

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO**

**Leila Pacheco Ferreira Cavalcante**

**Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior na área de  
Saúde: Unidade de produção de sentidos sob a perspectiva  
Histórico-Cultural**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello**

**São Carlos  
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO**

**Leila Pacheco Ferreira Cavalcante**

**Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior na área de  
Saúde: Unidade de produção de sentidos sob a perspectiva  
Histórico-Cultural**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, área de concentração em Metodologia de  
Ensino, da Universidade Federal de São Carlos para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello**

**São Carlos  
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C376aa

Cavalcante, Leila Pacheco Ferreira.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior na área de saúde : unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural / Leila Pacheco Ferreira Cavalcante. -- São Carlos : UFSCar, 2011.  
246 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Avaliação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Saúde. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD: 371.26 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

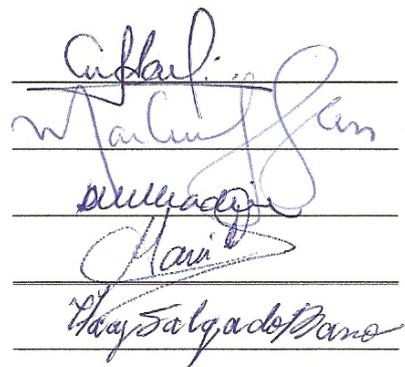
Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Profª Drª Itacy Salgado Basso



Handwritten signatures of the exam board members, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Maria Aparecida Mello, 2. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, 3. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, 4. Aida Victória Garcia Montrone, and 5. Itacy Salgado Basso.

O sentido é antes de tudo uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Distinguir os sentidos e os motivos é sempre também distinguir uma vontade, (Leontiev 1978, p. 97-137), podendo constituir-se como o primeiro passo para a análise e interpretação do objeto de estudo.

**À Araci, minha mãe, (in memory)**

*Teu nome é aconchego, doçura, entusiasmo, perseverança, sorriso aberto, calor do abraço, doce ninar... Teus olhos de futuro, às vezes cerrados pelas escolhas que foram necessárias, enxergavam longe, mesmo que pelas frestas da esperança, da coragem, da vida e da fé. Uma imensa saudade permanece...*

**Aos queridos, Pedro e André,**

*Motivo de ser e estar envolvida na tarefa de encontrar caminhos que possam superar as contingências que a vida nos impõe.*

## **AGRADECIMENTOS**

Um trabalho de pesquisa nasce, quase sempre, das circunstâncias da vida prática como atividade fundamental na produção do conhecimento. Logo, a motivação para fazer o doutorado caminhou comigo no exercício da docência, adiado muitas vezes por circunstâncias diversas, mas, ao mesmo tempo, alimentada pela possibilidade de conquista das condições objetivas que permitissem a sua concretização.

Esse momento chegou! E com ele, o tempo e o espaço antes destinado ao curso dividem-se agora com um fato novo, o qual me levou a vivenciar momentos de muita tensão em virtude de um grave problema de saúde na família. Este fato provocou-me desgaste físico e emocional e acarretou mudanças significativas, tanto na disponibilidade para as atividades acadêmicas, quanto na qualidade da minha atuação no curso. Saúde e doença delimitando tempo e espaço, estabelecendo desvios e interrupções<sup>1</sup>, mas ao mesmo tempo, criando possibilidades de ação.

Todavia, as implicações decorrentes desse processo foram atenuadas pelo apoio recebido de todos aqueles que se encontravam mais próximos a mim. Somados a isso estavam o desejo e a vontade de dar continuidade à atividade de pesquisa que me propus a realizar. Isso me fez buscar caminhos, criar novas estratégias e/ou até mesmo pegar atalhos para viabilizar a necessária flexibilidade de tempo e espaço ao longo desse período.

Neste sentido, manifesto minha gratidão a todas as pessoas que me acolheram e com isso contribuíram para a construção desta tese, em especial:

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Mello, por considerar meus limites e acreditar nas minhas possibilidades de realização dessa pesquisa. Obrigada pela compreensão e acolhida, sobretudo pela competência na condução do caminho que juntas decidimos trilhar.

---

<sup>1</sup> MELUCCI, Alberto. Psicólogo e sociólogo, em seu livro O jogo do Eu (2004), trata da subjetividade, da intimidade e do eu como entidades socioculturais e psicológicas.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Itacy Salgado Basso, pela sua participação na Banca Examinadora desta Tese, por seu olhar aguçado e pertinente. Suas considerações foram valiosas para o aprofundamento da análise e aprimoramento da versão final desta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aida Victória Montrone, pelo cuidado detalhado na leitura do texto, pelos comentários e sugestões enriquecedoras.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves pela sua disponibilidade e participação, sobretudo na correção detalhada do texto e questionamentos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pelas considerações e provocações feitas, as quais muito contribuíram no sentido de esclarecimentos e aperfeiçoamento do texto.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino pelas significativas contribuições teóricas. Particularmente agradeço, às professoras: Dr<sup>a</sup>. Anete Abramowicz, Dr<sup>a</sup>. Carmen Brancaglioni Passos, Dr<sup>a</sup>. Denise de Freitas, Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira pelas diversas situações de aprendizagem que vocês me oportunizaram.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emília Freitas, amiga de longa data, pelo apoio e credibilidade durante todo o processo de formação na UFSCar.

Aos colegas do Curso de Doutorado turma 2007, pela troca de experiências e vivências compartilhadas. Em especial, agradeço à Rosenaide e ao Ricardo, vocês foram capazes de me escutar, compartilhar sentimentos, dividir comigo responsabilidades e preocupações, numa sucessão de momentos temporais marcados pela presença física rica de conversas e questionamentos ou pelo silêncio necessário à reflexão.

À Prof<sup>a</sup>. Ana Dayse Resende Dorea, Reitora da Universidade Federal de Alagoas, pela credibilidade e apoio recebido.

Ao Prof. Dr. Josealdo Tonholo, Pró-Reitor de Pós-Graduação, pela atenção dispensada na busca de alternativas para viabilizar o atendimento de necessidades de ordem financeira.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mércia Zeviani, pela sua disponibilidade para participar como moderadora do grupo focal.

À amiga Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Rozendo, pela força, apoio e, sobretudo pela amizade construída na nossa trajetória profissional.

À querida amiga Dr<sup>a</sup>. Tércia Zavaglia, pelos questionamentos e momentos de discussão que juntas fizemos. Obrigada pela leitura cuidadosa do texto e sugestões apontadas e ainda, pelo apoio nos momentos de angústias.

À minha irmã Rose, *amiga de fé, irmã camarada*, pelo apoio em todos os momentos de realização desta pesquisa, em especial pela acolhida na sua casa, refúgio para minhas leituras, reflexões e escrita do texto. Porém, nada supera a sua solidariedade diante da nossa *singular necessidade de permanência em São Paulo, quando enfrentamos momentos de dificuldades e de superação*.

Ao Beto, sobrinho querido, pela cumplicidade nas horas difíceis da caminhada. As nossas conversas se constituíram alimento para minhas reflexões.

À Prof<sup>a</sup>. Vera Rocha, “amiga é coisa prá se guardar<sup>2</sup>”, você é uma delas. Obrigada pela amizade e pelas oportunidades de crescimento profissional que você me proporcionou.

Por fim, agradeço, a todos os professores e estudantes, pelo aceite e disponibilidade para participar desta pesquisa, colocando-se, cada um a seu modo, os motivos e as concepções concernentes ao objeto de estudo. Aos estudantes, um carinho especial, pela espontaneidade para participar dos grupos focais.

---

<sup>2</sup> Canção da América – Milton Nascimento

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação no ensino de graduação em Saúde de uma Instituição de Ensino Superior. Trata-se de uma investigação qualitativa com o objetivo de identificar e analisar os discursos e os sentidos da avaliação da aprendizagem produzidos em meio às relações entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina. Esse objeto de estudo assume dimensão específica no referencial Histórico-Cultural, com foco na Teoria da Atividade proposta por Leontiev, uma vez que concebe a relação entre avaliação, ensino e aprendizagem como unidade de produção de sentidos, quando professores e estudantes se formam e se transformam na atividade conjunta. Foram sujeitos dessa investigação alunos e professores de ambos os cursos. As informações foram obtidas por meio de entrevistas, da aplicação da técnica de grupos focais e da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos. Os depoimentos analisados revelam concepções de avaliação com diferentes epistemologias e algumas contradições entre o discurso e a prática. Entre eles, estão os que enxergam como instrumentos de coerção e controle, e os que a direcionam como estratégia essencial à qualidade do ensino, reconhecendo que as condições sociais são determinantes na produção do conhecimento. Não obstante a concebam como processo, a maioria dos professores está preocupada em dar respostas ao sistema acadêmico. Muitos a realizam numa perspectiva conservadora, situando o processo de formação como algo de responsabilidade individual, quando este deveria ser compreendido como atividade coletiva mediada pelos sujeitos que compõem a atividade de ensino. Há prevalência da avaliação como atividade dirigida à atribuição de notas que figuram como senhas de passagem para o aluno prosseguir no curso. Logo, a avaliação praticada pelos professores caminha numa direção oposta à concepção dos alunos, pois enquanto estes estão preocupados em aprender, aqueles priorizam a capacidade de resposta às questões sobre o conteúdo. Os sujeitos qualificam a avaliação um instrumento necessário no planejamento do ensino, na orientação da gestão pedagógica e no desenvolvimento institucional, mas ainda não conseguem fazer dela uma ferramenta apropriada para diagnosticar as deficiências do ensino e suas implicações na aprendizagem. Em vista disso, questionam a pertinência da avaliação que praticam e dos instrumentos que dispõem para identificar se o aluno aprendeu ou não. Atribuem a insuficiente formação para o exercício da docência como elemento responsável pela vaga compreensão que possuem dessa situação, bem como pela deficiência de habilidades para lidar de forma apropriada com a avaliação e confirmam a inexistência de condições objetivas de trabalho que lhes proporcionem esse aprendizado na medida equivalente às especificidades da área que atuam. São muitos os motivos anunciados pelos professores para justificar a necessidade de avaliar. Alguns estão relacionados aos mecanismos de gestão e da estrutura do próprio processo de trabalho e, conseqüentemente, das condições objetivas que mediatiza a sua realização. Entre eles, destacamos: a necessidade de atender às demandas do sistema acadêmico; inserir no mercado de trabalho profissional qualificado; forçar o aluno a estudar;

atribuir notas e subsidiar informações acerca do trabalho do professor; estimular o aluno a estudar e corrigir erros identificados na aprendizagem; promover a autonomia do aluno e provocar nele o desejo de aprender, o sentimento de pertença e de responsabilidade pela escolha que fizeram. Parece-nos que ainda não há entre os professores clareza do papel da avaliação uma vez que o foco dessa atividade está direcionado ao esquema formal para preencher exigências burocráticas do sistema acadêmico que se posta como gerenciador das atividades de ensino e, portanto esse é o sentido prevalente da avaliação no ensino de graduação em Saúde.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Avaliação na graduação em Saúde. Teoria Histórico-Cultural.

## **ABSTRACT**

The current research has the assessment in Health graduation teaching within a Higher Teaching Institution as its object of study. It is a qualitative investigation aiming at identifying and analyzing the discourses and the meanings of the learning assessment produced among the professors and students from the Nursing and Medicine graduation course. Such object of study assumes a specific dimension in the Historical-Cultural referent, focusing on Leontiev's proposed Activity Theory, as it conceives the relation among assessment, teaching and learning as a unit of producing meanings, when professors and students are formed and transformed into combined activity. Students and professors from both courses were the subjects of such investigation. The data were obtained through interviews, application of the focal groups' technique and the documental analysis of the Political-Pedagogical Plans. The analyzed statements reveal assessment conceptions that carry different epistemologies and some contradictions between the discourse and the praxis. Among them, there are the ones who see it as coercion and control tools, and others who direct it as an essential strategy to teaching quality, thus recognizing that the social conditions are determinant in producing knowledge. In spite of the fact that it is conceived as a process, most professors are concerned in providing answers to the academic system. Most of them accomplish it through a conservative perspective, placing the formation process as something of individual responsibility, when it should be understood as a collective activity mediated by the subjects who make part of the teaching activity. There is the prevalence of considering assessment as an activity aimed at providing marks that stand as passing signs so that students are allowed to carry on within the course. Therefore, the assessment carried out by the professors follows towards a direction that is opposite to the students' conception, because the latter are concerned about learning whereas the former ones prioritize the capacity of answering questions about the syllabus. The subjects qualify assessment as a necessary tool in teaching planning, in guiding the pedagogical management and in the institutional development, although they are still not able to make it an appropriate tool so as to diagnose the teaching deficiencies and their implications in learning. Thus, they question the pertinence of the assessment they carry out and the tools they have in order to identify whether the student has learned or not. They attribute the insufficient formation for the teaching career as the cause for the vague knowledge they have about this situation, as well as the deficiency of the ability to deal with assessment in an appropriate way and they confirm the lack of objective working conditions that provide them such learning in an equivalent proportion to the specificities of the area in which they work. The professors state various reasons so as to explain the need of assessing. Some of them are related to the mechanisms of management and the structure of the very working process and, consequently, the objective conditions that mediate their accomplishment. It can be highlighted among them: the need of meeting the expectations of the academic system; introducing qualified professionals within the working market; forcing

students to study hard; conferring marks and providing with information about the professors' work; stimulating students to study and correct mistakes identified in the learning process; promoting learners' autonomy and raising their will to learn, the feeling of pertaining to and the responsibility for the choice they have made. It seems to us that the role of assessment is not still very clear for the professors, as its focus is aimed at the formal scheme in order to fulfill the bureaucratic requirements of the academic system, which stands as the manager of the teaching activities and, therefore, it is the prevalent sense of assessment within the Health graduation teaching.

**Key words:** Learning Assessment. Assessment in Health Graduation. Historical-Cultural Theory.

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à étudier l'évaluation en cours de premier cycle en santé d'un établissement d'enseignement supérieur. Il s'agit d'une recherche qualitative visant à identifier et analyser les discours et les moyens d'évaluer l'apprentissage réalisé au milieu des relations entre les professeurs et les étudiants diplômés en soins infirmiers et la médecine. Cet objet d'étude suppose dimension particulière dans le cadre de histoire culturelle, en mettant l'accent sur la théorie de l'activité proposée par Leontiev, car il conçoit la relation entre l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage comme une unité de production de sens, lorsque les enseignants et les étudiants se sont formés et se sont transformés dans une activité conjointe. Étaient des sujets de cette recherche des étudiants et des enseignants de ces deux cours. L'information a été recueillie lors des entrevues, de la aplicación de la tecnica de les groupes de discussion et d'analyse documentaire de les des projets politiques-pédagogique. Les discours analysées révèlent des conceptions de l'évaluation avec les différentes épistémologies et quelques contradictions entre le discours et la pratique. Parmi eux se trouvent ceux qui se considèrent comme des instruments de coercition et de contrôle, et ceux qui y utilise comme une stratégie essentielle à une éducation de qualité, tout en reconnaissant que les conditions sociales sont importantes dans la production de connaissances. En dépit de la concevoir comme un processus, la majorité des enseignants sont inquiets de donner des réponses dans le système scolaire. Beaucoup la réalisent sur un point de vue conservateur, de situer le processus de formation comme quelque chose de la responsabilité personnelle quand il doit être compris comme une activité collective médiée par les individus qui composent l'enseignement. Il y a une prévalence de l'évaluation comme une activité dirigée à l'attribution des notes qui apparaissent comme des mots de passe pour le passage des étudiants poursuivant le cours. Par conséquent, l'évaluation pratiquée par les enseignants se déplace dans la direction opposée à la conception des étudiants, parce que ils sont désireux d'apprendre, pendant les professeurs ont prioriser la capacité de réponse aux questions sur le contenu. Les sujets admissibles l'évaluation comme un instrument nécessaire à la planification de l'enseignement, la gestion pédagogique et dans le développement institutionnel, mais n'arrive toujours pas à en faire un outil approprié pour diagnostiquer les lacunes de l'éducation et ses implications sur l'apprentissage. En conséquence, ils s'interrogent sur la pertinence des pratiques d'évaluation et les outils mis à leur disposition afin de déterminer si l'élève a appris ou non. Ils attribuent à une formation insuffisante de la profession enseignante comme un facteur responsable de cette vague compréhension de cette situation, ainsi que par la manque de compétences pour traiter de manière appropriée à l'évaluation et confirment l'absence de conditions objectives de travail qui leur donnent la mesure où l'apprentissage équivalent à la zone spécifique qu'ils desservent. Il y a plusieurs raisons annoncé par les enseignants pour justifier la nécessité d'évaluer. Certains sont liés à la gestion et la structure du processus de travail lui-même et par conséquent les conditions objectives qui médiate sa réalisation. Parmi eux, nous soulignons: la nécessité de répondre aux

exigences du système universitaire; de inserees les etudiants dans le marché du travail qualifié; d'obliger l'étudiant à l'étude; d'attribuer des notes et des informations de support sur le travail de l'enseignant; d'encourager les élèves à étudier et à corriger les erreurs identifiées dans d'apprentissage; de promouvoir l'autonomie des élèves et de provoquer chez lui un désir d'apprendre, un sentiment d'appartenance et de responsabilité pour le choix qu'ils ont fait. Il semble qu'il n'y ait pas toujours de clarté entre les enseignants du rôle de l'évaluation comme la mise au point de cette activité est dirigée vers le schéma formel pour répondre aux exigences bureaucratiques du système universitaire qui se présente comme un gestionnaire de l'enseignement et, par conséquent c'est le sens l'évaluation courante dans les cours de premier cycle en Santé.

**Mots-clés:** Évaluation de L'apprentissage. L'évaluation en Matière de Santé de Premier Cycle. La théorie culturelle historique.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – O OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>29</b>
<b>1 A Avaliação da Aprendizagem e o Ensino de Graduação em Saúde</b> ....	<b>29</b>
1.1 O campo da avaliação no movimento do tempo: evolução histórica.....	29
1.2 A atividade de avaliação e o ensino de graduação em saúde .....	46
<b>CAPÍTULO II – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>63</b>
<b>2 Desenvolvimento humano, apropriação da cultura e formação do sentido</b> .....	<b>63</b>
2.1 O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura .....	63
2.2 Ensino e aprendizagem: atividades promotoras do desenvolvimento humano.....	74
2.3 A estrutura da atividade humana e a formação dos sentidos .....	79
2.4 A avaliação da aprendizagem: uma unidade de produção de sentidos...	84
<b>CAPÍTULO III – A METODOLOGIA</b> .....	<b>92</b>
<b>3 A concepção da pesquisa e o caminho metodológico</b> .....	<b>92</b>
3.1 - A concepção do objeto de estudo.....	92
3.2 - O caminho metodológico percorrido .....	94
3.3 – Planejamento e estratégias metodológicas de entrada no campo .....	99
3.4 - Os sujeitos da pesquisa .....	100
3.5 - Os instrumentos de coleta de dados .....	102
3.5.1 – As entrevistas.....	102
3.5.2 – Os grupos focais.....	104
3.5.3 – As fontes documentais .....	108

3.6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	109
--	-----

**CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOCUMENTAL ..... 111**

**4 Os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos..... 111**

4.1 O Projeto político-pedagógico do Curso de Enfermagem: a criação do curso e elementos precursores.....	111
---	-----

4.2 O Projeto político pedagógico do Curso de Enfermagem: antecedentes de mudança na formação em saúde .....	115
--	-----

4.3 A proposta de reorientação da formação do profissional enfermeiro: intencionalidades flagrantes .....	121
---	-----

4.3.1 O objeto da profissão: o perfil profissional desejado no projeto pedagógico.....	121
--	-----

4.3.2 Competências e habilidades necessárias à formação do enfermeiro .	122
---	-----

4.3.3 A estrutura curricular: atividades de ensino e cenários de prática...	123
---	-----

4.3.4 O processo de avaliação: os cenários de prática e as atividades realizadas .....	126
--	-----

4.4 Faculdade de Medicina de Alagoas: Evolução histórica e movimento de mudança na formação em saúde .....	129
--	-----

4.4.1 A definição do perfil profissional médico.....	132
--	-----

4.4.2 Competências, habilidades e atitudes a serem construídas .....	134
--	-----

4.4.3 Os pressupostos teóricos e a lógica de organização curricular .....	135
---	-----

4.4.4 A avaliação da aprendizagem .....	140
---	-----

**CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA ..... 142**

**5 Diretrizes e sub-diretrizes de análise do material empírico..... 142**

5.1 – Concepções e valores subjacentes à atividade de avaliação .....	144
---	-----

5.1.1 – A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e intencionalidade da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos professores .....	144
---	-----

5.1.2 – A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e características da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos alunos .....	173
5.2 – Características definidoras das atividades de avaliação.....	177
5.2.1 – Competências e habilidades necessárias para o exercício da atividade docente.....	177
5.2.2 - Os instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em Saúde.....	187
5.3 - Os motivos geradores da atividade e os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem .....	205
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>214</b>
<b>Referências .....</b>	<b>225</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>237</b>

## Introdução

Certa vez, nos disse uma professora: “Escrever uma tese é um exercício do pensamento!”. A essa expressão acrescentamos que a escrita de uma tese implica mergulhar dentro de si mesma, porque o que está à frente do espelho, por si só, não basta. Isso exige do pesquisador a revisão de concepções, de valores e de atitudes no modo de ser e se relacionar com o mundo, pela necessária busca de explicações da origem dos fenômenos, de maneira que esses possam ser estudados como processo constituído em movimento, a partir de um olhar que enxergue a historicidade e a complexidade das condições que o engendraram.

Além disso, um trabalho de pesquisa é, na maioria das vezes, fruto de questionamentos e reflexões provenientes da atividade prática, ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática” (MINAYO, 2004, p. 90).

Com isso, estamos a dizer que as raízes da motivação para realizar esta investigação foram cultivadas na nossa atividade profissional, na docência do Ensino Superior. O exercício dessa prática conduziu nossa atenção para algumas questões consideradas importantes, em particular àquelas relacionadas às atividades de avaliação no ensino de graduação em Saúde.

Como docente participante da formação de profissionais na área da Saúde, temos oportunidade de vivenciar atividades pedagógicas diversas, dentre elas a avaliação da aprendizagem. Nesse caso, o fato de avaliar os alunos, para lhes atribuir notas numa relação de causa e efeito, sempre nos incomodou, levando-nos, muitas vezes, a questionar as intenções, os valores e as concepções que sustentam essa atividade.

Como ressalta Sacristán (2000, p. 9), sem “compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. Portanto, a necessidade de identificar e analisar os sentidos da avaliação da aprendizagem produzidos nas relações estabelecidas entre professores e

alunos de graduação em Enfermagem e Medicina é uma necessidade real, em virtude das concepções que permeiam a intencionalidade desta atividade e do modo como avaliamos os nossos alunos.

Proceder a essa tarefa implica também identificar os motivos que estimulam os professores a agir, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.

O sentido da atividade humana não existe em si, mas é determinado pelos motivos e pela intencionalidade dos sujeitos que a realizam. Para Leontiev<sup>3</sup> (1978a, p. 97), “o motivo designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta”.

Especialmente por isso, o nosso interesse em realizar esta pesquisa foi se constituindo no cotidiano, em razão do modo adotado para avaliar a aprendizagem no ensino de graduação em saúde, materializado em momentos pontuais de aplicação de provas teóricas e/ou práticas, do registro de notas no sistema acadêmico que determinam a promoção ou a retenção do aluno, ou ainda para manter a ordem e o controle do conteúdo abordado na sala de aula.

A avaliação em si não nos preocupa, porque a reconhecemos como atividade necessária e permanente do trabalho docente. Por meio dela, podemos gerar informações relevantes que orientem o processo de qualificação do ensino e produzam melhoria na aprendizagem. O motivo da nossa preocupação reside no modo como temos historicamente construído essa atividade, modo resultante de uma cultura que prioriza o alcance de resultados objetivos provenientes da atribuição de notas.

Consequentemente, adotamos métodos e instrumentos cuja finalidade é obter dos estudantes respostas pontuais a determinados conteúdos abordados na sala de aula, ou em qualquer outro espaço onde se desenvolvam atividades de ensino, sejam teóricas e/ou práticas.

---

<sup>3</sup> Leontiev iniciou seus estudos na Faculdade de História e Filosofia da Universidade Estadual Lomonosov de Moscou. Em 1924, graduou-se, aonde depois veio a ser a Faculdade de Ciências Sociais. De 1924 a 1930, trabalhou com Vigotsky. Leontiev desenvolveu a Teoria da Atividade, a qual serviu de base de muitas pesquisas na Rússia, principalmente nas áreas da brincadeira e da aprendizagem. Formulou o conceito de atividade como formação sistemática e unidade de análise para as ciências humanas.

Talvez por isso, no ato de avaliar se encerrem a elaboração, a aplicação e a correção de instrumentos para aferir a aquisição de conteúdos. Acontece, muitas vezes, que o estudante por um motivo ou outro, não corresponde às expectativas do professor em relação às atividades de avaliação a ele propostas. E aí, o que ocorre? Atribuem-se valores, encerram-se as atividades e os estudantes ficam no aguardo da próxima prova.

Não se observa, por parte do professor, nenhuma ação mediadora no sentido de questionar as respostas do aluno, criar situações propícias ao aprendizado e com isso, estimular processos de desenvolvimento que lhe permita a aquisição de novos conhecimentos “porque os mecanismos de avaliação estão previstos como finalização desse processo e, assim, a lei fundamental é sempre seguir adiante” (DALBEN, 2006, p. 15).

Colocada sob essa perspectiva, a avaliação se constitui de ações que não possibilitam ao aluno tomar consciência do conteúdo em estudo, tampouco aos professores mobilizarem situações de ensino que de fato contribuam para solucionar as dificuldades encontradas. Igualmente não colabora para construir novos conceitos, produzir conhecimentos que conduzam a aprendizagem na perspectiva de atividade promotora do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001).

Na busca de outras opções, alguns professores usam alternativas metodológicas para fazer diferente. Promovem discussões, seminários, trabalhos em grupo, na intenção de estimular o estudante a pensar e aprofundar temas na área de seu interesse e, com isso, promover aproximações da atividade de avaliação à aprendizagem.

Mas estes são poucos e, ainda, agem de forma isolada, com pouca repercussão no processo de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, uma vez que “não é comum vivenciarmos o processo de observação da produção dos alunos durante o semestre, nem a análise de seu progresso durante a realização da disciplina”. (REHEM, 2008, p.60).

Essa forma de avaliação tem sido fonte de preocupação de muitos pesquisadores da educação, dentre eles: Dalben, 2002; Dias Sobrinho, 2004; Hoffmann, 2005; Luchesi, 1995; Rehem, 2008; Sordi, 2009, em face do papel que essa atividade assume como instrumento de controle, classificação e seletividade dos estudantes.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Hoffmann (1988) e Rehem (2008) quando reconhecem a necessidade de repensar as práticas avaliativas no ensino superior na perspectiva de mudança conceitual e prática, uma vez que da forma como fazemos não há como identificar se houve aprendizagem na perspectiva da promoção de desenvolvimento humano. Nesse particular, Hoffmann (1988, p. 80) afirma que:

Para a maioria dos professores, repensar sua prática avaliativa representa uma questão muito complexa (...). Essa mudança de rumo representa-lhes, ao mesmo tempo, a desmistificação do poder da avaliação sobre os estudantes, e de outra a visão do seu papel, não mais entendido como transmissor de conhecimento.

A nossa vivência profissional testemunha iniciativas de mudança nos processos de formação em Saúde, ainda assim, prevalece o modelo de ensino baseado na transferência do conhecimento e na memorização do conteúdo. Em decorrência disso, circulando pelos corredores da Universidade, na semana que antecede as provas, o que se vê? Estudantes “agarrados em livros e cadernos” decorando anotações porque ainda existem professores que acreditam que a aprendizagem ocorre pela transferência do conteúdo armazenado nas “caixas” de disciplinas. É tanto, que afirmam categoricamente: “Primeiro aprende-se anatomia, depois, aprende-se fisiologia!”.

Aprender, para estes professores, consiste em decorar os nomes de todos os ossos, das veias e artérias. É tanto que, no momento da avaliação, exigem do aluno respostas precisas a tudo que se falou em sala de aula, respostas muitas vezes vazias de sentido para o aluno, porque ricas de definições verbais que não fazem contraponto com a realidade e com a essencialidade das questões encontradas no campo da prática profissional.

Além disso, é bastante comum encontramos, nesse espaço acadêmico, professores que fazem da avaliação uma ferramenta para complicar, para não se fazerem entender, quando esta deveria destinar-se ao diagnóstico da aprendizagem e à busca de alternativas de resolução para as dificuldades encontradas, numa perspectiva que estimule o aluno a pensar, antes mesmo de ocupar-se em decorar textos. Portanto, não sabemos se, para estes professores, há a preocupação com o papel do ensino na formação do estudante e clareza quanto à finalidade da atividade de avaliação nesse processo.

Essa situação torna-se mais crítica à medida que se mostra acompanhada de um discurso contrário à ação praticada por estes professores. Embora sustente a necessidade de formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, tomar decisões e resolver problemas baseados em evidências científicas, a forma como esses professores avaliam os alunos não corresponde aos princípios defendidos para a respectiva formação.

Nesse sentido, questionamos: como contribuir para a formação de profissionais com esse perfil se, ainda, adotamos a concepção de ensino verticalizado, baseada no princípio da transferência de conhecimentos e aferição da aprendizagem? Como atender as necessidades de formação no mundo atual, se a preocupação com a objetividade na medição dos resultados nos leva a estimular os alunos a memorizar conteúdos com a finalidade de obter deles respostas precisas no momento de avaliação? Como esta atividade poderá contribuir para estimular a apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias à formação em saúde?

Hoffmann (1998) acredita que a contradição entre o discurso e a ação praticada pelos professores, encontra seu fundamento na concepção que estes possuem da atividade de avaliação, reflexo da sua história como aluno e professor.

De outro modo, existem professores que concebem o ensino como atividade constituída de ações direcionadas à solução de problemas e à construção de novos conhecimentos e, portanto “sabem que medir a aprendizagem por meio de provas ajuda pouco e que discutir avaliação

significa discutir a aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico” (DALBEN, 2006, p.16).

Por tudo isso, não se pode ignorar a ação praticada por professores que reprovam alunos inúmeras vezes, na mesma disciplina, como essa se constituísse num espaço de luta, de seleção natural onde sobrevivem aqueles que, por força de certas circunstâncias, revelam-se mais aptos<sup>4</sup>, sobretudo porque entendemos a atividade de ensino como espaço de participação e de argumentação e, portanto deve ser preservado.

Essa é uma longa história, parte constitutiva do cotidiano do ensino de graduação em Saúde, que incide diretamente na constituição do significado da avaliação e faz interface com as concepções dos sujeitos, materializadas nas atividades de ensino e de aprendizagem, na seleção e na profundidade dos conteúdos, na relação professor-aluno e nos motivos que o professor atribui à avaliação por ele realizada.

No entendimento de Forquin (1993, p. 167) essas ações estão vinculadas às “características culturais dos professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social”.

Rehem (2008), na análise de práticas avaliativas desenvolvidas no ensino superior, revela que o professor possui uma concepção da avaliação da aprendizagem formativa a serviço da aprendizagem do aluno. Entretanto, as práticas avaliativas resumem-se a uma perspectiva classificatória, distante da concepção apresentada pelo professor, porque centrada em instrumentos como provas e seminários com destaque aos trabalhos em grupos como metodologia de avaliação.

Refletir e buscar respostas para essas situações tem se constituído um desafio que exige tomar consciência da complexidade da atividade de avaliação e sua repercussão no ensino e na aprendizagem, pois “embora haja certo consenso em torno da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente [...] os resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade” (ESTEBAN, 1999, p. 01).

---

<sup>4</sup> Teoria da origem das espécies de Darwin

Se considerarmos que a avaliação exige interfaces com o ensino e a aprendizagem, é possível compreendê-la como uma atividade humana materializada na relação entre sujeitos constituídos socialmente e, portanto, uma prática que apresenta características históricas, implicações didáticas e pedagógicas. E, ainda, a atividade de cada indivíduo ocorre em um sistema de relações sociais numa interação constante entre a consciência e as condições concretas de existência humana dirigida por motivos, por fins a serem alcançados (LEONTIEV, 1978a).

Portanto, entender as características constitutivas das atividades dos sujeitos em suas realidades específicas pode ser um caminho para superar a prática classificatória de avaliação convencional à cobrança de resultados, porque subordinada ao ensino da transmissão e decodificação de conteúdo e, ao mesmo tempo, pensar o ato de avaliar como ação constitutiva do processo de ensino orientado para a formação do aluno em todas as suas potencialidades; uma atividade que faça interseção com os demais elementos do processo pedagógico e, com isso, possibilite o encontro do aluno com formas diversas de interpretação da realidade, levando-o a apropriar-se da produção humana e nela se objetivar.

Gil, Perez e Carvalho, (1994); Moura (1996) ao proporem a atividade de ensino como “unidade formadora do aluno” partem do entendimento de que essa atividade reúne os objetivos de ensino, os conteúdos e uma concepção de como se dá a aprendizagem.

Ademais, Moura (1996) adverte que a compreensão do papel da atividade de ensino requer uma metodologia de formação do professor que assegure a apreensão dos aspectos psicológicos, sociológicos, curriculares, didáticos e pedagógicos, de tal forma que essa atividade possa, segundo o autor:

Tornar coletivo aqueles conhecimentos adquiridos pelos vários sujeitos em suas realidades sociais específicas, de modo que todos possam perceber o conhecimento como um bem comum e mais útil quando assumido coletivamente como conjunto de saberes que permite leitura e intervenção objetivas nas naturezas física e social (MOURA, 1996, p. 33).

Assumir a atividade de ensino como “unidade formadora do aluno” proposta por Moura (1996) igualmente implica considerar a possibilidade de afastar a avaliação da perspectiva linear da cobrança de resultados, colocando-a na forma de janelas sobrepostas umas às outras, a mostrar, em diferentes tempos e espaços, ações que qualifiquem o ensino e produzam melhoria na aprendizagem.

Essa forma de concebê-la baseia-se na compreensão de que é possível produzir, no processo de ensino e de aprendizagem, movimento de idas e vindas, de distanciamento e aproximação, possibilitando aos sujeitos desse processo estabelecer relações e reorganizar conceitos, “pois toda actividade social não é senão a acção recíproca entre os homens e os fenômenos e processos do mundo que possui características temporais e espaciais” (KRAPIVINE, 1986, p. 103).

Essas características determinam os meios, as formas os ritmos e as direções da atividade humana e cobram mudanças de concepção, de atitudes e de valores dos sujeitos da atividade. Requerem, também, a oferta de condições objetivas apropriadas à formação docente, ao planejamento e à organização das atividades de ensino e de avaliação, negociadas e explicitadas no projeto pedagógico dos cursos, porque, conforme ressalta Feuerwerker (2002a), os processos profundos de transformação na formação em saúde são complexos e envolvem mudanças conceituais, de postura, de lugares e de relações institucionais.

A história dos movimentos de mudança na graduação em saúde mostra essa necessidade, apresenta proposições e iniciativas de mudanças na universidade no tocante à formação e à produção de conhecimento.

Em razão disso, constata-se a retomada dos estudos e debates sobre educação e formação profissional colocados em reuniões e congressos, mobilizando professores, estudantes e dirigentes de instituições de ensino do país em torno de propostas de mudanças na formação em saúde.

Destaquem-se as iniciativas articuladas pelas associações de ensino, sistema de saúde e movimento estudantil, entre as quais mencionamos a CINAEM (Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação

do Ensino Médico), a ABEn (Associação Brasileira de Enfermagem)<sup>5</sup> e a Rede UNIDA<sup>6</sup>, as quais têm sido decisivas na construção do movimento, na perspectiva de deslocamento da necessidade de mudar como objetivo e preocupação de alguns professores e departamento de algumas escolas, passando a constituir-se questão relevante para todo segmento profissional (FEUERWERKER, 2002b).

Desde então, vem se constituindo uma rede de parceria com as instituições de ensino, por meio de programas de incentivo às mudanças curriculares no ensino de graduação, objetivando promover transformações nas práticas profissionais de saúde, com vistas à consolidação do SUS.

Nessa perspectiva de mudanças e transformações, propõem-se alguns parâmetros para a elaboração dos projetos político-pedagógicos em que se destacam: a permeabilidade às transformações; a construção do conhecimento integrada aos problemas da realidade social; a articulação teoria-prática e a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, alguns elementos como interdisciplinaridade, flexibilidade na abordagem dos conteúdos, uso de metodologias ativas da aprendizagem, prática realizada em cenários diversificados como base construtora de conhecimentos relevantes e mecanismo favorável à intervenção da realidade, seriam condições positivas à mudança na formação profissional e na postura do professor diante das atividades de ensino e avaliação da aprendizagem.

Quando nos propusemos realizar esta pesquisa, partimos da hipótese de que a avaliação da aprendizagem, realizada nos cursos de

---

<sup>5</sup> A partir de 1994, foi criado o SENADEn, um considerável espaço para o debate, análise, avaliação e troca de experiências entre os interessados e responsáveis pela educação na área da enfermagem (GERMANO, 2003).

<sup>6</sup> A REDE UNIDA é um movimento social que reúne pessoas, projetos e instituições comprometidas com as mudanças no modelo de atenção e assistência à saúde, com o desenvolvimento de recursos humanos e gestão do trabalho em saúde. A Rede existe desde 1985, nasceu junto a várias outras entidades do movimento da reforma sanitária, tais como CEBES-Centro Brasileiro de Estudos de Saúde e a ABRASCO- Associação Brasileira de Pós Graduação em Saúde Coletiva. A partir da década de 90, com a incorporação dos projetos UNI, a Rede passou a ter forte influência no movimento de aprovação das novas diretrizes curriculares, e nas iniciativas de mudanças nos cursos de graduação em saúde. Entre essas, destaquem-se os projetos de mudanças dos cursos de Enfermagem e de Medicina da Universidade Federal de Londrina e Faculdade Estadual de Marília (ALMEIDA, 1999; FEUERWERKER, 2000).

graduação em Saúde e, em particular, nos de Enfermagem e Medicina, objetos dessa investigação, era uma atividade pontual, impregnada de elementos quantitativos, realizada com o propósito de mensurar conteúdos e identificar a presença e/ou ausência de habilidades técnicas, mesmo diante do movimento de mudança na formação em saúde.

Indagávamos acerca das concepções e dos motivos subjacentes à avaliação praticada pelos professores e de como essa atividade poderia potencializar o processo de ensino e aprendizagem no que tange à apropriação do conhecimento, de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional.

Nessa perspectiva, as questões motivadoras da pesquisa foram direcionadas a identificar os sentidos da avaliação da aprendizagem nos cursos mencionados, considerados os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de formação em Saúde e as condições de ensino.

O pressuposto de que a avaliação é vista como fenômeno isolado das demais atividades pedagógicas, desencadeou a necessidade de compreendê-la como atividade materializada na relação entre sujeitos que se propõem a construir conhecimento. Por conseguinte, uma atividade humana cuja finalidade é estabelecer processos contínuos de análise das ações desenvolvidas em aula e dos fatores relacionados à aprendizagem. Essas ações, objetivadas na consciência, são incorporadas posteriormente pelos sujeitos, que lhes atribuem significados e sentidos.

Os significados apropriados pelo ser humano, ao longo da sua existência por intermédio das relações sociais estabelecidas com o meio, são traduzidos na forma de concepções e valores produzidos por gerações que o antecederam. Por sua vez, os sentidos ocupam uma dimensão subjetiva que se revela na consciência dos indivíduos motivados a agir para alcançar uma finalidade. Analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem requer identificar os motivos atribuídos à atividade e às finalidades da ação de avaliar.

Nas palavras de Leontiev (1978b, p.118) “as atividades humanas se procedem através de ações conscientes nas quais se efetua a transição das metas a produtos objetivos vinculados a motivos, portanto o sentido é

uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. É dentro dessa perspectiva que esta investigação estudou a avaliação - atividade humana constituída de ações impregnadas de valores e motivos que orientam o professor nas atividades de ensino e de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Com essas considerações, salientamos que a relevância desta pesquisa para a área da Saúde consiste em trazer para o campo da discussão uma análise teórica da avaliação da aprendizagem numa perspectiva que avança em relação às que predominam no campo do ensino em saúde.

Ademais, pensamos na possibilidade de incrementar nas unidades acadêmicas responsáveis pelo processo de formação em saúde, o interesse dos professores e dos alunos em promover modificações necessárias, fazendo das atividades de ensino uma unidade formadora do aluno, (Moura, 1996); da aprendizagem, um exercício constante do pensamento na busca de soluções de problemas do ponto de vista da construção social do conhecimento; e da avaliação, uma unidade de produção de sentidos, propositora de ações que qualifiquem e imprimam melhoria na aprendizagem.

Isso porque acreditamos ser possível produzir, no processo de ensino e de aprendizagem, movimento de idas e vindas, de distanciamento e aproximação, possibilitando aos professores e alunos reorganizar conceitos e estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento.

Ao propor a atividade de avaliação como unidade de produção de sentidos, defendemos que o processo de ensino e de aprendizagem tem como principal fundamento a atividade consciente e intencional de professores e alunos na resolução de problemas da vida real, (VIGOTSKI, 2004). Nesse caso, a atividade de ensino vê a prática como condição favorável à aprendizagem porque estimula a criatividade e a apropriação do conhecimento, uma vez que:

A prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento [...] no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação

prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção material coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como das soluções (VASQUEZ, 1990, p. 215).

Do mesmo modo, considera a linguagem uma ferramenta do processo de comunicação e interação social e, portanto de fundamental importância na definição e na organização das atividades de avaliação (elaboração de critérios e de instrumentos, por exemplo), porque possibilita a negociação e a troca, de informações, condição essencial para que os indivíduos compartilhem decisões em interação com o meio que os educa.

Além do mais, admitimos a existência de uma realidade que valoriza a individualidade dos sujeitos e a construção singular de sentidos, derivados da experiência vivenciada em diferentes contextos. Assim, diante dos fundamentos ora expostos, perguntamos:

- Como se constitui a avaliação da aprendizagem e quais os sentidos dessa atividade, produzidos na trama das relações estabelecidas entre professores e alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina, consideradas as condições do ensino e os discursos produzidos, socialmente, pelos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional?
- Como a avaliação pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem no que tange à apropriação do conhecimento, de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional?

