário, não utilizaram como um dos critérios de avaliação a habilidade prática ou, pelo menos, não assinalaram a utilização desse critério.

Percebemos, ao longo deste estudo, que o aspecto psicomotor ou as habilidades práticas parecem se constituir como uma dimensão do saber que não é prioritária para os professores da ETSUS, na avaliação da aprendizagem, uma vez que, tanto na seção **dimensões da avaliação** quanto na de **critérios de avaliação**, foi o que obteve um menor número de respostas. Nas entrevistas, também, não percebemos ênfase na avaliação desse aspecto. Isso pode denotar pelo menos duas possibilidades: há precariedade na formação dos

alunos, já que se prioriza o aspecto cognitivo em detrimento ao psicomotor e afetivo, parecendo não se enfatizar a relação da teoria com a prática nos processos formativos; e há precariedade no sistema de avaliação da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, que não consegue avaliar o aspecto psicomotor adequadamente.

Nas entrevistas, os professores afirmaram realizar aulas práticas e também avaliar os alunos quanto ao aspecto psicomotor. Na realização de aulas práticas, alguns professores relataram que elas não eram adequadas por falta de laboratório específico.

Como é que você dá a prática em sala de aula? Não tem como! Lá não tem laboratório na Escola. Não tem como dar a prática.
(Entrevistado 4)

A ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” conta hoje com cinco laboratórios. Contudo, esses laboratórios somente começaram a ser utilizados no início de 2007 e, como esse estudo investiga os cursos realizados no período de 2003 a 2008, constatamos que alguns não utilizaram os laboratórios dessa Escola. Ademais, para alguns cursos técnicos, os laboratórios ainda não estão adequados para a especificidade da formação, como no caso dos cursos técnicos em hemoterapia e radiologia.

Acreditamos que, a relação que se pode fazer da teoria com a prática, nos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, não precisa ser apenas em laboratórios. Estes se constituem certamente como um espaço importante para a formação, mas não devem ser o único meio de integração teoria-prática. Há metodologias que permitem que essa relação se dê, mesmo dentro da sala de aula, tais como: estudo de casos, resolução de situações problemas, simulações, entre outras.

Quanto à avaliação das habilidades práticas, parece que a mesma é desenvolvida, de maneira geral, por meio da observação. Porém, foi relatado por apenas um professor o uso de instrumento específico para essa observação. Não verificamos nas entrevistas com os demais professores e nem nos arquivos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” indícios de como a avaliação das habilidades práticas era realizada, podendo residir aí a precariedade do sistema de avaliação da aprendizagem para essa dimensão do saber.

Um dia eu faço a prova (teórica) e outro dia eu vou lá na prática observar. (Entrevistado 1)

Ressaltamos que não estamos nos referindo à avaliação das habilidades práticas realizadas no Estágio Profissional Supervisionado, mas, sim, aquela realizada no decorrer das aulas. Nos estágios, por exigência do CEE/MS, são utilizadas fichas de avaliação, previamente elaboradas pela ETSUS. Contudo, a avaliação de estágio não fez parte do estudo em questão.

As entrevistas permitiram que alguns professores detalhassem melhor os critérios que eles utilizaram no processo de avaliação. Apenas alguns professores relataram critérios para avaliação do aspecto psicomotor.

(...) no caso assim da prova escrita: respondeu, zero a dez; já o seminário(os critérios eram): apresentação, o conteúdo apresentado, forma de apresentação. (Entrevistado 3)

(...) conteúdo teórico; desempenho. Na prática: interesse; interesse em aprender, ser companheiro; relacionamento entre eles e a nossa, e os nossos funcionários também foi avaliado. (Entrevistado 4)

Eu avalio postura, companheirismo, coleguismo, a parceria; avalio a associação da teoria com a prática e eu avalio também... assiduidade, pontualidade. Na prova prática eu avalio a habilidade, destreza ,eu avalio cordialidade, aluno com aluno, aluno –cliente. (Entrevistado 6)

Um professor entrevistado destacou que, além de ter utilizado critérios que a maioria dos professores relatou, também utilizou como critério de avaliação o caráter do aluno.

(...) pra mim é muito importante isso: caráter, de ser boa (pessoa), tentar se esforçar para aprender.(Entrevistado 2)

Todos os entrevistados confirmaram a própria autoria na definição dos critérios utilizados, sendo que um professor respondeu da seguinte forma quando questionado se teria sido ele mesmo quem definiu os critérios:

É... É... Eu... Acho que foi isso mesmo. Porque... Aqui a escola ela dá essa autonomia pra gente, né? (Entrevistado 6)

Outro professor respondeu:

Eu que peguei, fui fazendo... Porque aí eu tive também a vantagem de ter tido o curso antes. De capacitação (pedagógica). (Entrevistado 5)

Hoffmann²² afirma que os professores devem ter cuidado ao anunciar aos alunos os critérios de avaliação e esperar que os alunos alcancem esses critérios automaticamente. É preciso que se realize um trabalho pedagógico consistente para desenvolver os critérios selecionados. Em outras palavras, cabe ao professor propor atividades educativas que favoreçam o desenvolvimento dos critérios que se deseja que os alunos apresentem.

3.6 COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Nesta seção queremos discutir como se dá a comunicação no processo de avaliação da aprendizagem na ETSUS “Profª Ena de Araújo Galvão”, enfocando, principalmente, a questão do feedback.

Para Cardinet²⁴, a competência de um professor não está tão relacionada com seus títulos universitários, mas muito mais com o tipo de contato humano que ele estabelece com os alunos, sendo a capacidade de diálogo um fator que deveria ser trabalhado de forma prioritária na formação dos futuros docentes. Freire⁴⁸ defende a relação dialógica, que deve estabelecer-se no encontro entre professores e alunos, como a chave para efetividade do processo educativo.

O processo de avaliação não é neutro, pois quem avalia deve decidir sobre algo e, por isso mesmo, há que se preocupar com a ética na comunicação que se estabelece na escola. Para Hadji²³, muitas vezes, o professor, para mostrar sua posição superior, de dominação perante o aluno, poderá estabelecer uma comunicação avaliativa abusiva, não colocando a mesma a serviço do aluno. Ou então, o professor se cala ou diz coisas incompreensíveis, dificultando uma comunicação avaliativa eficiente.