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram:

## **1. Objetivo Geral:**

**1.1** - Identificar e analisar discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.

## **2. Objetivos específicos:**

**2.1** - Identificar e analisar as concepções que condicionam a intencionalidade das atividades de avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, no cotidiano dos cursos de Enfermagem e Medicina.

**2.2** - Caracterizar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e analisá-las, a partir da percepção dos alunos e professores dos cursos de Enfermagem e Medicina.

**2.3** - Identificar, na trajetória acadêmica dos professores, os motivos que os estimulam a avaliar os alunos, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.

**2.4** - Interpretar, a partir da análise consubstanciada nos objetivos acima descritos, os sentidos da avaliação, discutindo como estes se articulam, ou não, na objetivação e apropriação de conhecimentos necessários à formação profissional.

## **CAPÍTULO I O OBJETO DE ESTUDO**

### **1 A avaliação da Aprendizagem e o Ensino de Graduação em Saúde**

São muitos os que seguem interpretando erroneamente a psicologia histórica. Identificam a história com o passado [...] No entanto, o estudo histórico, aliás, significa simplesmente aplicar as categorias do desenvolvimento na investigação do fenômeno. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento, esta é a exigência do método dialético (Vigotski, 1995, p. 67).

#### **1.1 O campo da avaliação no movimento do tempo: evolução histórica**

Iniciamos este capítulo com uma breve explanação do campo da avaliação, identificando, no diálogo com diferentes autores, os vários conceitos e modelos de avaliação desenvolvidos no século XX, no sentido de esclarecer as raízes dos significados dessa atividade no processo do desenvolvimento histórico cultural da educação.

Em seguida, apresentamos aspectos considerados importantes no ensino de graduação em saúde, com destaque à história do movimento de mudanças desencadeado a partir da década de 90, pois esta ficou marcada pela introdução de novas políticas educacionais e reformas no âmbito da educação superior.

O estudo da avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde requer, necessariamente, a apresentação dos significados desta atividade que apresenta características históricas, políticas e culturais. Assim, ela poderá ser concebida como atividade humana situada na perspectiva de unidade de produção de sentidos, sob a perspectiva Histórico-Cultural. Tentaremos mostrar isso por meio da análise dos discursos e dos motivos que estimulam os professores a avaliar os alunos.

Para Leontiev (1978a), a atividade humana é constituída de ações dirigidas por motivos. Portanto, para entendê-la, é preciso identificar e

analisar os motivos que suscitam a atividade na qual as ações estão inseridas. Se a atividade humana é dotada de intencionalidade e o sentido é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, quais os sentidos da avaliação da aprendizagem?

O termo avaliação provém do latim a-valere, que quer dizer dar valor a. No sentido amplo, pode ser definida como atividade que visa à coleta e ao uso de informações relevantes, tendo em vista a tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso do ensino e da aprendizagem (LUCHESE, 2002).

Assim, a depender da terminologia, a avaliação apresenta uma variedade de conceitos atribuídos ao longo do tempo, que podem significar – estimar, medir, julgar, calcular, apreciar, atribuir valor a alguma coisa e/ou produzir sentidos - podendo inclusive, ser vista como estratégia à tomada de consciência sobre a ação do professor e a melhoria da qualidade do ensino (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000).

Os estudos e pesquisas no campo da avaliação investigaram, durante algum tempo, os temas relacionados com a prática de aplicação de provas e exames para medir o rendimento escolar. No campo da educação superior, o interesse pelo tema tem motivado, nas últimas décadas, a realização de muitas pesquisas, envolvendo questões de natureza diversas, incluindo o estudo das teorias e dos significados das práticas de avaliação. Dias Sobrinho (2004) afirma ser esse um tema complexo, tanto para quem se dedica à teoria, quanto para aqueles envolvidos na prática, porque implica questões de ordem epistemológicas, éticas, políticas e culturais.

A história da avaliação é muito antiga, portanto em algumas tribos primitivas, os jovens só passavam a ser considerados adultos após terem sido aprovados em exames que tratavam dos seus usos e costumes. Deprebitéris, (1989); Dias Sobrinho, (2003) fazem referência à existência desses exames na seleção de indivíduos para assumir cargos de prestígio e poder no governo chinês datados há mais de dois mil anos. Na velha Grécia, praticava-se a docimasia, que consistia numa verificação de aptidões morais dos candidatos ao serviço público.

Para Luckesi (2002), a história da avaliação tem sua origem na escola moderna nos séculos XVI e XVII, uma prática marcada pelo rigor dos procedimentos e pela atenção especial às provas e aos exames, analisados à luz de padrões quantitativos previamente definidos. Essas experiências estão registradas nas práticas pedagógicas dos jesuítas que as utilizavam na forma de competições orais.

Desde então, associa-se avaliação à ideia de exames, notação e controle, constituindo-se pela sua importância uma área de estudos denominada docimologia - ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados, desenvolvidos, principalmente, na França e em Portugal (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para Luckesi (2002), essas práticas são utilizadas, ainda hoje, como recurso para selecionar e classificar indivíduos dentro de um grupo a partir de um padrão determinado. A pedagogia do exame, na expressão do autor, não valoriza o significado do ensino, tampouco cumpre a função de subsidiar a decisão de melhoria da aprendizagem, porque são instrumentos de uso pontual, classificatórios e operam com desempenho final.

Essa abordagem, segundo ESTEBAN, 2001; DALBEN, 2002; DIAS SOBRINHO, 2003; LUCKESI, 2002; PENNA FIRME, 1994, autores dedicados ao estudo da avaliação, põe a ênfase nos pressupostos da educação conservadora materializada nas ideias de homogeneidade, linearidade e previsibilidade das ações pedagógicas, sobretudo pela necessidade de transmitir conhecimento e controlar<sup>7</sup> o rendimento dos alunos.

Historicamente o desenvolvimento da avaliação está relacionado ao significado de medida, caracterizado, sobretudo, pela elaboração e aplicação de testes e provas destinados à mensuração de capacidades físicas e mentais. Sua forma escrita vincula-se à ideia “de credibilidade pública, transparência e rigor”, com forte influência na definição dos currículos e das propostas pedagógicas, imprimindo de um lado, força operacional ao sistema

---

<sup>7</sup> Controlar origina-se da expressão francesa *contre-rôle* criada no século XV, oriunda do latim *rotulare*. Controlar equivale a garantir que algo está de acordo com as normas, regras, critério e objetivos (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 153).

de medidas e de seleção e de outro, determinando uma concepção e uma prática pedagógica que consiste basicamente na formulação de instrumentos para medir desempenho (DIAS SOBRINHO, 2004).

Portanto, é fácil perceber que “a avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 14).

Neste sentido, o autor nos faz compreender que o campo da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais.

Portanto, as relações estabelecidas pelo homem, no meio social, influenciam sobremaneira as formas de conduzir as atividades humanas e estas, por sua vez, não podem ser compreendidas por si mesmas, porque “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele” na realização da atividade prática (VÁSQUEZ, 1990, p. 160).

Nessa perspectiva, mostramos a seguir visões diferenciadas de avaliação no decorrer do século XX, segundo a classificação de Suffebeam e Shinkfield (1987), apresentada por Dias Sobrinho (2003). Com isso, temos o objetivo de enfatizar aspectos conceituais, pedagógicos e políticos predominantes nas práticas de avaliação ao longo do seu desenvolvimento histórico.

O primeiro período da classificação Suffebeam e Shinkfield (1987), denominado de período pré-Tyler, atravessa os últimos anos do século XIX e ocupa as três primeiras décadas do século XX. Caracteriza-se pelo avanço do conhecimento, sobretudo na área da psicologia e pela criação de uma grande indústria de instrumentos de testes e medidas com forte influência dos Estados Unidos pelos estudos realizados por E. L. Thorndike. Este, considerado o precursor do movimento que, mais tarde, veio a se estabelecer como gestão científica, um mecanismo que visava dotar a educação de maior eficiência.

Dias Sobrinho (2003) refere-se a importante contribuição de Thorndike, que publicou, em 1903, *Educational Psychology* e, em 1904, *Mental and social measurement*. Elaborou escalas e técnicas quantitativas de medição voltadas especialmente para a aplicação de testes educacionais para

medir habilidades e aptidões dos alunos. Esse modelo de avaliação valorizava o uso de instrumentos e tecnologias diversas com o objetivo de verificar, mensurar e quantificar o quanto o aluno tinha apreendido do conteúdo desenvolvido pelo professor.

Esse período de desenvolvimento da avaliação iniciou-se na década de 40, com a expressão “avaliação educacional”, proposta, primeiramente por Ralph Tyler, em 1934, época de grande destaque para os objetivos educacionais.

Considerado o fundador da avaliação de currículo, Tyler desenvolveu um modelo de planejamento curricular, publicado em 1949, sob o título de *Basic principles of curriculum and instruction* (princípios básicos do currículo e ensino) e definiu os objetivos educacionais em termos de mudança de comportamento. O autor propiciou uma nova geração de estudos sobre avaliação, aproximando-a da perspectiva de análise de outros condicionantes educacionais (REHEM, 2008).

Nesse modelo, a avaliação estava integrada à forma de elaboração do currículo tomada como instrumento de controle do planejamento escolar. O enfoque avaliativo de Tyler publicado em 1934, conhecido como “avaliação por objetivos” enfatizava a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto pelo aluno; destacava a avaliação como processo destinado a verificar até que ponto os objetivos educacionais produziram resultados desejados, expressos nas mudanças comportamentais.

No Brasil, as ideias de Tyler foram veiculadas pela tradução da sua obra e dos seguidores do seu modelo de planejamento curricular. Baseada na representação quantificada do conhecimento, essa proposta incluía a perspectiva de construção de currículo em estreita relação com a avaliação da aprendizagem. Os procedimentos de avaliação primavam pelo alcance dos objetivos previamente definidos pelo professor para avaliar tão somente o rendimento escolar.

Nessa perspectiva, a nota atribuída ao aluno decorria da capacidade do alcance desses objetivos, sem que houvesse, nesse caso, a

preocupação dos professores em buscar explicações para as situações nas quais isso não ocorria.

Essa prática de avaliação, cuja finalidade é colher evidências sobre o rendimento do aluno, em relação à consecução de objetivos curriculares, assenta-se na cultura pedagógica da transmissão do conhecimento, ainda presente nas instituições de ensino superior, conduzindo o aluno à memorização de conteúdos para a obtenção de resultados (DIAS SOBRINHO, 2003; HOFFMANN, 1995; LUCKESI, 2005).

Trata-se, portanto, de uma prática que define os comportamentos desejados pela instituição de ensino e aplica sanções ou prêmios correspondentes aos resultados apresentados. Além disso, os instrumentos e as práticas de avaliação dessa natureza promovem

A ideologia da eficácia, porém não a vinculam às funções pedagógicas e científicas e às finalidades essenciais da educação. Vinculadas essencialmente à constatação do produto, estas práticas de avaliação desconhecem inclusive as funções específicas da Universidade que é a de produzir conhecimento e formar cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 703-4).

Por conseguinte, essas práticas tem sido ao longo do tempo, objeto de críticas no contexto da educação, porque não produzem subsídios necessários à compreensão de fatores que interferem no processo ensino aprendizagem, tampouco à reorientação da prática docente.

Leal (2004) corrobora com as ideias de Dias Sobrinho (2004) e também compreende que essa forma de avaliar, apoiada na verificação do rendimento dos alunos desloca a discussão da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, evidenciando uma desconsideração do conhecimento produzido na área da avaliação educacional e, particularmente, da avaliação da aprendizagem.

Suffebeam e Shinkfield (1987) apud Dias Sobrinho, (2003) denominam o segundo momento como a “época da inocência”, em virtude de certo descrédito à avaliação e à educação.

O terceiro período alcança a década de 70 e recebe a denominação de “realismo”. Caracteriza-se pelo incremento de grandes mudanças no campo da avaliação em função das políticas sociais voltadas para as classes menos favorecidas.

Assim, o campo da avaliação estende-se às estruturas específicas dos cursos e programas e ocupa-se não somente de avaliar os alunos, mas, também, os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino. O processo interno adquire importância e as decisões de mudanças são tomadas durante o desenvolvimento. Em razão disso, a atenção se desloca do plano dos objetivos educacionais como organizadores da avaliação e se encaminha para o campo da tomada de decisões (DIAS SOBRINHO, 2004).

Nessa década, Bloom e colaboradores (1977) propuseram um sistema de avaliação denominado “taxonomia”, cuja finalidade era a de classificar os objetivos educacionais, divididos em três áreas de domínio: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

A ideia da criação desse sistema nasceu em uma reunião de professores universitários durante a Convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston em 1948. Bloom e seus colaboradores encontraram na taxionomia um modelo relativamente preciso para a análise dos resultados educacionais mediante a troca de informações sobre o desenvolvimento curricular e os planos de avaliação.

O quarto período da classificação de Suffebeam e Shinkfield (1987) apud Dias Sobrinho (2003), denominou-se de “período do profissionalismo” ou “da profissionalização da avaliação”. Essa fase é marcada pelo incremento da produção teórica e propostas de novos conceitos. A avaliação ganha visibilidade para além das salas de aula e torna-se um importante objeto de estudo referenciado pelas contribuições de diversas áreas do conhecimento.

Em 1965, Noll publica no Brasil “Introdução às Medidas Educacionais”, trazendo como ideia principal a mensuração das mudanças desejadas no comportamento do aluno. Na percepção de Dias Sobrinho (2003), Scriven (1967) oferece uma grande contribuição no que se refere à

distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa, com grande impacto entre educadores brasileiros.

Stufblleam e Guba (1970) criam um modelo de facilitação em avaliação educacional, com ênfase ao processo de julgamento e tomada de decisões. Medeiros (1971) dedica sua obra ao processo de elaboração de provas escolares como instrumento de medida do rendimento do aluno (MEZZAROBBA E ALVARENGA, 1999).

Ao longo da década de 80, a emergência de políticas neoliberais impulsionou a difusão dos estudos do rendimento escolar com destaque à teoria das medidas, à oferta de uma variedade de instrumentos para a verificação da aprendizagem do aluno, e à ampliação das categorias da avaliação para o campo dos currículos, dos programas, do desempenho docente, como aspectos relevantes para expressar a qualidade do sistema educacional.

Leal (2004) comenta que os estudos desenvolvidos nessa época evidenciaram as implicações educacionais e sociais da avaliação do rendimento escolar, concebida com finalidade essencialmente classificatória, apontando para a urgência da construção de um novo sentido para a avaliação escolar.

Sacristán e Gomez (2000) sintetizam aspectos importantes para explicar a evolução do pensamento e das práticas de avaliação. Os autores apontam que inicialmente a avaliação tinha incumbência de determinar e classificar o rendimento individual dos alunos, com destaque para a autoridade do professor, como especialista de competência reconhecida, lhes atribuir notas. Em seguida, em virtude da busca pela objetividade, respaldada pelos princípios positivistas da ciência, houve estímulos à elaboração dos testes de rendimento escolar, conduzindo ao uso da avaliação como instrumento de medição com fins de controle e seleção.

Com isso, percebemos que, apesar dos esforços teóricos voltados à construção de novas concepções de avaliar, essa atividade continua, de alguma forma, sendo tomada como reguladora da aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o desempenho do aluno, com exceção de algumas experiências.

Acreditamos que essas contradições encontram explicações nas distintas concepções de educação, ensino, aprendizagem, inscritas no decurso do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade que, por sua vez, influenciam sobremaneira nas formas de avaliar e na escolha de instrumentos e procedimentos metodológicos.

As consequências derivadas dessa prática mostram a necessidade de compreendê-la na sua complexidade, como elemento constitutivo do projeto pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem, o que requer a exploração e a discussão das distintas concepções, dos valores, das ideologias e dos saberes que, invariavelmente, condicionam a intencionalidade das atividades dos sujeitos, mas que nem sempre, são discutidas de modo mais participativo e democrático.

Nessa perspectiva, começa a se desenhar a partir da década de 90, um novo cenário no campo da produção do conhecimento. Esse movimento de mudança no campo conceitual deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento das limitações da mensuração e da objetividade como pressupostos básicos dessa prática e, ainda, porque não ofereciam subsídios à compreensão dos fatores intervenientes do processo ensino aprendizagem.

Nessa década, emergiram pesquisas trazendo visões qualitativas mais progressistas, destacando-se diversas abordagens de avaliação com a intenção de superar seu caráter quantitativo e classificatório, recomendando-se, inclusive, que esta deveria possuir características de diagnóstico, com a finalidade de indicar para o professor a necessidade de reformulação de sua prática pedagógica e de novos encaminhamentos para favorecer a aprendizagem (REHEM, 2008).

Os estudos realizados nessa época, também, abordam a questão do poder e da função social da avaliação da aprendizagem e ressaltam a necessidade de analisar as mediações presentes no ato de avaliar.

Para Rial (2007) essas pesquisas, além de discutir a questão do poder e da função social da avaliação, ressaltam a necessidade da análise das mediações presentes no ato de avaliar, valendo-se, para tanto, do referencial crítico que privilegia a instituição escolar e a sua cultura como

objeto de análise, explicitado, sobretudo, nos estudos de Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud e José Gimeno Sacristán.

Nota-se, a partir de então, uma produção significativa de pesquisas que tomam a avaliação sob o ponto de vista das relações entre a educação e a sociedade, considerando-se os conhecimentos produzidos historicamente e a capacidade dos sujeitos de perceberem as contradições e as transformações sociais. Dentre as principais fontes, destacam-se os estudos de Villas Boas (2002); Dias Sobrinho, (2003, 2004); Sordi (2009), com a avaliação no ensino superior; Luckesi (2005), com a avaliação diagnóstica, Hoffmann (2004), com a avaliação mediadora.

Observamos também que, a partir da década de 90, a avaliação ganha corpo como estratégia de monitoramento das reformas do ensino superior, em virtude da adesão dos governos brasileiros à política neoliberal e do respaldo legal postulado nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tornando-se ferramenta indispensável das reformas e das políticas educacionais.

Os estudos de Dias Sobrinho (2003, 2004) sobre as políticas de avaliação no ensino superior discutem amplamente essas questões. Retratam que, embora a avaliação relativa aos aspectos educacionais tenha apresentado uma grande evolução, desde o início do século XX, adquirindo, com o passar do tempo, outras significações e enriquecendo-se de aperfeiçoadas e sofisticadas metodologias, ainda hoje, vive uma tendência a ser confundida com medição e a se utilizar largamente os instrumentos de verificação da aprendizagem, uns de caráter individual limitados à sala de aula, outros se estendendo a âmbitos de alcance nacional, entre as quais se destacam: certificação, comparação, seleção/classificação, progressão, diagnóstico, controle.

Nesse sentido, Hoffmann, 2001; Luckesi, 2002; Villas Boas, 2002, Dias Sobrinho, 2002a; Sordi, 2009; entre outros, demonstram preocupação com o papel da avaliação como instrumento de controle, poder e seletividade a serviço da reprodução da estrutura social, uma vez que esta “nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, ela tem exercido funções

de controle, seleção social, restrições à autonomia" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707).

Embora reconheçam a importância dos processos de avaliação nos diferentes espaços sociais, esses autores defendem a adoção de investimentos públicos na Educação, com ações relacionadas à formação pedagógica e condições adequadas de trabalho. Ressaltam, ainda, a necessidade de os professores tomarem conhecimento dos dados produzidos para entender, interpretar e verificar sua pertinência em relação ao contexto educacional do qual participam.

Além disso, há atualmente uma expectativa social de que as instituições de ensino superior participem ativamente da produção de conhecimento pertinentes às necessidades de uma realidade que se coloca em rápido processo de mudança.

Por isso, as pesquisas que tratam das questões da avaliação na educação superior questionam, sobretudo, a dimensão político-social e sua vinculação ao projeto político pedagógico dos cursos. Dalben (2002) defende que os resultados dos processos de avaliação devem promover debates e subsidiar discussões sobre aspectos importantes a serem considerados na elaboração desses projetos e, assim, apoiar diretamente os processos educativos em sala de aula.

Diante desse contexto a autora propõe uma nova concepção de avaliação, desta vez fundamentada na reflexão dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimento que seriam revalidados, ou não, conforme as diferentes leituras e realidades culturais. Assim sendo, a avaliação passaria de processos de medida fixados em modelos fechados,

A uma leitura qualitativa e dinâmica, para que se possam perceber o ensino e a aprendizagem como processos intimamente ligados aos resultados obtidos e ao próprio movimento pedagógico de formação humana (DALBEN, 2002, p. 9).

Nessa mesma direção, Hoffmann (2005b) compartilha com as ideias de Dalben (2002) e, contrapondo-se ao modelo de ensino tradicional voltado à memorização, acumulação e reprodução do conhecimento, defende

a avaliação mediadora como atividade destinada a observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.

Essa abordagem de avaliação favorece a discussão entre professor e alunos, estímulo à participação e protagonismo, caracterizado pela possibilidade de o aluno se sentir também sujeito do processo.

Hoffman (2004, p. 110) considera o diálogo como princípio fundamental da avaliação mediadora, ressaltando que o sentido fundamental dessa atividade “é o movimento e a transformação pela interação dos sujeitos educando e educador desafiando-os a refletir sobre situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”.

Vasconcelos (2000) defende a avaliação como processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços e resistências e com isso possibilitar uma tomada de decisão sobre as atividades didáticas seguintes.

Sob essa perspectiva, é possível que a avaliação possa converter-se em recurso metodológico de reorientação do processo ensino aprendizagem, materializado em um conjunto de ações que propiciem análise das atividades curriculares e do desenvolvimento do aluno (HOFFMANN, 2004).

Assim ela pode ser percebida como movimento de reflexão dos sujeitos acerca dos elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem (atividades curriculares, metodologias, relação professor-aluno), desafiando-os a refletir sobre a prática pedagógica e fazer a crítica das experiências vividas pelos alunos na perspectiva da construção do conhecimento.

Nesse caso, o importante da avaliação processual não reside simplesmente no fato da verificação do conteúdo para produzir uma nota ou conceito, mas, sobretudo, acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, auxiliar o professor a identificar aspectos da aprendizagem que ainda não se efetivaram e buscar alternativas para que isso ocorra. É uma avaliação formativa, porque permite a otimização da aprendizagem sem preocupação de classificar, selecionar, certificar.

Esteban (1999) corrobora com o pensamento de Hoffmann (1995) acrescentando que essa perspectiva traz outro significado para a atividade de avaliação, a qual passa a ser vista como momento revelador dos caminhos percorridos pelos alunos no processo de construção do conhecimento, mostrando suas necessidades e possibilidades de superação.

Dias Sobrinho (2004) distingue dois paradigmas que sustentam as práticas de avaliação no contexto do ensino superior: um que concebe a educação segundo a lógica do mercado e outro que a concebe como um bem público.

No plano do primeiro paradigma, encontram-se as práticas de avaliação derivadas das epistemologias objetivas, cuja ênfase recai sobre o produto observável por meio de testes, questionários e provas. Em conformidade com isso, os processos de avaliação dessa natureza se transformam em mecanismos de controle de resultados, porque há uma forte tendência a submeter-se a educação aos objetivos do mundo econômico. São funcionais, carregam os significados de medida e determinam uma prática pedagógica que consiste basicamente na exposição de conteúdos e na formulação das ditas *tarefas acadêmicas* (grifo nosso).

Em contrapartida, na epistemologia subjetivista, a realidade é complexa e dinâmica. A avaliação é:

Ação de atribuição de valor e produção de sentidos. Sua base é o real, porém não simplesmente como produção passada e sentido já acabado, mas, sobretudo, como projeto aberto ao futuro. Trata-se de pôr em foco de conceituação, isto é, de questionar os significados das ações e das ideias, tendo como referência os valores fundacionais da educação e, como perspectiva, a construção do futuro (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 723).

Isso implica assumir que as atividades de avaliação não devem ser tomadas pelos sujeitos que a praticam, considerando-se exclusivamente o que pode ser observado e quantificado, porque, se “a aprendizagem requer elaboração e reelaboração intelectual pessoal, sua avaliação também deve se referir a isso” (Dias Sobrinho, 2004, p. 120). Há que se considerar também o contexto sociocultural onde ocorrem essas atividades porque ambas estão relacionadas.

Por conseguinte, a cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação com seus fundamentos científicos. Essas concepções estão vinculadas aos seus objetivos e usos diversos e, como tal, produzem efeitos de grande repercussão de ordem política, econômica e social.

Assim, as avaliações podem estar vinculadas às decisões burocráticas situadas no plano das políticas públicas ou às dimensões mais específicas do projeto político pedagógico e da organização dos processos de ensino e aprendizagem. De um modo ou de outro, a prática de avaliação adquiriu significados diversos no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade e está relacionada, intencionalmente, à sua finalidade em razão dos valores e dos interesses políticos e sociais de cada época.

Dado o destaque que a avaliação assumiu no campo da educação superior, em razão da sua importância política e social consolidada ao longo do tempo, torna-se evidente a necessidade de analisarmos os sentidos dessa atividade, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos no ensino de graduação em saúde.

Nesse caso, é evidente a nossa preocupação em compreender os motivos atribuídos à avaliação praticada no campo da formação em saúde. Disso decorre a necessidade de se identificarem as concepções e os valores que condicionam a intencionalidade dessa prática, mas que, nem sempre, são discutidas de modo mais participativo e democrático.

Também é muito importante considerar as rápidas transformações do mundo globalizado que destinam à Universidade o desafio de reunir, em suas atividades curriculares, os requisitos necessários à mudança do processo de formação profissional. Nesse cenário, a avaliação torna-se importante referência para a construção de projetos político-pedagógicos que promovam o desenvolvimento de estratégias adequadas à formação integrada e articulada com os diversos cenários dos serviços de saúde e comunidades.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da área da Saúde, para os cursos de Enfermagem e Medicina, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, recomendam a construção

coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos centrados no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiados no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, de maneira a oferecer ao estudante a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (DCN, art. 9, 2001).

Recomendam a utilização de metodologias que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de um repertório de conhecimento que reconheça as dimensões do processo saúde-doença para além daquelas inscritas nos âmbitos tradicionais da epidemiologia ou da terapêutica. Ainda, o uso de avaliações permanentes que devem orientar e propiciar ajustes necessários ao aperfeiçoamento dos cursos (DCN, arts. 13, 15, 2001).

Considerar a avaliação como parâmetro de reorientação dos projetos político-pedagógicos implica usá-la como estratégia de análise das atividades de ensino com a finalidade de produzir melhorias, “mediante uma leitura qualitativa e dinâmica do próprio movimento pedagógico de formação humana e à capacidade de enxergar o ensino e a aprendizagem como processos intimamente ligados a esses produtos” (DALBEN, 2006, p.37).

Entretanto, para se constituir nessa perspectiva, a avaliação precisa ultrapassar as fronteiras dos paradigmas que lhe conferem a função de mensurar e quantificar resultados e se estabelecer como elemento constitutivo do projeto político-pedagógico,

Porque o cotidiano escolar é um lugar marcado pela complexidade, exigindo múltiplos olhares, de diversas perspectivas, para apreender sua dinâmica e as diferentes possibilidades de ação e de compreensão que abriga (ESTEBAN, 2001, p. 95).

Esses aspectos, associados ao reconhecimento da necessidade de formar profissionais com autonomia para estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, em razão da amplitude e da complexidade do processo saúde-doença, demandam a necessidade de se guardar coerência nas ações de ensinar, aprender e avaliar, sem perder de vista a sua complexidade, “porque são produtos de processos históricos movidos por

contradições, escolhas, interesses e valores que interagem em condições sociais concretas” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 719).

Por isso, defendemos a avaliação da aprendizagem no campo da formação em saúde como atividade meio que estimule a participação ativa do aluno para aprender; que reconheça no rigor científico o princípio básico na tarefa de produzir conhecimento, sem deixar de considerar a dimensão social e intersubjetiva do processo ensino aprendizagem, o que não acontecerá por experiências isoladas, mas, sobretudo, pela ação conjunta e permanente dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Isso pressupõe a construção do re-significado da avaliação (HOFFMAN, 2004) pelos professores e alunos conscientes da sua responsabilidade social numa perspectiva crítica da educação. Sob esse ponto de vista, a prática da avaliação caracteriza-se como espelho a refletir a realidade construída na relação entre os sujeitos que compõem o processo de ensino aprendizagem.

Esses, por sua vez, devem assumir o papel de produtores do conhecimento pelo estabelecimento do diálogo, da interação respeitosa e do compromisso ético,

No processo de formação profissional em saúde, enquanto prática social realizada por seres humanos, modificada pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo (PIMENTA, 2002, p.45).

Por essa razão, a motivação para identificar e analisar os sentidos da avaliação produzidos nos Cursos de Medicina e Enfermagem é uma necessidade real, haja vista que

Estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000, p. 295).

Em razão disso parece-nos que qualquer sistemática de avaliação está relacionada à concepção de ensino e de aprendizagem que

fundamenta a prática do professor, mesmo que ele não tenha clareza das implicações decorrentes dessa prática.

Posto que avaliar é uma atividade constante na prática cotidiana dos professores, compreendemos que os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem estão sujeitos a mudanças e transformações, porque são produtos da ação humana constituída na atividade pedagógica, quando professores e alunos são sujeitos em relação, dentro de determinadas condições de ensino e aprendizagem.

Assim, para identificar e analisar os sentidos da avaliação da aprendizagem, consideramos as condições de ensino e os discursos produzidos socialmente pelos sujeitos envolvidos no campo da formação em saúde. O movimento de análise e compreensão colocou-se na perspectiva da obtenção de conhecimento acerca dessa atividade materializada na relação entre sujeitos socialmente constituídos e, portanto, uma atividade humana que apresenta características históricas, implicações éticas, políticas e culturais.

Compreender, nessa perspectiva, significa explicitar as especificidades dessa atividade no contexto de uma configuração histórico-cultural, e ainda, conhecer os motivos e objetivos das ações que mediadas pelo pensamento e pela linguagem refletem a consciência social dos sujeitos que a praticam.

Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 97) “o sentido é, antes de tudo, uma relação que se cria na vida, na atividade concreta do sujeito impulsionada por um motivo”. Sentido e motivo estão intimamente relacionados e, para que se possa encontrar o sentido, deve-se encontrar o motivo que lhe corresponde, pois o sentido é produzido na relação entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação, isto é, para o seu fim consciente.

Dessa forma, compreendemos a avaliação da aprendizagem como uma atividade humana impregnada de intencionalidade, expressa primeiramente na consciência; posteriormente se traduz em resultados efetivos, incorporados pelos indivíduos que lhes atribuem significados. Estes se relacionam às demais práticas pedagógicas constituídas na vivência das

relações entre professores e alunos, motivados a agir conscientemente para alcançar uma finalidade.

Consideradas as argumentações apresentadas, as concepções e valores que invariavelmente condicionam a intencionalidade das atividades de avaliação, fica evidenciado o nosso interesse na realização desta pesquisa. Tomando como pressuposto que toda atividade humana possui sentidos e significados, investigamos os motivos para compreender os sentidos da avaliação, produzidos historicamente nos Cursos de Graduação em Saúde, de modo a encontrar respostas, levantar novas questões, criar novos entendimentos de como proceder à avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área da saúde.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir ou, ao menos, abrir espaços para discutir e analisar esse tema fundamental na área da formação da saúde que, embora revele aspectos bastante conhecidos, vivenciados no cotidiano dos professores, ainda é objeto de muitos questionamentos em razão da forma como a fazemos e das consequências decorrentes dessa prática.

Com isso, fica clara a nossa intenção de dialogar com diferentes autores na perspectiva de situar a avaliação no movimento do tempo para uma melhor compreensão da evolução dos conceitos e papéis destinados a essa atividade ao longo destes últimos anos, para, em seguida, discutirmos suas implicações no ensino de graduação em saúde.

A avaliação que defendemos deverá oferecer subsídios para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento do indivíduo no processo de formação profissional.

## **1.2 A atividade de avaliação e o ensino de graduação em Saúde**

Parece não haver dúvida de que os processos de avaliação estão presentes em todos os campos da atividade humana, motivados pela necessidade de refletir sobre as ações realizadas pelos sujeitos para o

alcance de determinada finalidade. Assim sendo, a avaliação torna-se uma atividade indispensável seja nas escolhas individuais que fazemos, ou não, na vida cotidiana, seja nas situações formais, como é o caso do ensino de graduação em saúde, e que nos encaminham a análise e a tomada de decisões no espaço coletivo.

De um modo ou outro, a avaliação é uma atividade complexa, carregada de princípios e valores históricos e culturais que conduzem a ação humana e refletem a própria construção social da realidade. Entretanto, é no campo da educação que essa atividade “encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

No contexto escolar, a prática da avaliação é explicitada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha, incidindo sobre a transmissão do conhecimento, na relação entre professores e alunos, nos métodos de ensino e na organização das disciplinas, nas expectativas dos alunos e valorização do indivíduo no meio social (SACRISTÁN, GOMÉZ, 2000).

A avaliação se tornou, então, um importante instrumento nas instituições de ensino, de grande interesse público, podendo ser colocada a serviço de uma formação crítica e transformadora que conduza a emancipação dos seres humanos, como também da reprodução dos valores de uma sociedade desigual, injusta e excludente.

Com efeito, o século XX consagrou-se pelos inúmeros avanços em todas as áreas do conhecimento. O desenvolvimento acelerado da ciência e tecnologia, das áreas da informação, comunicação e informática transformaram os conceitos de tempo e espaço, incluindo mudanças significativas na atividade humana. Tudo isso concorreu para que se gerassem novas necessidades nos campos da educação e saúde, cujos desdobramentos incidem diretamente na redefinição das políticas de formação profissional.

Destacaremos, nesta parte, aspectos considerados significativos no ensino de graduação, em face do processo de mudança no campo da

formação em Saúde a partir da década de 90, pois esta ficou marcada pela introdução de novas políticas educacionais e reformas no campo da educação superior, com destaque para a avaliação.

Essas mudanças no campo da Educação e da formação em Saúde chegaram às Universidades por meio de reformas educacionais propostas pelo governo federal, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Saúde, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001.

Esses dispositivos legais definiram competências e habilidades profissionais a serem exigidas no final do curso e, ainda, a criação de um sistema nacional de avaliação situado como eixo ordenador das normas e prerrogativas da União, o qual, desde então, tem influenciado sobremaneira na produção de critérios para as formulações dos projetos político-pedagógicos, gerando, conseqüentemente, efeitos no processo de formação profissional.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior 1.133 de 07 de agosto de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior, com a finalidade de assegurar integralidade e flexibilidade, sólida formação geral, autonomia intelectual e profissional, qualidade e humanização do cuidado, articulação teórico prática e avaliação permanente.

Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, os postulados básicos firmados naquele momento defendem que as

Diretrizes Curriculares devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. Parecer CNE/CES nº 1.133/2001.

Em conformidade com isso, tem-se como objeto das Diretrizes Curriculares: permitir que os currículos propostos possam construir o perfil acadêmico e profissional do enfermeiro<sup>8</sup> e do médico<sup>9</sup> com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação, pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira.

Baseada nos pressupostos apresentados no Relatório DELLORS, encaminhado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em meados da década de 90, essa proposta organiza a aprendizagem em torno de quatro princípios fundamentais da educação em geral: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser<sup>10</sup>.

Esses quatro princípios defendem o desenvolvimento da capacidade do sujeito para interagir diante das rápidas transformações do mundo atual com autonomia, responsabilidade, iniciativa, postura ética, respeito às diferenças e capacidade de trabalhar em grupo.

Para Freire (1979) a construção desses sujeitos, exige o desenvolvimento da consciência crítica no que se refere à liberdade que o ser humano tem de transformar a realidade, respondendo aos desafios do mundo, ao passo em que vai fazendo a história pela sua atividade criadora.

---

<sup>8</sup> Perfil do formando egresso/profissional: Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

<sup>9</sup> Perfil do formando egresso/profissional: Médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

<sup>10</sup> Desse documento destacamos que a educação não pode ser vista como uma estratégia salvadora da humanidade, mas pode contribuir para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais que estão em curso. A compreensão do mundo passa necessariamente pela compreensão do outro e das relações que ligam o ser humano ao meio em que vive.

Enquanto isso, Rodriguez (2003) ressalta que essa concepção de ensino acompanha o movimento da ciência e da sociedade, cujo objetivo é garantir a formação de um cidadão que saiba viver em seu contexto social como um ser ético e solidário diante dos padrões de convivência coletiva.

Essas questões permitiram, ao longo da década de 90, a realização de debates e proposições de mudança no ensino de graduação. Todavia, semelhante ao que acontece em outros campos do ensino superior, a área da formação em saúde tem enfrentado desafios na construção e ou na reformulação dos projetos políticos pedagógicos que atendam a essas necessidades de formação profissional, frente às demandas da sociedade moderna.

Além disso, é preciso considerar que essa construção e ou reformulação de propostas comporta perspectivas diversas, abrigam diferentes agentes envolvidos no processo de formação profissional, o que vem demonstrar que a definição do projeto pedagógico revela a existência de uma intenção e, por conseguinte, descarta qualquer possibilidade de atitudes neutras (SORDI, 1998).

Nesse sentido o projeto determina o rumo, imprime um sentido que deve orientar todas as ações desenvolvidas por uma comunidade e “torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores se convergem em um mesmo objetivo e estes passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo ensino e da aprendizagem” (ASBAHR, 2005, p. 116).

Desse modo, consideramos pertinente que se faça referência a aspectos relevantes do movimento de mudança da formação em saúde, como espaço político que pretendeu uma nova organização dos projetos pedagógicos, mediante a adoção de currículos flexíveis que propiciem desenvolvimento da capacidade crítica e de investigação (FEUERWERKER; SENA, 2002).

Dentre as questões que demandaram, a partir da década de 90, amplas discussões em torno da necessidade de reformas curriculares, pode-se dizer que a permanência do ensino tradicional, de abordagem biomédica organizado na forma de conteúdos isolados em “caixas de disciplinas”

assumiu lugar de destaque na pauta de discussões que tinham como finalidade atender às mudanças sociais e à política nacional de saúde.

Esse modelo de ensino, organizado numa estrutura curricular, dividida em ciclo básico e ciclo profissionalizante com valorização da clínica especializada tem seus antecedentes na proposta conhecida como Relatório Flexner, apresentado pelo autor que lhe dá o nome, em 1910, nas Escolas Médicas norte-americanas e canadenses,<sup>11</sup> que, por muito tempo, sustentou a formação na área das ciências da saúde de modo geral.

Embora se reconheça, há décadas, que esse paradigma não suporta mais as demandas da formação, tampouco dá conta de atender às necessidades básicas de saúde da população (Schraiber 1989; Feuerwerker, 2002a) e, em razão disso, se identifique a necessidade da reformulação dos projetos político-pedagógicos para a formação em saúde, ainda assim, nos parece que as questões apontadas pelos autores são praticamente as mesmas.

Para ARCOVERDE (2004), mesmo diante da preocupação em adequar as escolas médicas ao paradigma da integralidade e às mudanças curriculares homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, ainda assim, não foram suficientes para mudar a perspectiva flexneriana de formação médica.

---

<sup>11</sup> Este Relatório produzido em 1910, pelo educador norte americano Abraham Flexner, resultado de uma avaliação do ensino médico nos Estados Unidos e no Canadá, serviu de base para a formação em saúde no Brasil durante muito tempo. Contemplando um grande número de temas, desde os aspectos mais específicos da educação (como a integração entre ensino básico e clínico, a importância da pesquisa para o ensino, a organização departamental e de hospitais de ensino), passando pela questão da participação feminina no trabalho médico, até a discussão sobre a inclusão de minorias na assistência médica. A enorme força que teve esse Relatório fez com que ele, ademais de disciplinar o aparato formador dentro dos Estados Unidos, incluindo a redução do número de instituições de ensino existentes à época, influenciasse não apenas a formação, mas também a prática médica, tanto naquele país como em todo o mundo. Consolidou-se, então, o paradigma da medicina científica, que orientou o desenvolvimento das ciências médicas, do ensino e das práticas profissionais em toda a área da saúde ao longo do século XX. As características ainda hoje tão marcantes da educação superior nessa área, quais sejam a segmentação em ciclos básico e profissional, o ensino baseado em disciplinas ou especialidades e ambientado predominantemente no hospital tem suas raízes nos pressupostos deste documento. Santana, José Paranguá de; Campos, Francisco Eduardo; Sena Roseni Rosângela de. Formação Profissional em Saúde: Desafios para a Universidade. Texto de apoio elaborado especialmente para o Curso de Especialização em Desenvolvimento de Recursos Humanos de Saúde. CADRHU. Disponível em: [http://nesp.unb.br/polrhs/Temas/Formação\\_Profissional\\_em\\_Saúde.pdf](http://nesp.unb.br/polrhs/Temas/Formação_Profissional_em_Saúde.pdf). acesso em 18.10.2010.

Diante disso, cresce a importância dessas questões nos cursos de graduação, entendendo-se que a responsabilidade das instituições de ensino superior com a formação do cidadão não pode se restringir a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, como se fosse o suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. Essa formação exige o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de transformação evidenciada no produto da sua atividade prática.

Feuerwerker (2002a) lembra-nos que, muito antes das diretrizes curriculares nacionais, portanto, na área da saúde, já havia movimentos de mudança na graduação, dentre os quais merecem destaque a CINAEM (Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico),<sup>12</sup> a mobilização da Associação Brasileira de Enfermagem em torno das diretrizes para a graduação e a mobilização pela articulação entre instituições de ensino, sistema de saúde e organizações populares.

Na Enfermagem, as discussões a respeito das mudanças da formação profissional foram conduzidas no período de 1990-94, pela Associação Brasileira de Enfermagem, na perspectiva da construção de um projeto político-pedagógico, articulado aos princípios do movimento da reforma sanitária, em virtude da extinção do currículo mínimo dos cursos de graduação e da apresentação das diretrizes curriculares como responsáveis pelos rumos da educação superior.

Dentre as recomendações apontadas nas DCN, destacam-se: construção coletiva de um projeto político pedagógico, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no professor como mediador do processo ensino; uso de metodologias que favoreçam a discussão coletiva, as relações interpessoais e a reflexão sobre a realidade social; aprendizagem significativa como caminho de possibilidades de transformação social.