Perrenoud²⁵ discute o processo de comunicação em sala de aula e a sua ambigüidade, afirmando que esta comunicação pedagógica tanto tem a capacidade de favorecer quanto de impedir aprendizagens, pois ela pode ser usada como instrumento de interação das pessoas, mas pode se tornar igualmente instrumento de alienação, de dominação, de exclusão.

As vantagens de se estabelecer uma comunicação eticamente eficaz entre professores e alunos, na questão da avaliação, podem esbarrar no medo: medo do professor perder a sua posição superior e de talvez não ser capaz de realmente ajudar o aluno; e medo do aluno de se expor demais, expor suas dificuldades e se prejudicar com isso ou ter que se envolver e trabalhar arduamente em cima das dificuldades que apresenta. Cabe ao professor tentar

estabelecer um clima de cooperação entre ele e os alunos, para que as lacunas e dificuldades de cada uma das partes envolvidas possam ser compreendidas e adequadamente trabalhadas²⁵;

23.

Um dos elementos da comunicação é o feedback (retroalimentação) que, na avaliação da aprendizagem, pressupõe as informações que a escola fornece aos alunos a respeito das suas capacidades e dificuldades. Pode ser expresso nas notas, nos relatórios, nas fichas de avaliação, na conversa dentro ou fora da sala de aula, entre outros. Cardinet²⁴ sugere que se centralize o feedback dos alunos naquilo que será útil ao seu processo de aprendizagem, tentando evitar distorções que possam desmotivar os mesmos.

Nos projetos de cursos, não há referência às formas de comunicação dos resultados avaliativos obtidos pelos alunos da ETSUS “Prof. Ena de Araújo Galvão”. Isso resulta, muitas vezes, em o aluno somente ter ciência de seu desenvolvimento no processo de aprendizagem quando é informado de sua aprovação ou reprovação pela coordenação do curso.

Nas entrevistas, quando perguntamos aos professores o que eles faziam com os resultados da avaliação, a maioria respondeu que a partir desses resultados davam algum tipo de feedback para os alunos. Verificamos algumas diferenças quanto ao momento e à forma como o mesmo era dado. Nas avaliações escritas, por exemplo, alguns professores davam feedback ao final da disciplina enquanto outro professor dava-o no momento da devolução de cada atividade avaliativa.

Então, eu pegava o caderninho (no final da disciplina), aí falava: “Fulana, aqui está a sua prova. Leia sua prova, você tem alguma dúvida? Alguma coisa?” Porque às vezes, até acontece de somatória, alguma coisa, somar errado, também. Acontece. Então, eu chamava, a pessoa lia a prova: “tá tudo ok? Então tá. Ok. Fechou.” Sabe, era assim... (Entrevistado 5)

[...] na prova escrita, depois de corrigida, a gente faz um feedback geral... Do que nós estamos precisando melhorar, o que nós entendemos... Que eu acho assim... é... proveitoso. Que eles acabam percebendo que às vezes eles não sabem interpretar perguntas. (Entrevistado 6)

Como podemos observar nessas falas, o feedback parecia ter, de um modo geral, mais o objetivo de informar os alunos sobre o desempenho alcançado, sem a preocupação de transformar esse retorno num instrumento para que o aluno avançasse no seu processo de

aprendizagem. O professor Entrevistado 5, por exemplo, dava o feedback ao final de sua disciplina, impossibilitando, talvez, qualquer esforço em ajudar os alunos nas eventuais dificuldades em relação à compreensão dos conhecimentos trabalhados.

Nas aulas práticas, no entanto, os professores afirmaram que também davam algum tipo de feedback, indicando que isso era feito num espaço mais curto de tempo (normalmente no final da aula ou na aula seguinte), constituindo-se, provavelmente, em um instrumento que possibilitava ao aluno trabalhar as suas dificuldades, como podemos observar nas falas a seguir.

É porque aí na prática, no final da aula, eu chamava individualmente, aí eu falava: “Mariazinha, hoje você fez isso, fez aquilo, fez aquilo outro, você pode melhorar nisso, naquilo outro.” Aí na segunda turma, eu pegava e falava assim (pra todo mundo junto): “Hoje, Mariazinha, você fez isso, aquilo, aquilo outro. Você poderia ter feito isso, isso, aquilo outro.” Quer dizer, eu expunha aquela pessoa ao grupo. Porque senão ela não ia conseguir acertar. (Entrevistado 1)

Na avaliação do dia-a-dia, quando o aluno não está correspondendo aquilo que é... eu espero do saber dele, eu chamo em particular pra conversar e nas provas práticas, eu intensifico mais com aluno que tem maior dificuldade. (Entrevistado 6)

Consideramos interessante o fato de o professor Entrevistado 1 relatar que já deu feedback para cada aluno individualmente, mas que não teve tanto resultado, no sentido de não ter verificado o interesse do aluno em querer dirimir suas dificuldades. Portanto, resolveu fazê-lo no coletivo, expondo, para todos, as dificuldades de cada aluno. O mesmo professor relatou, também, que percebia que o feedback coletivo ‘estremecia’ as relações entre ele e os alunos, *porque os alunos levavam para o lado pessoal, mas eu não ligava para isso, pois eu acho que estou fazendo um bem para eles* (Entrevistado 1). Resta-nos saber se os alunos também entendiam que aquele procedimento do professor era para contribuir com o seu aprendizado e de que forma a questão da ética foi trabalhada, pois revelar as dificuldades dos alunos em uma avaliação coletiva requer uma relação de confiança entre os envolvidos, evitando possíveis situações constrangedoras.

Perrenoud²⁵ afirma que é preciso que se estabeleça um clima de cooperação em sala de aula para que os alunos possam sentir-se verdadeiramente acolhidos ao exporem suas dificuldades de aprendizagem. E não nos esqueçamos de Luckesi⁹ que defende a avaliação

como um ato amoroso, na medida em que deva ser um ato integrativo (das experiências de vida dos alunos), acolhedor e inclusivo.