---

<sup>12</sup> A CINAEM foi criada em novembro de 1990, durante a realização do XXVIII Congresso da ABEn, quando esta entidade e o Conselho Federal de Medicina decidiram criar um grupo de trabalho com o objetivo de avaliar o ensino médico no país. Esta comissão reúne entidades representativas ligadas à comunidade acadêmica, universitária e da classe médica cuja finalidade é avaliar os componentes de qualidade para a transformação da realidade revelada do ensino médico no Brasil. BRIANI, Maria Cristina. História e construção social do currículo na educação médica: a trajetória do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Nessa perspectiva, o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras enfatiza que o processo de globalização da sociedade contemporânea tem colocado em questão, de modo cada vez mais incisivo, os aspectos relativos à produção e apropriação do conhecimento, cabendo à universidade a construção de novos modelos de formação profissional, que possibilitem aos egressos a capacidade de investigação, de maneira a criar as condições necessárias para uma educação permanente.

Além disso, Feuerwerker (2002c) nos faz entender que os processos de desenvolvimento tecnológico e de especialização tiveram grande impacto no ensino de graduação, em função da perda de consenso sobre as competências típicas da formação geral e sobre as contribuições das diferentes áreas de saber nesse âmbito.

Para a autora, a ausência de articulação entre ciclo básico/ciclo profissionalizante, teoria/prática e especificidades do campo de atuação profissional, somadas à pedagogia da transmissão confinada aos limites da sala de aula, constituem-se obstáculos à formação de profissionais críticos, compromissados com seu papel social, diante dos problemas de saúde da população (FEUERWERKER, 2002c).

Sabemos, entretanto, que transformar tal cultura é um processo longo que exige tempo, capacidade de decisão e trabalho conjunto de instituições, professores e alunos. Nesse sentido, Feuerwerker (2002b, p. 392) nos alerta para a necessidade de compreendermos que:

A condução de um processo de mudança como essa não pode ser ingênua. Tem que levar em conta a necessidade de ativamente acumular poder a favor e diminuir a capacidade de ação de forças contrárias. Processos de mudança não são estáticos, ao contrário. Quem está de um lado hoje pode estar do outro amanhã. Planejamento estratégico combinado com o esforço organizado de construir canais de comunicação e discussão coletiva são alguns instrumentos essenciais para condução e construção dos processos de mudança.

Desde então, e em virtude da diversidade de problemas encontrados na graduação em saúde, os cursos de Medicina e Enfermagem em particular, tornaram-se objeto de amplas discussões nas instituições

formadoras, num esforço contínuo para a superação do modelo tradicional de organização do cuidado em Saúde, historicamente centrado na doença e no atendimento hospitalar. Buscam-se mudanças na formação profissional com vistas à adoção dos princípios da integralidade e da humanização do cuidado à saúde da população.

No 8º. Seminário Nacional de Diretrizes para a educação em enfermagem<sup>13</sup>, realizado em 2004, discutiram-se propostas e estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a formação de profissionais de enfermagem em todos os níveis de ensino. Enfocou-se a premência em romper com as práticas pedagógicas tradicionais, entre elas, a estruturação dos currículos, ainda organizados por disciplinas, pouco articuladas umas às outras.

Apontou, também, a urgência em incorporar novos paradigmas que fundamentem e provoquem processos de mudança na formação em saúde, sustentadas por políticas que alimentem o processo de aprendizagem e fortaleçam competências, com ênfase no raciocínio clínico, na integralidade do cuidado e na formação profissional compromissada com práticas inovadoras e efetivas, utilizando-se de tecnologias eficazes e metodologias de ensino-aprendizagem que ultrapassem os espaços acadêmicos para se chegar às realidades e necessidades de saúde da população (PIANCASTELLI, 2001).

Em 2005, o Ministério da Saúde lançou, por meio da portaria Interministerial MS/MEC Nº 2.101, de 03 de novembro de 2005, o Programa Nacional de Reorientação da Formação profissional em Saúde – Pró-Saúde, para os cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia a fim de incentivar transformações do processo formação, de geração de conhecimentos e prestação de serviço à comunidade ensino e aprendizado, na perspectiva de abordagem integral do processo saúde doença com ênfase na atenção básica.

O Pró-Saúde tem como objetivos reorientar o processo de formação, de modo a oferecer à sociedade, profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do

---

<sup>13</sup> Esse evento foi realizado no período de 31 de agosto a 03 de setembro de 2004, na cidade de Vitória, promovido pela Associação Brasileira de Enfermagem - ABEN, junto com a Seção Espírito Santos.

SUS; estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as instituições de ensino, visando à melhoria da qualidade e resolubilidade da atenção prestada ao cidadão e a integração da rede à formação dos profissionais de saúde na graduação e na educação permanente; incorporar, no processo de formação profissional abordagem integral do processo saúde-doença e da promoção de saúde (Portaria Interministerial MS/MEC No. 2.101, de 03.11. 2005).

Essa proposta aborda três aspectos importantes: o conteúdo teórico, a diversificação dos cenários de prática e a orientação pedagógica, priorizando-se o estudo dos determinantes biológicos e sociais do processo saúde-doença; ênfase no aprendizado baseado na solução de problemas, na excelência técnica e relevância social; e adoção da avaliação formativa e somativa.

Feuerwerker (2002a) aponta dois núcleos centrais na proposta de mudança na formação das profissões da Saúde. Um núcleo educacional, respaldado nas contribuições de Dewey (1981), Freire (2003), Piaget (1988), Vigotsky (1991), para a compreensão da dinâmica do processo de aprendizagem; e outro, relativo à saúde.

No núcleo educacional, segundo a autora, as proposições apresentadas pelos movimentos de mudança na graduação da área da saúde defendem a construção de propostas pedagógicas capazes de dar conta de qualificar profissionais que contribuam, de forma efetiva, para a implantação e ou aprimoramento de uma proposta de atenção à saúde que acompanhe os avanços da ciência, atenda às demandas sociais e, assim, favoreçam a consolidação do Sistema Único de Saúde.

Essas proposições fundamentam-se em um conceito ampliado de saúde e justiça social e defendem a adoção de uma abordagem interdisciplinar e multiprofissional dos problemas em saúde, haja vista as recorrentes insatisfações da sociedade com a prestação dos serviços de atenção à saúde. Tecem críticas aos processos de avaliação da aprendizagem centrados num desempenho cognitivo e questionam, sobretudo, os sentidos da avaliação direcionada para o ato de aprovar ou reprovar alunos.

Com essa perspectiva, apresentam-se, no cenário nacional, propostas consideradas inovadoras no Ensino de Graduação em Saúde de diversas instituições de ensino superior, as quais buscam a integração dos diversos aspectos dos problemas de saúde, em função da complexidade do ser humano e do contexto em que ele vive e trabalha (CHIRELLI, 2002).

Estas propostas de reorientação dos projetos político-pedagógicos em Saúde têm a intenção de torná-los mais próximos da realidade social, baseados em princípios que visualizam o processo saúde doença como uma resposta ao *modus vivendi* do indivíduo numa realidade social concreta e histórica e a associação entre a teoria e a prática, como eixos norteadores do processo de formação profissional.

A título de exemplo podemos citar a mudança curricular implementada pela Faculdade de Medicina de Marília, nos cursos de Enfermagem e Medicina, a qual propõe a reformulação do processo de formação profissional na área da saúde em união com os serviços e comunidade (CHIRELLI; MISHIMA, 2003).

Espera-se, com isso, formar profissionais capazes de prestar atendimento integral e humanizado, trabalhar em equipe, compreendendo a realidade em que vive a população e, conseqüentemente, suas necessidades de saúde (ALMEIDA, 1999; FEUERKERWER, 2002c; CHIRELLI, MISHIMA 2003).

Nesse sentido, considera-se a articulação entre ensino, serviço e comunidade e a diversidade dos cenários de prática como condição necessária às mudanças do processo de ensino e aprendizagem, porque oferece condições objetivas para a reflexão crítica das ações em saúde à medida que o novo conteúdo incorpora-se às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele.

De igual maneira, os processos de avaliação devem contemplar os aspectos qualitativos e quantitativos de resolução das situações objetivadas nas atividades de ensino,

Levando-se em conta o valor dos aspectos globais do processo ensino aprendizagem, do projeto curricular e da formação das identidades pessoais [...], que acredite no conhecimento como produção social da

qual fazem parte as vivências dos alunos e professores (DALBEN, 2002, p. 24).

Para Feuerwerker (2002a) trata-se de uma perspectiva que reconhece como muito mais efetiva a aprendizagem, a partir de questões relevantes para o aluno, porque segundo a autora provocam um “desconforto mobilizador”, indispensável para estimular a busca de novos conhecimentos e porque possibilitam uma postura dialógica entre conhecimentos novos e pré-existentes.

Nesse caso, conceitos como a capacidade de aprender, a criatividade, a flexibilidade, a interação, o diálogo constituem condição fundamental para a atividade de ensino que pretende fazer da aprendizagem uma atividade promotora do desenvolvimento humano.

Essas mudanças na concepção de ensino e aprendizagem passam a exigir uma nova visão do papel do professor sobre o significado da avaliação nas circunstâncias estabelecidas em sala de aula (Moura, 1996). Implica no uso de metodologias que possam incrementar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento pelos alunos, associada a uma profunda observação crítica da realidade.

Se a especificidade do trabalho do professor é o ensino, este deve ser o responsável para organizar situações propiciadoras de aprendizagem, levando em conta os conteúdos e os objetivos no planejamento e no desenvolvimento das atividades propostas. Deverá, também, assumir o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno e os produtos culturais e os seres humanos em desenvolvimento (ASBAHR, 2005).

Basso (1998), apoiada em Leontiev (1978a) e Vigotsky (1991), enfatiza o caráter mediador do trabalho do professor no processo de apropriação dos produtos culturais. Para a autora, o conceito de mediação desenvolvido por Vigotski (1991) e sua escola é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola, porque

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a aquisição de instrumentos culturais básicos que permitam a elaboração de entendimento da realidade social e

promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais e conscientes dirigidas para fins específicos (BASSO, 1998, p. 4).

Com base nessas afirmações, a essencialidade da avaliação não reside simplesmente no fato de produzir uma nota ou um conceito, mas acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, auxiliando o professor a localizar aspectos da aprendizagem que ainda não se efetivaram, para, em seguida, decidir os métodos e os meios através dos quais essa situação pode ser resolvida.

Nessa direção, apresentam-se no ensino de graduação em saúde, propostas de avaliação formativa como estratégia de identificação dos problemas de aprendizagem, sendo os seus resultados utilizados para subsidiar a compreensão do percurso feito pelo aluno, no que tange as dificuldades e potencialidades apresentadas e, com isso, promover a melhoria da qualidade da ação pedagógica e de orientação da atividade de ensino.

Em vista disso, como bem destaca Hoffmann (1995, p. 18), a avaliação se traduz na convicção de que é preciso o olhar atento do professor sobre a realidade de ensino e acompanhamento do aluno na sua trajetória de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, “um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”.

Fazer disso uma prática exige que as instituições de ensino, de forma geral, e o professor em particular, como organizador das atividades de ensino (Moura, 2005, p. 146), tomem consciência do papel da avaliação no contexto do ensino e se mobilizem no sentido de criar condições que favoreçam o planejamento e a organização das ações a que se destinam.

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que o professor considere as necessidades de aprendizagem dos alunos, de maneira a lhes oferecer oportunidades para expor suas ideias, compartilhar e negociar diferentes pontos de vista, contextualizar e problematizar situações de aprendizagem, na busca de alternativas para superar as dificuldades

inerentes às atividades de ensino e, assim, melhorar a qualidade da aprendizagem.

Outro aspecto importante abordado por Feuerwerker (2002b) que tem influenciado a mudança na formação das profissões da saúde refere-se à adoção do conceito de relevância social, atribuído à universidade pelo reconhecimento das questões de aprendizagem como significativas, do ponto de vista social (cultural, epidemiológico, social, econômico etc.), porque, somente assim, serão capazes de propiciar a produção de conhecimento e a conformação de um perfil profissional que dialogue com a realidade social e com os problemas e as políticas de saúde do país.

Com isso, evidencia-se a emergência de um paradigma de formação profissional, cuja base priorize o conhecimento como fonte geradora de competência numa perspectiva que articule teoria e prática e considere a complexidade dos fenômenos e seus determinantes sócio-históricos, pois

O enfoque biomédico e disciplinar somado à fragmentação entre o ciclo básico/clínico, teoria/prática e trabalho/estudo limita e dificulta a aprendizagem, cabendo ao estudante integrar os diferentes saberes durante o internato e na vida profissional (LIMA; KOMATSU; PADILHA, 2003, p. 177).

Nesse sentido, a proposta de mudança curricular na área da Saúde refere-se à conformação de um modelo de atenção centrado no usuário, a partir de atitudes acolhedoras, buscando o cuidado e a cura como finalidade última do trabalho em Saúde que se pauta na defesa da vida individual e coletiva. Além disso, propõe-se que a prática contextualizada se faça presente desde o início da formação e ocorrendo em cenários diversificados ao longo de todo o curso.

A diversificação dos cenários de prática é apontada como uma das estratégias para a transformação curricular, porque possibilita a incorporação do aluno à produção do serviço, num processo dinâmico de práticas integradas à comunidade, o qual exige tanto do aluno quanto do professor a mobilização de diferentes áreas de saber e várias tecnologias. Concebe-se a aprendizagem como uma investigação participativa destinada à

geração e utilização crítica de conhecimentos para dar resolutividade aos problemas de saúde.

Estes projetos, coletivamente construídos, representam a possibilidade de reorientar a formação profissional em direção ao fortalecimento e consolidação do SUS como política nacional de saúde. Nesse caso, o projeto político-pedagógico, segundo o define (CHIRELLI, 2002, p. 4),

É o instrumento norteador das propostas educacionais, podendo ser colocado a serviço da formação crítica, reflexiva, de emancipação dos seres humanos, como também da reprodução dos valores de uma sociedade desigual, injusta e excludente.

Rodriguez (2003) discute essas questões relacionadas ao ensino médico na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas e argumenta que a educação profissional deve preparar os estudantes para aprender continuamente ao longo de sua carreira profissional. O autor adverte, ainda, que essa abordagem exige do professor a parceria com os alunos como sujeito articulador na busca do conhecimento, tal e como acontece na aprendizagem baseada em problemas, desenvolvida no ensino médico.

A aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia de ensino e aprendizagem desenvolvida inicialmente na Universidade de McMaster, no Canadá. Essa metodologia chegou ao Brasil em 1997, adotada no ensino da graduação em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília, São Paulo e, no ano seguinte, pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

A formulação de novas propostas de formação de profissionais na área da saúde vem sendo considerada prioridade para atender as demandas de práticas de saúde que respeitem os princípios norteados do Sistema Único de Saúde.

Essas, apresentadas na forma de estratégias políticas pedagógicas, têm a finalidade de mobilizar e disseminar conhecimentos que tomem a integralidade como eixo de mudança na tarefa de formar profissionais para atuar no processo saúde doença, em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde.

A integralidade da atenção à saúde envolve a compreensão da clínica ampliada, o conhecimento sobre a realidade e o trabalho com os perfis epidemiológicos, demográficos, econômicos, sociais e culturais da população, em equipe multiprofissional e ação intersetorial.

Para Ceccim e Feuerwerker (2004), o conceito de integralidade ajuda muito a pensar a formação em Saúde, pois, por meio dele, dizemos que a formação profissional não é só técnica; tem que compreender a cultura, o sistema e relação entre eles, para desenvolver condições de atendimento às necessidades de saúde das populações, da gestão setorial e do controle social.

Portanto, essa formação requer, além do domínio técnico, a habilidade para acessar e coletar dados com rigor científico e senso crítico, bem como, identificar e resolver problemas, porque os eventos de adoecimento não são apenas biológicos, são eventos de história de vida.

O desenvolvimento destas habilidades envolve a participação dos alunos em diversificados cenários de prática de maneira que estes possam entender o significado de saúde no contexto da vida humana, assim como suas origens e determinantes. Nessa perspectiva, Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 43), defendem que

A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, dos coletivos e das populações.

Em razão disso, alguns desafios se colocam no plano das mudanças da formação em Saúde. Um deles refere-se à necessidade de formular e adotar concepções de ensino que reconheçam o aluno como sujeito histórico e social, e, portanto em constante desenvolvimento. E outro, trata-se da pactuação entre atores institucionais no sentido de definir condições adequadas para a organização das atividades pedagógicas e materialização do processo de formação em saúde, pautado no desenvolvimento da consciência crítica e na dimensão social da produção do conhecimento.

Desse ponto de vista, o estudo das relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem é um importante fator para subsidiar as atividades de avaliação, planejamento e organização das atividades de ensino, de maneira “que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente” (BERNARDES, 2006, p. 99).

Diante disso, reconhecemos em Vigotsky (1995) um pesquisador que muito contribuiu para o entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da apropriação do conhecimento como ação decorrente da interação do indivíduo com a realidade social que o rodeia. Para o autor, o conhecimento construído a partir das demandas ou necessidades humanas vincula-se a um dado momento histórico, no qual o homem produz seus meios de sobrevivência através do trabalho e do uso de instrumentos mediados pela linguagem.

## **CAPÍTULO II - OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2 Desenvolvimento humano, apropriação da cultura e formação do sentido**

Apresentamos, neste capítulo, os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, pela sua importância para explicar as condições que engendraram o aparecimento da consciência humana e a apropriação da cultura. Esses fundamentos nos mostram que o desenvolvimento humano encontra sua expressão na atividade psíquica, submetida às leis do desenvolvimento sócio-histórico desde a sua origem. Assim, a atividade representa a ação do homem, dirigida por motivos para o alcance de uma finalidade, sendo a apropriação do conhecimento decorrente da interação do indivíduo com a realidade social que o rodeia.

#### **2.1 Desenvolvimento humano e apropriação da cultura**

A questão do desenvolvimento humano, na sua relação com a cultura e a sociedade, traz para o campo da pesquisa, nas mais diversas áreas do conhecimento, uma série de questionamentos acerca do modo como o ser humano se apropria dos objetos e dos fenômenos criados pelas gerações que o antecederam, e em que consistem essas atividades.

Na particularidade desta pesquisa, é explícita a necessidade de identificar como se constituem e quais os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem nas relações estabelecidas entre professores e alunos no ensino de graduação em Saúde; e ainda, como essa atividade pode potencializar a apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias à formação profissional, tendo vista o desenvolvimento do indivíduo no espaço social. Sendo assim, esta pesquisa parte da identificação das concepções que

condicionam as atividades de avaliação, em face dos motivos e das condições objetivas que estimulam os professores a avaliar os alunos.

Para a compreensão do objeto de estudo e suas relações no ensino de graduação, recorreremos aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo pela sua importância, para explicar o mecanismo do desenvolvimento de processos psíquicos superiores no indivíduo, por meio da apropriação do conhecimento e das experiências socioculturais.

Vigotsky<sup>14</sup> (1993, 1995, 2001, 2004), para desenvolver essa teoria, tomou como objeto de investigação o psiquismo humano, considerando que o homem, ser histórico e social, desenvolve-se à medida que se relaciona com outros seres humanos. O trabalho é a categoria central para compreensão desse processo.

No seu desdobramento, o trabalho permitiu ao ser humano criar objetos, que constituem a sua natureza social e cultura. Esta, por sua vez, não se superpõe à natureza biológica, porém modifica os modos e os procedimentos da atividade e, ao mesmo tempo, dá origem a novas formas de conduta, especialmente culturais. Logo, o desenvolvimento do indivíduo não se esgota na forma de estímulos e reações como acontece com os animais, haja vista ser parte constitutiva do processo histórico da humanidade (VIGOTSKY, 1995).

O traço fundamental da atividade humana é o seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se coloca entre o sujeito e o objeto da atividade. A partir dela, o homem apropria-se das riquezas produzidas pela humanidade, em meio às diversas formas de atividades sociais e adquire aptidões necessárias ao desenvolvimento do pensamento e da aquisição do saber.

---

<sup>14</sup> Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura, começou sua pesquisa literária. De 1917 a 1923, lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel. Em 1924, mudou-se para Moscou, trabalhando no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Entre 1925 e 1934, reuniu, em torno de si, um grande grupo de jovens cientistas que trabalhavam na área de psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Faleceu em 1934, aos 38 anos de idade. Entre suas principais obras, e de maior repercussão no Brasil, podem-se citar: *Formação social da mente* (1984), *Pensamento e linguagem* (1993) e *A Construção do pensamento e da linguagem* (2001).

Com o pressuposto de que há uma íntima relação entre o biológico e o social, Vigotski (1995) e seus colaboradores Leontiev (1978a)<sup>15</sup>, Luria (1986), entre outros, construíram um arcabouço teórico para explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (percepção, memória, pensamento, linguagem) e suas relações com a atividade humana, funções essas, derivadas da natureza biológica do indivíduo e, ao mesmo tempo, resultantes da sua inserção no ambiente sociocultural (VIGOTSKI, 2004).

A história do desenvolvimento da estrutura do psiquismo humano é precedida por um longo processo de desenvolvimento do psiquismo animal. Os estudos de Leontiev (1978a) denotam que este obedece às leis gerais da evolução natural, cujo mundo governado por leis biológicas apresenta diferentes níveis relacionados às novas condições de existência.

Esses níveis possuem especificidades naturais determinadas pela necessidade de adaptação dos animais ao meio que os cerca e, em resposta a essa situação, criam as condições de passagem a uma estrutura de atividade mais complexa.

O desenvolvimento do psiquismo animal abriga diferentes estágios de complexidade crescente, derivados da necessidade de adaptação dos organismos ao ambiente no qual vivem. Na base desse processo, encontra-se a sensibilidade sensorial elementar, seguida da percepção e, por fim, em resposta à transformação das condições de existência, origina-se o estágio do intelecto, que difere substancialmente da consciência humana.

O primeiro estágio corresponde ao aparecimento da sensibilidade do organismo a agentes externos, função biológica essencial à conservação e desenvolvimento da vida animal. O segundo caracteriza-se pela maturação anatômica e fisiológica do organismo no processo de evolução da espécie, o que lhe permite refletir a realidade objetiva exterior sob a forma de reflexo das coisas. Recebe de Leontiev (1978a, p. 29) a denominação de “estádio do psiquismo perceptivo”.

---

<sup>15</sup> Leontiev começou seus estudos na Faculdade História da Universidade Estadual de Lomonosov de Moscou. Trabalhou com Vigotsky de 1924 a 1930. Fundamentada na epistemologia do materialismo histórico dialético, elaborou a Teoria da Atividade e dedicou atenção especial ao desenvolvimento do psiquismo, constituindo um sólido arcabouço teórico para as ciências humanas.

O terceiro, último estágio de desenvolvimento animal, evidencia-se na complexidade da estrutura da atividade em duas fases subsequentes: a preparatória constitui o traço característico do comportamento intelectual, objetivamente determinado à etapa de realização da atividade em função das condições objetivas para as quais se dirige a ação. Para explicar essas questões, Leontiev (1978a) tomou como referencia os estudos realizados por W. Kohler e Buhler, publicados nos anos de 1920 a 1930, sobre o comportamento dos símios.

Segundo o autor, o comportamento intelectual encontrado nos animais representa o limite superior do desenvolvimento psíquico, para além do qual “começa a história de um psiquismo diferente, de um tipo fundamentalmente novo, que é exclusivo do homem, a consciência humana” (LEONTIEV, 1978a, p. 59).

Fundamentado nos pressupostos da teoria marxista, o autor faz a distinção qualitativa entre o psiquismo animal e a consciência humana, esclarece seus condicionantes e defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. A primeira diferença apontada pelo autor consiste em que a atividade animal é biológica e instintiva, porque não há relação objetivamente concreta entre o animal e a realidade circundante.

Nesses termos, a atividade animal nasce e se desenvolve sempre dentro dos limites das relações estabelecidas com a natureza. Há, portanto, uma coincidência entre o objeto da atividade e o motivo que induz o animal a agir sobre o mesmo para atender a sua necessidade. Por conseguinte, o resultado imediato da atividade animal acarreta a satisfação da necessidade que provocou a atividade, desde que esta seja bem sucedida.

A natureza biológica do psiquismo animal é denominada por Leontiev (1978a, p. 68-76) de “sentido biológico da ação considerada que não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica”. Em razão disso, o objeto da atividade animal “confunde-se sempre com seu motivo biológico; estes dois elementos coincidem sempre, e essa é a lei geral da atividade animal”, destaca o autor.

Outro aspecto importante do psiquismo animal, que o distingue qualitativamente da consciência humana, trata-se do modo como os animais

se relacionam com seus semelhantes, igualmente idêntico àquele estabelecido com os objetos exteriores. Nesse sentido, percebe-se uma aparente divisão de tarefas nas atividades animais, embora esta seja decorrente de fatores biológicos e não das condições objetivas que se formam no decurso da atividade.

Leontiev (1978a) reporta-se à vida das abelhas para exemplificar que não há divisão de trabalho naquilo que elas fazem. Isso demonstra a ausência de atividades de natureza coletiva entre os animais, no sentido utilizado pelo autor para qualificar a atividade humana “tal como não há verdadeiro trabalho, processo que é social na sua essência” (LEONTIEV, 1978a, p. 65).

Essas particularidades observadas no psiquismo animal também se estendem às relações estabelecidas no processo de comunicação entre eles. Denotam sua permanência nos limites da atividade instintiva, tanto pelo seu conteúdo como pelo caráter dos processos concretos que a realizam.

Vimos, portanto, que toda atividade animal é desprovida de caráter social porque não se efetiva coletivamente, tampouco comporta, na sua estrutura objetiva, as relações de comunicação entre os seres que a executam.

Por isso, para a Teoria Histórico-Cultural a passagem à consciência humana é fruto de um processo de evolução pautado nas leis do desenvolvimento sócio-histórico, no qual importa considerar as condições objetivas que culminaram em um tipo superior de psiquismo quando comparado ao do animal.

A premissa básica dessa teoria refere-se ao caráter histórico e social dos processos psíquicos superiores. Logo, compreendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano procede de transformações qualitativas desencadeadas pelas condições sociais de existência, cuja essencialidade reside na modificação das leis que o presidem.

Nessa perspectiva, as características específicas do ser humano não estão presentes ao nascimento, dentre elas o pensamento e a linguagem. Diferentemente dos animais, o desenvolvimento do psiquismo humano não provém das leis biológicas, mas antes, do processo de aquisição da cultura

construída na vida em sociedade. É, pois, no decurso da sua história, que o indivíduo desenvolve sua humanidade.

Por conseguinte, as funções psíquicas superiores são produtos da atividade cerebral, mas, fundamentalmente são resultados do intercâmbio do indivíduo com o meio social. As relações estabelecidas nesse contexto, mediadas por signos e instrumentos, criam as possibilidades de aprendizagem, sendo esta a condição fundamental para o desenvolvimento humano, constituindo-se em questões centrais nas pesquisas realizadas por Vigotski (2004).

Dessa forma, estamos perante uma abordagem que admite o caráter biológico da atividade cerebral, contudo reconhece as condições socioculturais como fator determinante do aparecimento da consciência humana, mediante os processos de objetivação e apropriação do conhecimento. Essas condições representam a base de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como construção social, vinculada às relações que o homem estabelece com o meio.

Constituída no decurso do desenvolvimento histórico, a consciência humana é o “reflexo consciente da realidade concreta destacada das relações que existem, entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (Leontiev 1978a, p. 69). Refere-se, portanto, à capacidade de compreender o mundo social e o dos objetos como passíveis de análise e avaliação. Daí a ênfase na atividade e na linguagem como condição fundamental no processo de desenvolvimento da consciência e socialização do indivíduo.

Vigotsky (1993), Leontiev (1978b) tomam a atividade como condição primeira da existência humana e da vida em sociedade, objetivadas na forma material ou intelectual. A atividade, pela sua ação transformadora, promoveu a formação e hominização da estrutura cerebral e influenciou o desenvolvimento dos órgãos da atividade exterior e dos sentidos.

Para Leontiev (1978a), a atividade humana, que assegura a existência da sociedade e modifica a estrutura do homem, se caracteriza pela presença de dois elementos interdependentes: no primeiro deles, localizam-se a produção e o uso de instrumentos; no segundo, a atividade coletiva que,

desde a sua origem, se constitui uma atividade social mediada pelo uso de signos e instrumentos. Quando se efetiva no formato de atividade coletiva, possibilita a objetivação das relações sociais e de comunicação, porque se baseia na cooperação entre aqueles que dela participam.

Nesse particular, Leontiev (1978a, p. 81) recorre à Marx para confirmar que o trabalho é atividade social baseada na cooperação entre os seres humanos que se colocam em ação sobre a natureza para produzir e trocar relações entre si, mediatizando a sua comunicação, pois,

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção (K. Marx: A nova Gazeta Renana, t. III, Ed. Sociales, p.237 apud Leontiev, 2004, p. 81).

Isso demonstra que graças à atividade humana, pela sua ação transformadora, o indivíduo apropria-se da natureza, cria os objetos para satisfação das suas necessidades e, ao mesmo desenvolve aptidões e habilidades compatíveis com o seu uso. Cria igualmente “uma realidade humanizada objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social” (DUARTE, 1999, p. 35).

A atividade como processo que se renova continuamente promove o desenvolvimento do cérebro, aguça e aperfeiçoa os órgãos dos sentidos e acarreta transformações significativas na estrutura da natureza humana, dadas a interdependência entre eles.

A estrutura anátomo-fisiológica do cérebro comporta um mosaico de regiões, sendo cada uma delas encarregada de realizar uma determinada função. Todavia, essas regiões não operam isoladamente; ao contrário, há alto grau de interação, haja vista a existência de inúmeras conexões neurais (LENT, 2005).

Ao tratar dos mecanismos cerebrais e aptidões das funções psíquicas superiores, Vigotski (2004) considera o cérebro órgão principal da atividade mental, substrato material da atividade psíquica que cada indivíduo traz consigo ao nascer, numa combinação complexa de ações

fisiológicas e psicológicas, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história do desenvolvimento humano, em cada ato que o indivíduo realiza.

Essa condição possibilita a formação de novas funções, sem que haja a necessidade de transformações de ordem estrutural, em virtude da existência de processos de formação de órgãos fisiológicos ou funcionais. Esses, segundo Leontiev (1978a), são responsáveis pela aquisição de aptidões e funções que se formam no decurso da apropriação pelo homem da cultura criada pela humanidade. Esse processo configura fato importante para explicar a relação entre o biológico e o social no desenvolvimento das funções especificamente humanas expandidas em meio à comunicação entre os indivíduos.

Originam-se também do amadurecimento desse processo, na atividade e na consciência do indivíduo, novas necessidades e igualmente os meios de produção para atendê-las, acompanhados pelo desenvolvimento da cultura, a qual se dá por meio da educação e pode ter diferentes formas. Logo, destaca Leontiev (1978a, p. 267) cada indivíduo

Aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Portanto, a educação é condição imperativa para o desenvolvimento humano. Sobre a sua função específica na sociedade, o autor afirma que:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente por uma etapa nova no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho da educação do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode correr sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978a, p. 137).

Essas transformações acompanhadas pelo desenvolvimento da cultura humana são mediadas por sistemas simbólicos, entre eles a linguagem, haja vista que o trabalho não se efetiva senão pela atividade de comunicação entre os homens. A mediação é categoria fundamental na perspectiva histórico-cultural justamente porque, a partir dela, compreendemos a relação do indivíduo com o mundo, derivada da ação de elementos mediadores como ferramentas essenciais da atividade humana.

Tanto os instrumentos quanto os signos são construções humanas que permitem a mediação do homem com o meio. Para Vigotsky (2001), o uso dos instrumentos possibilita a ação do homem para transformar a realidade. Em contrapartida, a utilização dos signos, especialmente a linguagem, organiza e desenvolve as funções superiores da consciência. Os *signos*, define o autor, são:

Estímulos-instrumentos convencionais, introduzidos pelo homem na situação psicológica e que cumprem a função de auto-estimulação, dando ao termo *signo* um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais preciso, que seu uso habitual. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que seja meio para dominar a conduta alheia ou própria, é um *signo*. Portanto há dois momentos especiais para o conceito de *signo*: sua origem e sua função (VIGOTSKI, 1995, p. 83).

A habilidade para aquisição e uso de instrumentos, bem como a capacidade de comunicação pela linguagem são propriedades da espécie humana, acumuladas ao longo do desenvolvimento sócio-histórico. A “linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”, afirma (LEONTIEV, 1978a, p. 269).

Essa é uma das razões pelas quais o autor compreende o pensamento como parte constitutiva da consciência e, portanto, um elemento presente nas relações do ser humano com o mundo, “o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas” (LEONTIEV, 1978a, p. 84).

Vigotski (2001) enfatizou o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Teceu críticas substanciais à concepção idealista da consciência e ao enfoque biológico mecanicista

dominante às teorias psicológicas. Além disso, defendeu uma nova concepção da constituição dos processos mentais, desta vez fundamentada numa abordagem multidisciplinar, tomando como ponto crucial da discussão o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento.

A questão central defendida por Vigotski (2001) assenta-se na afirmativa de que é preciso romper com a concepção de consciência humana como estrutura funcional fechada em si mesma, pois esta é “um todo único” (Vigotski, 2001, p.2), constituído de funções particulares em conexão com sua atividade.

Nesse sentido Vigotsky (2001) estabelece dois processos de funcionamento da linguagem: um interior e outro exterior. O exterior é responsável pela transformação do pensamento em palavra, é a materialização e objetivação do pensamento; ao contrário, o discurso interior é um processo que acontece de fora para dentro, na forma de dissipação dos discursos no pensamento.

A linguagem, um signo mediador por excelência, surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho e imprimiu mudanças essenciais no psiquismo humano. Por esse motivo, Vigotsky (2001, p. 11) compreende que “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” dos fatos e fenômenos. Um indicador do desenvolvimento do indivíduo, por intermédio dos processos de objetivação e apropriação do conhecimento, produzido pelas gerações que o antecederam.

A linguagem, atividade essencialmente humana, fornece os conceitos, as formas de organização da realidade, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Intervêm no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, percepção, pensamento) e cumpre dois importantes papéis: o primeiro deles consiste em possibilitar a comunicação entre os seres humanos, a apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos por eles criados no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade. O outro se destina à expressão do pensamento com destaque à

importância dos fatores culturais presentes nas relações estabelecidas entre os homens.

Para Bernardes (2006) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem deve ser entendida como uma unidade molar presente nas ações e operações do indivíduo com a realidade objetiva. Segundo a autora, suas funções transcendem os limites da oralidade como ação motora, constituindo-se, portanto uma operação na atividade humana que possibilita a apropriação das elaborações históricas e culturais da sociedade e, ao mesmo tempo, humaniza o homem, transformando a sua constituição e conduta.

Outro aspecto relevante mostrado por Vigotsky (2001, 2004, 2005) na relação entre pensamento e linguagem refere-se ao conteúdo da palavra. O autor assegura que o significado social do objeto é resultado do processo da consciência humana na atividade instrumental, o que implica dizer que as relações humanas se estabelecem pela mediação do discurso, pela formação das ideias e do pensamento por meio dos quais o homem apropria-se do conhecimento produzido.

É, portanto, no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal [...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento [...] **de forma tal que a relação entre o pensamento e a palavra** é um processo vivo [...] uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, um pensamento não expresso por palavras, permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI 2005, p. 190).

Nesse sentido, a linguagem tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações. É um instrumento fundamental na condução e na exteriorização do pensamento (Vygotski, 1991, 1995) e por isso a “comunicação pressupõe necessariamente, generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos da atividade” (VIGOTSKI, 2001, p.12).

Como cada indivíduo vivencia esse processo de apropriação de modo complexo e particular, há a necessidade de simplificação e generalização das experiências vividas pelo sujeito, traduzidas em signos que possam ser transmitidos a outros.

Transpondo essas ideias para o campo do ensino e da aprendizagem, Vigotski (2004 2006); Leontiev (1978a, 2004); Davidov (1988) defendem a educação como forma universal de desenvolvimento humano.

Essa concepção constitui-se em uma das principais teses de Vigotski, subsidiada pelos pressupostos da teoria marxista de que a apropriação da cultura é condição fundamental para a estruturação do pensamento humano. Conseqüentemente, a aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e permite a construção de significados para a atividade humana.

## **2.2 Ensino e aprendizagem: atividades promotoras do desenvolvimento humano**

A relação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem é uma questão central para Vigotski, cuja intenção foi construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas presentes nas investigações que tratavam dessa problemática, em virtude do seu interesse pelo estudo do desenvolvimento humano enquanto parte de uma realidade histórica cultural.

Para realizar esta tarefa Vigotsky (2004) examina e questiona três correntes teóricas que estudam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, apresentadas por Piaget, William James e Koffka. Inicialmente, Vigotsky (2004) discute a ideia defendida, sobretudo por Piaget, para quem os processos de desenvolvimento não dependem da aprendizagem. Segundo esta teoria a aprendizagem é um processo externo ao sujeito do conhecimento, que deve acompanhar de alguma maneira o curso do desenvolvimento, sem contudo modificá-lo, uma vez que se fundamenta no princípio da absoluta independência entre eles.

Nessa concepção a capacidade de pensar, conhecer e compreender o meio que o cerca, é considerada um processo autônomo. Desse ponto de vista cabe ao professor à tarefa de identificar no indivíduo o grau de desenvolvimento e a maturidade das funções indispensáveis à aquisição de determinados conhecimentos e habilidades. Sem isso, não há possibilidade de aprendizagem.

Em seguida, o autor discorre sobre a teoria aceita por Wiliam James, segundo o qual aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, ambos os processos se realizam de forma regular e paralela, de maneira que para cada etapa de um corresponde uma fase do outro. Desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados.

Enquanto a primeira teoria sustenta a independência desses processos, a segunda defende uma tese oposta, na medida em que para esta aprendizagem é desenvolvimento. Para Vigotski, (2004) embora pareçam diferentes, essas duas teorias fundamentam-se em princípios semelhantes, na medida em que reconhecem o desenvolvimento humano como um processo submetido às leis da natureza, portanto não importa o que se faça, todas as medidas são impotentes para ultrapassar determinada barreira. E sendo assim, a aprendizagem nada pode modificar.

A despeito da semelhança de princípios, existe uma diferença conceitual entre elas. Enquanto para a primeira o desenvolvimento precede a aprendizagem, para a segunda, ambos os processos “coincidem em si em todos os pontos, como duas figuras geométricas iguais quando superpostas uma à outra” (VIGOTSKI, 2004, p. 470).

O terceiro grupo faz uma interseção entre os pressupostos das duas teorias descritas anteriormente, na medida em que reconhece a independência do desenvolvimento em relação à aprendizagem e, ao mesmo tempo, considera a identidade entre esses dois processos. Kofka é o principal representante desse grupo, para quem o desenvolvimento baseia-se em processos distintos por natureza – a maturação e a aprendizagem, porém vinculados e mutuamente condicionados um ao outro. Essa teoria defende a importância da disciplina formal e amplia o papel da aprendizagem em

relação ao desenvolvimento, sendo este vinculado à ideia do valor atribuído a determinadas disciplinas no desenvolvimento mental do indivíduo.

Contrapondo-se aos pressupostos apresentados pelas referidas teorias Vigotsky (2004) estuda as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, apresentando como ponto de partida o fato de que o processo de aprendizagem escolar inicia antes mesmo do indivíduo frequentar a instituição de ensino. Portanto, quando o indivíduo chega à escola já traz consigo conceitos, noções, ideias acerca das coisas e dos objetos que o rodeiam, originados das relações estabelecidas com o meio e com as pessoas com as quais ele convive.

Segundo Vigotsky (2001; 2004), o desenvolvimento humano e a aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados e, portanto devem ser ajustados entre si. Logo, nos faz compreender que a aprendizagem tem a função de impulsionar esses processos os quais são capazes de atuar somente quando o indivíduo encontra-se na condição de interação e colaboração com outras pessoas.

Para explicar a relação entre esses dois processos, Vigotski (2004) aborda as peculiaridades dessa relação e define dois níveis de desenvolvimento, a saber: nível de desenvolvimento real ou efetivo e zona de desenvolvimento próximo ou proximal. O primeiro nível corresponde àquilo que o indivíduo consegue fazer independente do auxílio de outra pessoa. Enquanto isso, a zona de desenvolvimento próximo se caracteriza por aquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, mas obtém êxito se contar com a mediação do outro. Vygotski (1993, p. 239) ressalta que "[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento".

Este nível se projeta na dinâmica do desenvolvimento do sujeito levando em conta as habilidades já adquiridas, mas também aquelas em processo de formação, amadurecimento e desenvolvimento. Desse ponto de vista, a aprendizagem precede o desenvolvimento e, portanto, cabe ao ensino a responsabilidade de criar condições apropriadas às aquisições de conhecimentos e habilidades, não apenas limitadas à capacidade de

desenvolvimento atual do aluno, mas também e, sobretudo, antecipar-se a ela, considerando o seu potencial.

Este fato é de importância fundamental para a compreensão da aprendizagem tendo em vista o planejamento das atividades de ensino apropriadas a desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilação plena dos conhecimentos construídos historicamente.

Vigotsky (2004) chama a atenção para o fato de que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver formas de pensar específicas, tem um papel fundamental na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Para tanto, há que se considerar o nível de desenvolvimento proximal do indivíduo, quando da organização das atividades de ensino de maneira a propiciar ao aluno condições objetivas à apropriação dos conteúdos científicos elaborados pela humanidade.

O ensino, assim como a aprendizagem é um processo que se dá com o outro, entretanto, o ensino tem uma conotação formal e um lugar destinado para a sua realização. Na escola, as atividades de ensino, diferentemente daquelas que ocorrem em outros espaços sociais, são sistemáticas, tem uma intencionalidade e o compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento estruturado em base científica.

Ao interagir com esses conhecimentos o sujeito adquire novas competências e habilidades que lhes possibilita diferentes formas de pensamento, de inserção e atuação no meio social. Vigotsky (2004) considera a aprendizagem como um processo culturalmente organizado, que se dá a partir da incorporação de conceitos adquiridos no meio social, os quais sofrem um processo de transformação gradual de internalização das ações exteriores.

A necessidade dessa transformação decorre de que o “conteúdo central do desenvolvimento humano consiste na apropriação pelo sujeito das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e dos conhecimentos humanos, manifestadas sob a forma de fenômenos exteriores – objetos, conceitos verbais, saberes” (LEONTIEV, 1978a, p. 184).

Nesse sentido, a construção do conhecimento e a aquisição da cultura no contexto da atividade humana produz uma realidade sócio-histórica configurada em duas faces que se colocam em movimento transformando uma a outra. A realidade externa altera os modos e procedimentos da conduta humana e, ao mesmo tempo em que esta se modifica, o homem transforma o seu meio e as relações com os outros. Portanto, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p 34).

A internalização torna-se, portanto, um conceito de grande relevância para explicar a aprendizagem, à medida que os sujeitos desenvolvem habilidades cognitivas, no movimento de fora para dentro, sendo a escola o espaço onde esse processo acontece. Destaque-se, nesse sentido, o papel do ensino na formação dos conceitos e no desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski (2001) incorpora o fenômeno da formação dos conceitos no campo da aprendizagem e toma como base para a discussão dois esquemas conceituais, denominados conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os primeiros referem-se àquilo que o sujeito traz consigo ao entrar na escola, são conceitos previamente construídos na relação cotidiana, são os que se costuma denominar de conhecimentos prévios.

Enquanto isso, os conceitos científicos correspondem aos conhecimentos elaborados no processo de aprendizagem, os quais, em um processo de interação sociocultural, se enriquecem e provocam mudanças significativas no esquema conceitual de cada indivíduo. Resulta disso a ampliação da capacidade do indivíduo na apropriação dos conteúdos e na compreensão dos fatos e dos fenômenos.

Vigotski (2001) considera o processo de aprendizagem e formação de conceitos como ponto central na história do desenvolvimento humano, no qual os conceitos científicos bem como os conceitos espontâneos estão interligados por complexos vínculos internos.

Para chegar a essa compreensão, o autor estudou a origem das atividades psíquicas internas, baseado na análise das particularidades da

atividade especificamente humana que se realiza por meio de instrumentos, mediante a cooperação e a comunicação com outros homens.

Esses fundamentos constituem importante arcabouço teórico-metodológico para explicar as relações entre avaliação, ensino e aprendizagem, na perspectiva de potencializar a apropriação do conhecimento de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional e ao desenvolvimento humano.

### **2.3 A estrutura da atividade humana e a formação dos sentidos**

A compreensão das questões que determinam a formação dos sentidos da avaliação da aprendizagem passa, necessariamente, pela análise da estrutura da atividade humana, nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas da vida dos indivíduos.

A Teoria da Atividade surgiu no campo da psicologia, principalmente com os trabalhos desenvolvidos por Leontiev (1978a), (1978b) em oposição às teorias idealistas que concebiam a atividade como resposta do sujeito passivo às influências externas, condicionadas por sua estrutura biológica e sua aprendizagem.

Leontiev (1978b) tece críticas às investigações interdisciplinares desenvolvidas nessa época, as quais, embora apoiadas em diversas áreas do conhecimento, não conseguiram solucionar os problemas metodológicos fundamentais da ciência psicológica, porque consistiam tão somente em estudar a dependência entre os elementos da consciência e os parâmetros dos estímulos que os suscitam. Essa relação, por sua vez, exclui do campo da investigação os vínculos dos sujeitos com o mundo objetivo, a atividade objetivada.

Para Leontiev (2006) a atividade estabelece relações do homem com o mundo e tem como objetivo a satisfação das necessidades humanas. O autor concebe atividade como um processo psicologicamente caracterizado por um conjunto de ações dirigidas por um motivo que estimula o indivíduo

a agir, para atender uma necessidade de conhecer, de compreender o mundo e nele atuar.

Pela sua importância, consideramos pertinente lembrar os estudos de Duarte (2002), os quais investigam o potencial dessa teoria como uma abordagem para a pesquisa em educação, com destaque para os temas relacionados aos processos de produção e transmissão de conhecimento nas atividades contemporâneas, à questão da alienação e, por fim, ao conhecimento como objeto de estudo da epistemologia da psicologia da cognição e da pedagogia.

Na base da Teoria da Atividade, está a concepção marxista da natureza histórico-social do homem, na qual o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto sociocultural.

De modo geral, o conceito de atividade está associado à ideia de movimento, de ação realizada em circunstâncias diversas. É entendido como processo pelo qual um sujeito modifica uma determinada matéria exterior a ele e dela obtém um resultado e/ou um produto. Vásquez (1990, p. 186) afirma que essa compreensão da “atividade geral” não especifica o tipo de agente, tampouco a natureza da matéria prima, nem mesmo qual a espécie de atos que caracterizam a atividade.

A atividade geral envolve processos, atos relacionados e produtos ou resultados, mas o que de fato caracteriza a atividade humana é a de ser determinada pela intervenção da consciência. Dessa maneira, “a atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (VÁSQUEZ, 1990, p. 187).

Assim compreendida, a atividade humana inicia-se quando os processos vitais adquirem caráter objetivo, ou seja, para que se configure como propriamente humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade objetivada na consciência para responder à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com a natureza.

Representa, portanto, a ação do homem mediada pelas suas relações com os objetos da realidade, dando a esta a configuração da natureza humana. Para Leontiev (1978b, p. 17),

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico, do reflexo psíquico e da consciência. Em um estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e dos sistemas de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise das atividades dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas da vida de cada um deles.

Visto que as condições sociais de existência humana são incrementadas por modificações qualitativas, assim, devemos considerar o desenvolvimento da consciência como um processo sujeito às transformações de natureza semelhante, situado no plano do desdobramento histórico e no seu devir, determinado tanto pelas relações sociais quanto pelo lugar que o indivíduo ocupa na sociedade.

Davidov (1988) se refere à formação da consciência, afirmando que:

Na consciência do indivíduo, onde se reproduzem idealmente determinadas relações sociais, estão representadas, também idealmente determinadas necessidades, os interesses e as posições das outras pessoas incluídas nestas relações, aquelas que inicialmente participaram junto com o dado indivíduo na atividade coletiva. Porquanto a atividade própria deste indivíduo, no caso de sua representação ideal, constitui um objeto peculiar de sua consciência, ele pode examinar valorar e planificar sua atividade como se fora, por assim dizer, com os olhos de outras pessoas, tendo em conta as necessidades, os interesses e as posições destas. Com outras palavras, o dado indivíduo começa a atuar como homem social. Ao mesmo tempo atua em qualidade de representante de determinadas relações sociais (DAVIDOV, 1988, p. 43).

Leontiev (1978a) elegeu o conceito de atividade como categoria central no desenvolvimento do psiquismo humano das funções psíquicas superiores e a indicou como unidade de análise para as ciências humanas. Para ele a atividade humana está vinculada à formação da consciência e essas duas categorias formam uma unidade dialética, ou seja, a atividade é uma “unidade molar na vida do sujeito, é a unidade da vida mediada pela

consciência cuja função consiste em orientá-lo no mundo objetivo” (LEONTIEV, 1978a, p. 66-67).

O aparecimento da atividade humana ocorreu quando o homem passou a viver em sociedade, com a imediata divisão de trabalho. Pela sua importância na vida do homem, a atividade precisa ser compreendida em sua plenitude, uma vez que o psiquismo humano está vinculado à atividade dos indivíduos concretos que transcorre em meio às relações estabelecidas entre eles e a sociedade, possibilitando-lhe a apropriação dos bens materiais e da cultura elaborados historicamente.

Para explicar a gênese histórica desse processo, Leontiev (1978a) toma como exemplo uma atividade de caça, a qual depende, em certa medida, das ações organizadas e coordenadas dos indivíduos que dela participam.

Nessa atividade, um dos elementos do grupo assume o papel de batedor cuja função é assustar o animal. A ação do batedor, colocada de forma isolada, nos parece inadequada para o alcance da finalidade a que se propõe, porque não há coincidência entre o motivo e o objeto da ação, ou seja, capturar a caça e saciar a fome, ambos estão separados. O que de fato justifica a ação do indivíduo é a perspectiva de satisfação de uma necessidade pelo produto resultante da atividade conjunta, onde cada um dos elementos do grupo obtém a sua parte em virtude das relações que os unem.

Por essa razão, independentemente da estrutura e da forma que tome, a atividade humana é parte constitutiva de um sistema de relações sociais, uma vez que o homem encontra, na sociedade, as condições objetivas que devem adequar a sua atividade, “sendo essas mesmas condições que envolvem os motivos, os fins, os seus procedimentos e meios de realizá-la”. Em síntese “a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam” (LEONTIEV, 1978a, p. 68).

No campo de análise da psicologia histórico-cultural, a necessidade é a premissa básica da atividade humana, ou seja, é aquilo que, nas palavras de Leontiev (1983, p.83), “orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo”. Mas, o que de fato promove a orientação da

atividade é o seu objeto, que lhe confere orientação e se constitui em seu verdadeiro motivo.

Além disso, a atividade interna “que se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma” (LEONTIEV, 1978b, p.83). Portanto, tudo que para o indivíduo aparece em um mundo objetivo, como motivos, finalidades e condições de sua atividade, deve ser representado, compreendido, de um modo ou de outro, em sua consciência.

A atividade humana que, por sua natureza, é consciente, corresponde de modo particular, a determinadas necessidades do sujeito e, quando satisfeitas, chegam a se reproduzir em condições distintas e modificadas, podendo se diferenciar pela forma ou pelo modo como o indivíduo a realiza.

Por conseguinte, a atividade humana não existe a não ser na forma de ações e operações orientadas por motivos para o alcance de uma finalidade. As ações são os componentes principais das atividades que os seres humanos realizam, os quais estão vinculados à dinâmica das relações sociais. “São processos subordinados à representação dos resultados que se deve obter, ou seja, a um fim consciente” (LEONTIEV, 1978b, p.82).

Portanto, cada ação é um processo que se dirige a um objetivo determinado e, no seu conjunto, são mobilizadas pelos motivos da atividade de cuja estrutura fazem parte. Se o motivo parte do sujeito da atividade em virtude das suas necessidades, logo “não há atividade sem motivo, senão uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1978a, p. 82).

Desse modo, os motivos estão relacionados à atividade, assim como as ações se relacionam com os objetivos, com os fins a serem alcançados. A ação tem uma qualidade especial que é seu aspecto operacional, incluindo o modo e os meios definidos pelas condições objetivas, que implicam a sua efetivação. Sua peculiaridade consiste em “responder não ao motivo nem ao fim da ação, senão às condições nas quais está dada a tarefa” (LEONTIEV, 1978b, p. 206).

Os motivos, no entanto, não estão separados da consciência, mesmo quando o homem não se dá conta deles quando realizam uma ação ou outra. Essa ligação é percebida pelo homem como reflexo psíquico, pois resulta da interação entre o sujeito e a realidade, ou seja, as ações humanas propiciam objetivamente relações entre pessoas, com a sociedade.

Identificados ou não, os motivos são mecanismos propulsores da existência real da atividade humana em um mundo objetivo, cuja função principal é a de lhe gerar sentido. Leontiev (1978a) categoriza os motivos em: motivos geradores de sentido e motivos estímulos. Os primeiros concedem à atividade um sentido pessoal; o segundo, como o próprio nome insinua, cumpre a função de fator impulsionador da atividade. É assim que surgem novos motivos e, conseqüentemente novas atividades.

Razão por que a atividade humana é resultado da aprendizagem, do domínio de modos e meios de ações efetuadas objetivamente na relação do homem com o mundo, com as pessoas, com a sociedade e consigo mesmo. Portanto, o sentido, tal como o significado, vai se formando e se transformando socialmente à medida que o sujeito da atividade vai produzindo sua existência.

Colocada sob essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem implica no planejamento de ações impulsionadas por motivos e orientadas para o alcance de uma finalidade, subtendendo-se que esses podem ser de ordem material ou existente apenas no pensamento dos sujeitos da atividade. “O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade de que aquele responde sempre a uma ou outra necessidade” geradora da produção de sentidos da atividade humana (LEONTIEV, 1978a, p. 82).

#### **2.4 A avaliação da aprendizagem: uma unidade de produção de sentidos**

Sabemos que historicamente o conceito de avaliação traz em si diferentes significados socialmente construídos como, por exemplo,

apreciação, análise, determinação de valor, diagnóstico e/ou controle relacionados ao desempenho acadêmico do aluno.

Por conseguinte, a avaliação é uma atividade humana caracterizada por um conjunto de ações dirigidas por motivos que estimulam os professores a agir para alcançar uma finalidade. Essas ações ou componentes da atividade, conforme denominam Davidov e Markova (1987), inicialmente projetadas na consciência dos indivíduos, possuem uma característica que lhe é peculiar – a intencionalidade.

Para avaliar o professor realiza ações objetivadas na elaboração, na aplicação, e na correção de instrumentos para medir o conhecimento do aluno, o desenvolvimento de habilidades técnicas e atitudes pertinentes à formação profissional.

Além disso, cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, podendo realizar suas atividades de diferentes maneiras e a elas atribuir diferentes sentidos. Para executá-las, o homem estabelece relações com o mundo impulsionado por motivos, por fins a serem alcançados (LEONTIEV, 1978a).

Mas, segundo o autor, o que de fato distingue uma atividade da outra são os motivos que estimulam os indivíduos a agir, conferindo a cada uma delas um sentido composto por relações que dizem respeito tanto às condições objetivas, quanto aos processos de interação entre os sujeitos.

No campo da Teoria da Atividade, existem dois importantes conceitos que nos ajudam a compreender de fato essa relação do ser humano com a vida. Trata-se do sentido e do significado. De acordo com Leontiev,

*O significado é a generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial, geralmente em uma palavra ou uma combinação de palavras. É a forma ideal, espiritual em que se cristaliza a experiência social, a prática social da humanidade. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, estes são todos sistemas de significados. Por conseguinte, o significado pertence em primeiro lugar, ao mundo dos fenômenos objetivos, ideais históricos. (LEONTIEV, 1978b, p. 213)*

O conceito de significado reforça a constituição histórica e social do ser humano e destaca o seu papel na apropriação e no domínio das

experiências e dos bens culturais, ou seja, o significado é a maneira pela qual cada indivíduo assimila a experiência generalizada e refletida pela humanidade. São fenômenos construídos socialmente, objetivados na consciência e representam todo o conhecimento produzido pelas gerações anteriores, fixados sob a forma de conceitos, de um saber, ou mesmo de um saber fazer (LEONTIEV, 1978b).

Isso ocorre em meio às relações sociais estabelecidas entre os seres humanos que percebem, interagem e assimilam ideias, concepções e paradigmas produzidos pela sociedade, objetivados no movimento do tempo e no desenvolvimento da consciência social, independentemente das relações que cada sujeito assume com essa mesma realidade.

Entretanto, embora represente a generalização da experiência humana, o significado não possui independência, porque vinculado à atividade objetiva do sujeito, ou seja, os “significados são formadores essenciais da consciência humana” (LEONTIEV, 1978b, p.110). Revelam-se ao homem de modo particular e fazem a mediação entre a consciência e a realidade, dado que o homem compreende o mundo como ser social, já que vive em constante interação e comunicação com aqueles que o rodeiam.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978b) ressalta a importância de compreendermos as particularidades do funcionamento dos conhecimentos, dos conceitos e modos de pensar, situados tanto no plano de um sistema de relações da sociedade, quanto na atividade do sujeito que realiza seus vínculos sociais em sua consciência.

Sabemos que a consciência humana tem sua origem na atividade do sujeito, realizada como trabalho coletivo, cujos resultados abstraídos e idealizados na forma de significados se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos.

Nessas situações, o significado não perde o seu caráter abstrato, porque portador dos modos, das condições objetivas e resultados das ações, independentemente da motivação subjetiva que tenha suscitado a atividade do indivíduo. Mas, na medida em que essas relações se rompem, os significados, que antes mantinham uma ligação direta com os motivos da atividade, agora se distanciam deles.

Isso acontece em virtude das mudanças e das contradições presentes nas condições objetivas e nos meios utilizados para a efetivação da atividade humana, que “engendra o antagonismo entre o trabalho concreto e o abstrato e leva a alienação do trabalho humano” (LEONTIEV, 1978b, p. 115). Trata-se, portanto, das condições objetivas que conduzem a diferenciação do significado objetivo das atividades humanas e dos sentidos na consciência individual dos sujeitos, em face das circunstâncias que a vida lhes apresenta.

Consequentemente, os significados socialmente elaborados assumem diferentes interpretações na consciência de cada indivíduo, “uma espécie de vida dual” manifestada em atividades simples realizadas pelos sujeitos, afirma LEONTIEV (1978b, p.114).

Assim exemplifica o autor: Os estudantes compreendem muito bem o significado das notas atribuídas a um exame e as consequências derivadas delas. Contudo, a nota pode apresentar-se à consciência de cada um deles de modo substancialmente distinto: digamos, como um passo (ou um obstáculo) no caminho da profissão escolhida, ou como uma forma de afirmar-se perante aos familiares, ou talvez de alguma outra maneira (LEONTIEV, 1978b, p.114). Ou seja, o que determinado significado constituirá para o estudante e para a sua consciência irá depender do sentido que tenha para ele o significado dado.

O sentido, de acordo com Leontiev (1978a, 1978b), é constituído na consciência individual sempre em virtude do significado, que por sua vez pertence ao campo da consciência social. Por conseguinte, “a revelação do sentido de um fenômeno à consciência só pode realizar-se sob a forma de uma designação deste fenômeno” (LEONTIEV, 1978a, p. 129).

Além disso, é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais, ou seja, toda atividade humana é composta de ações que se realizam segundo uma finalidade, a qual se expressa primeiramente na consciência, posteriormente se traduz em resultados efetivos, reais, incorporados pelos indivíduos a partir das representações constituídas nas vivências das suas relações objetivas (LEONTIEV, 1978a). Com efeito,

O sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação. É necessário apenas observar que se deve entender o motivo não como a existência de uma necessidade em si, senão como o objetivo, no qual essa necessidade se encontra em condições dadas, para torná-lo objetivado e, portanto, orientador da atividade para um determinado resultado (LEONTIEV, 1978b, p.215).

Assim como a atividade humana tem um significado assegurado socialmente, o sentido atribuído a uma atividade está diretamente ligado ao motivo que estimulou a sua efetivação. Expressa as relações da vida cotidiana e depende das condições objetivas nas quais a atividade se materializa.

Por exemplo, para o homem que vive nas regiões ribeirinhas das cidades litorâneas, a pesca é subjetiva e objetivamente motivada pela garantia da sua sobrevivência. A atividade da pesca tem, para ele, o sentido de trabalho. Enquanto, para o homem que pesca somente nos finais de semana, essa atividade é um meio que ele utiliza para relaxar e reativar as energias para enfrentar os desafios da próxima semana de trabalho. A pesca, para o homem da cidade, tem outro sentido, que é diferente do sentido dado a essa atividade pelo pescador, pois o motivo que o levou a pescar não é o mesmo que incitou o homem nativo a realizá-la. Para o homem da cidade, a pesca é uma atividade complementar e, portanto, esse é o seu sentido (CAVALCANTE, 1997).

Nessa perspectiva, o sentido se revela de modo essencialmente distinto do significado, porque se coloca a consciência como algo que reflete diretamente e torna implícitas suas próprias relações com a vida. Assim sendo, para Leontiev (1978b, p. 217),

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo que dependem das condições históricas objetivas da sua vida. A consciência como relação: este é precisamente o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete na sua consciência. Portanto, o que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é justamente que sentido adquirem estes para o homem.

O sentido está sempre ligado ao motivo. Consequentemente, o sentido da atividade para o sujeito que a realiza é determinado por aquilo

que o incita a agir, isto é, está vinculado com o objeto para o qual suas ações estão direcionadas. Logo, para que possamos identificar o sentido pessoal, devemos encontrar “o motivo que lhe corresponde porque este designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta” (LEONTIEV, 1978a, p.97).

Em contrapartida, a decomposição de uma atividade em ações supõe que o sujeito que a realiza tem a possibilidade de “refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo da ação e o seu objeto. Senão a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 1978b, p. 79).

O sentido atribuído a uma atividade pode variar de indivíduo para indivíduo, como também pode ter vários sentidos para um mesmo indivíduo, a depender do motivo que estimula a atividade em função do objetivo imediato da ação correspondente. Enquanto isso, “o significado é o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos independente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (LEONTIEV, 1978a, p. 96).

Quando o sentido atribuído a uma atividade não coincide com o significado socialmente construído, observa-se uma ruptura entre a finalidade da ação e o motivo que instigou o indivíduo a agir, pois, embora esteja vinculado às relações sociais da atividade constituídas historicamente, o sentido é derivado de uma atitude pessoal que se materializa em distintas maneiras de fazer, em virtude da motivação do sujeito.

Portanto, situar a avaliação da aprendizagem como unidade de produção de sentidos nos Cursos de Graduação em Saúde, implica, sobretudo em compreendê-la como atividade humana gerada em condições históricas e sociais concretas e, depois, a partir dessa estrutura, colocar em evidência os motivos que estimulam os sujeitos a realizá-la.

Isso porque existe uma heterogeneidade de informações, quando se buscam referências sobre o significado dessa atividade no plano das relações de ensino e aprendizagem. Embora haja uma diversidade de conceitos, é possível estabelecer alguma generalização diante das inúmeras

atribuições destinadas à avaliação da aprendizagem como a de medir o conhecimento do aluno, entre outras.

Se as atividades humanas são consideradas por Leontiev (1978a) como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados, compreendemos a avaliação como uma atividade humana impregnada de intencionalidade, expressa, primeiramente, na consciência e, posteriormente, traduzida em resultados efetivos incorporados pelos indivíduos que lhe atribuem significados. Estes, por sua vez, relacionam-se às demais práticas pedagógicas constituídas na vivência das relações entre professores e alunos, motivados a agir para alcançar uma finalidade.

Na concepção de Leontiev (1978b), o significado de uma ação diz respeito ao seu conteúdo concreto. Os significados auxiliam o homem a compreender o mundo e a agir sobre ele no movimento de produção das ideias, dos conceitos, dos valores e das ações que invariavelmente condicionam a intencionalidade das atividades humanas.

Construídos historicamente, diante das relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, os significados ganham contornos peculiares e estão em constante transformação; são eles que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e a vida real.

Diante disso, o significado das ações ou componentes da atividade humana constitui-se elemento essencial para a identificação dos motivos e compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas atividades, explicitados no modo como eles fazem e, sobretudo, no que dizem e fazem. Os motivos representam as razões pelas quais os sujeitos agem, estão vinculados à estrutura da atividade humana e às condições objetivas existentes. Os motivos conferem sentido à atividade pela relação estabelecida entre esses e o objeto da ação do indivíduo.

Compreendemos, assim, que a tarefa do pensamento teórico não se limita apenas a elaborar os dados na forma de conceitos, mas transitar no espaço e no movimento do tempo para revelar a intencionalidade e o significado das ações humanas, mediadas por sistemas simbólicos (VIGOTSKY, 2004) que assumem o papel de ferramentas auxiliares das

atividades humanas, numa interação constante entre a consciência e as condições concretas de existência.

Nesses termos, a consciência refere-se à possibilidade humana de compreender a realidade objetiva como passível de análise histórica e cultural, em face das relações estabelecidas entre a consciência do sujeito e a realidade objetiva de uma situação particular.

Assim, entendemos a avaliação da aprendizagem uma atividade humana constituída de ações e operações, movida por interesses e necessidades, isto é, uma atividade caracterizada pelo ritmo do movimento entre o subjetivo e o objetivo, a teoria e a prática, a proposta e a ação, que se realiza mediante as relações sociais objetivas existentes entre indivíduos.

## **CAPÍTULO III - A METODOLOGIA**

### **3 A concepção da pesquisa e o caminho metodológico**

A busca de um método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995, p.47).

O presente capítulo apresenta a concepção do objeto de estudo, os pressupostos teóricos metodológicos da investigação, incluindo instrumentos e procedimentos adotados para abordar a realidade objetiva de uma situação particular.

A base teórica e metodológica da pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski (1995). Focalizamos a Teoria da Atividade, Leontiev, (1978a, 1978b) por entendermos que seus fundamentos correspondem aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, e, sobretudo pelo fato de reconhecê-los indispensáveis para a explicitação dos conceitos de atividade, significado e sentido, numa perspectiva que contribua para avançar a compreensão das práticas de avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde, produzidas historicamente nas complexas relações estabelecidas entre professores e alunos.

#### **3.1 A concepção do objeto de estudo**

A necessidade de compreender como se constitui a atividade de avaliação no contexto das instituições de ensino e a sua contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem tem despertado o interesse dos pesquisadores no campo da Educação e, em particular, do Ensino Superior. Dessa maneira, para melhor compreender os aspectos atuais que envolvem

essa atividade nos Cursos de Medicina e de Enfermagem é necessário apresentar alguns elementos conceituais que sustentam o objeto desta pesquisa.

Como toda atividade humana, a avaliação é uma prática social impregnada de valores, interesses e princípios que orientam o professor na tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2004; ESTEBAN, 1999; DIAS SOBRINHO, 2004).

Além disso, “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 296), o que justifica o nosso interesse em identificar os motivos que os estimulam a agir, e analisar os sentidos da avaliação da aprendizagem produzidos na trama das relações estabelecidas entre professores e alunos, consideradas as condições de ensino e os discursos produzidos socialmente pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de analisar os sentidos dessa atividade nas vertentes da realidade histórica e cultural, numa perspectiva que considere ensinar, aprender e avaliar como ações inter-relacionadas e constitutivas dos processos de ensino. E, ao mesmo tempo, interpretar como esses se articulam ou não, na objetivação e apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação profissional.

Nesse sentido, compreendemos a avaliação como atividade fundamental no espaço da formação profissional, sobretudo quando se pretende fazer do ensino um consistente processo ético e técnico de formação humana (DIAS SOBRINHO, 2004), podendo significar, para os que estão nela envolvidos, uma prática que objetiva o controle desse processo, ou tem por finalidade a valorização da capacidade de aprender e/ou apreender de diferentes formas, em diferentes contextos.

### 3.2 O caminho metodológico percorrido

Ao longo da história, o ser humano tem-se utilizado da religião, da filosofia e da ciência como instrumentos fundamentais para a compreensão dos significados da sua existência. No campo da atividade científica, o pesquisador lança mão de um conjunto de conceitos, crenças, valores e métodos denominados paradigmas, na tentativa de aproximação e explicação dos fenômenos sociais. Estes, quando reconhecidos pela comunidade científica, atravessam momentos históricos e se renovam para responder às questões geradas no tempo e no espaço onde acontecem as ações humanas.

Além disso, o desenvolvimento da investigação nas ciências humanas e sociais gerou a necessidade de superação dos limites da perspectiva experimental, de análise meramente quantitativa e a busca de novos paradigmas para explicar a realidade e capturar aspectos específicos dos acontecimentos e fenômenos no contexto no qual eles ocorrem. Denzin e Yvonna e colaboradores (2006) assinalam que, nas últimas décadas, foram produzidas mudanças significativas nas ciências sociais com revigoramento dos procedimentos qualitativos.

Nesse aspecto, Martins, Heloísa (2004) reconhece a existência de um movimento de reconstrução e desdogmatização da concepção clássica de ciência no qual a relevância da discussão sobre o papel da ciência na descoberta da verdade sobre o mundo empírico cede lugar à discussão acerca da capacidade do pesquisador que, orientado por um projeto ético, possa produzir conhecimento útil à sociedade.

De acordo com as palavras da autora evidencia-se a importância da tomada de consciência do pesquisador com o compromisso de produzir conhecimento relevante às necessidades sociais, assim como é imprescindível reconhecer a existência de uma estreita vinculação entre o pesquisador e a realidade que se pretende investigar.

A atividade de pesquisa, dessa forma, passa a ser uma tarefa que requer a capacidade de se estabelecer caminhos que permitam a

interação entre o problema, o método e as técnicas de investigação e as relações que os constituíram em suas múltiplas determinações; que considere o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo pleno de expressão e criação.

Nessa perspectiva, Vigotsky (1995, p. 47) afirma que “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” e, em razão disso, considera a investigação como “uma equação com duas incógnitas” que se integram para produzir conhecimento.

Sob esse ponto de vista, o método está relacionado diretamente com a base epistemológica que orienta o pesquisador ao defrontar-se com o problema que originou a investigação. Revela, portanto, sua compreensão do objeto de pesquisa “e a compatibilidade do referencial teórico metodológico utilizado para interpretar os dados” (Zanelli, 2002, p. 80).

Dessa maneira, entendemos a fundamental importância do pensamento do autor quando nos revela a existência dessa relação entre o método e o objeto que se estuda, exigindo do pesquisador conhecer seus fundamentos e princípios e elaborar, em certa medida, um enfoque científico de toda exposição que se pretende dar a conhecer. “O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” (VIGOTSKY, 1995, p.47).

Por conseguinte, a escolha de um método pressupõe necessariamente a análise, a reflexão e as aspirações relacionadas, em primeiro lugar, com a concepção do objetivo final a que pretendemos e, em segundo, com a compreensão das atitudes e ações necessárias da nossa parte para o alcance do nosso objetivo (Vigotsky, 1995).

Se a escolha do método reflete o olhar e a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas, justificamos a opção pelo método qualitativo de pesquisa pelo fato de reconhecermos que as ações humanas são impregnadas de sentidos derivados da atividade do sujeito e, sobretudo, pelo propósito que temos de identificar os motivos que estimulam os professores a avaliar os alunos, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.

Neves (2001, p. 1) afirma que há vários significados para a expressão “pesquisa qualitativa” sendo, em síntese, um método que “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Um dos principais fundamentos da pesquisa qualitativa sob a perspectiva Histórico-Cultural sustenta-se na compreensão do homem como ser social constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade.

É, portanto, uma abordagem que favorece a compreensão detalhada dos fenômenos investigados pelo contato direto do pesquisador com a realidade, considerando o movimento dos sujeitos nas relações estabelecidas socialmente e, ao mesmo tempo, as condições objetivas que possibilitam a compreensão das dimensões socioculturais que perpassam as situações cotidianas vivenciadas pelos mesmos.

Nesses termos Minayo (2004, p 32) aponta as metodologias qualitativas como

[...]aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Além disso, na investigação de abordagem qualitativa, os dados identificados, descritos e analisados permitem melhor aprofundamento dos fatos que se quer conhecer,

Oportuniza ao pesquisador trabalhar com o universo de significados, dos motivos das aspirações, dos valores e a das atitudes, em face das distintas concepções e dos saberes que, invariavelmente, condicionam a intencionalidade dos sujeitos envolvidos. (MINAYO, 2004, p. 21).

A partir desses argumentos, podemos caracterizar a investigação qualitativa como atividade humana e social que abriga um conjunto de métodos utilizados pelo pesquisador, na tentativa de compreender os

significados dos fenômenos sociais numa relação dinâmica entre o objeto de estudo e o processo de investigação. Uma ferramenta importante para o pesquisador que pretende compreender os motivos e as concepções que condicionam a intencionalidade dos sujeitos sobre temas específicos, considerando as relações estabelecidas entre eles (MINAYO, 2004).

Desse modo, na pesquisa qualitativa sob a perspectiva Histórico-Cultural, as questões se orientam para a compreensão dos fenômenos “a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram” (Zanella et al, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, as concepções, a linguagem, os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, suas produções e interações sociais, constituem o núcleo da investigação, sendo tarefa do pesquisador interpretar e compreender as relações entre as partes que compõem todo, considerando que o sentido da atividade humana não existe em si, porque relacionado às condições objetivas dispostas no processo sócio-histórico em que essas atividades são produzidas.

Em razão disso, justificamos a opção pela abordagem qualitativa sob a forma de estudo de caso, porque além de ser compatível com o referencial teórico é uma ferramenta metodológica que permite o planejamento aberto e flexível, apropriada para o pesquisador que pretende estudar fenômenos sociais complexos, relacionados com o contexto da vida real (YIN, 2005).

Do ponto de vista operacional a adoção do estudo de caso nos permitiu investigar o objeto de estudo de forma distinta e particular, – A Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Graduação, tomada em sua complexidade e no movimento de reorientação na formação do profissional em saúde, sem que fossem desconsideradas as condições objetivas nas quais se inserem os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Iniciamos esta pesquisa pela aproximação dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural Vigotski, (1995, 2004, 2005) bem como dos estudos realizados por Leontiev (1978a, 1978b) para, em seguida, dar início à revisão bibliográfica, por meio de levantamento e leitura de resumos da produção

acadêmica sobre a temática, especialmente, dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação, de instituições de ensino na última década (2000 a 2008).

Buscamos este material no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)); Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ([www.ibict.br](http://www.ibict.br)); e em periódicos específicos das áreas da Educação e da Saúde, tais como: Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Enfermagem, Revista de Educação Médica.

Entre teses e dissertações, encontramos, no período citado, 45 pesquisas com os descritores ensino, aprendizagem, formação em Saúde e avaliação. Dentre estas, (02) duas teses e (01) uma dissertação tratavam das questões relacionadas à problemática da avaliação. Uma delas traz como foco de investigação o significado da avaliação em matemática, na perspectiva Histórico-Cultural. Outra pesquisa relaciona-se aos sentidos atribuídos à avaliação na formação do enfermeiro, orientada por competências; outra pretendeu identificar as dificuldades presentes na prática da avaliação e verificar se a formação docente interfere nas escolhas de suas práticas avaliativas.

Encontramos, nos periódicos citados, 16 artigos que discutiam questões vinculadas à avaliação e/ou à formação em Saúde, o que nos faz perceber que ainda são poucas as produções que tratam da avaliação da aprendizagem no ensino superior e que se definem pelo referencial teórico-metodológico na perspectiva Histórico-Cultural.

Vencida essa etapa, iniciamos a fase preparatória para a entrada no campo, com a construção dos instrumentos de coleta dos dados. Elaboramos três roteiros distintos, considerando a posição ocupada por cada sujeito no contexto da instituição (gestores, professores, alunos).

### 3.3 Planejamento e estratégias metodológicas do trabalho de campo

Bauer e Gaskell (2007) consideram a pesquisa uma atividade social que requer a observação sistemática dos fatos e fenômenos, situada em um campo rico de interesses e expectativas, o que exige do pesquisador o uso de método e de estratégias apropriadas para a coleta dos dados.

Se a pesquisa é uma atividade social, e o sentido das ações humanas não existe em si, porque relacionados às atividades do sujeito produzidas no contexto histórico e cultural, os instrumentos de trabalho de campo devem possibilitar ao pesquisador ampliar e aprofundar a comunicação, bem como “contribuir para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores” (MINAYO, 2004, p. 99).

O trabalho de campo tem por finalidade a obtenção de informações e conhecimentos sobre o objeto de estudo. Em geral, a escolha do tema está relacionada a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas derivadas das experiências do pesquisador que se apropria dos elementos teórico-metodológicos para imergir no campo e compreender a problemática que originou a investigação, em interação e intersubjetividade com aqueles que participam do processo (MINAYO, 2004).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a principal característica do trabalho de campo é penetrar, por meio de várias técnicas, no mundo dos sujeitos, na tentativa de apreender informações, seja por meio da comunicação verbal, seja por meio da participação em suas atividades.

Como o trabalho de campo se destina, fundamentalmente, à coleta de dados empíricos, com vistas à produção de conhecimento, isso exige do pesquisador esforço intelectual para apropriar-se das singularidades do objeto da investigação, à medida que se recolhem os dados.

Além disso, é uma tarefa que demanda a utilização de abordagem objetiva, para explicitar as intenções e interesses do pesquisador

no campo da investigação, como forma de obter a cooperação dos sujeitos e o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre eles. Persistência, flexibilidade, criatividade e interação são vistas por Zanelli (2002) como palavras chave na negociação para a entrada no campo de investigação.

Do ponto de vista operacional, alguns cuidados são fundamentais no planejamento da investigação, incluindo a escolha dos instrumentos e as estratégias de entrada no campo, de maneira a atender às peculiaridades do objeto de estudo, observando-se o rigor científico na apresentação dos resultados da pesquisa.

Em razão disso, os autores Bauer e Gaskell, (2007); Minayo (2004) apresentam várias estratégias metodológicas empregadas na obtenção de informações qualitativas. Dentre elas, adotamos nesta pesquisa três procedimentos de coleta de dados, a saber: análise documental dos Projetos Político- Pedagógicos de ambos os cursos, entrevista individual, com roteiro semiestruturado, realizada com os gestores e os professores de ambos os cursos e a conversa no grupo focal com estudantes.

### **3.4 Os sujeitos da pesquisa**

De modo geral a definição dos critérios de seleção dos sujeitos para compor o universo da pesquisa é uma atividade que exige do pesquisador uma atenção especial.

Duarte, (2002, p. 141), quando discute as questões que envolvem a delimitação do universo da pesquisa e a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos, afirma ser esta “uma tarefa primordial, pois interfere na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado”.

Em função disso, a descrição e a delimitação dos sujeitos, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, é uma questão que frequentemente preocupa aqueles que se colocam na tarefa de produzir conhecimento, sobretudo quando se pretende fazer da pesquisa um espaço de interação e aprendizagem.

Além disso, reconhecemos que a avaliação da aprendizagem, objeto desta investigação, é uma atividade que apresenta características históricas, implicações éticas, políticas e culturais e, portanto, entendemos que as respostas às questões propostas nesta pesquisa ultrapassam os limites das relações constituídas no espaço pedagógico, independentemente de professores e alunos terem ou não consciência desse fato.

A avaliação tem uma função social, e como tal, transita por espaços diversos da estrutura organizacional da instituição em função do papel que cada sujeito assume nas instâncias de decisão político-pedagógica. É, portanto, nesse espaço que os sujeitos, de forma individual e ou coletiva, reunidos em conselhos e colegiados, discutem, deliberam as políticas e as diretrizes que norteiam as atividades da instituição, inclusive aquelas vinculadas à avaliação. Em razão disso, a seleção dos sujeitos que compuseram a pesquisa foi realizada observando-se duas dimensões, a saber: a) dimensão educacional; b) dimensão pedagógica.

A dimensão educacional abriga a finalidade da instituição, envolvendo a gestão e a execução das políticas de ensino da graduação, explicitadas no projeto político institucional, e as atividades a ele relacionadas. Fizeram parte dessa dimensão (O4) professores ocupantes dos cargos: Reitora da Universidade; Pró-reitora de graduação; Diretora da Escola de Enfermagem e Farmácia; Diretora da Faculdade de Medicina.

Para a escolha desses sujeitos, levamos em conta que, na condição de gestores, eles são responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação das diretrizes e das ações político-pedagógicas da instituição. Além disso, são profissionais com vasto conhecimento do universo institucional, todos docentes, portadores de alto grau de escolaridade e ampla experiência no Ensino Superior.

Por sua vez, a dimensão pedagógica ocupa-se do planejamento e da execução das atividades de ensino, de aprendizagem e avaliação com vistas ao alcance dos objetivos contidos nos projetos político-pedagógicos dos cursos. Nela estão os professores e alunos de ambos os cursos.

Para compor a amostra dos sujeitos dessa dimensão selecionamos, por sorteio, 12 professores no cadastro fornecido à

pesquisadora pela secretaria dos cursos, observando dois critérios: experiência profissional mínima de 06 anos no ensino de graduação e atuação docente no ciclo profissionalizante; sorteamos 10 alunos nas listas de matrículas fornecidas pelas coordenações de ambos os cursos, para compor o grupo focal.

Inicialmente, enviamos carta convite para cada sujeito, explicitando as intenções da pesquisadora e os objetivos da investigação. Posteriormente, fizemos contato via telefone para confirmação do aceite ou não, e agendamento da data, horário e local para a concessão das entrevistas. Quatro (04) professores convidados desistiram de participar da pesquisa, alegando indisponibilidade de tempo; Seis (06) alunos não compareceram à atividade, todavia não justificaram a ausência<sup>16</sup>.

Além dos critérios apresentados, a escolha desses cursos deveu-se, também, às semelhanças nos perfis profissionais. E, ainda, pelo fato de ambos os cursos estarem vivenciando um processo de reformulação curricular, cuja intenção é aprimorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a formação profissional.

### **3.5 Os Instrumentos de coleta de dados**

#### **3.5.1 As entrevistas**

Os dados para os estudos qualitativos podem se basear em múltiplas fontes. Segundo Yin (2005), três princípios devem ser observados pelo pesquisador, na tarefa de coleta de dados para a realização de estudos de caso:

1. A utilização de várias fontes de coleta de dados favorece a criação de uma cadeia de evidências relevantes em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas.

---

<sup>16</sup> No item 3.5.2, p. 106-7, detalhamos as dificuldades enfrentadas pela pesquisadora na constituição do grupo focal e as providências tomadas para superá-las.

2. A criação de um banco de dados constituídos de evidências significativas aumentará substancialmente o controle de qualidade durante o processo de coleta de dados.

3. A manutenção de um encadeamento de evidências aumenta a confiabilidade das informações.

Nessa perspectiva, a entrevista pode ser utilizada como fonte única de informação ou associada a outras técnicas de coleta de dados. Importa que os instrumentos possam se completar para produzir informações significativas sobre o que pensam e falam os sujeitos, como se apresentam e interagem em determinadas situações.

Desse modo, a opção pela entrevista como principal instrumento de coleta de dados ocorreu porque “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.” (VIGOTSKI, 2005, p. 5).

No campo da pesquisa qualitativa, a escolha da entrevista deve considerar os objetivos da investigação, podendo, inclusive, o pesquisador utilizar vários tipos em diferentes fases do mesmo estudo. Bogdan e Biklen (2005) salientam que as boas entrevistas possibilitam a livre exposição dos pontos de vista dos sujeitos, produzem riqueza de dados, repletos de detalhes e exemplos que revelam as perspectivas dos informantes.

Em razão disso, a investigação qualitativa requer do pesquisador atitudes fundamentais como a abertura, a persistência, a flexibilidade, a capacidade de ouvir, observar e de inteirar-se com os atores sociais envolvidos (MINAYO, 2004).

Adotamos a técnica da entrevista, considerando o caráter de interação social que se estabelece numa situação de encontro face a face, no qual estão em jogo percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, valores e interpretações, tanto para o entrevistador, quanto para os entrevistados (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRADINI, 2004).

As informações foram coletadas seguindo um roteiro semi-estruturado, orientado à busca de informações acerca do objeto de estudo, considerando-se o contexto e a presença de uma intencionalidade nas ações

realizadas pelos sujeitos.