Alguns professores entrevistados relataram, também, fornecer algum tipo de feedback sobre o comportamento do aluno, num espaço curto de tempo e de maneira verbal.

Eu chamo em particular, falo, converso, falo: “estou notando isso em você. O que eu posso te ajudar?” (Entrevistado 2)

O aluno que tinha postura inadequada, que não se adequava aos colegas, eu conversava na hora que surgia o problema (...) não dá pra deixar pro último momento porque daí não dá pra recuperar (falando sobre o comportamento). (Entrevistado 6)

Salientamos que um professor relatou não ter dado nenhum tipo de feedback, provavelmente não oportunizando aos alunos um acompanhamento do seu processo de aprendizagem.

Podemos resumir, pelo que foi apresentado, que o feedback para o aspecto cognitivo, parece que, de modo geral, visava informar os alunos sobre o resultado do seu processo de aprendizagem. Para os aspectos afetivos e psicomotores, esse retorno era feito num momento mais imediato à ação, sugerindo que tinha o objetivo de auxiliar o aluno no desenvolvimento desses aspectos, caso não estivessem adequados.

3.7 DIFICULDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta seção trata das dificuldades que os professores disseram encontrar ao realizarem o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos da ETSUS “Prof.^a Ena de Araújo Galvão”. Esta discussão será feita a partir das falas dos professores entrevistados.

Todos os professores afirmaram ter tido algum tipo de dificuldade no seu processo de avaliação. As dificuldades relatadas podem ser assim classificadas em: dificuldade de ordem instrumental (por parte dos professores) e dificuldade de ordem comportamental (em relação aos alunos).

3.7.1 Dificuldades de ordem instrumental

Foram dois os tipos de dificuldades apresentadas de ordem instrumental: dificuldade na elaboração das questões para as provas escritas e dificuldade na elaboração de instrumentos que pudessem avaliar os aspectos afetivos. Na elaboração de questões para as provas escritas, os professores disseram que ficavam na dúvida sobre o grau de dificuldade das questões das provas; se estavam exigindo demais (ou não) dos alunos nas perguntas elaboradas; se faziam perguntas abertas ou fechadas; se faziam perguntas objetivas ou subjetivas, enfim, eram dúvidas acerca da construção de instrumento para avaliação escrita.

Tive dificuldade de ministrar a prova teórica. O grau de dificuldade que eu podia estar colocando no papel. Pra cada aluno. Mas assim eu tive uma dificuldade para ministrar a prova mesmo. (...) Acho assim que fiquei com medo de cobrar muito... muito deles e eles não estarem preparados. (Entrevistado 3)

Na teórica. De saber o que perguntar exatamente. Será que estou perguntando... Está dentro do conteúdo, mas será que estou perguntando muito, além da capacidade do aluno no curso? Até eu conseguir assim chegar num... assim, numa média, foi bem difícil, sabe? (Entrevistado 05)

Eu poderia... Eu poderia arrumar outros meios de perguntar. Eu não gosto muito de pergunta subjetiva... Parece que o entendimento fica mais obscuro. Então, talvez esse seja um ponto negativo meu, né? Eu sou das questões muito objetivas. (Entrevistado 6)

Entendemos que a elaboração de questões para avaliações escritas se configura como uma atividade efetivamente difícil. Como podemos perceber, nas falas dos professores Entrevistado 3 e 5, a preocupação maior parecia ser a de não exigir conhecimentos que os alunos ainda não conseguiriam expressar. Acreditamos que, para minimizar essa dificuldade, a ETSUS poderia explicitar melhor, para os professores, além de seus objetivos educacionais, o perfil profissional de cada formação, contribuindo para um maior esclarecimento sobre os conhecimentos mínimos que um profissional deve ter.

Outro fator que pode contribuir para essas dificuldades relatadas pelos professores é que, normalmente, a escola diz quais conteúdos o professor deve ensinar, mas pouco diz sobre o que ele deve avaliar. Cabe ao professor tomar essa decisão. Perrenoud²⁵ confirma essa tese ao afirmar que: “os textos legislativos e regulamentares dizem o que se deve ensinar, mas definem muito menos claramente o que os alunos supostamente devem aprender, portanto o

que se deve avaliar (p.30, grifo do autor). Ele salienta ainda que, como resultado, os programas permitem uma margem significativa de interpretação e autonomia para os professores.

Quanto ao aspecto afetivo, um professor relatou que teve dificuldade na elaboração de instrumentos que avaliassem a questão das atitudes e comportamentos dos alunos.

Então, eu acho que essa é uma dificuldade da avaliação. De encontrar instrumentos que vão mediar essa... essa postura (humana). Porque, então, a postura técnica (eu sei como avaliar), da postura humana (eu não sei avaliar), então, eu quero (avaliar) tudo isso.
(Entrevistado 1)

O entendimento de que aspectos como interesse, participação, assiduidade e pontualidade constituem, hoje, aspectos formativos, e por isso merecem um tratamento diferenciado, tem gerado dificuldades para a prática da avaliação³⁰.

Segundo Hoffmann¹⁵, os professores acabam atribuindo, de forma arbitrária ou com critérios vagos e confusos, notas para os aspectos afetivos: dá-se nota para comportamento, participação, interesse, aspectos que, segundo a autora, não cabem o uso de notas. Coelho⁴⁹, que desenvolveu um estudo mais aprofundado acerca da dimensão do saber-ser na formação técnica, discute, entre outros temas, as dificuldades que os professores apresentam na avaliação dessa dimensão. Alguns professores têm até elaborado instrumentos para avaliar o aspecto afetivo, mas estes não são suficientes pra dar base à apreciação do progresso do aluno. Parece que no Brasil são poucos os estudos acerca de instrumentos avaliativos para esse aspecto.

3.7.2 Dificuldades de ordem comportamental

Quanto à dificuldade de ordem comportamental, um professor relatou que não pôde desenvolver um processo avaliativo do jeito que gostaria, com instrumentos que realmente verificassem o aprendizado dos alunos, pelo fato dos mesmos apresentarem medo diante da avaliação e pouco empenho nos estudos. Dessa forma, o professor teve que exigir menos do que gostaria nas avaliações. Ele relatou, ainda, que teve uma aluna que até desmaiou na apresentação de um trabalho de tão nervosa que se encontrava no momento de ser avaliada.