A coleta de dados aconteceu no período de março a agosto de 2009. A maioria das entrevistas realizou-se no local de trabalho dos sujeitos, apenas uma delas, por conveniência da entrevistada, aconteceu na residência desta. Os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido<sup>17</sup>, após informação detalhada sobre os propósitos da pesquisa. No total, realizamos 12 entrevistas com duração média de 1 hora e 30 minutos cada uma.

Antes de começar cada entrevista, mencionamos o nosso interesse em realizar a pesquisa, explicamos os motivos que nos levaram a sua realização e justificamos a escolha dos sujeitos. Solicitamos permissão para a gravação da nossa conversa, asseguramos-lhes o direito de anonimato e a garantia de sigilo sobre as informações concedidas, no termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, deixamos em aberto a possibilidade de eles também fazerem perguntas de esclarecimento, caso desejassem.

Levamos, em todas as entrevistas, uma cópia dos roteiros e um bloco de anotações para ser usado na ocorrência de algum problema com a gravação do áudio, ou caso algum sujeito não permitisse a gravação da sua fala.

Começamos a conversa, promovendo o que Minayo (2004) denomina de “*aquecimento*”, solicitando a cada um dos sujeitos que nos falasse um pouco da sua trajetória na instituição, de modo a “quebrar” o impacto inicial da situação de entrevista. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora.

### **3.5.2 Os grupos focais**

Nos últimos anos, notamos um crescente emprego da técnica do grupo focal, por parte de pesquisadores para abordar temas que fazem parte da experiência de determinados grupos sociais. Nesse grupo, os

---

<sup>17</sup> Resolução CNS 196/96 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

participantes são encorajados a falar uns com os outros e, com isso, podem produzir perspectivas diferentes sobre as mesmas questões e ampla compreensão das dinâmicas sociais.

Pichon-Rivière (1991, p.177) define grupo “como um conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articulada por sua mútua representação interna, que propõe explícita ou implicitamente, uma tarefa, o que constitui sua finalidade”.

MONTRONE (2002) afirma que a técnica de grupo focal tem como objetivo principal revelar as diferentes perspectivas dos participantes sobre os tópicos de interesse do pesquisador. Para tanto, utiliza-se da discussão, feita na forma de uma conversa amigável, planejada com a finalidade de obter informações, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. É, portanto, segundo a autora, uma técnica de rápida execução com possibilidade de fornecer uma grande riqueza de dados sobre um tema em particular.

Segundo Minayo (2004), quando associado ao uso de entrevistas abertas ou semiestruturadas, o grupo focal permite ao pesquisador examinar diferentes perspectivas dos sujeitos em relação ao tema, pela possibilidade de expressão da subjetividade dos sujeitos, manifestando suas vivências e experiências no campo de estudo, por intermédio dos relatos verbais e da discussão reflexiva entre os componentes a respeito do tema em foco.

Debus (1997), Westphal (1996) delinearão a metodologia da técnica de grupos focais, quanto à sua composição, coordenação, organização local e documentação. Do ponto de vista operacional, esses autores recomendam que, embora não exista um padrão determinado quanto ao número de sessões e de participantes por grupo, o pesquisador deve planejar os encontros observando, sobretudo, os objetivos da investigação.

Dall’Agnol (1999) recomenda que, quando associada a outras estratégias de coleta de dados, é viável proceder à realização de um único grupo focal formado com 08 a 10 participantes.

Observadas as recomendações dos autores mencionados, planejamos realizar uma única sessão com um grupo de alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina como objetivo de coletar, a partir do diálogo, e do debate com e entre eles, informações que retratem suas percepções acerca da avaliação da aprendizagem.

Para tanto selecionamos 10 alunos por sorteio aleatório nas listas de matrícula, fornecida pela secretaria dos cursos, iniciamos o contato telefônico com os alunos para fins de agendamento do dia, horário e local de realização da sessão. Todavia, enfrentamos algumas dificuldades. Os alunos alegavam indisponibilidade de tempo, em virtude da carga horária de aulas semanais assumidas, mesmo assim aceitaram o convite para participar da atividade.

É importante dizer que a organização e coordenação das atividades de grupo focal demandam tempo e implicam preparo e instrumentalização em todas as fases do processo, havendo a necessidade da presença de um moderador e um observador que desempenham papéis específicos na condução das atividades.

Essa foi uma das razões pela quais decidimos convidar uma professora da Instituição onde realizamos a pesquisa, para participar da sessão, na condição de moderadora, em razão da sua vasta experiência em trabalhos de grupo. Os autores Bauer e Gaskell, (2007) consideram importante o papel do moderador na condução do grupo, o que implica preparo e instrumentalização para se constituir como catalisador da interação social entre os participantes durante toda a atividade.

A seguir, tomamos todas as providências necessárias para a realização da atividade, incluindo escolha do ambiente, elaboração do roteiro de perguntas e confecção de crachás de identificação para os participantes. No dia anterior à realização da atividade, fizemos um contato telefônico com os 10 alunos selecionados, lembrando dia, horário e local. Todos confirmaram o aceite para participação. Contudo, para surpresa nossa, compareceram à atividade apenas 04 deles.

Ficamos frustrados diante da imprevisibilidade do fato, mas, em consideração àqueles que se fizeram presentes decidimos, assim mesmo,

realizar o encontro. A sessão prevista para as 14 horas iniciou às 14h30min, em ambiente apropriado com duração de 60 minutos.

A pesquisadora iniciou as atividades, apresentando-se e explicando aos presentes os propósitos da pesquisa, os objetivos, os procedimentos de coleta de dados e a finalidade do encontro. Assegurou a garantia do sigilo e do uso dos dados exclusivamente para a produção científica. Após os esclarecimentos e a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido entregou-o aos presentes, assinado por cada um.

Em seguida, franqueou a palavra à moderadora que iniciou dando boas vindas e promovendo a apresentação dos participantes entre si e a entrega de crachá a cada um deles. Explicou os princípios gerais do debate, solicitando aos participantes que assegurassem o direito de fala do colega.

A atividade orientou-se por um guia organizado de 03 três questões disparadoras, cujo conteúdo focal foi extraído dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os docentes. Esta opção foi adotada porque essas questões se constituíram norteadoras para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Coube à pesquisadora, na função de observadora, registrar as peculiaridades da dinâmica e solicitar, quando necessário, esclarecimentos no sentido de obter maior compreensão das questões, com atenção às reações dos participantes nas formas de expressão verbal, gestos, silêncio.

Nesse sentido, percebemos, logo de início que os alunos apresentavam dificuldade de expressar suas ideias acerca das questões apresentadas. Mostravam-se inibidos e pareciam receosos de tratar do tema, permanecendo em silêncio parte do tempo destinado à discussão, o que resultou na obtenção de material incipiente para responder aos objetivos propostos.

Em razão desses fatos, decidimos tentar novamente. Planejamos outro encontro a partir de um convite da pesquisadora feito aos alunos para participação espontânea. Desta vez, conseguimos formar um novo grupo com cinco (05) participantes, os quais se fizeram presentes ao local no dia e horários agendados. A sessão realizou-se em ambiente silencioso, com

duração de 01 hora e 30 minutos. A conversa foi gravada mediante a autorização prévia dos participantes.

Nessa ocasião, a pesquisadora assumiu simultaneamente as funções de moderadora e observadora, em virtude da impossibilidade da participação da professora convidada na sessão anterior. Nesse sentido, tomamos o cuidado de incentivar a participação de todos e manter a discussão nos limites das questões inerentes aos objetivos da investigação. Encarregamo-nos, também, de monitorar cuidadosamente o equipamento de gravação para não deslocar a atenção dos participantes.

A atividade ocorreu sem transtornos. Os participantes mostraram-se tranquilos e a pesquisadora sentiu-se à vontade na condução da atividade, intervindo, quando necessário, para solicitar esclarecimento ou fazer ponderações acerca de aspectos ou questões colocadas pelos participantes.

Ao final da sessão, agradecemos a participação dos sujeitos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos considerados necessários. A sessão foi encerrada com um lanche oferecido pela pesquisadora aos participantes.

Para o desenvolvimento dessa investigação, observamos as recomendações do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP – presentes na Resolução CNS 196/96 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece normas para o desenvolvimento de pesquisas, visando à proteção e integridade dos sujeitos que delas participam. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, sob nº 013716/2008-83, em 19.09.2008.

### **3.5.3 As fontes documentais**

Os documentos são fontes valiosas para “corroborar ou valorizar evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p.112). Portanto, recorreremos à análise e discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos

Cursos investigados, no sentido de buscar elementos a favor do esclarecimento e do aprofundamento de aspectos relacionados ao objeto de estudo no âmbito da estrutura acadêmica. A análise nos levou à compreensão da trajetória dos cursos e das concepções que sustentam as atividades de avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em Saúde.

Solicitamos os documentos à Coordenação dos Cursos que nos informou que os mesmos estavam disponíveis na página oficial das respectivas unidades acadêmicas.

### **3.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Foram entrevistados doze professores, sendo dez do sexo feminino e dois do sexo masculino, situados na faixa etária entre 30 e 60 anos. O tempo de serviço no exercício da docência variou de 06 a 29 anos. Quanto à formação acadêmica, seis são formados em Medicina, cinco em Enfermagem e um em Pedagogia.

Dentre eles, oito são portadores do título de doutor, dois mestres e dois especialistas. A maioria dos entrevistados revela experiências anteriores à docência em atividades profissionais na área de formação, em serviços da rede de atenção à saúde. Quatro (04) deles ocupam atualmente cargos administrativos.

A maioria dos sujeitos revela que não tinha a intenção de ser professor, afirma, entretanto, que hoje gosta do que faz, mesmo diante das dificuldades resultantes da falta de preparo para o exercício da docência.

Além dos professores, fizeram parte da pesquisa nove (09)<sup>18</sup> alunos de ambos os cursos, participantes do grupo focal, sendo quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino, matriculados no primeiro semestre letivo de 2009, com exceção dos iniciantes, por não terem vivenciado experiências de avaliação no curso; e dos alunos do último ano, pois estes

---

<sup>18</sup> 04 alunos selecionados por sorteio para participar do primeiro grupo e 05 alunos convidados pela pesquisadora para participação espontânea.

além da sobrecarga de atividades acadêmicas, estão afastados da sede realizando estágio curricular.

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **4. Os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos**

Nesta parte, analisamos os projetos político-pedagógicos dos cursos investigados, na intenção compreender as concepções e os motivos que permeiam a atividade de avaliação da aprendizagem, numa estrutura curricular que define o perfil de formação profissional em Saúde, e se põe em movimento de mudança, baseada nos princípios da integralidade da atenção à saúde, na articulação teoria-prática e na participação ativa dos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, apresentamos o Projeto Político-Pedagógico/proposta de reorientação da formação do profissional enfermeiro da Escola de Enfermagem e Farmácia e, a seguir, o do Curso de Medicina, da Faculdade de Medicina de Alagoas.

#### **4.1. Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem: A criação do Curso e elementos precursores<sup>19</sup>**

O Curso de Enfermagem, da Universidade Federal de Alagoas foi criado em 1973, vinculado ao setor de clínica médica do Curso de Medicina, momento no qual o Ministério da Educação e Cultura incentivou expansão dos cursos de formação superior em virtude da reforma universitária, publicada na forma da Lei n. 5.540 de 28.11.1968. O curso foi reconhecido pela portaria 773/79 do Ministério da Educação e Cultura.

A reforma universitária significou um marco do Estado como orientador de políticas para a educação superior que, naquele momento: i) assumiu diretamente o controle [...] de várias instituições; ii) passou a

---

<sup>19</sup> Para leitura mais detalhada, consultar Santos et al (2008), Circunstâncias de criação do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas: um estudo preliminar.

orientar gastos e investimentos (para expansão de vagas, financiamento da estrutura de pesquisa); iii) tentou formar uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo [...] e entre Universidade e sociedade por meio dos programas de extensão (MENEGUEL, 2002).

Essa reforma foi impulsionada por um conjunto de fatores internos e externos inerentes ao desenvolvimento econômico do país e à estrutura organizacional das universidades. De um lado, afirmava-se que, para a superação dos países subdesenvolvidos, não bastava a acumulação do capital; de outro, a baixa escolarização da população impossibilitava a formação de técnicos de nível médio e, principalmente, de profissionais de nível superior, responsáveis pela adequação da tecnologia importada em benefício do crescimento econômico nacional. O principal impasse para equacionar a situação apresentada residia na combinação da demanda crescente de candidatos ao ensino superior e insuficiência na oferta de vagas disponíveis (CARVALHO, 2002).

Nesse contexto, apesar das divergentes posições políticas dos segmentos da sociedade quanto aos rumos da educação e da economia do país, havia consenso com relação à necessidade de modernizar o sistema educacional brasileiro, principalmente o ensino superior, a fim de preparar profissionais qualificados e suficientes para suprir o mercado de trabalho (MENEGUEL, 2002; SANTOS et al, 2010).

A expansão da oferta de vagas, ao lado do crescimento e do planejamento da capacidade interna das instituições foram os meios encontrados para resolver a situação apresentada (CARVALHO, 2002).

Entre as medidas propostas pela reforma com a intenção de aumentar a eficiência e a produtividade da Universidade, sobressaem: a extinção das cátedras, a constituição dos departamentos, o vestibular unificado, o ciclo básico e o sistema de créditos. Registre-se, ainda, o incentivo a um maior número de matrículas em carreiras voltadas à formação profissional, prioritariamente em cursos da área de saúde, tecnologia e de formação de professores (CARVALHO, 2002; SANTOS, et al, 2010).

No documentário Histórico da Universidade Federal de Alagoas (1973), a justificativa da criação de onze cursos nesse período, entre esses o Curso de Enfermagem e Obstetrícia, é descrita da seguinte forma:

A Universidade Federal de Alagoas, incorporando-se à iniciativa do Ministério da Educação e Cultura no que tange à expansão e integração do ensino no processo de desenvolvimento do País, programou e criou novos cursos que, integrados aos já existentes, visaram atender às exigências socioeconômicas do Estado. A criação desses cursos se fundamentou no estudo dessas exigências, estando os mesmos voltados para as áreas da saúde, tecnologia e formação de professores.

Um estudo realizado nesta época por um grupo de consultoria<sup>20</sup>, a pedido do Ministério da Educação e Cultura, mostrava um baixo crescimento dos cursos de enfermagem nas décadas de 50 a 70, além da inexistência desses cursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (SANTOS et al., 2010).

A presença do navio HOPE, na cidade de Maceió, nesse mesmo período, pode ser considerada também elemento precursor da criação deste Curso (PPP/ENF/UFAL, 2003). Esse projeto se caracterizava pela iniciativa do governo americano em prestar assistência médica aos países em desenvolvimento. Santos, Lira e Nascimento (2009) destacam como principais objetivos desse projeto o ensino das mais recentes técnicas da medicina norte-americana e a atuação dos profissionais em atendimento de casos especiais de saúde. Além disso, essa experiência possibilitou a discussão em torno da valorização da enfermagem, marcando um novo período para a profissão no Estado.

Alagoas dispunha, na época, de uma Escola de Auxiliares de Enfermagem e de um quantitativo aproximado de 20 profissionais enfermeiras, sendo muitas dessas funcionárias de órgãos federais, como o Ministério da Saúde e o Serviço Especial de Saúde Pública, mais tarde, transformado em Fundação Nacional de Saúde (PPP/ ENF/UFAL, 2006; SANTOS et al, 2010).

---

<sup>20</sup> Esse grupo foi constituído por três enfermeiras-professoras vindas da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Pernambuco, para traçar um diagnóstico situacional da enfermagem de nível superior no país (SANTOS et al, 2009).

Além disso, a situação de saúde da população alagoana se mostrava bastante precária com elevadas taxas de doenças preveníveis por vacinas, tais como sarampo, difteria e coqueluche, as quais, associadas à desnutrição, se constituíam fatores condicionantes da alta mortalidade infantil no Estado.

Santos et al, (2010) identificam um conjunto de fatores que contribuíram para a criação do Curso de Enfermagem, os quais representam, segundo as autoras, as contradições e os desejos dos diversos atores sociais envolvidos no processo.

Dentre os fatores apontados pelas autoras, destacamos: a situação precária de saúde em Alagoas e o interesse do governo em diminuir as taxas de mortalidade; a carência de enfermeiras no Estado, aliada ao desejo e às trocas de conhecimento e cultura entre as enfermeiras norte-americanas e as enfermeiras brasileiras/alagoanas; a política de expansão do ensino superior e o esforço da Comissão de Especialistas em Educação em Enfermagem, direcionado à criação de novas escolas de enfermagem no país.

Sendo assim, em outubro de 1973, criou-se o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas. Ainda nesse ano, abriu-se concurso público para a seleção de professores, com um total de três candidatas aprovadas. Fez-se também a oferta de 40 vagas para o concurso vestibular realizado em 1974 (SANTOS et al, 2010).

Em novembro, com a inauguração do Hospital Universitário o Curso de Enfermagem passou a funcionar no espaço físico dessa instituição, sob a coordenação da enfermeira professora Vera Lúcia Ferreira Rocha que ocupou simultaneamente a chefia do serviço de enfermagem do hospital.

Santos et al (2010) registram que o primeiro currículo do curso continha as disciplinas previstas no parecer 163/72, no entanto, os conteúdos foram organizados segundo as especificações de um projeto de unificação do ciclo básico proposto pelo MEC, no qual a UFAL se colocava como “experiência piloto”. Esse ciclo era composto pelas “Unidades

Curriculares Comuns”, UCC1 e 2, ofertadas para todos os alunos da área da saúde.

Desde a sua implantação, surgiram necessidades de modificações apontadas pelo corpo docente e alunos. Em razão disso, efetivaram-se alterações e ajustes na sua estrutura, com o objetivo de atender aos preceitos legais e propiciar formação profissional consoante com as políticas públicas de educação e saúde.

A partir de 1984/5, iniciou-se, no então Departamento de Enfermagem, um processo de discussão do curso, propondo mudanças a partir da definição do perfil do profissional a ser formado. Na década de 90, registram-se mudanças mais efetivas, entre elas a implantação do projeto político-pedagógico global para a área da saúde e a introdução do regime seriado. O Curso de Enfermagem constrói o seu primeiro projeto político pedagógico.

#### **4.2 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Enfermagem: antecedentes de mudança na formação em saúde**

As perspectivas de mudança na formação em Saúde têm suas raízes no movimento da reforma sanitária na década de 80 que culminou na convocação da VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, e estabeleceu a universalidade, a integralidade, a descentralização das ações, a hierarquização, o controle social, como princípios fundamentais da atenção à saúde, posteriormente incorporados à Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988.

Considerado evento político mais importante da época pelo seu caráter democrático, a reforma sanitária representou um novo paradigma de atenção à saúde, fruto de conquistas e avanços que se delinearam a partir da organização dos diversos segmentos da sociedade, na perspectiva da melhoria da qualidade da assistência à saúde da população.

Ainda nessa década, registram-se fatos importantes tais como - aprovação da Lei que regulamenta o exercício profissional<sup>21</sup> depois de dez anos de tramitação no Congresso Nacional, a qual redefiniu as regras do exercício profissional da enfermagem no País, atribuindo ao enfermeiro à responsabilidade técnica por todas as ações de enfermagem.

Além disso, a ampliação dos cursos de graduação e de pós-graduação em Enfermagem e a produção de pesquisas contribuíram substancialmente para a análise crítica dos modelos de formação e conduziram a uma nova percepção do perfil profissional.

Ao mesmo tempo, intensifica-se em todo o país, um movimento de mudança em torno do perfil e das competências profissionais necessárias à formação do enfermeiro dentro do projeto Nova Universidade, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Ensino Superior – MEC/SESU.

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) e outras entidades de classe discutem coletivamente a formulação de um currículo para a Enfermagem e encaminham ao Ministério da Educação e Cultura uma proposta, sendo esta instituída pela Portaria no. 1721, de 15 de dezembro de 1994, que regulamenta um currículo mínimo constituído de quatro áreas: Ciências Biológicas, Sociais e Humanas; Fundamentos de Enfermagem; Assistência em Enfermagem e Administração em Enfermagem (GERMANO, 2003).

Inserido nesse contexto, o Curso de Enfermagem, objeto desta pesquisa, elaborou seu primeiro projeto político-pedagógico, fruto do trabalho coletivo produzido em seminários e oficinas, com a participação de docentes, alunos, enfermeiros da rede de serviços de saúde, representantes de entidades de classe, sob a coordenação dos representantes do Colegiado do curso e Chefia do Departamento. Desse modo, a construção coletiva nos

---

<sup>21</sup> A promulgação da lei do exercício profissional de 1986 foi decorrente da ação conjunta entre a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e os Conselhos Regionais de Enfermagem, culminando com sua aprovação em 25 de junho de 1986. Muitos de seus artigos foram vetados, outras emendas surgiram, entretanto, a categoria considerou um grande avanço para o desenvolvimento profissional (KLETEMBERG, et. al., 2010).

possibilitou ampliar os espaços de diálogo, interlocução e ação participativa dos sujeitos produtores do cuidado em saúde.

Para Vasconcellos (2002, p. 169), essa forma de construir

É uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento (...) que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Nesse projeto, aprovado em 1991, definiu-se a formação do enfermeiro generalista em cinco anos letivos, incluindo o estágio curricular com o objetivo de formar o (a) profissional enfermeiro (a) com conhecimento científico e habilidade técnica para cuidar do ser humano em sua realidade de vida, apto para interferir no processo saúde-doença em uma perspectiva de mudança social (PPP/ENF/UFAL, 2006).

O arcabouço do curso foi organizado em disciplinas com carga horária total de 4494 horas, ofertadas em regime seriado anual. Partiu-se do pressuposto da integração dos conteúdos em respeito aos princípios do ciclo vital do ser humano e da complexidade crescente na abordagem de conteúdos. Propuseram-se a associação e a integração de conteúdos de várias disciplinas<sup>22</sup> na perspectiva da interdisciplinaridade e da aplicabilidade do método científico na sistematização da assistência de enfermagem.

Essa forma de organização tinha a intenção de superar as distorções decorrentes da fragmentação curricular, da frágil articulação teoria/prática, entre tantas outras encontradas no ensino de graduação em Saúde. Guardadas as devidas proporções, antecipavam-se as recomendações das diretrizes curriculares instituídas em 2001.

Não obstante, na prática, os resultados alcançados não refletem os objetivos pretendidos na época da sua elaboração, na medida em que as distorções apresentadas persistem, contudo ganhos de outras naturezas são

---

<sup>22</sup> A título de exemplo e para melhor compreensão do leitor mencionamos a disciplina Método de Intervenção em Enfermagem II – Estudo da intervenção de enfermagem nas diversas fases do ciclo vital, com ênfase nos aspectos biológicos e sociais da criança, da mulher e do idoso, considerando o perfil epidemiológico em face das diferentes realidades sociais e das políticas públicas de saúde.

identificados em razão da execução desse projeto, como o desenvolvimento da pós-graduação e da consciência dos professores e dos alunos na perspectiva de construção de uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de ensinar e aprender.

Registre-se também, a participação crescente de professores e alunos nos editais de concorrência a projetos de pesquisa, tanto do CNPq como da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei de nº 9.394, de 20/12/1996, extinguiram-se os currículos mínimos, estabelecendo-se a organização dos cursos a partir de diretrizes curriculares nacionais.

Nesse mesmo tempo, foi se fortalecendo, no cenário nacional o movimento de mudança na formação em Saúde, com a participação efetiva da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), direcionada à elaboração de diretrizes e estratégias delineadoras da política de educação em Enfermagem no país, baseadas nos perfis epidemiológicos da população e na concepção de integralidade na atenção à saúde.

Destaque-se também a relevante atuação da Rede UNIDA<sup>23</sup>, que abriga experiências de mudança das diferentes profissões da saúde, construídas em parceria com as instituições de ensino, gestores do SUS, profissionais dos serviços de saúde e a sociedade organizada, fortalecendo os espaços de discussão e a articulação entre as instâncias que definem as políticas públicas em saúde e educação (BARBIERI, 2006).

A Rede Unida, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e a Associação Brasileira de Medicina (ABEM) desempenharam importante papel como agentes articuladores das ações políticas necessárias à reformulação do ensino superior numa perspectiva transformadora da formação dos profissionais de saúde e, conseqüentemente, a melhoria dos

---

<sup>23</sup> Rede UNIDA: Desde 1992, universidades, serviços de saúde e organizações comunitárias de 11 países da América Latina participam de um programa inovador conhecido pela sigla: UNI (Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade). FEUERWERKER, L.C.M., SENA, R.R. A contribution to the movement for change in professional healthcare education: an assessment of the UNI experiences, Interface \_ Comunic, Saúde, Educ, v.6, n.10, p.37-50, 2002.

serviços prestados à sociedade (FEUERWERKER, 2002b; ALMEIDA, 2005; BARBIERI, 2006).

Engajado nesse movimento, o curso de Enfermagem, objeto desta investigação, em 2003/2004, retomou, um processo de discussão para a reestruturação do seu projeto político-pedagógico, pelo fato de reconhecer a fragilidade das concepções teóricas e das estratégias de ensino e avaliação adotadas no curso. Também ficou evidente a necessidade de articulação do ensino à prática da enfermagem, com vistas à criação de mecanismos que possibilitem ao aluno conviver com essa realidade e nela intervir. A consolidação da estratégia de saúde da família e os avanços do SUS também contribuíram para visualizar a distância que mais uma vez se comprovava existir entre o egresso do curso e a política nacional de saúde.

Sendo assim, iniciou-se a tarefa com um diagnóstico da situação momento no qual se discutiu sobre o marco estrutural que objetivava a organização das disciplinas, das competências e do perfil profissional para o qual estava orientado o projeto político pedagógico.

Além desses aspectos outros obstáculos identificados no cotidiano do curso influenciavam sobremaneira na formação profissional, tais como – distanciamento entre as concepções do corpo docente e o paradigma da filosofia e do arcabouço do SUS; inexistência de política de educação permanente para docentes e equipe técnica, a fim de que se cumpram os compromissos firmados com os serviços e com o próprio SUS; pouca visibilidade dos grupos de pesquisa e insuficiente adesão dos professores; escassez de professores no ensino de graduação e entraves burocráticos na aprovação da pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, as diretrizes curriculares nacionais (2001)<sup>24</sup> e o novo Estatuto da Universidade, aprovado em 2003<sup>25</sup>, reforçaram as oportunidades de debate com vistas à constituição das unidades acadêmicas<sup>26</sup>, entre elas a Escola de Enfermagem e Farmácia (EENFAR) e a

---

<sup>24</sup> Resolução CNE/CES N0. 3, de 07 de novembro de 2001 institui as DCN do Curso de Graduação em Enfermagem.

<sup>25</sup> Portaria no. 4.067, de 29 de dezembro de 2003 – Ministério da Educação.

<sup>26</sup> As Unidades Acadêmicas são organizadas por área de conhecimento, cabendo a cada uma desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, administrando-as de forma

Faculdade de Medicina (FAMED). Favoreceu, também, a reestruturação dos projetos-político pedagógicos de ambos os cursos, com a finalidade de reorientar a formação profissional em direção ao fortalecimento e consolidação do SUS como política nacional de saúde.

Diante disso, o processo de discussão tomou como base a análise dessa conjuntura, incorporando-se à situação econômica do Estado<sup>27</sup>, o perfil epidemiológico, o plano de desenvolvimento que o SUS alcançou neste espaço social, as condições objetivas para a prestação de assistência à saúde. Destaque-se o compromisso assumido pela Universidade de contribuir para o desenvolvimento do Estado, com a formação de profissionais competentes e do cidadão para atuar em sua área e nos processos de transformação social (PPP/ESENFAR/UFAL, 2006).

Nesse sentido, o Curso de Enfermagem tomou a decisão de apresentar uma proposta para concorrer ao Edital n.1-MS/SGTES de 16/11/2005, PRÓ-SAÚDE, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde, tendo sido um dos dois cursos de Enfermagem selecionados na Região Nordeste.

A proposta conta com aporte financeiro do Pró-Saúde<sup>28</sup>, Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde, o qual tem como objetivos incentivar transformações no processo de formação, promover a integração ensino serviço, com ênfase na abordagem integral do processo saúde-doença.

---

autônoma sob a supervisão da Reitoria e de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Universitário. Regimento Geral, da UFAL, 2006, Cap. V, art. 21, p. 51.

<sup>27</sup> O Estado de Alagoas possui 27.818 Km<sup>2</sup> de extensão, o que corresponde a 0,33% do território brasileiro e 1,78% da região nordeste. Possui aproximadamente três milhões de habitantes, segundo dados publicados pelo IBGE em 2004.

<sup>28</sup> Programa criado pelo Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação. Instituído pela Portaria Interministerial MS/MEC n° 2.101, de 03 de novembro de 2005, publicada no Diário Oficial da União n° 212, Seção I, Página 111, de 4 de novembro do mesmo ano.

### **4.3 A proposta de reorientação da formação do profissional enfermeiro: intencionalidades flagrantes**

Essa proposta é resultado das experiências e das reflexões produzidas por professores, alunos e profissionais da saúde envolvidos no processo de formação do enfermeiro, da Escola de Enfermagem e Farmácia/ESENFAR da Universidade Federal de Alagoas, que reafirmaram seu compromisso com as mudanças propostas nas diretrizes curriculares, como ajuste ao conceito ampliado de saúde, às mudanças tecnológicas e à realidade social.

A proposta de reorientação foi implantada em 2006, contemplando os estudantes que ingressaram no curso, nesse ano letivo, e também aqueles matriculados na disciplina Intervenção e Gerenciamento de Enfermagem na atenção à Saúde da Mulher, ofertada no quarto ano do curso.

#### **4.3.1. O objeto da profissão: o perfil profissional desejado no projeto pedagógico**

Atualmente, com a complexidade a cada dia crescente das atividades humanas, um dos maiores desafios enfrentados pela Universidade na área da saúde é formar profissionais capacitados a compreender e responder às necessidades de saúde da população, frente às rápidas mudanças dos conhecimentos e às novas demandas do trabalho e da vida social.

Essa é uma das razões pelas quais fica patente, nesse projeto, a necessidade de preparo cuidadoso na formação, de maneira que o profissional enfermeiro seja capaz de atender as necessidades de saúde dos diversos grupos sociais, do sistema e dos serviços no sentido da transformação social.

Essa nova proposta de reorientação da formação do enfermeiro reforça a perspectiva de formar cidadãos comprometidos com a realidade social e, ao mesmo tempo, profissionais críticos e reflexivos, em condições de atuar na rede de serviços de saúde com assistência de qualidade nos diferentes níveis de atenção. Assim, culmina com um projeto político-pedagógico que, desde a sua origem, defende a formação do

Enfermeiro generalista, com capacidade crítica e reflexiva para utilizar e construir os diversos tipos de conhecimento, pautado nos princípios éticos e de cidadania, comprometido com a efetivação do SUS, com o seu desenvolvimento, da equipe e da profissão, com habilidade para trabalhar em equipe, exercer liderança, identificar as necessidades de saúde da população no âmbito individual e coletivo, intervindo no processo saúde-doença para cuidar da pessoa na sua integralidade e contexto de vida (PPP/ENF/UFAL, 2006).

Define-se objeto da profissão enfermagem o indivíduo participante do processo histórico, social, político, econômico e cultural da sociedade da qual faz parte, observando-se seus limites e potencialidades (PPP/ESENFAR/UFAL, 2006).

#### **4.3.2 Competências e habilidades necessárias à formação do enfermeiro**

Portanto, é salutar a necessidade de formar enfermeiros para atuar como promotores da integralidade do cuidado em saúde, entendida como um conjunto articulado de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares tornam-se eixos norteadores da proposta, compreendendo as competências gerais e específicas necessárias à formação, a natureza das funções exercidas, em face das necessidades de saúde da população e da consolidação do Sistema único de Saúde. À Universidade, cabe gerenciar o processo de formação, pautado no projeto pedagógico, considerando os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da profissão com responsabilidade social.

As competências e habilidades essenciais à formação profissional desse curso estão delimitadas em cinco categorias, a saber: a) para assistir; b) para administrar; c) para educar; d) para investigar; e) para associar-se.

a) **para assistir** – Compreender a natureza humana na medida em que reconhece a saúde como direito do cidadão, permitindo condições dignas de vida, de forma a garantir a integralidade do cuidado em saúde. Visa ainda utilizar o trabalho em equipe e a articulação das práticas de cuidado à saúde individual e coletiva, com compromisso ético e postura humanística;

b) **para administrar** – Coordenar a equipe de enfermagem com capacidade para gerenciar situações de crise de tomar decisões no processo de trabalho. Para esse fim, o enfermeiro deve desenvolver habilidades para diagnosticar, analisar problemas e construir planos de intervenção, segundo a relevância e o impacto na transformação da realidade institucional e social;

c) **para educar** – Atuar como sujeito no âmbito da formação de recursos humanos, considerando o processo de trabalho como eixo norteador. Deve também ser capaz de planejar e executar programas de qualificação profissional a favor do desenvolvimento de competências para cuidar sob a ótica da integralidade;

d) **para investigar** - Desenvolver formação técnica e científica e aplicar a pesquisa e/ou outras formas de produção de conhecimento que confirmam qualidade à prática profissional.

e) **para associar-se** – Reconhecer o papel social do enfermeiro e a necessidade de organizar-se como trabalhador de saúde na luta por melhores condições de vida e trabalho.

#### **4.3.3 A estrutura curricular: atividades de ensino e cenários de prática**

As atividades de ensino estão distribuídas no tempo de formação de cinco anos, totalizando 4680 horas, sendo 4460 de atividades obrigatórias e 220 de atividades complementares, reservando-se o último

ano para o internato ou estágio curricular final, o qual compreende 1000 horas. Cabe registrar que, a partir de 2006, em virtude das alterações efetivadas no regime acadêmico, o Colegiado do Curso ampliou o número de vagas para sessenta/ano com oferta semestral. Até 2005 o curso esteve organizado em séries anuais com oferta de 40 vagas para o Processo Seletivo Seriado da Universidade.

Trata-se, portanto, de uma proposta que se inscreve numa perspectiva pedagógica integrada, na qual serão utilizadas metodologias ativas de aprendizagem e diversificados cenários de prática. Assim, é explícito o reconhecimento de que a aprendizagem se coloca mais efetiva quando apresenta questões relevantes para o estudante, porque provocam um “desconforto mobilizador”, indispensáveis ao estímulo e à busca de novos conhecimentos, e porque possibilitam dialogar com os conhecimentos adquiridos de experiências anteriores (FEUERWERKER, 2003).

Nessa estrutura curricular, reserva-se para o aluno o papel de sujeito da aprendizagem e construtor de conhecimento, partindo da reflexão e da indagação sobre os problemas da vida prática, compreendendo a multiplicidade e a complexidade do processo saúde-doença e dos seus determinantes. O docente, por sua vez, deverá atuar como mediador desse processo, assumindo a responsabilidade de orientar e articular a apropriação do conhecimento pelo estudante, pelo contato com os problemas da vida real (PPP/ESENFAR, 2006). Pretende-se ainda, potencializar o desenvolvimento de responsabilidade e compromisso crescentes na prestação de cuidados individuais e coletivos.

Do ponto de vista da organização curricular, consideram-se três eixos geradores e estruturantes de saber fazer e saber ser. Isso deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à plenitude do exercício profissional em consonância com os princípios do SUS e que contribuam para transformar a realidade social. Tais eixos são: a) tutoria em pequenos grupos; b) seminários temáticos; e c) cenários de prática. Prioriza-se o estudo e discussões em grupos, a busca de fontes teóricas e o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

A adoção deste novo delineamento curricular baseia-se em três premissas fundamentais: i) aprender a aprender, o que implica considerar o estudante um agente capaz de buscar elementos que lhe possibilite ampliar, aprofundar e produzir conhecimentos e significados; ii) aprender a fazer fazendo, mediante a articulação entre a teoria e a prática no movimento da ação-reflexão-ação; iii) integração entre os ciclos básico e clínico, entre conteúdos e áreas temáticas, entre ensino e serviço.

Em consequência, pressupõe-se a participação ativa dos atores envolvidos no processo e a ruptura com o modelo clássico teoria/prática na produção do conhecimento, na relação com os serviços de saúde, assim como na sua aplicação, para promover a articulação educação-saúde e para resgatar a principal função da escola, que é eminentemente social.

Com relação à ordenação dos conteúdos, realizou-se um alinhamento inicial e parcial destes, no sentido de torná-los mais densos e com isso propiciar melhor aproveitamento. Na dinâmica das atividades de ensino, utilizam-se a problematização e a tutoria em pequenos grupos como estratégia de ensino, com apresentação e discussão de situações-problema e/ou relatos construídos a partir das experiências dos sujeitos, consideradas fundamentais na integração de diferentes áreas do conhecimento.

Observe-se, nesse sentido, que essas situações são utilizadas pelos professores como elementos disparadores do processo de ensino, gerando questões de aprendizagem e sínteses provisórias, as quais serão processadas pelos estudantes em momentos dedicados ao estudo individual e/ou coletivo. Atualmente, a maioria das disciplinas do ciclo clínico está inserida na proposta, diferentemente do que acontece com as disciplinas do ciclo básico, cuja articulação ainda é frágil.

As disciplinas envolvidas no projeto até o momento são: 1) no primeiro ano, enfermagem, saúde e sociedade I e II, totalizando 480 horas cujos conteúdos e práticas contemplam a discussão do processo saúde-doença e seus determinantes, do Sistema Único de Saúde, da organização do processo de trabalho em saúde e na enfermagem; 2) no segundo ano, métodos e processos de intervenção de enfermagem I e II, totalizando 400

horas, que discute conteúdos teóricos e práticos relativos à sistematização da assistência de enfermagem (SAE), semiologia e semiotécnica; 3) no quarto ano, intervenção e gerenciamento de enfermagem na atenção à saúde da mulher, totalizando 360 horas e apresenta conteúdos teórico-práticos relacionados com a assistência à mulher em ginecologia, assistência à mulher durante a gestação, assistência à mulher no puerpério e à mulher parturiente. Estas disciplinas são organizadas de forma a desenvolver atividades teóricas e práticas, aumentando gradativamente a carga horária de atividades práticas a cada ano, chegando a praticamente fundir teoria e prática na disciplina voltada para a saúde da mulher.

A proposta de reorientação conduz a uma relação professor aluno de, em média, 10 alunos por professor nas disciplinas desenvolvidas na modalidade tutorial, chegando a ser menor em atividades desenvolvidas na sala de parto, por exemplo. Conduz, ainda, a uma aproximação dos ciclos básico e clínico, iniciada pela experiência desenvolvida com a anatomia, cujo conteúdo apresenta-se em três (O3) diferentes disciplinas e em anos distintos.

#### **4.3.4 O processo de avaliação: os cenários de prática e as atividades realizadas**

Segundo a proposta de reorientação curricular, o processo de avaliação do curso deve ser permanente, fundamentado nos questionamentos e discussão da comunidade acadêmica e no diagnóstico do desempenho da instituição, no sentido de identificar a evolução das ações realizadas e prover alterações necessárias.

Quanto à avaliação da aprendizagem, considera-se um processo interativo, no qual professores e alunos aprendem sobre si mesmos, e sobre a realidade que os cerca, a partir de questionamentos sobre os problemas existentes e identificados e do reconhecimento dos limites e das possibilidades das atividades desenvolvidas, o que implica a busca de

conhecimentos e estratégias que permitam a reorientação do processo, para alcance da imagem/objetivo.

As atividades de avaliação do aluno baseiam-se na participação nas atividades teóricas e práticas, observando-se aspectos cognitivos, habilidades e atitudinais, segundo os critérios de pontualidade, desempenho, abordagem do paciente, ética nas relações entre colegas e professores. Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, além daqueles já usados anteriormente (provas, seminários, resenhas, sínteses), adotou-se o portfólio, incorporando-o à perspectiva de avaliação processual e formativa.

O projeto orienta-se, ainda, pela necessidade de intensificar a inserção dos estudantes nos cenários de prática, desde o primeiro ano do curso. Esses cenários constituem-se campos de ação de sujeitos sociais, pela possibilidade da interação ativa de tutores e estudantes com profissionais dos serviços de saúde e comunidade, mediante o contato direto em ambientes diversificados. Devem favorecer a integração dos conteúdos à prática do cuidado em saúde, tanto em complexidade quanto na integralidade das ações.

Dessa forma as atividades de ensino são desenvolvidas em diversos cenários, dentre estes os serviços de saúde. Com relação à Atenção Básica, elegeu-se o primeiro e segundo distritos sanitários, sendo a maioria unidades de saúde da família.

Além dessas, constituem-se cenários de prática o Hospital Universitário, Maternidades, instituições de cuidado a idosos, centros de atenção psicossocial, entre outros. As atividades práticas são desenvolvidas predominantemente nos setores de internação e ambulatorial nas áreas de saúde comunitária, saúde da mulher e da criança, saúde do adulto, idoso e saúde mental. Essas atividades são acompanhadas pelas professoras das respectivas áreas organizadas em disciplinas específicas. Por sua vez, os alunos divididos em grupos constituídos de 07 a 10 alunos por campo, contam com a participação da enfermeira do serviço na realização de atividades.

Serviços de saúde localizados no interior do Estado também estão presentes como cenário para o desenvolvimento de atividades acadêmicas especificamente aquelas relativas ao estágio curricular, que acontece no último ano do curso.

O estágio abriga carga horária total de 1000 horas, distribuídas equitativamente entre atividades desenvolvidas em Unidades de Saúde da Família e atividades realizadas no Hospital Universitário. Firmado por meio de convênios entre a Universidade e as Secretarias Municipais de Saúde, garante a permanência do aluno durante todo o período reservado a essa prática.

É objetivo geral de o estágio curricular propiciar o desenvolvimento de habilidade técnica, científica e política para atuar em serviços de saúde, integrando planejamento, execução, supervisão e avaliação das atividades de enfermagem, fundamentadas nos princípios do SUS e na lei do exercício profissional.

Nessa etapa, o docente atua como supervisor das atividades desenvolvidas pelo aluno, com a participação efetiva dos enfermeiros dos serviços. Entende-se por supervisão a atividade destinada a acompanhar e orientar o aluno, de forma a garantir a consecução dos objetivos estabelecidos.

A avaliação do estágio curricular e do estagiário realiza-se semestralmente em reunião promovida pela coordenação da atividade com a participação da direção da Escola e da coordenação do Curso. Não constam do regulamento os critérios utilizados para esse fim. Refere-se apenas que a avaliação do estagiário incidirá sobre o seu desempenho. As estratégias e critérios serão detalhados no cronograma da atividade (§ 1º, 9º do Regulamento do estágio curricular da Escola de Enfermagem e Farmácia).