O grande medo deles era o de serem avaliados. (...) Pra fazer a prova eu tive que fazer uma prova assim que... sabe? bem fácil. (...) Eu queira ver o aprendizado deles. O conhecimento deles e eu não... não abstrai isso deles, não.. Não consegui ver. Eu queria elaborar uma prova mais de conhecimento. Nem que fosse uma pergunta, duas perguntas, mas que eles demonstrassem o que eles aprenderam. (Entrevistado 4)

A avaliação, seja ela da aprendizagem ou não, pode causar ansiedade, medo e angústia para quem está sendo avaliado. Vivenciamos no dia-dia, em sala de aula, tanto como alunos quanto como professores, esses sentimentos. Alguns professores entrevistados parecem perceber o quanto a avaliação pode gerar ansiedade, medo e angústia para muitos alunos. Os mesmos disseram que tentaram não usar a palavra prova, mas sim o termo avaliação, ou que tentaram mudar o sentido da avaliação para os alunos, conforme os relatos abaixo.

(...) a avaliação já é um instrumento parece de ... de repressão, né? O aluno já se sente assim. E eu tento fazer o mais possível pra que aquilo não se torne, dizendo pra ele que aquilo é necessário pra dar uma devolutiva. (Entrevistado 2)

(...)eu não uso mais a... palavra: “hoje é dia de prova!” Eu falo: “hoje é dia de avaliação!” E mesmo assim os alunos ficam extremamente nervosos, tem aluno que tem até diarreia. Isso é muito ruim , porque o professor, na minha avaliação, ele tem que ser um aliado, ele não pode ser o carrasco. (Entrevistado 6)

Mudar o nome da prova para avaliação ou até mesmo mudar o nome da avaliação com o intuito de diminuir o medo, a ansiedade dos alunos muitas vezes não será suficiente. Num modelo tradicional de avaliação, esse medo é gerado em grande parte pela postura de superioridade que o professor se coloca e pelos resultados muitas vezes negativos que a avaliação acarreta na vida do aluno: avalia-se para aprovar ou reprovar, geralmente colocando o aluno em situações humilhantes, de exclusão. Mesmo numa avaliação com perspectiva mais formativa, pode haver desconforto para o aluno, pois a avaliação, de certa forma, está vigiando o aluno e este está ciente de que suas dificuldades virão à tona a qualquer momento. Quando o aluno participa do processo avaliativo não como objeto, mas como ator principal que reconhece suas dificuldades e tem oportunidade de trabalhá-las para seu desenvolvimento, e quando há um clima de confiança e cooperação em sala de aula, a avaliação poderá se tornar menos desconfortável para o mesmo²⁵.

Outra dificuldade no processo avaliativo de ordem comportamental apresentada por um professor foi a questão de envolver os alunos em algumas atividades a que eles não estavam acostumados, como, por exemplo, a apresentação do seminário.

Tive. É... Resistências assim deles, né?. Porque não queria apresentar pra sala toda. Eu tive que convencer que seria bacana...tinha uma certa resistência. Sempre tem uns que gostam mais de...de... falar e tal. E outros não, né? (Entrevistado 3)

Um professor relatou, ainda, que teve dificuldade na realização da avaliação contínua, pois tanto ele quanto os alunos estavam acostumados com uma avaliação tradicional.

Eles (os alunos) estão muito acostumados com a...a pedagogia transmissora: eu falo e você ouve. E quando a gente é... faz um feedback diferente, que a gente vai passar o resultado pra ele, às vezes ele discorda: “mas por quê? Eu achei que eu estava bom...” Eu acho que essa (avaliação do dia-a-dia) é a mais difícil pra mim. Às vezes eu... eu tô muito acostumada na... na avaliação... teórica/escrita mesmo, né? Eu acho que é assim, aquele ... aquela antiguidade que está precisando ser mudada. (Entrevistado 6)

Percebemos, pela fala desse professor que, possivelmente, nem ele estava preparado para ouvir os argumentos dos alunos e dialogar com os mesmos a respeito do processo avaliativo e provavelmente nem os alunos estavam preparados para se posicionarem perante os resultados avaliativos obtidos.

Mais uma vez, quando os alunos têm claro o porquê de determinada atividade avaliativa e no que isso irá contribuir para a sua aprendizagem e quando se estabelece um clima de confiança e de diálogo, provavelmente eles se envolverão nas atividades propostas.

Perrenoud²⁵, no entanto, alerta-nos de que devemos deixar a ingenuidade de lado e nos conscientizarmos de que nem todos os alunos estão na sala de aula porque querem realmente aprender e, por isso, nem todos se envolverão plenamente nas atividades realizadas. Alguns farão, é verdade, o mínimo necessário para conseguir somente um resultado final satisfatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” constitui-se como uma instância educativa responsável pela formação dos trabalhadores de nível médio do SUS. Desse modo, grande parte dos alunos que freqüentam seus cursos são trabalhadores de saúde, cabendo a esta ETSUS desenvolver estratégias pedagógicas que garantam uma formação ampla dos mesmos.

Este estudo pretendeu, portanto, analisar o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos dessa ETSUS, buscando investigar os modelos e práticas da avaliação, a partir da análise dos projetos dos cursos técnico, dos planos de ensino e instrumentos avaliativos elaborados pelos professores, bem como através de relatos dos professores sobre suas práticas avaliativas.

A análise e discussão dos resultados obtidos foram permeadas por dois modelos de avaliação: o modelo tradicional e o modelo formativo. No modelo tradicional, a avaliação prioriza o resultado final do aluno, sem se interessar em uma investigação mais aprofundada de como o aluno está (ou não) aprendendo. Já em um modelo formativo de avaliação, o processo de aprendizagem é priorizado, pois tanto o professor quanto o aluno devem estar imbuídos na investigação das dificuldades de aprendizagem apresentadas e na superação das mesmas.

Os resultados obtidos por esse estudo revelam certas discrepâncias, principalmente entre o que está preconizado nos projetos dos cursos da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” e os relatos dos professores. Nos projetos dos cursos técnicos está prevista, de modo geral, uma avaliação voltada mais para um modelo formativo, pois prevê a avaliação dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, com referência a uma avaliação contínua, recomendando ainda orientação individualizada para os alunos que apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem. Já nos planos de ensino, nos instrumentos de avaliação e nos relatos dos professores, a avaliação da aprendizagem está voltada prioritariamente para a avaliação dos aspectos cognitivos, sendo a avaliação escrita a modalidade de avaliação predominante. A função da avaliação da aprendizagem, de modo geral, era verificar se os alunos estavam adquirindo o conhecimento que estava sendo transmitido aos mesmos. A prova escrita foi o instrumento que a maioria dos professores relatou ter utilizado.

Constatamos que os aspectos afetivos apesar de serem avaliados tanto quanto os aspectos cognitivos, não eram levados em conta, na mesma proporção, no momento da decisão sobre o resultado final de cada aluno. Percebemos também que a avaliação dos aspectos afetivos era normalmente quanto às questões de comportamento, interesse,

participação, sendo também o aspecto em que os professores relataram ter utilizado mais critérios ou indicadores avaliativos. Consideramos que na educação profissional a avaliação dos aspectos afetivos deve ir além da investigação do comportamento, do interesse, da participação dos alunos e caminhar para uma dimensão mais abrangente do ser-ético profissional, como mostra os estudos de Coelho⁴⁹.

O que nos causou surpresa foi verificar que os aspectos psicomotores não apresentaram tanta ênfase no que tange à avaliação da aprendizagem da ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão”, pois foi o aspecto menos indicado pelos professores, apresentando poucos instrumentos e critérios de avaliação. Lembremos o relato de Izabel dos Santos⁶ que, ao conceber o movimento *Larga Escala*, pensou em um processo de formação profissional que tivesse compromisso com o fazer, com a prática, com a aplicação do conhecimento. Isso parece não ser priorizado na ETSUS quando verificamos que esse aspecto foi pouco referenciado. Não queremos aqui fazer apologia à prática em relação aos demais aspectos, mas consideramos importante que a ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão” reveja cuidadosamente este pouco investimento na avaliação dos aspectos psicomotores no seu processo educativo, pois, caso contrário, acreditamos que isso poderá acarretar em uma formação incompleta. Desse modo, constatamos que os três aspectos (cognitivos, afetivos e psicomotores) eram avaliados na ETSUS “Prof^ª. Ena de Araújo Galvão”, geralmente, de maneira desarticulada, realizando avaliações individuais para cada aspecto, não possibilitando a relação entre os mesmos no processo de aprendizagem.

Não podemos deixar de destacar os pontos positivos evidenciados na avaliação da aprendizagem na ETSUS. Os professores indicaram ter utilizado diferentes instrumentos de avaliação, diversas formas para os alunos manifestarem suas aprendizagens. Os professores também apresentaram aos alunos a forma como os mesmos seriam avaliados.

Entendemos que os projetos dos cursos, apesar de preverem a avaliação da aprendizagem em um modelo formativo, apresentavam lacunas que dificultariam sua efetiva realização, como, por exemplo, não estavam definidos os objetivos da avaliação e nem critérios avaliativos, permitindo que cada professor decidisse *para quê* estaria avaliando os alunos e *o quê* seria levado em consideração nesse processo avaliativo. A forma como estão construídos os currículos também pode ter dificultado para alguns professores avançarem em um processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva mais formativa, pois estes estão desenhados em módulos, com disciplinas fragmentadas, sem criar relações entre as mesmas, e com carga horária reduzida.

Consideramos importante que a ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”, ao elaborar seus projetos de cursos, leve em consideração a avaliação da aprendizagem que pretende, para que o currículo possa contribuir na realização da mesma. Sugerimos que esta ETSUS promova momentos de reflexão entre o corpo pedagógico, técnico e docente com a finalidade de discutir sobre os aspectos a serem avaliados, bem como os critérios de avaliação para todos os aspectos, em busca de um processo educativo que vise à formação integral dos seus alunos trabalhadores. Enfatizamos ainda a importância da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” explicitar nos próximos projetos de cursos o objetivo que se pretende com a avaliação da aprendizagem, para evidenciar para toda a comunidade escolar a que finalidade o processo educativo se destina. Provavelmente, o objetivo da avaliação da aprendizagem seria especificado num projeto pedagógico da escola, mas ressaltamos que a citada ETSUS ainda não tem construído esse projeto.

Observamos, na análise e discussão dos resultados, um movimento interessante. Houve momentos em que percebíamos a avaliação da aprendizagem se aproximando de um modelo formativo e, em outros, se distanciando desse modelo. Isso pôde ser verificado tanto nos projetos dos cursos quanto nos demais documentos analisados (entrevistas, questionários, etc.). Podemos talvez pensar que o processo de avaliação da aprendizagem da ETSUS “Profª. Ena de Araújo Galvão” esteja passando por um período de transição, pois parece que está se tentando sair de uma avaliação voltada para um modelo tradicional para se aproximar de um modelo mais formativo. Consideramos que o processo de mudança é positivo, mas não é fácil de ser concretizado, ainda mais quanto esta mudança se refere à avaliação da aprendizagem.

Por que avaliamos? A serviço de quem avaliamos? A resposta deveria ser a serviço do aluno. Para que mudar a avaliação, se não for para o benefício do aluno, para promoção da sua aprendizagem, para a possibilidade de transformar a sociedade numa sociedade mais justa e igualitária?

A avaliação que vem sendo desenvolvida ao longo dos anos no Brasil está a serviço de uma pedagogia que traduz, de uma forma geral, uma concepção de sociedade. Que sociedade é esta? O importante é ressaltar que no dia-a-dia das escolas, a avaliação não está a serviço de uma sociedade que almejamos - mais justa, democrática, igualitária - mas, ao contrario, está a serviço de uma sociedade autoritária, punitiva, de exclusão.