O Trabalho de Conclusão de Curso constitui outra atividade obrigatória para fins de integralização curricular e deverá ser produto de um trabalho científico. Tem como finalidade introduzir o aluno no campo da pesquisa, utilizando-se da metodologia científica para identificar, analisar e propor ações pertinentes às atividades de enfermagem.

Para a divulgação desses trabalhos, o curso promove, anualmente, um Seminário de Pesquisa em Enfermagem com a finalidade de apresentar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos. Desse modo, propiciam-se oportunidades de estímulo à produção de pesquisa nos diferentes campos do saber de enfermagem. Igualmente, favorece o debate sobre os temas apresentados, além de se tornar um espaço de interação da comunidade acadêmica e profissionais da rede de serviços de saúde.

O TCC será submetido a uma banca para exame de qualificação, a qual emitirá nota e parecer escrito, segundo os critérios estabelecidos nas normas de elaboração, apresentação e avaliação, na qual consta a obrigatoriedade dessa atividade para a efetiva integralização curricular.

A seguir, analisamos o projeto político-pedagógico do curso de Medicina, com as devidas considerações. Inicialmente, apresentamos breve histórico da Faculdade de Medicina extraído deste documento, disponível no Portal oficial da instituição ([www.famed.ufal.br](http://www.famed.ufal.br)).

#### **4.4 Faculdade de Medicina de Alagoas: Evolução histórica e movimento de mudança na formação em saúde**

A Faculdade de Medicina de Alagoas foi fundada em 03 de maio de 1950 e, em janeiro de 1951 teve autorizado seu funcionamento e primeiro vestibular. Nos últimos 20 anos, a mudança mais significativa no ensino médico da UFAL, ocorreu em 1991, por ocasião da elaboração do projeto pedagógico global da Universidade.

A proposta pedagógica elaborada nesta época fundamentou-se nos princípios do sistema de saúde vigente no país e nas recomendações da Associação Brasileira de Educação Médica. Definiu-se, igualmente, o perfil do médico o qual deveria:

Ter domínio do conhecimento da realidade sanitária e ser capaz de interferir nessa realidade; Tomar como referência o SUS, observando a realidade da região e o modelo de atenção; adquirir conhecimento

suficiente para atuar no mercado de trabalho, como generalista, devendo sua especialização ser completada através de curso de pós-graduação (PPP/FAMED/UFAL 2006, p. 61).

Embora se tenha reconhecido como avançado para a época, esse projeto, na opinião da comunidade acadêmica, revelou-se insuficiente para provocar mudanças significativas no modelo pedagógico e com isso, garantir a formação desejada. Dentre os aspectos que se constituem em crítica a esse modelo destaque-se: matriz curricular organizada em disciplinas com sobrecarga de conteúdos; fragmentação e desarticulação dos conteúdos do ciclo básico em relação ao profissionalizante; aprendizado centrado no ambiente hospitalar e avaliação da aprendizagem fundamentada na memorização de conteúdos.

Tudo isso concorreu para mostrar a necessidade de revisar essas concepções, na medida em que esta comunidade adquiriu maturidade para conduzir um processo de construção coletiva de um novo modelo de ensino, de maneira a garantir um perfil profissional adequado às demandas sociais do país.

O marco inicial para essa mudança partiu da criação de um Núcleo de Ensino Médico da UFAL – NEMED, em 2001, agregando docentes, discentes e técnicos, representantes dos órgãos de classe e gestores de saúde. A criação do Núcleo possibilitou a elaboração de um Projeto de Reestruturação do Curso Médico, com o tema central “Fortalecimento de uma proposta de formação baseada nas necessidades de saúde da população”, aprovado pelo Colegiado do Curso em 2002. Desse modo, a reestruturação do curso partiu da definição do profissional desejado delineando-se no projeto pedagógico os conhecimentos, as habilidades e atitudes inerentes ao médico graduado.

As Diretrizes para o curso de Medicina, aprovadas em novembro de 2001, agregou forças ao processo de mudança e constituiu-se elemento essencial na definição dos princípios norteadores da proposta. Além disso, possibilitou a integração do ensino com a rede de prestação de serviços, até porque se tratava de uma necessidade do sistema educacional brasileiro, a

favor da contextualização do processo de formação e do perfil profissional do egresso.

Assim, em abril de 2003 iniciou-se a tarefa com a oferta de um curso de especialização em educação médica para um grupo de docentes que deveria conduzir o processo de reestruturação curricular, ministrado pela Universidade Federal de São Paulo. A participação de membros do Colegiado do Curso em oficinas, seminários, congressos, e encontros regionais da Associação Brasileira de Educação Médica também subsidiaram a discussão e a troca de experiências com outras instituições envolvidas em processos de mudança na formação profissional em saúde.

É importante registrar que, em virtude do sucesso da capacitação docente realizada, o Colegiado sentiu-se fortalecido e assim conseguiu diluir pontos de resistência e aumentar a adesão de professores e alunos interessados em contribuir com o processo de mudança, ajustado ao conceito ampliado de saúde, à diversidade tecnológica e à realidade social (PPP/FAMED/UFAL, 2006).

Como estratégia para sensibilização e planejamento do currículo a ser implantado em 2006, o Colegiado do Curso e a Pró-Reitoria de Graduação, promoveram, a cada bimestre, uma semana de acolhimento para a escuta dos alunos, planejamento das atividades e capacitação docente. Mantiveram também uma agenda permanente de reuniões quinzenais com os gestores da Secretaria Municipal de saúde e do Hospital Universitário para tratar de assuntos referentes aos novos cenários de prática.

Ressalte-se ainda, a contribuição do movimento estudantil representado pela Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM), para a evolução do debate no campo da educação em saúde. Valendo-se desse acúmulo histórico, o Centro Acadêmico Sebastião da Hora (entidade representativa dos estudantes de medicina da UFAL) participou ativamente da elaboração desta proposta, ora como propositor teórico, ora como mediador da discussão entre o corpo docente e discente, juntamente com o Colegiado do Curso (PPP/FAMED/UFAL, 2006).

Em 2005, implantou-se o currículo de transição com propostas de mudança originadas em cada departamento, submetidas à aprovação da

plenária. A reestruturação curricular aconteceu junto a várias modificações da estrutura acadêmica e administrativa da Universidade, dentre elas, a criação das Unidades Acadêmicas, em 2006. Assim, o Curso de Medicina deixou de fazer parte do Centro de Ciências de Saúde (CSAU), junto com os demais cursos da área, para voltar a ser Faculdade de Medicina (FAMED).

Propõe-se então um projeto político-pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e no professor como facilitador e mediador da produção de conhecimento, tendo-se como foco do ensino a aprendizagem baseada nas necessidades de saúde da população.

As premissas da proposta incluem: integração de conteúdos das bases morfofisiológicas; abordagem dos conteúdos por sistemas, associação da teoria à prática, vinculação das atividades de pesquisa e extensão e agregação dos conteúdos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais.

#### **4.4.1 A definição do perfil profissional médico**

O curso de graduação, tratado como etapa de formação acadêmica e profissional, exige uma definição preliminar a respeito do perfil do graduando/profissional que decidimos formar. Atualmente, diante da complexidade e diversidade dos campos de atuação profissional, são muitos os desafios colocados para as Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito ao seu papel no processo de formação em sintonia com as demandas requeridas pelo atual contexto mundial e nacional.

Na área da saúde em particular, acumulam-se crises e questionamento relacionados à transição epidemiológica e demográfica, autonomia do usuário e a expansão da cobertura e da qualidade dos cuidados de saúde.

Este contexto associado à aprovação das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Medicina impulsionaram mudanças na formação do profissional médico, exigindo novas alternativas de intervenção nos currículos e articulação na direção das necessidades sociais, revendo não

somente os conteúdos curriculares, o sistema de avaliação, como também as metodologias de ensino e capacitação do corpo docente.

Nessa proposta pedagógica consideram-se os desafios da sociedade contemporânea no que diz respeito às necessidades de saúde da população e as condições do exercício profissional da medicina como elementos propulsores à do currículo tradicional fundamentado no modelo curativo que concentra nas clínicas e hospitais o maior número de profissionais e até hoje influencia a formação de médicos no País.

Em vista disso, preconiza-se um modelo de ensino integrado, que possibilite a inserção do estudante no serviço/comunidade desde o início do curso, e cuja metodologia se baseie na problematização de situações extraídas do cotidiano dos serviços. Pretende-se evitar a dissociação e a fragmentação os conteúdos, de maneira a oferecer ao aluno uma formação que perceba o ser humano como sistema orgânico inserido nas relações sociais e econômicas, determinantes das suas condições de vida.

Chirelli (2002, p. 42) entende que no currículo integrado o ensino permite a análise dos problemas na perspectiva de diversas áreas de conhecimento de forma articulada, “buscando construir a interdisciplinaridade, utilizando os conceitos, os modos de pensamento e os métodos de uma disciplina para a pesquisa”.

Porém, é a construção coletiva que trará ao novo currículo o compromisso necessário para a transformação da realidade atual do ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa, para que os médicos formados pela UFAL possam contribuir, de forma mais adequada, com a melhoria das condições de saúde e vida da população alagoana, baseada nas suas necessidades e nos princípios da integralidade do cuidado.

Em vista disso, o profissional a ser formado deverá apresentar perfil médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, orientado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade de assistência, com senso de responsabilidade social e

compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (PPP/FAMED/2006).

#### **4.4.2 Competências, habilidades e atitudes a serem construídas**

O curso orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do médico, com o objetivo de dotar o aluno de conhecimentos, competências e habilidades, requeridas para o exercício profissional observando-se cinco dimensões, a saber: Atenção à saúde; capacidade para tomar decisões; capacidade de liderança e comunicação; administração e gerenciamento e educação permanente.

Nessa perspectiva, o profissional médico deve estar apto a desenvolver ações de saúde com competência técnica, científica e política, em nível individual e coletivo, baseadas em princípios éticos, tendo em vista que a responsabilidade profissional não se encerra com o ato técnico, mas no desempenho da atividade para promover, manter ou restabelecer a saúde do cliente.

Além disso, deve se capaz de sistematizar e tomar decisões em relação às condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas. Para esse fim devem fazer uso apropriado de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas inerentes ao cuidado em saúde.

Essa prática exige do profissional a capacidade de comunicação e liderança para interagir com os pacientes e com os demais profissionais da equipe de saúde. O respeito pelo paciente e a confidencialidade das informações a ele confiadas é essencial no processo de comunicação. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, cooperação, empatia, habilidade para tomar decisões.

A capacidade de liderança é um requisito básico para o exercício das funções de administração e gerenciamento tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais.

Além disso, o exercício da profissão exige do médico a capacidade de aprender continuamente. Desta forma, devem aprender a aprender, ter responsabilidade e compromisso com a sua educação inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

#### **4.4.3 Os pressupostos teóricos e a lógica de organização curricular**

Os pressupostos teóricos que sustentam a proposta curricular põem ênfase nas ideias defendidas por Knowles (1973), para quem quando se trata da educação de adultos deve-se observar o tipo de sociedade, o contexto e os atores envolvidos nesse processo. O autor destaca que se devem identificar os objetivos, os desejos e as múltiplas possibilidades de ação, lembrando que o ensino não pode ignorar a capacidade humana de adquirir e consolidar conceitos, crenças e significados, e ao mesmo tempo, reformular esses conceitos e assimilar novos conhecimentos que se contrapõem aos anteriores.

Em conformidade com isso, entende-se aprendizagem como construção de significados, e, portanto, defende-se a garantia de espaços pedagógicos que propiciem ao aluno desenvolver a criatividade.

Desse modo, afirma-se que quando uma pessoa é capaz de imprimir significado a um conteúdo pode-se dizer que houve aprendizagem. E, quando ela consegue identificar como seu o objeto apreendido, pode-se dizer que houve criação, ou seja, o adulto aprende aquilo que faz. A experiência é o livro-texto da aprendizagem (PPP/FAMED/2006).

Esta concepção baseia-se principalmente no fato que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem e constrói seu próprio conhecimento. Ele aprende a fazer fazendo, utilizando-se da ação-reflexão-ação, dando significado e buscando resolução para os problemas encontrados na realidade concreta. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento é um

processo que se renova na interação do sujeito com o mundo, a partir das ações sobre os objetos, e conseqüentemente, das reflexões que realiza.

Neste processo procura-se abordar a saúde como construção social fundamentada no conhecimento produzido a partir da problematização da realidade, da articulação teoria-prática, da interdisciplinaridade e da participação ativa do estudante (FEUERWERKER, 2000).

A organização curricular está estruturada em três eixos: O primeiro eixo consiste na aproximação à prática médica e à comunidade, cujos objetivos são refletir e construir práticas concretas em contextos reais. Com isso, busca-se a aproximação à prática profissional desde o primeiro ano do curso, com graus crescentes de complexidade; a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento de atitudes socialmente comprometidas. Os cenários de prática são constituídos pelos serviços públicos, privados e filantrópicos de atenção básica, ambulatoriais hospitalares apoio diagnóstico e terapêutico urgência/emergência.

O programa curricular deste eixo corresponde um total de 1280 horas distribuídas em oito semestres do curso. Para cada atividade programada há três momentos didáticos: a) atividades de preparação do aluno para a prática; b) atividades de aproximação do aluno à prática (realizar a prática); c) atividades de reflexão com o aluno sobre a aproximação (a prática realizada).

Por sua vez, o eixo de desenvolvimento pessoal tem como objetivo formar o estudante como pessoa e cidadão, estimulando-o a refletir e revisar, permanentemente, os preceitos éticos e humanísticos que fundamentam suas atitudes profissionais, nos diversos contextos em que estiver inserido.

Este eixo corresponde às atividades constantes dos demais eixos complementadas com outras disciplinas nas quais são utilizadas ferramentas de metodologia ativa, tais como exercícios, jogos e vivências grupais, de acordo com as necessidades e a dinâmica do grupo, seguidos da análise e vinculação do vivido ao conhecimento ou prática que se quer

ressaltar. Serão também utilizadas dramatizações, *role playing*, grupos de reflexão, discussões de filmes e estudos de caso.

Por último, tem-se o eixo teórico-prático integrado direcionado a identificar a natureza da educação e prática médica. Este eixo tem como característica a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma formação fundamentada na ciência. Os conteúdos que o compõem são selecionados tomando como referência as necessidades de saúde da população, bem como o potencial de prevenção, a letalidade e a importância pedagógica de afecções específicas.

No primeiro e segundo anos, o conteúdo é organizado em unidades sequenciais enfatizando, respectivamente, os aspectos morfofisiológicos e fisiopatológicos dos aparelhos/sistemas orgânicos. No terceiro e quarto anos, a organização é modular, com ênfase, respectivamente, nos elementos do diagnóstico e da terapêutica.

Essa forma de organização curricular objetiva deslocar o enfoque da formação médica dirigida à doença para o processo saúde-doença, incorporar à formação médica, a dimensão biopsicossocial do processo saúde-doença. Além disso, pretende-se desenvolver habilidades e atitudes para educação continuada e autodirigida, autoavaliação, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal e raciocínio científico.

O eixo teórico-prático-integrado e o de aproximação à prática médica são articulados entre si permeados pelo eixo de desenvolvimento pessoal ao longo dos seis anos do curso médico. Pretende-se que a organização curricular proporcione formação teórica sólida e aquisição de habilidades e atitudes necessárias à prática profissional competente, ética, e humanística.

Constituem público alvo do eixo de desenvolvimento pessoal, estudantes, docentes e profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o curso, tendo em vista serem eles os formadores das habilidades e competências voltadas para a humanização da medicina. Cada eixo abriga as disciplinas correspondentes a cada semestre letivo.

Os 5º e 6º anos são destinados à realização do internato visando o treinamento em serviço, totalizando 4496 horas. Incluem as áreas de

Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva, com prioridade à atenção básica na primeira fase; as atividades de maior complexidade são desenvolvidas no 6º ano, além do estágio rural obrigatório. Essa atividade objetiva propiciar formação, de natureza geral, com conhecimentos, habilidades e posturas necessárias ao diagnóstico, tratamento, prevenção e promoção nas situações de maior prevalência e relevância no exercício da prática médica.

O Colegiado do Curso poderá autorizar parte da carga horária destinada a essa atividade para a realização de treinamento supervisionado fora da unidade federativa, preferencialmente nos serviços do Sistema Único de Saúde, bem como em Instituição conveniada que mantenha programas de Residência credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica e/ou outros programas de qualidade equivalente em nível internacional.

O estágio rural obrigatório está sendo desenvolvido em parceria (convênio) com vários municípios nas diversas regiões do Estado. Essa atividade objetiva proporcionar aos estudantes desenvolver habilidades técnico-científicas em comunidades rurais, unidades básicas de saúde e Hospitais, a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso. O Estágio tem duração de 480 horas, sendo 320 horas distribuídas em atividades comunitárias e ambulatoriais e 160 horas distribuídas em plantões hospitalares, pronto atendimento e ou campanhas de vacinação e de vigilância em saúde.

O Trabalho de Conclusão do Curso, outra atividade obrigatória para a integralização curricular, denomina-se Produção do Conhecimento Discente em Saúde. Esta atividade é considerada como mais uma possibilidade de incrementação da relação professor-aluno, na qual ambos se constroem e são construídos, enquanto produtores de um conhecimento, que ultrapassa as fronteiras dessa relação para, em rede, incluir e influenciar o meio ambiente e social, em especial na área da saúde, o cidadão-usuário.

O processo de ensino e de aprendizagem privilegia metodologias ativas, nas quais a participação do aluno é fundamental. É dada prioridade ao estudo e à discussão em pequenos grupos, a partir da apresentação de

casos motivadores, considerados fundamentais para a integração dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Esses casos são elaborados a partir de uma situação clínica, com o objetivo de possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão do processo saúde-doença e seus determinantes, motivando-o para o estudo detalhado da situação.

Nesse sentido, compreende-se que os objetivos da aprendizagem não devem consistir da simples memorização de informações, tampouco da execução mecânica de determinados comportamentos. Portanto, defende-se na proposta, que a aprendizagem é resultante da assimilação do sujeito, a partir da sua própria prática e das sucessivas mudanças provocadas pelas informações gradativamente assimiladas. Importa criar condições para que o aluno possa construir ativamente seu próprio conhecimento.

Além disso, considera-se que a inserção do aluno na comunidade através das ações do Programa de Saúde da Família, desde o início do curso, favorece o desenvolvimento de atitudes necessárias para o trabalho em equipe e aprimoramento das relações interpessoais.

Considera-se também que a reforma curricular provocou mudanças nos elencos e grades curriculares, mediante o planejamento dos objetivos, das estratégias de ensino, com a participação efetiva dos docentes envolvidos em cada grupo de disciplinas. A integração das disciplinas foi facilitada pela introdução de metodologias ativas, como uma linha condutora do processo ensino aprendizagem.

Essa reforma fundamentou-se nas diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, elaboradas pela comunidade médica do País, representada nos fóruns de discussão da Associação Brasileira de Ensino Médico e da CINAEM.

#### 4.4.4 A avaliação da aprendizagem

O processo de avaliação da aprendizagem, segundo a proposta pedagógica deve ser integrado e permanente. Compreenderá o acompanhamento das ações propostas no Projeto Político-Pedagógico, sob a responsabilidade do colegiado, com foco na atividade coletiva, englobando tanto as ações docentes quanto discentes.

A avaliação da aprendizagem será baseada nas competências, nas habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares. Esta atividade se dará de forma contínua com avaliações semanais ou quinzenais, segundo a organização interna de cada disciplina. Podem ocorrer avaliações parciais, segundo os critérios de pontualidade, desempenho, abordagem do paciente, ética no trato dos colegas e professores com peso na média final.

Para o acompanhamento do avanço na construção do conhecimento do estudante, será considerada tanto a frequência quanto o aproveitamento de estudos, levando-se em consideração os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais, os quais deverão ser buscados conjuntamente.

Com a evolução do processo e capacitação docente pretende-se que a elaboração das referidas avaliações obedeça ao princípio da integração de conteúdos de maneira a permitir o desenvolvimento do raciocínio complexo necessário para a aproximação e aplicação de conhecimentos de diferentes áreas na resolução de problema, o que constitui, segundo a proposta, uma avaliação continuada de caráter formativo, sendo este o grande desafio a ser alcançado, pois demanda preparo cuidadoso no planejamento, na definição dos objetivos e na metodologia utilizada, com especial atenção no processo de ensino e de aprendizagem das habilidades e atitudes profissionais.

Nesse sentido, Hoffmann (2005b) nos lembra de que métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Portanto, destaca a

autora, “são essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. [...] Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem” (HOFFMANN, 2005b p. 13).

De outro modo, para Aguiar (200, p. 81) o ensino e a aprendizagem das habilidades profissionais coloca um desafio para a avaliação, na medida em que implica capacitação de docente e gestores para desempenharem novos e complexos papéis em diferentes cenários de prática “com os alunos recebendo críticas adequadas, específicas, respeitadas, e participando de atividades reflexivas em grupo, que permitam integrar as emoções e sentimentos inerentes à formação de sua identidade profissional”.

## **CAPÍTULO V – Apresentação dos resultados da pesquisa**

### **5. Diretrizes e sub-diretrizes de análise do material empírico**

Organizar, analisar e discutir dados de natureza qualitativa constituem-se ações que exigem do pesquisador tempo, disciplina e leitura criteriosa do material empírico.

Vigotski (1995, p. 99) refere-se a sua finalidade e afirma que “a tarefa fundamental da análise não é decompor o todo em partes ou mesmo em fragmentos, senão destacar do conjunto determinados aspectos que conservem a primazia do todo”. Ou seja, esse é um processo que consiste da análise de um conjunto de dados, buscando as relações entre as partes que o compõem.

De outro modo, Gomes (1999), Minayo (2004) destacam que essa fase da pesquisa resulta em confirmar ou não os pressupostos da investigação e/ou responder às questões inicialmente formuladas, na perspectiva de ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo articulado ao contexto histórico-cultural do qual é parte.

Nessa perspectiva, vivenciamos esse momento como processo singular de distanciamento e de aproximações sucessivas do objeto de estudo, com a intenção de identificar, nos discursos dos sujeitos, elementos essenciais à sua interpretação. Também consideramos as condições objetivas sob as quais coletamos os dados em interação com os professores e alunos, sujeitos da investigação.

Assim, a análise e interpretação dos dados desta investigação fundamentaram-se nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, pelo fato de entendermos ser este o caminho teórico metodológico mais adequado ao objeto que se estuda Vigotski, (1995)<sup>29</sup>, justamente porque a análise dos fatos e dos fenômenos passa necessariamente pela busca das relações entre

---

<sup>29</sup> No texto, em espanhol, lê-se: El método há de ser adecuado al objeto que se estudia. (VIGOYSKY, Tomo III, 1995, p.47).

as partes e o todo, pois o modo como se compõem é resultante da ação dos sujeitos mediada pelas condições do contexto histórico-cultural sob as quais foram produzidas. No caso desta pesquisa, consideramos grupos de professores e alunos de ambos os cursos investigados.

A partir dessa compreensão, estabelecemos diretrizes de análise do material empírico, de acordo com os temas abordados na coleta dos dados, cuja finalidade consistiu em identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos.

Assim, elegemos a linguagem como instrumento social de comunicação e de expressão da existência humana, materializada no discurso do sujeito cujo conteúdo denota sentidos e significados, que não pode ser considerado como um ato isolado, pois são parte da atividade do sujeito na qual cada ator social é produtor e reproduzidor de sentido, consideradas as condições subjetivas e objetivas do ensino de graduação em saúde, as relações estabelecidas entre professores e alunos, incluindo-se o contexto, a construção do significado e a presença de uma intencionalidade.

Do ponto de vista operacional, iniciamos a tarefa pela transcrição do material empírico das entrevistas individuais e dos grupos focais, gravado em arquivos de áudio. Identificamos o conteúdo de cada entrevista realizada com os professores com uma letra do alfabeto numa série de A a L. Os grupos focais receberam a denominação de grupo Alfa e grupo Beta.

Na análise e interpretação dos discursos, adotamos os seguintes passos: a) leitura compreensiva do material, objetivando a visão de conjunto e a apreensão das particularidades dos dados da pesquisa; b) identificação das ideias explícitas e implícitas no texto; c) elaboração das diretrizes de análise que emergiram das falas dos sujeitos; c) identificação das concepções, dos motivos e dos sentidos subjacentes aos discursos dos sujeitos da pesquisa; e) diálogo entre o referencial teórico adotado pela pesquisadora e as ideias apresentadas por autores que discutem o tema da investigação; f) elaboração de síntese interpretativa, articulando os objetivos do estudo com as questões de pesquisa frente ao tema analisado.

Estabelecemos três (03) diretrizes de análise e cinco (05) sub-diretrizes, do material empírico obtido dos discursos dos sujeitos, a saber:

1) Concepções e valores subjacentes à atividade de avaliação e as sub-diretrizes: a) A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e intencionalidade da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos professores; b) A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e características da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos alunos.

2) Características definidoras das atividades de ensino e avaliação e as sub-diretrizes: a) Competências e habilidades necessárias para o exercício da atividade docente; b) Os instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em saúde.

3) Sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem e a sub-diretriz: a) Os motivos geradores da atividade.

## **5.1 Concepções e valores subjacentes à atividade de avaliação**

### **5.1.1 A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e intencionalidade da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos professores.**

A avaliação é uma atividade complexa, porque envolve interpretações de diferentes intensidades projetadas no campo da formação profissional e nas suas relações com o contexto social mais amplo. Na educação superior, exerce um papel de real importância na construção e/ou inovação de currículos e práticas pedagógicas, porque como “fenômenos sociais, educação superior e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Disso decorre a importância de analisar as concepções que condicionam a intencionalidade da atividade de avaliação no ensino de

graduação em Saúde, como fenômeno social e histórico que emerge das concepções de educação, de sujeito e de sociedade.

Percorrendo diferentes momentos da história da avaliação, percebemos que essa atividade tem apresentado uma evolução, desde o início do século XX, no que diz respeito à ampliação das suas categorias, aperfeiçoamento e uso de tecnologias e metodologias diversas para o alcance das finalidades para as quais se propõe, e ao seu significado.

Nesse sentido, a avaliação pode ser vista desde a concepção de educação que a caracteriza como instrumento de medida destinado à verificação da aprendizagem, até àquela que a concebe como meio de diagnóstico para subsidiar a análise e reflexão das atividades de ensino e acompanhamento do aluno na construção do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos constitutivos do projeto político pedagógico, sendo, portanto, um processo permanente de construção e formação que abriga diferentes perspectivas e agentes envolvidos nas atividades de ensino.

Na nossa concepção, a avaliação é uma atividade que concebe o homem, ser humano em desenvolvimento e, como tal, deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos no campo do ensino de graduação em Saúde.

Com esse entendimento, pressupõe-se a necessidade da instituição fazer articulação entre os diversos segmentos que a compõem, na tentativa de desenvolver concepções de ensino que possibilitem planejar e retroalimentar esse processo, como espaço singular para a produção e apropriação do conhecimento. Na interseção desses segmentos, os processos de avaliação apontam para um objeto e envolvem subjetividades porque

Não há produção humana que não seja enraizada em um terreno social, e porque não são a simples execução e o resultado de um conjunto de técnicas, as avaliações emergem em determinadas condições e cumprem seus papéis num quadro estruturado de valores que, de um lado, lhes oferecem sustentação e consistência relativas. Por outro lado, essas avaliações desempenham também funções de reforço e reafirmação de determinadas concepções e negação de outras (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 130).

Na pesquisa que ora realizamos, os sujeitos entrevistados se mostraram preocupados com essas questões e acreditam que as articulações poderão ser feitas mediante mudanças na política educacional da instituição que favoreçam o planejamento e o desenvolvimento dos processos de avaliação.

Por conseguinte, esses processos devem estar explicitados nos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e materializados nas atividades curriculares, metodologias, relação professor-aluno, instrumentos e cronogramas, respondendo às particularidades de cada componente curricular (aulas teóricas, atividades práticas, estágios, participação em seminários, atividades de pesquisa e extensão e eventos outros).

Assim, os professores entrevistados entendem que a avaliação é uma atividade necessária no planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem porque aponta falhas, localiza dificuldades e permite a tomada de decisões. Além disso, consideram que a avaliação serve para orientar as diretrizes da gestão pedagógica e seus resultados devem ser utilizados na análise do plano de desenvolvimento institucional.

Para eles, a avaliação como diagnóstico de uma situação consiste em identificar se o que foi planejado atingiu as metas desejadas. Por isso, consideram importante identificar, no decorrer desse processo, se há necessidade de intervenção, principalmente nas circunstâncias atuais de um mundo inovado do ponto de vista tecnológico, e diferente pelas mudanças de valores e conceitos. Nesse sentido, vejamos como se expressam os professores entrevistados acerca da necessidade de avaliar:

É um jogo bom e necessário, é preciso que alguém aponte os defeitos para que se possa corrigi-los e melhorar o desempenho da instituição como um todo, porque temos uma responsabilidade imensa com a formação. Entrevista C

Avaliar é o momento de fazer a “conservação” (consertar a ação). É um processo rico de muitas informações. Falando da questão da avaliação da aprendizagem, do ensino de graduação, lembro-me do famoso PPG e me sinto muito responsável por ele, mas quanta pancada! O PPG começou a ser pensado em 88, em 1991, introduzimos na área da saúde e tivemos ao longo desse tempo, várias reformas. Em 1998, o PAIUB, mas não andamos com ele,

depois veio o provão, o ENADE, SINAES, isso é um processo que só tem começo, não tem fim. Entrevista A

Os sujeitos entrevistados fazem referência à institucionalização de processos de avaliação no ensino de graduação em saúde como uma das formas de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para planejamento da gestão pedagógica dos cursos, de modo a estimular a integração do corpo docente para a consecução dos objetivos propostos.

A preocupação com a educação, no que diz respeito à qualidade dos seus resultados, emergiu no cenário nacional a partir da década de 90, para fazer face às exigências dos órgãos internacionais de financiamento das políticas governamentais, que colocaram a avaliação como condição essencial à análise dessa situação em todos os níveis de ensino, por entender que

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridade da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Dias Sobrinho (2004) considera que a avaliação no contexto do ensino superior saiu do plano das intenções para o campo dos fins e dos propósitos da estrutura organizacional da instituição em todas as suas dimensões e na abrangência das atividades desenvolvidas no projeto político pedagógico. Tão importante é o seu papel do ponto de vista político que seus efeitos atingem não só o sistema da educação superior como também tem impactos sobre toda a sociedade, destaca o autor.

Dentre as ações direcionadas nesse nível de ensino, ganhou visibilidade a implantação do sistema de avaliação externa, alicerçada na perspectiva da universalização do padrão de qualidade da educação, com especial destaque ao Exame Nacional dos Cursos que ficou conhecido como provão, instituído pela Lei nº. 9131, de 24 de novembro de 1995, e que tanta polêmica causou no meio universitário, pelo seu caráter nitidamente

regulatório, cuja finalidade é servir de instrumento de informação e legitimação para as políticas dos governos relativamente à educação superior<sup>30</sup>.

Nesse sentido, a tese da universalidade da qualidade de ensino tem sido objeto de disputa ideológica, porque se nutre em diferentes paradigmas. Para alguns,

Representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura do poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória (CUNHA, 2006, p. 260).

O primeiro paradigma toma a avaliação como instrumento de medida de produtos observáveis por meio de testes e questionários; na sala de aula, condicionam atividades de ensino que consistem na exposição de conteúdos pelo professor, vinculada a cobrança de resultados.

O segundo coloca a avaliação como projeto aberto para o futuro, pela possibilidade da análise crítica das condições históricas, das características específicas e dos objetivos de cada instituição, por meio da adoção de uma política que permita identificar e relacionar os elementos constituintes do projeto pedagógico, a pertinência da estrutura curricular em relação ao perfil desejado, o desempenho social do egresso dos cursos, de modo a possibilitar mudanças gradativas e sistemáticas.

Diante disso, as mudanças no ensino de graduação, etapa inicial da formação, são vistas pelos sujeitos entrevistados como uma questão urgente e necessária, o que implica em considerar a história e as condições objetivas, entre elas a competência e a capacidade da instituição como agente responsável pela formação.

Tratando-se da relação entre ensino e avaliação, a primeira questão que se coloca para as Instituições de Ensino Superior, a fim de que possam redefinir o seu papel na formação profissional, diz respeito à forma de organização do processo pedagógico e as concepções que vestem o modelo

---

<sup>30</sup> Para leitura aprofundada desse tema, veja publicações: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. Avaliação Educacional: Políticas educacionais e reformas da educação superior: São Paulo: Cortez, 2003 (Cap. 2).

de avaliação adotado no ensino de graduação em saúde. Semelhante ao que acontece em outras áreas, as notas e os conceitos obtidos nas provas ainda são chaves que permitem a passagem do aluno de uma série à outra, possibilitando a continuidade do processo de formação.

Isso posto permite-nos também afirmar que a avaliação centrada na pedagogia da reprodução de conteúdos, com ênfase na atribuição de notas, tem provocado algumas anomalias significativas, dentre as quais, a de restringi-la a mera atividade de medir a atuação do aluno, desconsiderando o seu papel educacional de orientação da aprendizagem (Luckesi, 2002; Deprebitéris, 1999), porque essa concepção não enxerga a aprendizagem como fonte de desenvolvimento e de ampliação de funções mais complexas, como a capacidade de análise e síntese, e do desenvolvimento de habilidades e de atitudes compatíveis à necessidade de formação a que se destinam.

A formação em Saúde engloba aspectos que demandam a presença de raciocínio crítico e investigativo, e de desenvolvimento de habilidades técnicas indispensáveis à sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas.

Ademais, se até pouco tempo, acreditava-se que ensinar se constituía da simples transmissão do conhecimento, as necessidades da sociedade moderna e a vivência de professores no ensino de graduação em saúde vêm a nos mostrar que ensinar requer muito mais do que isso. Vejamos o que dizem os professores, a esse respeito:

Até pouco tempo ensinar para mim era só transmitir conhecimento, mas hoje eu tenho essa realidade bem diferenciada. Ensinar não é só transmitir conhecimento, ensinar é você ajudar o outro a se formar, não é dando as informações prontas, mas despertando no aluno o interesse por um conhecimento que seja útil para ele e para a sociedade. Entrevista H

Essa concepção de ensino fundamenta-se na tese de que o conhecimento gerado pela humanidade deve ser acumulado e transmitido às gerações precedentes na forma de informações indispensáveis à instrução dos indivíduos. Dessa perspectiva, a função da atividade docente é transmitir aos alunos conteúdos organizados em disciplinas que abrigam

conteúdos considerados válidos à formação profissional, sendo estes absorvidos pelos alunos mediante o processo de memorização.

A situação se inverte quando os discursos dos sujeitos sinalizam para a mudança de concepção de ensino. Ao compreendê-lo como algo além da transmissão de conhecimento os professores reconhecem que essa atividade consiste em motivar o aluno para a aquisição de conhecimentos que respondam às demandas da realidade social, cabendo ao professor promover condições favoráveis para que isso aconteça, porque na “verdade não se consegue transferir conhecimento, ensinar é uma relação com o outro no sentido de troca, de crescimento e desenvolvimento”, destaca o sujeito Entrevista L.

Nesse sentido, um dos professores defende o equilíbrio na quantidade e qualidade do conteúdo abordado e mostra preocupação com as áreas que pecam pelo excesso ‘entupindo os alunos de conteúdos’ porque para ele

O conteúdo é necessário na formação, mas não tem que ser um caldeirão fervilhando, não pode ser conteudista, mas também não pode ser vazio dele, é preciso ter o equilíbrio na quantidade e na qualidade do conteúdo, tem que haver interação, abertura, porque eles vêm e cobram, eles são ativos e se autoconstroem. Entrevista L

O discurso do sujeito remete à abordagem humanística do ensino representado por tudo àquilo que estiver a favor do desenvolvimento humano baseado na interação que as pessoas estabelecem entre si e com os objetos do conhecimento porque na escola devem-se

Priorizar os processos pelos quais se torna possível a constituição do pensamento como reflexo ativo da realidade objetiva, de tal forma que os estudantes tenham consciência da essência do conhecimento científico, assim como do seu processo de elaboração (BERNARDES, 2006, p. 222-3).

As atividades de ensino distinguem-se pelo respeito às diferenças individuais, estímulo à criatividade e ao desenvolvimento da autonomia do aluno. O entendimento de que os sujeitos não são meros assimiladores de conteúdos exige do professor atenção à realidade do aluno e aos elementos culturais como importantes fatores a serem considerados no

planejamento das atividades e na seleção dos conteúdos, entendendo-se a escola como lugar por excelência da aprendizagem para o desenvolvimento humano (MOURA, 2005; SERRÃO 2006).

Ao professor, portanto cabe o papel de mediador da aprendizagem, “porque é ele o responsável por criar situações em que se apresentem problemas de aprendizagem que considerem o nível real de desenvolvimento dos estudantes” (Serrão, 2006, p. 131). E, na especificidade do ensino de graduação em saúde, é importante saber como os alunos se sentem diante das escolhas feitas, à medida que estes se deparam com situações práticas que exigem uma educação dos profissionais orientada para a integralidade.

Logo, a atividade de ensino que se propõe a ajudar o aluno a se formar conforme explicitado na fala do sujeito, precisa ver a aprendizagem como condição essencial para o desenvolvimento humano no qual a apropriação dos conceitos científicos estão interligados por complexos vínculos internos e pressupõe o incremento de muitas funções intelectuais tais como atenção deliberada, memória abstrata, capacidade para comparar e diferenciar situações de aprendizagem (VIGOTSKI, 2005).

Assumir a avaliação como processo que permite ver essas dimensões requer uma postura democrática tanto da instituição de ensino quanto do professor. Para proceder à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda atuação do sistema de ensino. Isso requer “a participação das pessoas envolvidas na instituição e nos serviços sociais, como, e particularmente, a educação. Essa ideia é fundamental nas avaliações democráticas” ressalta (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 124).

A esse respeito, um sujeito entrevistado acredita que avaliar é tão necessário quanto formar indivíduos aptos a se inserir profissionalmente no mundo do trabalho, entretanto afirma que assumir a avaliação nessa perspectiva exige do professor “a capacidade de se desnudar, de saber ouvir e receber a crítica para, em seguida, intervir no processo de formação”  
Entrevista B.

Nesse sentido, há que se propiciarem condições objetivas que motivem professores e alunos a discutirem permanentemente sobre a pertinência dos conhecimentos apropriados ao longo do processo de formação profissional; as experiências vivenciadas nos cenários de prática, abrindo espaço para a interação dos cursos com a rede de serviços de saúde com responsabilidade social e consciência das implicações que envolvem o processo formativo.

No que tange às condições objetivas, referimo-nos também à estrutura física e organizacional da instituição com capacidade de abrigar as demandas locais, reorientação dos projetos político-pedagógicos dos cursos, bem como políticas de capacitação docente com apoio pedagógico pertinente às necessidades do ensino de graduação. No plano subjetivo, destacamos a formação pedagógica dos docentes, bem como as concepções e os valores que sustentam as atividades de avaliação no campo da formação em saúde.

Assim compreendida, a qualidade da formação revela-se como um conceito que incorpora qualidade e quantidade como categorias distintas, mas, ao mesmo tempo, complementares, porque abrigam concepções, valores, critérios e condições objetivas adequadas; apontam diretrizes de ação colocadas a serviço de um projeto político pedagógico que reconheça ensino e aprendizagem como processos intrinsecamente relacionados. O ensino como elemento da formação, a aprendizagem, um subsídio para impulsionar o desenvolvimento do aluno.

Entretanto, mesmo diante do movimento de expansão e interiorização dos cursos de graduação com um projeto político pedagógico voltado para a reorientação do processo de formação em saúde, identificamos na fala dos sujeitos a presença de resistência à mudança na avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito considera que

As resistências caminham até a sala de aula, a nossa satisfação da avaliação é na verificação da aprendizagem, na sala de aula parece que só o aluno precisa ser avaliado para ter uma nota para passar de ano, existe a necessidade, mas é preciso avaliar o processo de ensino. Entrevista A

Compreendemos que romper paradigmas é um processo árduo e lento, ainda mais, quando se trata de questões que envolvem uma atividade complexa como a avaliação. Além disso, sabemos que a sociedade contemporânea exige qualificação profissional cada vez mais elevada, dada às situações complexas que se colocam como desafios ao raciocínio investigativo, à capacidade de tomar decisões e à busca de solução de problemas baseadas em evidências científicas.

Diante desse cenário, cresce a importância do saber e a responsabilidade da Universidade com a produção de conhecimentos relevantes, correspondentes às necessidades sociais e, no nosso caso em particular, àquelas vinculadas à formação em saúde, o que por si só nos faz reconhecer a essencialidade da avaliação em todas as fases do planejamento das atividades acadêmicas.

Consequentemente, para atender a essa necessidade a atividade de ensino precisa deixar de ser o espaço de transmissão e da aquisição de informações, para transformar-se em lugar de formação pela apropriação de conhecimentos relevantes e pertinentes à aprendizagem do aluno.

Referindo-se à aprendizagem um dos nossos professores entrevistados concebe duas formas de aprender: uma manifesta na forma de memorização dos conteúdos derivada da necessidade imediata da instituição, e outra resultante da necessidade do aluno motivado à obtenção de conhecimentos indispensáveis ao exercício da profissão. Desse modo, o sujeito aprende com

A intenção de suprir uma necessidade de quem está lhe cobrando isso, no caso para suprir uma nota. Mas também o aluno aprende aquilo que é de interesse dele, quando está motivado para isso. Tem o aprender por necessidade e o aprender por imposição do sistema.  
Entrevista F

Na primeira situação o ensino é concebido como algo que vem de fora para dentro caracterizado pela entrega de bens culturais aos alunos (Castro, Carvalho et al, 2005), e nesse sentido o problema principal que se coloca nessa abordagem de transmissão linear do conhecimento é o fato de se vincular a aprendizagem a memorização de conteúdos distribuídos em

grades curriculares distanciados da realidade prática, das necessidades dos alunos, dos interesses e motivos para aprender e, por isso mesmo, pouco valorizados e facilmente esquecidos.

De outro modo, a necessidade de aprender, gera motivos que despertam no aluno a vontade para a busca de conhecimentos que atendam as especificidades de sua formação. Nesse caso, as atividades de ensino devem fundamentar-se no princípio da interação dos sujeitos cuja finalidade é proporcionar condições favoráveis à mobilização do aluno com vistas ao alcance dos objetivos da atividade.

Para Moura (1996), a atividade ensino, assumida como núcleo da ação educativa, apresenta duas dimensões: a de formação do professor e a de formação do aluno. Segundo o autor, ambas têm elementos comuns: a situação problema, uma dinâmica de solução e uma possibilidade de avaliação. A situação problema do aluno é a aprendizagem, e a do professor, o ensino. Nessa perspectiva, afirma que

O conteúdo passa a ser assumido como algo dinâmico que pode ser criado, transformado e apreendido para atender as necessidades de formação, segundo os objetivos e as concepções que fundamentam os nossos desejos de formar alguém. A atividade de ensino passa a ser uma solução construída de uma situação problema cujas perguntas principais são: a quem ensinar, para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar? (MOURA, 1996, p. 31).

Se entendermos a atividade de ensino como uma solução construída de uma situação problema, tal como entende Moura (1996), podemos dizer que avaliar consiste em tomar consciência do conteúdo em estudo com questões correspondentes a: O que avaliar? Como e para que avaliar?

Tanto quanto Moura (1996) sabemos que essas são questões comuns no cotidiano das instituições de ensino, entretanto, segundo esse autor, na ótica de um problema, para o professor elas tomam um novo caminho, porque exigem uma nova concepção do papel do educador “na busca de respostas a um projeto de vida, pois tomar a ação educativa como uma situação problema é assumir que formar-se é uma ação constante” (MOURA, 1996, p.31).

Colocada sob essa perspectiva, a avaliação desloca-se do plano da aferição de conhecimento para ocupar o lugar que lhe cabe, ou seja, caracterizar-se como atividade sistemática da produção de sentidos, cuja finalidade é indagar a pertinência das ações de ensino traduzidas em conteúdos e objetivos, com a intenção de identificar dificuldades e falhas decorrentes, já que “o processo pedagógico é a vida social ativa” (Vigotski, 2004, p. 461) e os problemas produzidos na dinâmica da sala de aula exigem soluções pertinentes para ato educativo que se faz indispensável.

Os discursos a seguir expressam as concepções dos professores da atividade de avaliação da aprendizagem. Denotam que, em geral, ainda prevalece a concepção de avaliação cuja finalidade é colher evidências sobre o rendimento do aluno como produto da aprendizagem.

Nesta perspectiva vimos também que as atividades de avaliação implicam julgamento de valor das ações desenvolvidas pelos alunos para demonstrar conhecimentos. Assim sendo, os sujeitos entrevistados entendem que não podem deixar de avaliar, mesmo sabendo que essa atividade ainda ocorre pontualmente, muitas vezes isolada das demais atividades pedagógicas, como julgamento de algo entre o objetivo e o resultado que se pretende alcançar.

Com isso, reforçam a importância da avaliação como instrumento de medida do ensino posto que, para eles avaliar implica em verificar o conhecimento do aluno durante a demonstração de uma atividade, para em seguida, lhe atribuir uma nota.

É o momento que ele me repassa informação para eu saber se ele aprendeu ou não. Eu avalio o conhecimento teórico e habilidade. Quando eu estou no campo de prática eu avalio em cima do interesse e da postura do aluno. Para avaliar o conhecimento teórico eu faço provas. Entrevista H

Avaliação é uma medida entre o quanto foi ensinado e o quanto foi aprendido. Eu vejo a prova como uma forma de avaliar melhor o aluno individualmente. Quando a gente usa seminários, acaba não tendo a noção concreta de como cada um está no processo. Entrevista D

As concepções de avaliação explicitadas pelos sujeitos resultam da valorização do conteúdo transmitido pelo professor, da necessidade do pré-requisito e da aprendizagem vinculada a objetivos pré-estabelecidos, levando os professores à busca de resultados pautados essencialmente na constatação do produto.

Os discursos dos professores convergem para a caracterização da avaliação. Ainda como sinônimo de medida, a nota é indicador do quanto o aluno aprendeu do conteúdo ministrado. Muitos depoimentos mostram que as estratégias utilizadas pela maioria dos professores para avaliar os alunos consistem de mecanismos de aferição da aprendizagem de habilidades cognitivas que, por si só, não contribuem para o desenvolvimento do aluno no sentido da apropriação do conhecimento de forma articulada com as necessidades da formação.

Vê-se, então, uma prática de avaliação estabelecida na forma de provas e exames e na concepção de ensino e aprendizagem, ajustada ao modelo processo-produto, segundo o qual se seleciona entre os comportamentos e estímulos usados pelos professores aqueles capazes de produzir os melhores resultados de aproveitamento dos alunos, independentemente do contexto em que tenham ocorrido.

Encontramos em Garrido (2005) a compreensão de que o pressuposto de causalidade linear entre ensino e aprendizagem não explica as variáveis implícitas nesse processo, tampouco entende a complexidade das ações que envolvem avaliar. Além disso, as autoras salientam “os resultados obtidos são pontuais e desarticulados, sem um referencial teórico a integrá-los e dar-lhes sentido” (Garrido, 2005, p. 127-8).

Contraopondo-se à concepção ajustada no modelo processo-produto, Luckesi (2004) adverte que o ato de avaliar implica acompanhamento e reorientação permanente das ações de ensino e sua repercussão na aprendizagem. Os testes e as provas são recursos técnicos vinculados à manutenção de uma prática de aferição reducionista, portanto incompatíveis como atividade que pretende contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, porque pontuais, classificatórios e seletivos.

Assim, o autor destaca três elementos fundamentais no ato de avaliar: a realidade, os padrões de referência que dão origem aos critérios de julgamento e a tomada de decisão que deve basear-se na qualificação da realidade, tendo como referência a teoria que a sustenta.

Corroboramos com o pensamento do autor na medida em que também compreendemos que a avaliação consiste em apreciar uma realidade concreta à luz de critérios claros, estabelecidos, prévia ou concomitantemente, para tomada de decisão, pois a ela interessa todos os acontecimentos do percurso de ensino e suas consequências para o aluno.

Portanto, nunca é demais lembrar a advertência de Dias Sobrinho (2002<sup>a</sup>, p. 137), quando nos chama a atenção para o fato de que

Reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. É como se fosse possível estabelecer uma relação causal entre o sucesso de uma prova e o desempenho profissional, assim como ligar, linearmente, as aprendizagens realizadas pelos estudantes durante um curso e a capacidade de responder a um instrumento pontual de avaliação.

Assim sendo, defendemos que avaliar implica compromisso com o outro, no sentido de dar a ele sustentabilidade para mudanças de rumo das suas ações e conduta, na medida em que esta se coloque a serviço de um projeto pedagógico que veja o aluno como ser em desenvolvimento e em construção permanente, com o propósito de imprimir uma direção e, se necessário, um novo redirecionamento à própria estrutura do trabalho pedagógico (REHEM 2008).

Essas ações implicam entender que o ensino, assim como a aprendizagem, não se dá simplesmente pela transmissão de saberes e de conhecimento, mas como processo que acontece na relação com o outro, cabendo ao professor promover a educação formal dos alunos, porque esta é finalidade precípua da instituição.

Entretanto, embora acredite que o ensino é de responsabilidade do professor, um dos sujeitos entrevistados defende que o estudante é tão responsável quanto este, e em razão disso, “no espaço privilegiado da sala de aula que é lugar do ensino, eu procuro trabalhar com a ideia de que aula é o

momento de aprendizado comum, de troca, de potencialidades inclusive”.

Entrevista F

Com essa compreensão, e na busca da superação das práticas avaliativas tradicionais, alguns professores incluem outros elementos em sua forma de avaliar, pelo fato de entenderem que essa atividade é parte constitutiva do processo de ensino e de aprendizagem e, a depender da forma como se estabelecem as relações entre professores e alunos, ela pode ser vista segundo um dos nossos interlocutores como

A soma de todos os eventos construindo nessa relação, podendo até redundar numa nota como é o nosso caso, mas a todo o momento a gente está avaliando essa relação com o aluno, sob todos os aspectos, não só a competência, mas no nosso caso também as atitudes necessárias à sua formação. Na nossa disciplina, já mudamos de percurso várias vezes, percebendo o movimento do aluno e dando oportunidade para eles se colocarem, tanto é que os alunos reprovados foram numa boa, diferentemente de outras disciplinas onde eles brigam muito. Entrevista G

Essa maneira de avaliar demanda a adoção de uma postura democrática nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Aponta a necessidade de se criarem espaços de discussão e posicionamento em relação às concepções de ensino, de aprendizagem e da avaliação que se realiza e, se necessário, mudar o percurso das ações destinadas a essa finalidade.

Essa é uma condição que requer uma escuta maior do grupo, percebendo o movimento dos alunos e criando oportunidades de intervenção e negociação, porque embora estejamos em uma sociedade que enxerga, e hoje muito mais do que em outras épocas, o conhecimento institucionalizado como uma mercadoria de troca de muito valor,

Eu penso que o que move a aprendizagem é o significado que ele confere e a necessidade, o desejo de aprender. É o significado de aprendizado para cada um no plano individual ou coletivo, no que o aprender tem e significa para a pessoa aprendente. Eu chamo aprendente porque a gente aprende sempre. Entrevista F

Portanto, aprender é um exercício cotidiano que possibilita a oportunidade de apropriação de conhecimentos novos, pela mediação de

instrumentos materiais e psicológicos que promovem a formação dos processos psicológicos superiores (Serrão, 2006). Implica mudança de postura e tomada de decisão diante das circunstâncias da prática social. Dessa maneira,

O sujeito que aprende está sempre em movimento, está ativo, portanto, aprende em todo lugar. Mas a aprendizagem ocorrida na escola é aquela mais propícia ao desenvolvimento do pensamento teórico, devido ser a cultura dessa instituição diferenciada da do cotidiano, e isto importa e faz toda a diferença. (SERRÃO, 2006, p. 130).

Além disso, os sujeitos entrevistados tocam numa outra questão considerada importante na avaliação, porém bastante delicada e não comum na área da saúde – a reprovação. De modo geral, reprovação, evasão e repetência são fenômenos raros no ensino de graduação em saúde; no entanto, percebemos com muita frequência, questionamentos dos professores a esse respeito, principalmente quando se trata da relação entre avaliação e qualidade da formação.

Inclusive, já existe por parte dos Conselhos e entidades médicas a discussão de propostas de avaliação progressiva dos estudantes de Medicina por instituições externas. Atualmente, semelhante ao Exame da Ordem realizado com os egressos dos cursos de Direito, o Conselho Regional de Medicina de São Paulo, realiza uma exame constituído de provas escrita e prática para alunos do sexto ano e recém-formados, cuja finalidade é identificar se o aluno possui conhecimento básico necessário ao exercício da profissão.

Ora, o que nos parece é existir uma visão equivocada do papel da avaliação da aprendizagem, colocando-a na condição de instrumento que, por si só, possa dar conta dos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, forma cidadãos para as práticas da vida social, dentre elas a Medicina e a Enfermagem. A avaliação é necessária e pode sim, subsidiar ensino de qualidade, mas antes de qualquer coisa é imprescindível investir em condições objetivas de trabalho que favoreçam o gerenciamento dos projetos políticos pedagógicos dos cursos e,

principalmente, a formação e capacitação docente, pois cabe aos professores a responsabilidade pelas atividades de ensino.

Tratando-se ainda da questão da reprovação um dos professores entrevistados entende que esta nem sempre se manifesta com instrumento de punição, mas também pode ser vista como um sensor para o aluno rever suas atitudes em relação à aprendizagem, porque

Não se pode passar a mão na cabeça do aluno em situações nas quais ele precisa assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, porque você está tirando a força do profissional que está dentro dele, você tira porque protege. Entrevista G

O discurso do professor pressupõe que a experiência da reprovação alerta o aluno para uma atitude de responsabilidade e contribui para o seu crescimento diante das dificuldades enfrentadas no seu cotidiano e que, de alguma forma tenham repercutido no seu processo de aprendizagem.

No ensino superior, situações de reprovação tem sido motivo de muitos conflitos entre professores e alunos, exigindo, algumas vezes, a intervenção dos órgãos colegiados na tentativa de conciliar as partes envolvidas, entretanto o que tem prevalecido nesses casos é a autoridade do professor, porque, segundo um dos sujeitos entrevistados existe “o corporativismo, e enquanto não nos educarmos para ser professor o que vai prevalecer é autoridade docente, mesmo ele estando errado, infelizmente, mas essa é ainda a nossa realidade”. Entrevista A

Lembramos que o uso do autoritarismo na atividade de avaliação não encontra espaço na educação contemporânea, pois, segundo Luckesi (2002, p. 32).

A avaliação da aprendizagem será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos igualmente.

Outro professor referindo-se ao baixo índice de evasão nos cursos da Saúde, especialmente Medicina, afirma que esse fato se deve ao

valor social atribuído a ele. Isso pode ser visto na forma de pressão familiar acirrada, porque, desde que o candidato é aprovado no curso, é como se não houvesse possibilidade de desistência.

A família, diz ele, exige absolutamente que você seja médico independente de qualquer coisa, não tem volta, a pressão em casa é grande, porque na verdade ainda é uma elite que passa nos cursos da área da saúde, então este aluno por mais que ele não queira que não tenha sido aquilo que ele pensou ser ideal para ele, jamais vai desistir, porque também existe pressão da sociedade. Entrevista K

Na nossa compreensão, o baixo índice de reprovação no ensino de graduação em Saúde, tratando-se particularmente dos cursos de Enfermagem e Medicina, se deve ao esforço desmedido dos alunos em memorizar volumes consideráveis de conteúdo que posteriormente serão cobrados pelos professores mediante procedimentos de quantificação e comparação, traduzindo-se as pontuações obtidas como índices de aprendizagem.

Com isso, reafirmamos que a avaliação da aprendizagem vista como estratégia que provoque a reprovação está muito distante de ser um indicador de qualidade do ensino, pelo contrário, pelo menos para aqueles que pretendem fazer desta atividade uma oportunidade de desenvolvimento e formação do aluno, isso porque são muitos os fatores intervenientes na complexa tarefa de avaliar a aprendizagem.

Reprovação e ensino de qualidade estão vinculados a lógicas totalmente distintas. Qualidade implica oferta de condições objetivas que favoreçam a atividade de ensino e a aprendizagem do aluno. Para tanto, a avaliação deve ser concebida como processo que retrate a compreensão do professor sobre o seu trabalho, localize as dificuldades didático-metodológicas vinculadas às disciplinas trabalhadas no curso, observando-se os objetivos determinados para o alcance das proposições do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, ainda há muito que fazer e, sobretudo, mudar.

Basta lembrar que, nas últimas décadas, o ensino superior tem sido objeto permanente de avaliações externas focadas nos resultados e na comparação dos produtos, cuja prática consiste em avaliar as condições de

ensino, desempenho do professor, do aluno, com base no pressuposto da eficiência das instituições de ensino superior, mediante um sistema de controle de qualidade.

Mesmo assim, a eficiência proclamada pelas políticas de avaliação não aportou nos nossos espaços de ensino e aprendizagem, pelo menos no que diz respeito à capacidade da instituição em corresponder ao que dela se espera como agente formador. Ainda enfrentamos problemas crônicos no que diz respeito à formação e qualificação docente e à infraestrutura da universidade, no que tange as condições necessárias para a integração do ensino com a realidade, com ênfase no impacto da formação no processo de transformação social. Para Dias Sobrinho (2004, p. 718), esses mecanismos de controle dos resultados

Tendem a fazer uma abstração dos contextos e dos fatores humanos que os envolvem e engendram. Os produtos são apresentados como quantidades desligadas dos fenômenos causais e dos significados idiossincráticos. Esse procedimento é muito útil para a elaboração de classificações, informações objetivas, mas não se preocupa em pôr em foco de conceituação as ações educativas e os seus resultados. Assim, é bastante conveniente para os tecnocratas, mas pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a formação, o ensino, as aprendizagens, a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade.

Além disso, nas situações de ensino destinadas ao exercício das habilidades técnicas, a avaliação da aprendizagem resulta em uma média das notas atribuídas pelos professores no percurso feito pelo aluno durante o semestre letivo. Há, portanto, um mecanismo de compensação entre as notas obtidas nos diversos espaços de atividade prática, camuflando muitas vezes deficiências de aprendizagem. Vejam o que nos diz um professor entrevistado a esse respeito:

Identificar a aprendizagem do aluno é algo muito difícil, então a gente vai despejando pouco a pouco parte do conhecimento, mas no final do semestre eu fico em dúvida para dar uma nota pelo desempenho, porque às vezes ele é bom no relacionamento, mas não é no conteúdo clínico. Então o que acontece ele pode não ser bom na minha área, mas pode ser um pouco melhor na outra e aí uma compensa a outra, isso faz com que o aluno passe adiante e se forme. Entrevista K

O professor não explicita quais os critérios utilizados para avaliar o conteúdo, mas, de modo geral, utiliza-se a prova escrita como instrumento para avaliar o desempenho do aluno. Na situação específica, o discurso do sujeito remete a atividade de ensino à concepção da educação bancária tão criticada pelo educador Paulo Freire, e aos mecanismos de compensação utilizados para fazer a associação da teoria à prática, posto que

Na minha área os assuntos são básicos eu dou um tema para eles estudarem e depois através da história clínica ele vai fazer o diagnóstico do paciente e aí eu identifico se ele aprendeu ou até onde ele aprendeu. Todos os dias eu avalio os alunos, todos os dias eles têm uma nota pelas atividades práticas que realizam. No item que eles não conseguem levam zero. Quando eles fazem outras coisas e desenvolvem bem aí já melhoram, então eu vou juntando e no final dou uma nota. Entrevista K

Tratando-se da melhoria dos processos pedagógicos em relação à formação, ao ensino, à aprendizagem, o discurso de um dos sujeitos entrevistados nos reporta às condições objetivas de trabalho docente relacionadas à quantidade/sobrecarga de conteúdos utilizados nos cursos da área da saúde, à estrutura física dos cenários de prática e a relação professor aluno. Vejamos o que diz o professor:

O nosso curso ainda tem muita teoria, estamos tentando mudar, mas a carência da prática ainda é muito grande, as dificuldades são muitas, desde a relação professor aluno, porque são muitos alunos para um só professor, e quando vamos examinar um paciente isso complica, vem a questão ética. E também tem a questão das condições dos cenários de prática, por exemplo, o aluno para aprender emergência tem que se deslocar daqui a 40 km, e não é mais concebível que o hospital universitário não tenha um serviço de emergência. Entrevista J

O discurso do sujeito nos coloca diante de alguns desafios em razão das necessidades de mudanças nas condições objetivas do trabalho do professor. O primeiro deles trata da questão da “sobrecarga de conteúdos” mencionada.

As diretrizes curriculares determinam os conteúdos essenciais à formação profissional, relacionados com o processo saúde-doença na perspectiva da integralidade das ações do cuidar em saúde. Esses devem

contemplar os conhecimentos morfofisiológicos, os determinantes socioculturais do processo saúde-doença, domínio da propedêutica médica numa abordagem que valorize a capacidade reflexiva e compreensão ética e humanística da relação com o paciente. Esses conteúdos deverão ser organizados segundo eixos de desenvolvimento curricular e oferta acadêmica adotada em cada curso.

A questão maior desse planejamento consiste em convencer o corpo docente a manter o equilíbrio entre a especificidade e a essencialidade dos conteúdos ofertados, de modo a despertar no estudante o interesse pela aquisição de novos conhecimentos, bem como promover a capacidade de desenvolvimento intelectual para lidar com as peculiaridades das informações e com a transitoriedade dos conceitos em saúde.

Tudo isso aponta especialmente para a necessidade de compreendermos a ação educativa

Como elemento síntese do que podemos chamar de projeto pedagógico. Este, entendido como plano de ação do educador que articula a intenção do ato educativo às ferramentas-instrumentos e às dinâmicas escolhidas como possibilitadoras para educar alguém (MOURA, 1996, p.31).

O segundo desafio relacionados às condições objetivas de trabalho evidencia a necessidade de expandir os investimentos na infraestrutura da universidade e dos cenários de prática, uma vez que temos um hospital de ensino que ainda não atende, de forma satisfatória, as necessidades de aprendizagem dos alunos; tampouco as unidades de saúde destinadas à realização de atividades práticas dispõem de condições adequadas ao ensino de qualidade, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico da região.

Por tudo isso, antes mesmo de colocarmos a avaliação a serviço da aferição de conteúdos, é preciso criar, sobretudo condições objetivas de trabalho para que, de fato, a aprendizagem aconteça, porque a avaliação em si não nos obriga a nada, e muito menos ao aprimoramento da qualidade do

ensino e à produção de conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

De outro modo, no plano da responsabilidade institucional, a avaliação representa para os professores entrevistados o compromisso da universidade com a formação de profissionais capazes de prestar serviço de qualidade à sociedade.

Em vista disso, os professores fazem questionamentos quanto à pertinência da avaliação que praticam dos parâmetros e instrumentos que dispõem para identificar se o aluno aprendeu ou não, e expõem suas preocupações na perspectiva de fazer uma avaliação que seja, segundo eles, no mínimo razoável e aproximada do que consideram justo.

Por isso eu gostaria muito de encontrar os critérios que me levassem a dizer: Este está pronto para seguir adiante, porque muitas vezes as notas que eu dou demonstram que o aluno foi bem, mas depois, ele comete os mesmos erros, então o que é isso, aprendizagem momentânea? O aluno só aprende quando está espremido pelo professor, depois parece que não se incorpora aquilo como valor, como forma correta de agir? Entrevista L

Reforçam ainda que não dispõem de parâmetros adequados às necessidades da avaliação e, nesse sentido, expressam suas angústias em relação à busca de critérios que os levem a fazer uma avaliação correspondente ao patamar de desenvolvimento do aluno. Os discursos a seguir expressam o pensamento dos professores acerca dessas questões.

Eu preciso avaliar de maneira que quando profissional ele saiba fazer o que está previsto no mandato social, no compromisso que ele assume de prestação de serviços à saúde das pessoas nas suas circunstâncias de vida. Entrevista K

Tem coisas que eu tenho dúvidas terríveis, principalmente nos aspectos mais técnicos, porque eu não posso dizer você faz procedimento nota cinco, o outro administra medicamentos nota sete, ou ele sabe ou ele não sabe. Entrevista I

A gente tem uma avaliação que só avalia o conhecimento teórico, e nem sabe se ela dá conta disso porque existem muitas variáveis, e depois a gente ainda tem o discurso que o profissional que está lá fora não presta porque tem formação de má qualidade. Entrevista A

Avaliar para mim é um processo desde o primeiro dia que entro na sala de aula. É um processo de observação do aluno, nas atitudes, na questão do conhecimento do conteúdo, então para mim a avaliação é um dos aspectos mais complexos na atividade docente, e há a dificuldade de preparação nossa para isso. Entrevista L

Nos discursos dos sujeitos, encontra-se o reconhecimento de que a avaliação que realizam não atende às necessidades da formação, porque limitada a verificação do conteúdo teórico. Por isso, esboçam o desejo encontrar instrumentos e critérios que lhes permitam constatar se o aluno está em condições de prosseguir na busca dos conhecimentos considerados necessários à sua formação. Importa observar que a mudança ou a utilização de critérios novos, por mais abrangentes que possam parecer, não darão conta dos problemas decorrentes da avaliação que se pratica no ensino de graduação em Saúde.

O que de fato pode concorrer para a mudança conceitual e prática no desenvolvimento dessa atividade se traduz na transformação da postura e concepção do professor em relação ao seu papel como agente de transformação social, ou seja, como sujeito que enxergue no aluno um ser humano em desenvolvimento.

Nessa condição, a avaliação se coloca como atividade “subsidiária de processo em movimento construtivo” (Luckesi, 2005, p. 4-6), articulada a um projeto pedagógico que acredita e defende essa possibilidade de formação, porque a avaliação pode identificar a fase na qual o aluno se encontra e oferecer suporte para a continuidade das ações, porque isso é processo.

Por sua vez, a universidade tem a responsabilidade social com o desenvolvimento e a formação do aluno, como também existe um momento no qual há a necessidade de registrar no sistema os resultados obtidos nesse percurso, porque a instituição precisa certificar.

Assim, é legítima a preocupação dos sujeitos entrevistados com a formação do aluno, no sentido do compromisso social com a prestação de cuidados de saúde de qualidade, mas também é imprescindível entender que a avaliação não é simplesmente um instrumento colocado nas mãos do professor para pressionar o aluno a absorver conteúdo, porque existe um

percurso e diferenças individuais na forma de aprender. Considerando esses aspectos é necessário que o professor tenha o domínio de metodologias que lhe permita estruturar uma avaliação apropriada a cada atividade proposta.

Também é importante entender que o conhecimento em si não pode expressar o que, de fato, o aluno aprendeu; a aprendizagem se manifesta na ação objetiva do sujeito, logo o conhecimento não é o fim, é o meio para subsidiar ação. Assim, acreditamos que é preciso oferecer ensino qualificado, promovendo atividades que instiguem a investigação e estimulem a capacidade crítica necessária à construção do saber.

Na mesma medida, é preciso proporcionar ao aluno situações concretas de aprendizagem, em diversificados cenários de prática que possam incrementar o seu desenvolvimento na perspectiva de formação contextualizada, respeitando-se as diferenças e os ritmos de aprendizagem.

Desse ponto de vista a avaliação não pode ser uma atividade padrão, ela deve diversificar-se a depender das atividades de ensino proporcionadas aos alunos, respeitando as suas características, de modo que eles possam demonstrar o que aprenderam daquele conteúdo, porque conforme nos afirma um professor:

Costumo dizer que ninguém dá aula, eu digo fazer aula, porque eu não posso fazer o outro aprender se ele não quiser. Ninguém aprende por ninguém, eu faço uma aula com ele, eu não dou, porque se eu dou eu tenho o controle, o aluno só recebe. Por outro lado, se eu faço eu preciso saber que o aluno é único, tem especificidades e eu tenho que proporcionar oportunidades para ele aprender. Entrevista B

Nessa situação, o professor se coloca como mediador do conhecimento, na medida em que considera a participação ativa do aluno nas situações de ensino e, ao mesmo tempo, reconhece a importância da interação na atividade pedagógica e na apropriação, pelo sujeito, das experiências culturalmente acumuladas.

Outra questão consiste em esclarecer para si mesmo a que lei está sujeito o desenvolvimento do sujeito sobre o qual pretendemos agir (Vigotski, 2004). Por isso, é sumamente importante que o professor considere o contexto no qual os alunos desenvolvem suas atividades e estabeleça, com clareza e precisão, como organizar essas ações, que formas

elas devem assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido, para cada situação passível de avaliação.

A avaliação como atividade direcionada a diagnosticar a aprendizagem exige o uso de métodos e instrumentos, mas também incorpora uma dimensão que abriga subjetividade, por isso sujeita a erros e acertos. Além disso, um dos professores entrevistados defende a necessidade de respeito pelo grupo, no sentido de manter o equilíbrio na relação com os alunos para não proteger em detrimento do outro.

É preciso ter um leme para manter a força. Avaliar envolve afeto, o que não significa passar a mão na cabeça do aluno, pelo contrário, você sabota do outro, tira dele a possibilidade de ser ele mesmo. Tem formas muito afetuosas de ser autoritária e não é por aí, afetuosidade no sentido de respeito, de amorosidade e não de proteção que é também tutela. Entrevista G

Nos discursos dos sujeitos entrevistados, também é recorrente a falta de preparo para exercer a docência e de embasamento teórico para realizar a avaliação, ao mesmo tempo em que admitem a necessidade de assumir a avaliação numa outra perspectiva.

Nas situações de ensino destinadas ao desenvolvimento das habilidades técnicas, a avaliação acontece de forma singular, mediante um processo de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos. Avalia-se a aplicabilidade do conteúdo nas situações que necessitam da intervenção do cuidado em saúde. O fato de acompanhar e avaliar o percurso do aluno no desenvolvimento das habilidades práticas permite de certa forma, relacionar a avaliação com a aprendizagem e, ao mesmo tempo, distanciar da mera função classificatória.

De acordo com as afirmações de um professor entrevistado, essa atividade acontece de forma sistemática,

Cujo propósito é eliminar falhas, corrigir erros e melhorar o desempenho do aluno e, aí está a diferença do processo de avaliação feito em sala de aula, porque o aluno não é penalizado, o professor vai colocando comparando o que o aluno demonstrou na prática e o que deveria ter sido, então não é uma avaliação que reprova, e uma avaliação em processo de correção para atingir o objetivo final. Entrevista L

A preocupação com a avaliação, especialmente com a qualidade dos seus resultados, emergem na forma de questionamentos e reflexões que revelam visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências dos sujeitos vivenciadas no ensino de graduação, e talvez seja essa uma das razões pelas quais a avaliação signifique um dos aspectos mais complexos na atividade docente.

No campo da complexidade da avaliação, outro tema motivo de preocupação para os professores trata-se da relação entre o instituído e o instituinte. Assim sendo, pressupõem que a questão principal seja tratar da avaliação como algo instituído, talvez pelo fato de ser mais cômodo, e também porque não gera conflito. Assim manifesta-se um professor entrevistado:

Se estiver lá determinado, ninguém mexe, porque em geral o que dá segurança é a norma, o padrão. É evidente que a instituição precisa do mínimo de norma e de padrão para manter-se como instituição, senão ela não seria. Entrevista E

Entretanto, o que dá movimento à avaliação como processo que cabe ajustes e reordenamento são exatamente as ações que se objetivam no plano do instituinte, porque essas nos possibilitam a flexibilidade necessária para que a avaliação de fato aconteça como fenômeno que se dá em movimento. Mas, um dos nossos problemas, salienta um dos nossos interlocutores

São as contradições internas, faz parte da contradição, é parte da dialética. Tudo isso acontece porque enquanto o desejo ensaia para o movimento instituinte porque a gente quer mudança, ao mesmo tempo, a gente obedece à norma porque senão parece não existir nada sólido, e se não é sólido, não há credibilidade. A gente tem dificuldade de trabalhar como fluido e me parece que a avaliação é algo fluido mesmo. Entrevista E

Nesse ponto, fica evidente, no discurso do sujeito, que os processos instituintes geram a necessidades de acordos entre os sujeitos que realizam a ação, de modo que o coletivo se reconheça na atividade de avaliação do processo ensino aprendizagem, mas esse é um processo difícil de realização porque, segundo um dos professores entrevistados “exige

movimento, abertura, novos olhares e constante repactuação”. Além do que, destaca o professor, “avaliar carrega responsabilidade porque não é só indivíduo que tem singularidades inclusive, é ele e o coletivo do qual faz parte, e a gente não consegue dar conta, a instituição não nos prepara para a docência”. Entrevista H

Os discursos apresentam desafios diversos no sentido de pensar e realizar a avaliação como processo instituinte. Um deles reside na dificuldade de se estabelecerem padrões e critérios que possam servir de referências para todos “porque a gente ainda faz da avaliação um instrumento de medição, de averiguação, se o menino aprendeu ou não. Como fazer é o dilema!” Entrevista K.

Mas, de outro modo, pensando nos processos de mudança vivenciados em 2006, consideramos que houve avanços no sentido de pensar o processo de avaliação para além do instituído, mesmo que isso tenha acontecido tão somente no plano das estratégias utilizadas, sem grandes repercussões nas concepções que sustentam a sua prática. Diante disso, podemos considerar o início de um movimento no processo de avaliação, incluindo a introdução de algumas estratégias que extrapolam os ditames do instituído pelo sistema acadêmico.

Nesse sentido, os sujeitos qualificam o sistema de avaliação como bastante fechado e o reconhecem como uma das fontes geradoras das dificuldades na mudança do processo. Além disso, ressalta um dos professores entrevistados,

As pessoas continuam respeitando o sistema acadêmico como se fosse um Deus vivo. Não pode o sistema não permite, isso é absurdo, mas agora, parece que se começa a ter o mínimo de clareza lá na ProGrad, que de fato o sistema acadêmico deve servir as necessidades dos projetos pedagógicos dos cursos e não o contrário.  
Entrevista E

Em virtude dessa problemática, evidencia-se a presença de uma cultura avaliativa em processo de transição, derivada do reconhecimento das limitações decorrentes do modo como eles compreendem e realizam essa atividade, e da necessidade da adoção de uma nova postura. Embora apresentem dificuldades para empreender o processo de mudança em suas

crenças, valores e concepções, percebemos que na área da saúde já se tem o entendimento de que o conhecimento por si só não basta, porque segundo um dos professores

Existe um sentido para isto, existe até o desejo de fazer, é tanto que está escrito nos projetos, mas ainda falta muito. E aí é preciso ter adesão aquele conhecimento, porque você gosta daquilo que você acredita, mas na discussão há uma polarização. Acho que existe adesão, tem muita gente que gosta e que acredita nessa proposta de que existem formas diferentes de aprender, e lógico, se tem formas diferentes de aprender, tem formas diferentes de avaliar, quanto a isso eu acho que está claro. Entrevista B

Essa condição apresentada pela área da Saúde é decorrente de um longo processo de reflexão exercitado na prática constante de revisão e atualização do projeto político pedagógico dos cursos. E, para retratar a credibilidade que depositamos na continuidade desse processo, nos reportamos a Penin (2005, p. 34) para dizer que

Refletir regularmente a respeito das ações e estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar, tendo como referência as mudanças percebidas na sociedade e no caminhar da humanidade, assegura a cada um tornar-se contemporâneo do tempo presente e, assim, com melhores condições, construir um projeto pedagógico de valor humanístico e eficaz.

Esse processo iniciou-se na década de 90, com a perspectiva de formatar um curso que tivesse como diferencial outra relação entre a teoria e a prática, a academia e o serviço e que possibilitasse a formação de um novo profissional que desse sentido a nossa decisão de adotar como referências principais a realidade de saúde e a política de saúde com que o Brasil responde a essa realidade.

Entretanto, ainda existem muitas resistências à mudança, principalmente em determinados setores onde, segundo o discurso de um dos sujeitos entrevistados,

O professor se sente mais doutor do que o outro, e nestes posso lhe afirmar que a preocupação ainda é se o aluno conseguiu aprender o conteúdo, embora já exista um grupo pensando que isso não é suficiente, mas por outro lado, eu posso lhe dizer que a discussão sobre a avaliação já evoluiu muito, se ela é feita como desejada isso

já é outra história, mas o ensino de graduação em saúde traz na sua essência uma avaliação que precisa acontecer. Entrevista C

Os discursos dos nossos interlocutores confirmam também que houve, na última década, uma evolução nas discussões dessas questões e, nesse sentido, a área da Saúde tem se mostrado mais disponível para debater a avaliação e seus condicionantes pelo fato de entendê-la como atividade privilegiada para estudar o processo ensino aprendizagem.

Além disso, nas circunstâncias atuais, na área da Saúde, já se concebe que existem perfis diferenciados, “mas isso é uma coisa, a outra é a ação, tem gente que está fazendo, tem gente que não está. Para o pessoal que está fazendo quais os resultados obtidos, melhorou a aprendizagem dos alunos”? Entrevista B

Nessa perspectiva, os docentes esboçam o desejo de retomar o tempo perdido, “acelerar o passo e ver como as pessoas vão se disponibilizando para fazer”. (Entrevista F)

Todavia isso demanda tempo e exige interesse por parte da comunidade acadêmica aos estudos sobre avaliação, concepções e planejamento de ensino, sobretudo porque ainda são muitas as divergências e o desconhecimento dos professores quanto aos objetivos da avaliação e seu papel na formação.

E nesse sentido, os professores entrevistados afirmam que muitos docentes ainda “não se sentem parte, não se sentem pertencer à instituição” e, por isso, enfatizam ser essencial desenvolver esse sentimento de pertença. Só assim o docente poderá sentir-se responsável pela formação daqueles a quem a instituição certifica, porque, segundo eles, esta é parte de um contexto maior e como tal “tudo que acontece na Universidade não é muito diferente do Estado, isso aqui é o espelho do que acontece lá fora”.  
Entrevista A.

### **5.1.2 A avaliação no ensino de graduação em Saúde: concepções e características da avaliação da aprendizagem, sob o ponto de vista dos alunos.**

Existem diversas explicações e entendimentos acerca das questões que envolvem a avaliação, quase sempre, orientadas por concepções e visões de mundo que conduzem essa atividade em sentidos opostos, ou seja, podem estar vinculados à demonstração e ao desempenho do aluno em uma determinada tarefa, ou a condição do desenvolvimento humano, do indivíduo como ser social sujeito da história.

É nossa intenção, nessa parte, identificar as concepções e caracterizar a avaliação da aprendizagem, segundo a percepção dos alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina.

Em suas falas os alunos manifestaram que avaliar é uma forma de processar ideias do que lhes foi ensinado para saber se de fato eles aprenderam ou não. Essa concepção põe a avaliação como instrumento de identificação da aprendizagem, na medida em que estabelece a relação entre esta e a atividade de ensino. Mas, ao mesmo tempo, em que possibilita a objetivação do indivíduo, é diante das ações propostas e nas relações sociais a elas vinculadas que o conhecimento e a prática do cuidado em saúde se constituem.

Em contrapartida, a avaliação praticada pelo professor caminha numa direção oposta à concepção apresentada pelos alunos, pois enquanto estes estão preocupados em aprender, aquele prioriza a capacidade de resposta às questões sobre o conteúdo ministrado. Um dos estudantes, ao comentar as dificuldades na avaliação praticada pelos professores, afirma que tudo isso demanda a utilização do tempo do aluno para decorar textos, porque

Na avaliação que fazemos o professor está mais preocupado em saber sobre o conteúdo que ele deu; não é uma avaliação que procure saber se o aluno aprendeu; por isso a gente fica muito mais preocupado em decorar do que em aprender; a gente fica muito nervoso e com dificuldade na aprendizagem. Grupo focal

Com isso, constata-se o predomínio do uso de provas cuja finalidade é atribuir notas e conceitos, reduzindo a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida, sem levar em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos e as condições onde se deu a atividade de ensino.

Também é possível identificar no discurso dos alunos um sentimento de revolta em relação às atividades de avaliação realizada. O excerto do relato que se segue é particularmente adequado para mostrar essa condição:

Nós só temos uma forma de avaliação que é única e se resume na cobrança do assunto na prova. Às vezes a gente sabe o conteúdo, mais não consegue entender o que o professor está pedindo então a gente fica com muita raiva, porque se estuda bastante, sabe do assunto, mas a gente não consegue responder e isso é muito ruim.  
Grupo focal

Sabemos que o ensino não deve restringir-se à perspectiva da transmissão e da memorização de conteúdos. “Se a aprendizagem requer elaboração e reelaboração intelectual pessoal, sua avaliação também deve se referir a isso” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 120). Por sua vez, cabe ao professor criar situações que favoreça a aprendizagem, considerando a diversidade do conhecimento e o seu papel como mediador desse processo, de maneira que os alunos possam “se apropriar destes resultados para fazer deles as suas aptidões, os órgãos de sua individualidade” (LEONTIEV, 1978<sup>a</sup>, p. 272).

Entretanto, quando o professor não possui essa habilidade a ação de avaliar fica cada vez mais limitada à cobrança de um conteúdo específico, vinculado a um resultado idealizado, em função daquilo que ele considera que o aluno deveria responder, “então ele propõe uma questão decorativa e, muitas vezes, ele só aceita o que está na cabeça dele, e a gente se vê diante de uma situação muito complicada”. Grupo focal

Aqui nos deparamos com mais uma situação na qual o professor não está preocupado com a aprendizagem, mas antes em testar o aluno para em seguida, enquadrá-lo num sistema de comparação e classificação,

portanto apelam para questões impróprias e que nada acrescentam ao desenvolvimento intelectual do aluno,

Conforme diz LUCKESI (2002), as notas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos. Mas como “ninguém sabe de tudo e o professor pede o detalhe do detalhe, tem professor que pede coisas que estão em nota de rodapé, a gente fica meio perdido”. Grupo focal

Nesse caso, a avaliação que fazemos se sustenta no princípio da relação linear entre causa e efeito e reafirma a tradição de regulação, seleção e hierarquização no cotidiano das instituições de ensino, quando na realidade a fala dos alunos aponta a necessidade de apropriação de conhecimento geral que seja lógico e pertinente à sua formação “por isso é muito complicado quando na hora da avaliação o professor coloca algo que está numa nota de rodapé para você lembrar.” Grupo focal

Acrescentam ainda que muitos professores não demonstram preocupação com o aprendizado, pois se mostram interessados em saber se o aluno demonstra na prova aquele conteúdo ministrado na sala de aula, “mas nem sempre esse conteúdo apresentado é aquele conteúdo pertinente para uma formação de um profissional crítico, responsável, como se coloca no projeto do curso.” Grupo focal

Pelas falas acima, pode-se inferir também que o estudante, ao apontar a necessidade da aquisição de conhecimento adequado à sua profissão, mostra ter se apropriado do significado social do ensino e da importância dos conteúdos pertinentes à sua formação. As falas denotam a consciência que possuem acerca da formação generalista prevista no perfil profissional determinado no projeto pedagógico do curso.

Outros estudantes manifestam insatisfação com a avaliação praticada pelos professores, pois a considera insuficiente para identificar se de fato ocorreu aprendizagem, especialmente quando se refere à relação objetiva entre o que sabem e o que conseguem fazer, pois segundo eles “nenhuma avaliação dá conta de identificar tudo o que o aluno aprendeu.” Grupo focal

Por conseguinte, manifestam um sentimento de desconforto diante dos resultados obtidos nas provas, porque consideram que estes não expressam o esforço dispendido nas atividades de estudo que realizam,

Porque é muito ruim tirar nota baixa, isso não significa dizer que a gente não estudou, mas a mensagem que passa é essa. E aí a gente acaba desistindo da avaliação, não importa, a gente estuda pra aprender, mas acaba desestimulado a fazê-la. A prova perde o sentido. Grupo focal

Outros estudantes expressaram, de forma genérica, a finalidade da avaliação, segundo a opinião de professores “como uma atividade que serve para baixar a moral do aluno porque eles dizem que às vezes o aluno se acha demais e médico não pode se achar demais”. Ao fazer isso, os professores reforçam a ideia de avaliação punitiva, desconsiderando seu importante papel de diagnóstico e orientação para a melhoria do ensino.