Acreditamos que é com a avaliação num modelo mais formativo, uma avaliação realmente voltada para a efetiva aprendizagem de todos os alunos, sem discriminação, de maneira que desenvolva a cooperação entre os pares, a transparência na relação, que poderemos contribuir para uma sociedade que promova oportunidades para todos. Como

indica Perrenoud²⁵, não somos ingênuos ao ponto de acreditar que é só mudar a forma de avaliar os alunos que todo o resto mudará. Sabemos que mudar as práticas avaliativas para uma avaliação mais formativa e menos seletiva, provavelmente significará mudar a escola, pois a mudança nas práticas de avaliação não mexe apenas com os professores, mas mobiliza toda a comunidade escolar. Perrenoud²⁵ e Hadji²³ discutem algumas considerações acerca da mudança da avaliação. Apresentaremos algumas delas à guisa de conclusão.

Mudar o sistema de avaliação para um sistema mais qualitativo acarretará na perda do referencial que a comunidade escolar possui para acompanhar os progressos dos alunos. A avaliação que está posta (e sua inscrição em notas ou conceitos) representa, senão o único, um fortíssimo vínculo que se estabelece entre a família e a escola. Mudar a avaliação resultará na reconstrução desse vínculo. É preciso que pais, família e até mesmo os alunos se convençam das vantagens da avaliação formativa, evitando assim angústia e oposições. Isto demanda uma mudança na cultura da avaliação.

Mudar o sistema de avaliação significaria também mudar a forma como os programas de ensino ou projetos dos cursos são construídos e trabalhados. Num sistema tradicional de educação, todo o programa deve ser ensinado, mesmo que não seja assimilado pela maioria dos alunos. Conseqüentemente, ou os alunos são reprovados ou dão continuidade ao curso, mesmo com essa defasagem. Para efetivar uma avaliação formativa é necessário mudar a tônica: ao invés de trabalhar todos os saberes, deve-se fazer escolhas, fazendo análises críticas constantes para verificar quais os saberes são essenciais, quais são os mais viáveis, para renunciar aos saberes menos essenciais, e assim dar condições para que todos aprendam.

Um fator que pode impedir a mudança do sistema de avaliação é a resistência causada pelo temor de muitos professores ao “trocar o certo pelo duvidoso”. O professor já conhece a tessitura de uma avaliação tradicional, pois a vivenciou não só como professor, mas também como aluno. Por isso, para muitos professores, avaliar o outro pode constituir numa revanche sobre todas as frustrações por eles sofridas. Para outros, avaliar significa ter o poder de classificar, de diferenciar, de condenar o aluno pelo seu desempenho intelectual. E esse poder muitos professores temem perder. Mas uma avaliação formativa somente pode existir se for negociada num clima de cooperação, onde os processos de aprendizagem devem estar acima de qualquer outro interesse.

É preciso também que os professores se preparem efetivamente para essa mudança, com formação teórica e metodológica sólidas para que desenvolvam competência para construir práticas voltadas para uma avaliação realmente formativa. Hoffmann¹⁵ afirma que para essa nova concepção de avaliação o professor tem que saber como o aluno aprende,

entender a dinâmica do conhecimento para saber das dificuldades apresentadas pelos alunos e poder intervir sobre elas.

Fechamos essa discussão tomando emprestadas as palavras de Perrenoud²⁵: “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” (p. 154). Ousamos complementar esta afirmativa dizendo que também é criar meios para estimular os que já estão caminhando a caminhar cada vez mais com independência no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC; 2000.
2. Cordão FA. A LDB e a nova Educação Profissional. Boletim Técnico Senac. 2002 Jan/abr; 28(1). Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>> Acesso em 22 set. 2009.
3. Zocche DAA. Educação profissional em saúde: reflexões sobre a avaliação. Rev. Trabalho educação e saúde. 2007; 5(2)281-95. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: 4 nov. 2008.
4. Ramos M. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. Saúde e soc. [online].2009; 18(12)55-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/08.pdf> Acesso em 11 out. 2009.
5. Deluiz N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. Formação. 2001; 1(2)5-16.
6. Castro JL, Santana JP, Nogueira RP. Izabel dos Santos. A arte e a paixão de aprender fazendo. Natal (RN): Observatório RH NESC/UFRN; 2002.
7. Pereira IB, Ramos MN. Educação Profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006.
8. Brasil. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: saúde. Brasília: MEC; 2000.
9. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar. 11ª ed. São Paulo: Cortez; 2001.
10. Santos NOB. Planejamento de ensino numa perspectiva crítico-transformadora. In: Berbel NAN, Gomes DFM, organizadores. Exercitando a reflexão com conversa de professores. Londrina: GRAFCEL; 2005. p.155 a 160.

11. Bardin L. Análise de Conteúdo. Reimpressão. Lisboa: Edições 70; 2008.
12. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec; 2008.
13. Petternelli LA . INF 162 – Estatística I. (Apostila). 2005. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br/rvicente/Paternelli_Cap2.pdf> Acesso em 09 out.. 2009.
14. Antunes C. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2008.
15. Hoffmann J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2007.
16. Depresbiteris L. Avaliação educacional em três atos. 2ª ed. São Paulo: SENAC; 2001.
17. Biazzini MFRT. Avaliação da aprendizagem e formação do professor: concepções e experiências [dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica; 2006.
18. Pavan MM, Fernandes MCSG. Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. In: Fernandes MCSG, Costa ADM, Sicca NAL, organizadores. Currículo, história e poder. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2006; v.1, p. 149-165. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2370--Int.pdf>> Acesso em 23 out. 2009.
19. Giusti SR. Avaliação da aprendizagem na educação profissional em saúde [dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica; 2007.
20. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71. Brasília, 1971. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em: 06 set 2009.

21. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 7044. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 18 set 2009
22. Hoffmann J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação; 2001.
23. Hadji C. Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed; 2001.
24. Cardinet J. Avaliar é medir? Portugal: ASA; 1993.
25. Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
26. Hoffmann J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 25ª edição. Porto Alegre: Mediação; 2006 .
27. Saul AM. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª edição. São Paulo: Cortez; 2001.
28. Depresbiteris L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. Formação. 2001 Maio; 1(2)27-38.
29. Depresbiteris L. Competências na educação profissional – é possível avaliá-las? Boletim Técnico Senac. 2005 Maio/ago; 31(2). Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>> Acesso em: 17 mar. 2009.
30. Villas Boas BMF. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: Veiga IPA, Fonseca M. As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus; 2001.p. 175-212.
31. Manfredi SM. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez; 2002.

32. Santos LHP. Estratégias e avaliação no processo ensino aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem [tese]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem; 2005.
33. Chieco NW, Cordão FA. Educação Profissional na LDB. Em Aberto. 1995 Jan/mar; ano15(65)158-64. Disponível em:
<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891>> . Acesso em 19 set. 2009.
34. Araújo RML. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. Boletim Técnico Senac. 2002 Set/dez; 28(3). Disponível em:
<<http://www.senac.br/BTS/283/boltec283a.htm>> Acesso em: 07 abr 2009.
35. Zarifian P. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC; 2003.
36. Cordão FA. Educação profissional: cidadania e trabalho. (Entrevista). Boletim Técnico Senac. 2006 Jan/abr; 32(1)46-55. Disponível em:
<http://www.senac.br/informativo/BTS/321/bts32_1-entrevista.pdf> Acesso em: 19 set 2009.
37. Firmino CAB, Cunha AMO. A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90. Boletim Técnico Senac. 2006 Jan/abr; 32(1)68-81. Disponível em:
<http://www.senac.br/BTS/321/bts32_1-artigoS.pdf> Acesso em 17 mar. 2009.
38. Saraiva SBC, Masson AC. Competências, qualificação e avaliação: observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional. Boletim Técnico Senac, 2003 Maio/ago; 29(2). Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/292/boltec292a.htm>> Acesso em 17 mar 2009.
39. Gryscek ALFPL, Almeida AH, Antunes MN, Miyashiro SY. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. Rev. Esc. Enf. USP. 2000; 34(2)196-201. Disponível em:
<<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/513.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
40. Brasil. PROFAE. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: guia do aluno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde; 2002.

41. Brasil. Portaria GM/MS 2.048 de 3 de setembro de 2009. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt2048_03_09_2009.html>. Acesso em 11 set. 2009.
42. Ribeiro ECO, Motta JIJ. Educação permanente como estratégia na reorganização dos serviços de saúde. Rede Unida. [Internet]1996. Disponível em
<<http://www.redeunida.org.br/producao/artigo03.asp>>. Acesso em: 19 maio 2008.
43. Ceccim RB, Feuerwerker LCM.. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. Physis. 2004; 14(1)41-65. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19 maio 2008.
44. Almeida von Gal LP; Ferraz C. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. Rev Bras Enf. 2008; 61(1)31-5. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 23 maio 2008.
45. Bloom BS. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo. Porto Alegre: Globo; 1973.
46. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem: mais uma vez. Rev. ABC EDUCATIO. 2005 Jun. (46)28-9. Disponível em: <www.luckesi.com.br> Acesso em: 14 abr 2009.
47. Depresbiteris L, Tavares MR. Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo; 2009.
48. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
49. Coelho MPP. O saber-ser ético –profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem; 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**I. IDENTIFICAÇÃO**

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Formação Profissional: _____
3. Possui algum curso de pós-graduação?
- () Não () Sim () a) Especialização; Especifique _____
- () b) Mestrado; Especifique _____
- () c) Doutorado; Especifique _____
- () d) Outro _____
4. Em qual (ais) curso (s) você ministrou aula na Escola:
- a) () Técnico em Enfermagem (Auxiliar em Enfermagem) b) () Técnico em Higiene Dental c) ()
Técnico em Radiologia d) () Complementação de Técnico em Enfermagem e) ()
Técnico em Hemoterapia
5. Em qual (is) disciplina (s) você ministrou aula na Escola? _____
6. Você participou de alguma capacitação pedagógica realizada pela Escola?
- a) () Não b) () Não me lembro c) () Sim. Em que ano? _____

II – PROJETO DO CURSO

7. Você conheceu, com antecedência, o projeto do curso em que você ministrou aula?
- a) () Não conheci;
- b) () Não me lembro;
- c) () Sim, conheci todo o projeto;
- d) () Sim, conheci apenas parte do projeto;

Só responda a pergunta número 8, se você marcou a alternativa d na pergunta de número 7.

8. Se você respondeu que conheceu apenas parte do projeto, por favor, especifique que parte (s) do projeto você conheceu:
- a) () justificativa do curso b) () objetivos do curso c) () perfil profissional de conclusão
- d) () matriz curricular e) () ementa do curso f) () metodologia do curso g) ()
processo de avaliação
- h) () Outros _____

III. PLANO DE ENSINO OU PROGRAMA DA DISCIPLINA

9. Você elaborou plano de ensino ou um programa da (s) disciplina (s) que você ministrou aula na Escola?
- a) () Não b) () Não me lembro c) () Sim
10. Se a resposta for positiva, com quem da Escola você discutiu ou compartilhou a elaboração desse plano de ensino ou programa? (Você pode marcar mais de uma opção)
- a) () coordenador do curso; b) () coordenação pedagógica; c) () direção da Escola;
- d) () secretaria escolar; e) () alunos do curso; f) () não me lembro; g) ()
) ninguém da Escola teve acesso ao meu plano de ensino ou programa.

IV - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

11. Você avaliou seus alunos na (s) disciplina (s) em que deu aula?
- a) () Não, não avaliei b) () Sim, avaliei.

12. Se a resposta for negativa, por que não avaliou?

Só responda as perguntas de número 13 a 19, se você respondeu sim à pergunta de número 11.

13. Indique qual (ais) foi (ram) o (s) instrumento (s) de avaliação que você utilizou quando ministrou aula na Escola? (Você pode marcar mais de uma opção)

- a) () prova escrita b) () teste c) () seminário
 d) () prova oral e) () dramatização f) () auto-avaliação
 g) () relatório h) () portfólio i) () estudo de caso
 j) () avaliação por pares k) () debate l) () painel
 m) () participação em aula n) () prova protocolo o) () Outro _____

14. Em qual (uais) momento (s) você avaliou os alunos?

- a) () antes de iniciar cada conteúdo;
 b) () depois de ministrar cada conteúdo;
 c) () no meio da disciplina (por ex., se a disciplina era de 40 horas, quando completou 20h eu avaliei os alunos);
 d) () no término da disciplina
 e) () Outro _____

15. Em algum momento você apresentou aos alunos a forma como eles seriam avaliados?

- a) () Não b) () Não me lembro c) () Sim

16. Se sim, em qual momento?

- a) () no início da disciplina;
 b) () no decorrer da disciplina;
 c) () no término da disciplina.

17. Você utilizou algum critério ou indicador no processo de avaliação dos alunos da Escola?

- a) () Não b) () Não sei c) () Sim

18. Se sim, qual (ais) critério (s) ou indicador (es) foi (ram) utilizado (s)? (Você pode marcar mais de uma opção).

- a) () interesse b) () participação c) () assiduidade d) () criatividade e) () organização
 f) () destreza g) () desenvoltura h) () autonomia
 i) () inovação j) () responsabilidade k) () conhecimento teórico do conteúdo
 l) () expressão verbal m) () estética na apresentação dos trabalhos escritos
 n) () habilidade prática o) () clareza e coesão nos trabalhos escritos
 p) () pontualidade na entrega das atividades q) () atuação nos trabalhos em grupos r) () competências específicas de cada disciplina
 s) () espírito crítico
 t) () Outros _____

19. Em qual (is) aspecto(s) você avalia os alunos? (Você pode marcar mais de uma opção).

- a) () suas habilidades práticas;
 b) () seus conhecimentos teóricos;
 c) () suas atitudes e comportamento;

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**1. QUESTÕES GERAIS/FORMAÇÃO**

- Qual a sua formação (graduação, licenciatura, bacharelado)?
- Em quais cursos deu aula na Escola?
- Em qual (uais) disciplina (s) já atuou?

2. QUESTÕES RELACIONADAS AO PROJETO DE CURSO

- Você conhece o item sobre avaliação no projeto do curso que você trabalhou?
- Você acha que o plano de ensino que você utilizou (que inclui processos avaliativos) é coerente com a avaliação descrita no projeto do (s) curso (s)?

3. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

- De que forma você avalia os alunos (quando, de que forma, com que instrumentos, para quê)?
- Quem define os critérios utilizados nos processos de avaliação dos alunos?
- Você considera adequados os critérios utilizados?
- O que você quer saber quando avalia os alunos desta Escola?
- O que você faz com os resultados da avaliação? Você usa esses resultados? Se sim, de que maneira? Eles modificam seu trabalho em sala de aula?
- Você teve alguma dificuldade no processo de avaliação realizado? Qual ou quais?

4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

- Como você construiu esse (s) instrumento (s) (o que considerou, por que construiu dessa forma)?

5. COMO VOCÊ AVALIA (ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS) A AVALIAÇÃO QUE VOCÊ REALIZA?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A avaliação da aprendizagem dos alunos na Educação Profissional de nível médio em saúde: análise dos processos avaliativos da Escola Técnica do SUS Profª. Ena de Araújo Galvão, na perspectiva dos professores”, a qual tem como pesquisadora principal a mestrandia Sílvia Helena Mendonça de Moraes, sob orientação dos pesquisadores Carlos Otávio Fiúza Moreira (orientador) e Gideon Borges dos Santos (co-orientador) pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP-FIOCRUZ), onde a pesquisadora cursa o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde.

O objetivo geral do estudo é: analisar os processos (modelos e práticas) de avaliação da aprendizagem dos alunos da Escola Técnica do SUS Profª. Ena de Araújo Galvão.

A sua participação consistirá em responder a um questionário. Está assegurado o sigilo tanto em relação à sua identidade quanto no que se refere às informações e opiniões expressas no questionário. Suas informações serão utilizadas apenas para o estudo citado. Ressalta-se que, em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos assim como poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalidades ou prejuízos. Sua participação ou recusa não trará prejuízo algum em sua relação com a ETSUS Profª. Ena de Araújo Galvão e com a pesquisadora Os dados só poderão ser divulgados em documentos e eventos científicos.

Esclareço que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da ENSP/FIOCRUZ e está em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Não foram identificados riscos devido à sua participação e seu investimento será o tempo de duração da entrevista. Benefícios podem resultar dos momentos de reflexão sobre as suas práticas relacionadas ao objeto da presente pesquisa.

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

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

Assinatura do (a) participante

Local e data

Pesquisadora: Sílvia Helena Mendonça de Moraes– RG 559829 SSP/MS

Endereços para contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública - CEP / ENSP: Rua Leopoldo Bulhões, 1.480 - Andar Térreo.

Manguinhos - Rio de Janeiro - RJ / CEP. 21041-210 Tel. e Fax - (21) 2598-2863

Pesquisadora: e-mail – silviamoraes@ensp.fiocruz.br ; fone: 67 3345-8054

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A avaliação da aprendizagem dos alunos na Educação Profissional de nível médio em saúde: análise dos processos avaliativos da Escola Técnica do SUS Profª. Ena de Araújo Galvão, na perspectiva dos professores”, a qual tem como pesquisadora principal a mestrandia Sílvia Helena Mendonça de Moraes, sob orientação dos pesquisadores Carlos Otávio Fiúza Moreira (orientador) e Gideon Borges dos Santos (co-orientador) pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP-FIOCRUZ), onde a pesquisadora cursa o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde.

O objetivo geral do estudo é: analisar os processos (modelos e práticas) de avaliação da aprendizagem dos alunos da Escola Técnica do SUS (ETSUS) Profª. Ena de Araújo Galvão.

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

Esclareço que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da ENSP/FIOCRUZ e está em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Não foram identificados riscos devido à sua participação e seu investimento será o tempo de duração da entrevista. Benefícios podem resultar dos momentos de reflexão sobre as suas práticas relacionadas ao objeto da presente pesquisa.

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

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

Assinatura do (a) participante

Local e data

Pesquisadora: Sílvia Helena Mendonça de Moraes – RG 559829 SSP/MS

Endereços para contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública - CEP / ENSP: Rua Leopoldo Bulhões, 1.480 - Andar Térreo. Manguinhos - Rio de Janeiro - RJ / CEP. 21041-210 Tel. e Fax - (21) 2598-2863

Pesquisadora: e-mail – silviamoraes@ensp.fiocruz.br ; fone: 67 3345-8054