Em razão disso, defendem que a avaliação da aprendizagem deveria incorporar elementos que permitam olhar o aluno como um todo, de modo que possam retratar a sua compreensão acerca dos conhecimentos adquiridos “desde o momento que ele está em sala de aula assistindo até a prova escrita. Seria um conjunto, para se chegar a uma avaliação mais coerente”. Grupo focal

A fala do aluno sinaliza para a concepção formativa de avaliação enquanto atividade de acompanhamento, de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, entretanto o que prevalece é a concepção de avaliação como um instrumento de medição, de averiguação. Ainda não avaliamos o processo de ensino e de aprendizagem com a clareza e com a importância que a ação exige. Cada um faz do seu modo, desde que atenda a norma geral prevista no sistema acadêmico, sem se dar conta que essa atividade implica acompanhar o desenvolvimento do aluno como um todo incluindo postura, habilidade técnica, conhecimento e atitudes.

Muitos professores já conseguem fazer diferente, valorizam a presença e a participação do aluno em sala de aula. Enquanto isso, outros fazem da avaliação uma atividade para aferir resultados,

Inclusive não sabem nem o seu nome ou se você frequenta as aulas, só querem saber do dia da prova, se você tirou nota boa ou não, quando na verdade, poderia ser algo mais apropriado para o nosso curso. Ao invés de pedir um termo, um conceito decorado poderia ser algo como lançar uma ideia e o aluno desenvolver um texto em cima dessa ideia, e o professor tentar avaliar a lógica, a coerência da resposta dele, não só o conceito, se está copiando tudo certinho ou não. Grupo focal

Isso possibilitaria ao professor “identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldades, permitindo que falhas possam ser reparadas” (KRASILCHIK, 2005, p. 168) porque segundo a percepção dos alunos implica na mudança do indivíduo.

A postura do professor, do ponto de vista dos alunos denota também, a ausência de interação em sala de aula, atribuindo aos alunos a total responsabilidade pelos resultados negativos ou positivos da avaliação que realizam. Esse fato aponta algumas deficiências encontradas no processo de formação de professores, particularmente no que diz respeito à importância da avaliação no desenvolvimento das atividades de ensino, na aprendizagem dos conteúdos nos processos de produção e aquisição de conhecimentos.

## **5.2 Características definidoras das atividades de avaliação**

### **5.2.1 Competências e habilidades necessárias para o exercício da atividade docente**

Os discursos dos sujeitos denotam preocupação acerca dos aspectos relacionados às competências e habilidades para as atividades de avaliação pelo fato de reconhecerem que não possuem formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Por conseguinte, os discursos a seguir constatarem que

Hoje a universidade reconhece que têm muitos professores sem conhecimento do que é ensinar, aprender e avaliar, são doutores, pesquisadores, profissionais autônomos como acontece muito na nossa área, eles vêm para a área acadêmica, são excelentes, mas precisam se capacitar. Entrevista C

A situação apresentada pelos interlocutores, aliada às mudanças que ocorreram nos últimos anos no ensino superior, nos encaminha para outra questão crucial vinculada à avaliação da aprendizagem e ao ensino de graduação em saúde. Trata-se da formação para o exercício da docência no ensino superior, pois, embora os professores possuam experiências significativas na área de atuação profissional, ou tenham se apropriado de grande embasamento teórico na pós-graduação *stricto sensu*, predominam, no geral, o despreparo e até o desconhecimento dos fundamentos científicos do que seja ensinar e aprender e avaliar.

Para alguns, parece lhes faltar a consciência da relação complexa que existe entre o ensino e as demais atividades que ele exerce como profissional de saúde, de maneira que

Tudo se passa como se as coisas já estivessem muito bem planejadas e a eles coubesse a execução de uma pequena parcela do currículo entendido enquanto somatório de disciplina ou conjunto de conteúdos (PIERANTONI, RIBEIRO, 2003, p. 193).

É justamente essa concepção do currículo que leva os professores a

Achar que sabem de tudo e, portanto não têm que aprender mais nada com ninguém que não seja igual a eles, esse é um lado novo, não são todos, mas a grande maioria. Hoje nós temos professores doutores brilhantes, mas sem experiência, sem vivência, em algumas áreas isso provoca um impacto muito grande. Entrevista C

A gente vê professor achando que porque fez concurso sabe toda a metodologia, domina todas as nuances, mas não sabem, porém não é todo mundo que sabe que não sabe. Entrevista B

Mas não são todos. Eu fiz um curso de formação e me surpreendi com o que ouvi a surpresa, o desconhecimento, eles são doutores, pesquisadores, mas tem a clareza, a consciência de que precisam dessa formação. Entrevista A

Os discursos a seguir apontam para a questão da constituição da profissão docente nesse grau de ensino, no que diz respeito à ausência de saberes e competências necessárias ao trabalho do professor.

Eu sempre senti muito medo da docência, nos primeiros dois anos foi muito difícil, eu não tinha preparo nenhum em pedagogia, e na verdade, eu nunca tive a intenção de ser professora, achava que jamais seria capaz, caiu assim meio de paraquedas o convite de um ex-professor, e aí eu fui aprendendo pouco a pouco em doses homeopáticas. Entrevista K

O discurso mostra que a falta de conhecimento gera insegurança e dificuldades no exercício da atividade docente. É possível identificar, também, que o sujeito, inicialmente, desenvolveu sua atividade sem um objetivo previsto, pois não havia intenção para fazê-la. Todavia, na medida em que a realiza o sujeito se coloca objetivamente organizando sua aprendizagem. Para Vásquez (1990), na atividade prática o que importa é o resultado da ação, na medida em que nele se objetiva ou materializa o sujeito.

Outros reclamam da ausência de habilidade teórica para exercer a docência quando a perspectiva do ensino esteve centrada na figura do professor, sendo ele responsável pela transmissão do conhecimento ao aluno. Vásquez (1990) considera que a atividade teórica só existe quando relacionada à prática, já que nela encontra seu fundamento. Sua finalidade é elaborar ou transformar idealmente conceitos, hipóteses ou percepções para obter como produto teorias para explicar uma realidade concreta.

Quando entrei eu tinha habilidade prática, mas não tinha habilidade teórica para chegar lá e despejar tudo aquilo até porque, naquela época, o que predominava era aula expositiva e quem tivesse mais poder de fala era o mais competente. Hoje talvez eu possa me considerar um pouco melhor. Entrevista L

A minha atividade docente não tem um bom alicerce, estou construindo aos poucos, mas eu tenho percebido que ainda não sou uma docente, sou apenas uma professora, as habilidades necessárias eu ainda não as tenho, por isso avaliação para mim ainda é uma incógnita. Entrevista H

A avaliação é um dos aspectos mais complexos na atividade docente e a Universidade não nos prepara para isso. Entrevista L

As minhas dificuldades no exercício da docência ainda são muitas, particularmente na área da avaliação. Entrevista H

Para Cunha (2006), a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição como referente, quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Em função disso, a autora reconhece que a mais importante exigência que se faz a um professor nessas condições é que ele seja um especialista em sua área, tendo-se apropriado do domínio desse conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Mas, ainda segundo essa autora, o que de fato confere importância ao trabalho do professor universitário não são atividades de ensino que ele realiza, pelo contrário, estas são entendidas como decorrentes das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício, inspirada, muitas vezes, na prática de seus antigos professores. O prestígio do professor universitário assenta-se nas atividades de pesquisa e na orientação de teses e dissertações que realiza (CUNHA, 2006).

A naturalização do exercício da docência e a falta de conhecimentos específicos para o exercício dessa atividade é um fato real na fala dos professores entrevistados, de maneira que alguns deles se colocam da seguinte forma: “Eu fui dormir médica e acordei professora, mas eu não tinha embasamento teórico e nem preparo para a docência, por isso a gente faz imitando a quem acha que fez certo”. Entrevista A.

Os discursos dos sujeitos denotam uma situação muito comum no exercício da docência nas instituições de ensino superior. Os professores, na sua maioria, não têm experiência no ensino e, portanto não se sentem preparados para isso. Muitos deles contam com a vivência prática construída no cotidiano para organizar suas atividades de ensino. Outros se apropriam da experiência de colegas, ou mesmo de seus ex-professores, para desempenhar um papel que se vincula não só ao domínio do conteúdo teórico das disciplinas que ministra, mas fundamentalmente à gestão da atividade de ensino, no que concerne aos aspectos conceituais e metodológicos.

De modo geral, associa-se a imitação a um processo puramente mecânico, uma atividade de repetição. Entretanto, ele pode ser visto como estratégia para o desenvolvimento cultural do indivíduo, pois, segundo Vigotski (2004) oportuniza a reconstrução interior dos fatos e das situações que o indivíduo observou externamente e a incorporação de valores, modos de agir e de pensar de seu grupo social, que passa a orientar a sua própria conduta. O próprio processo de imitação pressupõe uma compreensão do significado da ação do outro (VIGOTSKI, 1995, p. 137).

Ademais, a falta de experiência no ensino superior faz parte de um contexto institucional que passou a exigir do candidato a professor universitário o título de mestre e ou doutor como prerrogativa indispensável ao exercício da docência nesse nível de ensino.

Um estudo realizado por Velloso (2004) discute aspectos das políticas de pós-graduação e mostra os destinos profissionais de mestres e doutores titulados no país, a partir das alterações nas políticas para o ensino superior, sobretudo aquelas originadas da legislação promulgada na década de 90, que provocou diversas e profundas mudanças na regulamentação e supervisão, pelo Estado, do sistema brasileiro de ensino superior. Com isso, o reconhecimento dos cursos tornou-se periódico, sendo a titulação docente um dos indicadores da potencial qualidade do ensino.

Mesmo assim, os discursos dos professores entrevistados denotam que a maioria desses profissionais, titulados mestres e doutores, chegam à universidade sem a menor habilidade para trabalhar com a docência. Alguns deles não apresentam sequer experiência na área específica de atuação profissional e para a qual postulam o cargo de futuro professor. Além do que, diz um professor: Existe um fator complicador, esses meninos que estão chegando agora, os novos, nunca passaram por nada, fizeram mestrado e doutorado, apresentam um perfil altamente individualista – é o meu projeto -, mas o projeto é coletivo. Entrevista B

Esse é um perfil que enxerga o projeto da instituição como algo que lhe pertence para atender tão somente às necessidades da sua área de atuação específica, quando é imprescindível entender que esse projeto é uma construção coletiva e, portanto diz respeito a todos que dele participa.

Mas, por outro lado, um estudo realizado por Costa (2010, p. 6) sobre a formação pedagógica de professores de Medicina, mostra que essa é permeada por desafios que cada um enfrenta “com suas próprias forças, através de processos de autoformação, lentos e incertos”. A autora constata que a maioria dos professores não teve capacitação em docência, mas recebeu alguma formação pedagógica em disciplinas da pós-graduação. Em razão disso, ressalta a importância dos saberes da experiência na formação pedagógica vinculada a projetos institucionais de desenvolvimento docente que os considere como fonte de conhecimento profissional.

Nesse sentido, são muitas as dificuldades enfrentadas pelos docentes para fazer face às exigências de ensino de qualidade e do qual devem fazer parte um conjunto de saberes necessários para lidar com uma realidade em constante transformação.

Essa situação remete diretamente à questão da responsabilidade da universidade que se coloca como instituição responsável pela formação profissional e de produção de conhecimento. Tomar consciência dessa realidade e das necessidades que ela produz parece exigir uma nova concepção do papel do ensino e, conseqüentemente, uma nova percepção a respeito da formação docente, o que significa fundamentalmente prover condições objetivas apropriadas para a formação contínua do professor (MOURA, 1996).

Os discursos dos sujeitos, apresentados a seguir, denotam que a universidade reconhece a existência dessa necessidade e acredita que é legítima, mas, ao mesmo tempo, afirma que capacitar não é o bastante. É preciso trazer para o plano da operacionalização um sistema de capacitação docente que atenda as particularidades de cada área de ensino. Um deles se coloca da seguinte maneira:

A universidade tem disponibilizado recursos para investimento em capacitação tanto docente quanto na área técnica, mas isso não é suficiente, a gente precisa de uma pessoa, mas não aquela pessoa que chega um dia com o saber pedagógico, não é isso, por aí não dá, a gente precisa de um assessor pedagógico que conviva aqui, discutindo as dificuldades que estamos tendo, chegar junto dos professores. A gente ainda tem uma massa muito acanhada para expor suas dificuldades da prática docente, então à gente precisa

encontrar uma maneira que ele se veja não como forma de se expor, mas que ele veja que precisa de outros conhecimentos. Entrevista A

A falta de autonomia gerada pela falta do conteúdo pedagógico limita a atividade docente, pois o conteúdo específico não dá conta.

Vigotsky (2004) faz considerações a respeito da atividade do professor no exercício da docência, afirmando que toda teoria da educação apresenta suas próprias exigências para aquele que se coloca na condição de professor. Assim, para cada concepção específica de ensino, corresponde uma concepção particular da natureza do trabalho docente. Por isso é compreensível que as novas reivindicações que hoje se põem no exercício dessa atividade são resultantes da necessidade das novas formas de se relacionar com o mundo e nele atuar.

Hoje, com a complexidade, a cada dia crescente, das tarefas colocadas perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado que, se este quiser de fato exercer a docência com a pertinência que lhe cabe, deverá buscar embasamento teórico nas diversas áreas do conhecimento para fazer face às demandas da atualidade (VIGOTSKY, 2004). O conhecimento dos fundamentos e das concepções que sustentam as atividades pedagógicas e as habilidades essenciais para o exercício da docência é a chave que abre a porta da essencialidade da atividade do professor.

Nesse sentido, aplica-se a afirmação de Vigotsky (2004), segundo a qual mais importante exigência que se faz a um professor na atualidade é que ele deixe de ser um instrumento do ensino a serviço da transmissão de conhecimento,

Que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, um *médico* e ou um *enfermeiro*. Se antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto [...] hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo (VIGOTSKI, 2004, p. 454-455) (grifo nosso).

Além desses aspectos, outros merecem nossa atenção. Um deles se refere à necessidade de se estabelecer consensos a respeito da avaliação e

suas finalidades, porque, quando projetada na sala de aula, parece ser o aluno o único sujeito que precisa ser avaliado.

Notamos que, nos termos da política de graduação da instituição existe o entendimento de que avaliação é um processo, mas a forma como esta se coloca na atividade docente nos parece ser a parte mais frágil. Nesse sentido, ressalta um professor:

Embora os projetos pedagógicos dos cursos apontem para uma concepção diferente de ensino, a prática docente não acompanha, com raras exceções, porque não há articulação entre esta e a forma de abordagem dos conteúdos, no sentido de possibilitar ao aluno a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades diferenciadas. Entrevista E

Quando se refere à avaliação da aprendizagem reproduz-se o texto da Resolução do CEPE que estabelece duas notas a cada bimestre. A esse respeito um dos professores faz um contraponto e afirma que:

Para mim a avaliação da aprendizagem não é autônoma, é uma atividade que não existe por si mesma. Hoje em termos de avaliação a gente se coloca como sistema, pelo menos teoricamente, porque quando se faz a avaliação institucional se faz a avaliação dos cursos como um todo. Se pensarmos em termos da instituição as pessoas conhecem no máximo o seu projeto pedagógico e olhe lá. Se o professor que está na sala de aula, com a responsabilidade de dar um conteúdo não tiver a consciência que o conteúdo não é dele, pois está subordinado ao projeto que é coletivo, então você já percebe a dificuldade. Entrevista B

Nessa mesma direção, destaquem-se os princípios da política de avaliação, segundo os quais se deve guardar relação entre teoria e prática e indissociabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, estendidas ao estágio no final do curso como prática de construção e sedimentação de conhecimentos. Quanto à avaliação da aprendizagem, diz um professor entrevistado:

O que está colocado no Regimento da Universidade é que ela deve acontecer de várias maneiras, não se diz que é uma prova, são duas notas por bimestre que constituem a parte quantitativa, também não é conceito, ela deveria ser resultado de tantos quantos instrumentos fossem necessários para a abrangência de todas as atividades. Mas no momento que eu não tenho ou não reconheço essa concepção eu

faço no máximo uma prova por bimestre. Mas o que é política? É aí que está a fragilidade! Entrevista E

Nos discursos dos sujeitos, está expressa a importância de se compreender que a avaliação da aprendizagem está vinculada à avaliação da instituição, que, por sua vez, está relacionada às concepções e ao perfil profissional defendido. Além do que, muitas vezes a avaliação proposta no projeto pedagógico não é a representação daquilo em que cada um acredita ou defende, porque fruto da negociação num contexto mais amplo.

Por isso, esses aspectos não podem ser ignorados por aqueles que fazem a instituição e nela atuam como sujeitos partícipes da formação profissional. A avaliação da aprendizagem não pode estar distanciada dos princípios e pressupostos teóricos que regem o plano de desenvolvimento institucional.

É preciso, portanto, que o professor tenha uma visão ampla do projeto pedagógico e dos princípios que norteiam a formação e, a partir daí, possa ampliar e aprofundar as discussões em torno das relações entre a prática de avaliação adotada e a proposta pedagógica, de modo a aproximá-la o quanto antes daquilo que se defende, porque não há como executar com coerência aquilo que não se conhece.

Quando isso acontece, ou seja, se não conhecemos os fundamentos que sustentam as ações que remetem à avaliação, essa atividade limita-se a simples verificação do conteúdo, “eu fico restrita a fazer uma avaliação de um conhecimento que se basta dentro daquela caixinha, no máximo eu converso com um ou outro dentro de uma mesma área”.  
Entrevista B

Em razão de tudo isso, evidencia-se a necessidade de uma política de avaliação capaz de realizar uma análise constante das atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição, em função das implicações e das mudanças no perfil do profissional que se deseja formar.

Os discursos esboçados pelos meus interlocutores colocam ênfase no papel da avaliação e naquilo que lhes falta para realizá-la de maneira condizente com as necessidades da formação em saúde.

Para mim a avaliação tem um papel fortíssimo no perfil do aluno que a gente deseja formar. A avaliação é uma ferramenta poderosa, mas ainda não sabemos trabalhar com ela. O que nos falta? Falta conhecimento, falta capacitação para trabalhar com essa ferramenta, a gente carece de apoio pedagógico para acompanhar e discutir as dificuldades que nós estamos tendo. Entrevista A

A gente tem pouco conhecimento sobre avaliação, ainda usamos a avaliação de forma punitiva e simplesmente só avaliamos o conteúdo e depois a gente quer toda essa mudança de perfil do aluno sem ter trabalhado outras coisas. Entrevista E

Eu acredito que a gente precisar mudar, mas ainda não estamos trabalhando para isso porque a gente ainda não sabe como fazer, não estamos estimulados a buscar, não estamos estimulados a buscar esse conhecimento. Eu lhe digo isso porque foi feito um levantamento no programa de desenvolvimento docente e foi constatado só 30% do corpo docente se inscreveu. Entrevista A

Os professores entrevistados reconhecem a influência da avaliação no ensino e no perfil profissional que se pretende, mas, ao mesmo tempo, admitem que não possuem conhecimento e habilidades necessárias para lidar com essa ferramenta que eles denominam poderosa e assim advertem: “é preciso que se tenha muito cuidado com o que se denomina de avaliação. Avaliação é um nó, mas ao mesmo tempo, algo que me instiga muito” Entrevista J.

Por isso, defendemos a institucionalização de espaços diversos para discutir a prática docente e as questões vinculadas à avaliação que tanto instiga e, ao mesmo tempo, se apresenta com tantas contradições. Se as mudanças são urgentes e necessárias o que elas implicam? Desatar ou cortar o nó? Essa é a questão que nos parece essencial na indicação do caminho apropriado à discussão das questões que tanto instigam os professores.

Se partirmos do pressuposto de que a avaliação é um processo que acompanha a compreensão de aprendizagem, mas não sabemos como esta se realiza, torna-se inviável acompanhar este processo e afirmar se os resultados obtidos são compatíveis ou não. Para saber se a avaliação corresponde às necessidades de aprendizagem, é preciso antes entender como o aluno aprende, e o que é aprender.

Mas quando o professor não tem conhecimento da dinâmica da aprendizagem, a avaliação fica cada vez mais restrita à cobrança de resultados objetivados na sua consciência, a partir do ele julga corresponder à expectativa planejada. Se estiver baseada na transmissão de conhecimento a avaliação objetiva a elaboração de instrumentos adequados para constatar a memorização dos conteúdos.

Note-se também que, nesses instrumentos de avaliação, são incluídos, muitas vezes, aspectos sequer abordados na sala de aula, contudo, na consciência do professor, estes se colocam como sendo necessários à formação e, portanto, justificam ser cobrados, tenham sido discutidos ou não.

De outro modo, quando entendemos que aprender não é obter conhecimento pelo conhecimento, mas que isso deverá traduzir-se numa ação concreta, compreende-se ser esse o instrumental para fazer acontecer. Isso justifica que a avaliação não deve basear-se na verificação do conteúdo, mas, sobretudo, na ação do sujeito, que reflita o que aprendeu ou não. O conteúdo é o que se mostra na ação.

### **5.2.2 Os instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em Saúde**

Os instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em Saúde são registros de natureza diversa, apresentados na forma de provas, observações, sínteses, resenhas, seminários, atividades práticas, apresentação de casos clínicos, como recursos para a obtenção de dados para a avaliação do desempenho dos alunos. O mapa conceitual, o portfólio e a autoavaliação também são instrumentos usados mais recentemente pelos professores para avaliar a aprendizagem.

Para Zooche (2006), a importância dos registros consiste na intencionalidade da ação, na forma como o professor os utiliza e a interpretação que produz. Por isso acredita que um processo de avaliação

responsável serve à necessidade de dinamizar, problematizar e refletir a ação profissional.

Assim, acreditamos que só existe de fato avaliação quando se estabelece uma relação de interação e abertura entre os sujeitos envolvidos, de maneira que os instrumentos utilizados possam ser analisados no sentido de captar os avanços, as resistências e as dificuldades encontradas, isto é, admitindo o processo transformador da educação no próprio exercício de ensinar e aprender.

No ensino de graduação em Saúde ainda é frequente o uso de provas na forma escrita na avaliação da aprendizagem, mas atualmente essa prática vem sendo abominada em algumas disciplinas. Entretanto, alguns professores consideram a avaliação cognitiva importante e por isso veem a prova escrita como instrumento adequado para essa finalidade.

Mas, de modo geral, cada um avalia da forma que lhe for conveniente, não existe uma escolha pactuada no uso de instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, embora os professores considerem que é preciso fazer algo mais para dar significado ao que fazem.

Afirmam que, nas disciplinas teóricas os resultados obtidos na avaliação nem sempre conseguem mostrar o que o aluno aprendeu, porque não há como ver a sua aplicabilidade. Então, expõe um professor:

Quando eu avalio o conhecimento teórico que pode ter até um resultado positivo, mas quando ele desenvolve percebo que não conseguiu compreender o processo, e às vezes ele é penalizado. Por isso, e às vezes eu vejo que a gente tem uma forma mais fácil de avaliar, uma prova fica mais fácil de avaliar individualmente. Outra coisa, quando eu faço seminário acabo não tendo a noção concreta de como cada um está no processo de ensino, porque o grupo nivela o todo, independente do ponto que cada um está. Entrevista D

Alguns professores afirmam não fazer uso de instrumentos, critérios, ou papéis, porque, menciona um deles: “O que eu faço mesmo é observar o aluno no dia a dia, como ele vai se inserindo no ambiente, porque eu acho que em termos de qualidade a observação é o melhor.” Entrevista H

Outros fazem uso do diário de campo para avaliação das atividades práticas, atribuindo o critério de pontos positivos e pontos negativos para cada atividade realizada pelo aluno. E, pela praticidade, “para

avaliar o conteúdo teórico, eu uso prova escrita com questões abertas, corrijo, entrego e pronto, acaba toda a minha responsabilidade” Entrevista I.

Embora façam uso de diversos instrumentos, os professores reconhecem que estes ainda não dão conta das singularidades e especificidades do ensino de graduação em saúde. Justificam que ainda não sabem como usá-los de forma que possam atender a essas necessidades.

Além disso, consideram que avaliar é um processo trabalhoso e exige envolvimento muito grande do professor, que também acaba gerando um sério comprometimento do estudante. Porque, salienta um deles:

A avaliação não é uma atividade isolada na vida do professor. Ela não é isolada, mas é pontual. Tem o período da aula, o período de treinar; depois vem o período de avaliar. Nesse tempo, as coisas acontecem de uma forma interligada, ensinar, aprender e avaliar, mas como a gente estabelece tempo, parece que é separado, então se agora eu estou ensinando eu não vou avaliar, depois quando a gente vai avaliar diz para o aluno – você não estava na aula – quer dizer, se eu digo isso é porque eu tive um olhar avaliativo durante a aula, são coisas que parecem que estão incorporadas na atividade de ensinar, mas que a gente não considera. Eu não sei se a gente não considera ou se faz vista grossa, porque a gente acaba considerando na hora da avaliação. Entrevista I

Os instrumentos em si não definem se a avaliação é conservadora ou não, mas a concepção que sustenta essa forma de avaliar. Por isso, os professores acreditam que não existem instrumentos *melhores ou piores*, pois o que de fato define a adequabilidade do instrumento nas diversas situações de avaliação são os objetivos para os quais se dirige essa atividade, contudo o que vai dizer

Se a prova que eu faço, ou qualquer outro instrumento que eu utilizo se ele é conservador ou não, o que vai diferenciar é com qual concepção, com qual objetivo eu faço aquela avaliação. Por exemplo, se você quer verificar o desempenho cognitivo, uma prova, que aí pode ser uma prova escrita, um teste de marcar x, dependendo da forma como se elabora a questão, ela se aplica muito bem, agora se eu quero avaliar atitudes, uma prova não serve jamais, uma prova não serve para avaliar atitudes. Entrevista E

Algumas disciplinas trabalham em regime de tutoria, e nessa situação a avaliação é semanal. Geralmente os professores fazem uso de situações problema ou o estudo de casos clínicos como estratégia para a

discussão de temas específicos. Segundo os professores, é uma avaliação de caráter formativo e envolve também a autoavaliação.

Como o currículo é misto ele tem uma parte de PBL e uma parte normal, eu lido com as duas formas de avaliação, a somativa e a formativa. Então eu tento mudar a avaliação somativa criando casos clínicos com perguntas objetivas e subjetivas, mas o instrumento é a prova. A outra, como eu faço tutoria, a avaliação é semanal e formativa. Eu abro os casos clínicos, traçamos os objetivos sempre relacionando com a área básica. Entrevista J

Dias Sobrinho (2003) relata que a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven em 1967, entendida como processos que permitem ajustamentos durante o desenvolvimento de uma atividade de ensino. “Suas principais características são: processual, integral, sistemática, estruturante, progressiva, inovadora e científica”, destaca o autor (p. 131).

Nesse contexto, a avaliação deverá considerar e acompanhar o percurso da aprendizagem do aluno, mediado pelo conteúdo e pelas condições objetivas de ensino que influenciam sobremaneira no modo como o professor ensina e na maneira como os alunos aprendem.

Tanto quanto a aprendizagem, a avaliação é um processo que se dá em interação entre os alunos e entre professores e alunos. Por isso mesmo, é salutar compreendê-la como momento destinado à promoção da aprendizagem a partir da identificação de problemas e ou dificuldades que os alunos possam ter em termos de conteúdos e habilidades.

Mais do que isso, é importante entender que, apesar de a postura do professor ser fundamental, a avaliação formativa só se realizará mediante a adoção de critérios bem definidos que considere o aluno na sua individualidade, observando-se as circunstâncias, o tempo disponível para a realização das atividades e o esforço dispendido por ele no percurso destinado à aprendizagem de determinados conteúdos. Esse tipo de avaliação não se resume a um semestre letivo, mas sim, estende-se a todo o período de formação do aluno durante o curso.

Consequentemente, a avaliação formativa não pode ser pontual. É uma atividade que requer flexibilidade e alimentação contínua de dados

que retratem o desenvolvimento do aluno como parte do processo de formação que, se é contínuo e sistemático, não cabe ser medido ao final de cada semestre. No intuito de ilustrar a deficiência da avaliação realizada na perspectiva pontual, apresentamos o discurso de um dos professores entrevistados:

Então aqui nós temos uma loucura, eu vou dar um exemplo dos procedimentos. Se no segundo ano os meninos não souberem fazer, vira uma confusão, meu Deus! Eles não sabem e eu também não me responsabilizo, se eu estou no terceiro ano eu não tenho responsabilidade de transitar nesse processo para fazer o caminho de volta, porque é pontual, cada um toma conta do seu. Chegaram sem saber verificar pressão arterial, ave-maria, o que estão fazendo lá, não estão ensinando nada! Mas isso só acontece, e as pessoas até fazem em tom de crítica aos colegas do ano anterior como se eles fossem os culpados, eu acho que é porque a gente não tem um processo sistemático, crescente, e, portanto, não é avaliação formativa o que a gente faz. Agora, se a gente acredita que esse processo se dá ao longo da vida, mas nós temos cinco anos para promover as competências mínimas, ora porque ele tem que ter tudo no primeiro semestre? Entrevista E

Nesse sentido, é importante dizer que a avaliação formativa demanda pactuação e responsabilidade dos professores na apreciação sistemática e cumulativa do desenvolvimento do aluno. O ponto de partida é o aluno. Como ele chegou? Como se encontra? O que ainda precisa ser feito? Saber se ele domina esse ou aquele conhecimento, se realiza um ou outro procedimento não é o bastante.

É preciso identificar e entender como os alunos pensam e expressam o que sabem; o que já aprenderam e o que ainda precisam aprender. Todavia, se o repertório de conhecimentos e habilidades que possuem ainda não é suficiente para prosseguir o caminho, cabe ao professor mediar a aprendizagem, desenvolvendo atividades apropriadas às demandas apresentadas, pois é sua a responsabilidade de dar continuidade ao processo de formação iniciado pelos colegas que o antecederam.

Entretanto, semelhante a outras abordagens, a avaliação formativa, apresenta limites e possibilidades. Dentre estas últimas, uma delas consiste em permitir ao professor acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, fundamentada no diálogo e no reajuste do processo de ensino.

Na proposta apresentada por Esteban (2001, p.92), avaliação formativa desloca-se do campo do julgamento da aprendizagem para situar-se

Como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Do ponto de vista da autora, os limites apresentados nessa concepção de avaliação encontram-se na exigência de tempo para o planejamento detalhado das atividades cotidianas do professor, o que nem sempre é viabilizado pelas condições objetivas do trabalho. Ressalta ainda que, em termos de representação social, a avaliação formativa é vista como modalidade subjetiva, menos rigorosa e, portanto, sujeita a fatores não controláveis pelos professores.

Além do conhecimento teórico, no ensino de graduação em Saúde avaliam-se também habilidades e atitudes, incluindo a participação, pontualidade, assiduidade, o modo como os alunos se relacionam entre si e com os pacientes, “tudo isso é importante, são os critérios, porque quando ele for participar de congressos saberá como se comportar, pois é preciso respeitar a fala do outro, mesmo que a opinião seja diferente”. Entrevista K

Na questão da pontualidade e assiduidade, muitos professores ainda fazem uso da lista de chamadas para confirmar a presença e/ou ausência de alunos. “Eu faço chamada e dou falta, então se o aluno não é pontual ou não é assíduo ele vai comprometer o processo e pode até ser reprovado.” Entrevista D

Os professores também usam a autoavaliação, momento no qual o aluno é solicitado a fazer ponderações acerca da sua participação na atividade, porém se observa que nem sempre há respeito pela opinião do aluno quanto ao seu desempenho, quer dizer, permitimos a fala, mas não a consentimos. Vejamos o que dizem os professores sobre isso:

A avaliação também envolve a autoavaliação, ele (o aluno) me fala da sua participação naquele caso, agora quando ele se dá uma nota maior eu digo: você pecou nisso, a sua autoavaliação está muito alta, então eu vou baixar a sua nota para que você da próxima vez se avalie melhor, tenha senso crítico da sua participação. Entrevista J

Percebemos ainda a grande preocupação dos professores com as notas que demonstrem o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação, porque, conforme ressalta um deles, “apesar de ser formativa, eu tenho que transformar isso em um valor para mandar para o pessoal, a universidade trabalha com nota”. Entrevista J

Na nossa compreensão, apesar de a Universidade exigir uma nota para registro no sistema acadêmico, o professor deveria entender que a participação e a autocrítica do aluno são importantes na sua formação, são ingredientes que lhe permitem construir autonomia e poder de decisão. Nesse sentido, outros professores se contrapõem ao discurso anterior colocando o foco na aprendizagem e responsabilizando o aluno pela ênfase atribuída a nota.

O nosso objetivo aqui é aprender não é a nota, essa é a grande dificuldade porque o aluno ainda se fixa muito em nota, ele não quer saber se aprendeu, ele quer saber se tirou 10, e não é assim 9, 10, eles ainda estão aprendendo, isso a gente vê muito. Entrevista H

Na tutoria, eles sofrem muito quando a gente diz que ele foi regular às vezes eles ficam até com lágrimas, mas eu digo, não se preocupem porque isso aqui não é nota isso é um conceito, o que eu quero é que vocês na próxima semana participem mais. Entrevista I

Esses discursos nos levam a questionamentos e reflexões. Ora, afirmamos que estamos na universidade para aprender, como muito bem se expressa um dos nos interlocutores, por isso aceitamos e permitimos que a autoavaliação aconteça e faça parte da avaliação da aprendizagem. Então porque a recusamos, tão logo, a apreciação feita pelo aluno acerca de si mesmo não coincide com aquilo que pensamos ou esperamos dele? Como se não bastasse, ainda o penalizamos por isso.

Quanto à nota, a preocupação dos alunos é legítima e coerente, porque estamos inseridos num sistema que a valoriza e utiliza instrumentos para medir conhecimento em detrimento da aprendizagem. Portanto, como

não se preocupar, se a nota ainda é a senha de passagem e/ou de permanência adotada pelo sistema acadêmico?

Além do que, nessas circunstâncias, o conhecimento do sujeito é validado em função do rendimento que ele obtém, levando os alunos a se sentirem pressionados a buscá-lo, mesmo que, para isso tenham que dedicar grande parte de seu tempo ao exercício da memorização de conteúdos, sejam ou não, essenciais à sua formação.

Consideramos que nessa, ou em qualquer outra situação que envolva avaliação, ensino e aprendizagem, o professor deverá colocar-se como orientador do processo e como tal, deve ser capaz de questionar, dialogar com o aluno, fazer ponderações acerca do seu desenvolvimento no percurso estimado, mas não deve puni-lo pelo fato de não concordar com a avaliação que este tenha feito do seu próprio desempenho.

A definição e a percepção dos limites que cada sujeito possui sobre si mesmo nem sempre estão claras para ele, ainda mais diante de situações que cobram desempenho. Por isso, é necessário que professores e alunos mantenham uma relação de troca de experiências, pontuando fragilidades e avanços no processo. Punir com o argumento de que isso possa favorecer o desenvolvimento do senso crítico é incompatível com princípios que defendem que a universidade é lugar de aprender.

Para Hoffmann (2005b), o sentido da autoavaliação reside na tomada de consciência do aluno em termos de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. Isso acontece, segundo a autora, pela oportunidade de livre expressão do pensamento e pela interlocução efetiva entre professores e alunos, de modo a capturar o significado do pensamento criativo e da aprendizagem reconstrutiva.

Numa outra perspectiva, Menezes (2009, p. 41) considera a autoavaliação uma atividade promotora da formação do hábito de refletir e regular o aprender por toda a vida, destacando que “as práticas de autoavaliação favorecem o estudante a desenvolver a autorregulação da aprendizagem”, no sentido da aquisição das habilidades de planejar, dirigir e criticar o seu próprio desenvolvimento.

Na avaliação das habilidades técnicas e procedimentos específicos, os professores utilizam instrumentos diversos e de variadas formas, desde provas teóricas e de demonstração prática, e outros que envolvem a avaliação do cenário de prática e a metodologia utilizada pelo professor. São instrumentos preenchidos pelos alunos e abrigam a avaliação de segmentos diferentes.

Alguns professores consideram a avaliação de habilidades técnicas uma tarefa difícil e complexa, mas indispensável, por isso exigem, algumas vezes, o uso de instrumentos simultâneos e articulações. Nesse sentido, manifestam o compromisso social com a formação profissional de qualidade, justificam que é preciso estar atento à avaliação que se faz, uma vez, que na área da Saúde estamos formando pessoas para cuidar de outras, mas, ao mesmo tempo, reconhecem que não dispõem de instrumentos adequados. Neste sentido um dos professores entrevistados se coloca da seguinte forma:

Infelizmente a gente ainda está presa a alguns instrumentos, mas se eu não avalio, eu acho que a chance de negligenciar com essa pessoa que está aqui, e com aquela que está lá fora recebendo o cuidado é muito grande. Agora, eu acho que a gente não tem instrumento que dê conta de perceber se de fato o profissional colocado no mercado de trabalho está capacitado para exercer a profissão. Entrevista F

Na tentativa de dar conta da difícil tarefa de avaliar as habilidades técnicas, em algumas disciplinas específicas, os professores solicitam, além da prova escrita e de demonstração de habilidades, a apresentação de um texto síntese das vivências no campo e do modo de organização do serviço. Os sujeitos explicam o uso de vários instrumentos, justificando que:

Eu faço prova escrita porque a síntese não dá conta de avaliar o todo, e também permito que os alunos façam uma avaliação do meu desempenho como professor, como foi a minha conduta no processo e o que eu poderia ter feito melhor, e acrescenta, como eu não tenho formação em docência é preciso ter critérios claros, pactuados, em relação a cada contexto. Entrevista H

Quando eu estou frente ao paciente vejo o desenvolvimento da situação como um todo e, quando percebo que o aluno ainda não

deu conta, outro recurso que eu tenho usado é o retorno para o campo como forma de compensar. Fazer isso não é fácil porque como estou fora do horário determinado no cronograma, fico de certa forma descoberta legalmente. Inclusive o ano passado eu fui chamada pelo colegiado porque eu estava usando demais horários extras dos alunos, tanto é que eu estou tendo mais cuidado com isso, mas quando eu posso é prá lá que eu volto. Entrevista F

Eu tenho pouco tempo com o aluno no campo, parto, mecanismo de parto, acompanhamento puerperal, organização do serviço, e ainda avaliar tudo isso em 14 manhãs é pouco. Entrevista J

Na avaliação de habilidades técnicas, eu avalio os alunos diariamente, eles têm uma nota pelas atividades práticas que realizam e no item que ele não consegue leva zero, entendeu? No entanto, na medida em que ele faz outras coisas, por exemplo, anamnese, exame físico, contato com o paciente e desenvolve bem, ele melhora, e no final eu dou uma nota. Entrevista K

Com base em alguns critérios, eu vou atribuindo valores. No final eu tenho o somatório, mas eu não posso lhe garantir que ele aprendeu, porque muitas vezes ele não muda, outras vezes não dá tempo de observar se ele aprendeu. Ele passa, mas eu não consigo garantir, infelizmente essa é a percepção que eu tenho dentro do processo. Eu garanto uma nota, uma nota mínima, mas como a gente diz que ele pode passar com 70% do conhecimento, 30% não precisa, então ele passa com essa senha, eu até brinco com isso, mas não posso garantir a você que ele aprendeu. Entrevista F

Os discursos mostram que os professores são conscientes da complexidade da avaliação e das limitações dos instrumentos que utilizam para realizar essa tarefa. Parece-nos que uma das grandes dificuldades é avaliar o aluno de forma sistemática nos cenários de prática, pois ainda não temos critérios bem definidos, nem temos clareza do instrumento adequado a cada situação, faltam-nos conhecimento e referências de orientação.

No entanto, a avaliação é uma atividade constante no cotidiano do professor, na sala de aula, transmitindo e/ou construindo conhecimento. Além disso, nos cenários de prática, o movimento é outro, o passo é mais acelerado e temos diante de nós o usuário do serviço que necessita de cuidados de saúde e espera que este seja de qualidade, porque isso lhe é de direito.

Um dos nossos interlocutores manifesta preocupação a respeito desses aspectos, afirmando que:

Quem pensa em trabalhar numa perspectiva mais progressista, chamada avaliação amorosa que Luckesi defende e eu acredito que sim, primeiro, porque as pessoas são diferentes, portanto tem momentos e tempos diferentes, se os processos de avaliação na universidade fossem processos amorosos, entenderíamos que as pessoas têm esses tempos e movimentos, portanto cada uma aprenderia ou teria um desempenho esperado no seu tempo. Entrevista E

Acontece que essa perspectiva de avaliação vai de encontro com a burocracia da Universidade que tem um tempo único para todos e, além disso, temos a responsabilidade de dar conta de todas as atividades planejadas no tempo previsto do semestre ou do ano letivo, porque ainda estamos acostumados a que os objetivos e os resultados são prioritários.

Mas a realidade que encontramos nos cenários de prática não é algo estático; pelo contrário, encontra-se em movimento e quase sempre cheia de muitas contradições, nem sempre nos disponibiliza condições objetivas para o enfrentamento dos problemas reais e promoção das articulações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Somos responsáveis pelas atividades de ensino, temos cronogramas a cumprir e, quando nos deparamos com situações nas quais o aluno não conseguiu aprender aquilo que esperávamos que ele aprendesse no tempo determinado, nos surpreendemos com isso, porque ainda não dispomos de instrumentos nem critérios para resolver a situação problemática.

Por outro lado, quando isso ocorre, ressalta um professor entrevistado:

Como a gente não tem competência e nem habilidade para lidar com essas situações me parece mais confortável dizer os critérios são esses, alcançou, está dentro; não alcançou, está fora; voltamos para a avaliação punitiva e excludente, então ficamos espremidos entre o desejo e a vontade de fazer uma avaliação que seja amorosa, pensando um pouco como Luckesi pensa a avaliação, mas ao mesmo temos que dar uma resposta dentro de um tempo determinado pela Universidade, então eu tenho pensado muito ultimamente nesses critérios que a gente utiliza. Entrevista E

Nesse contexto de questionamentos e reflexões sobre instrumentos e critérios de avaliação adotados pelos professores, encontramos questões relativas às concepções, à competência e à habilidade para avaliar, mas também, elementos essenciais à interação e à afetividade entre professores e alunos, que também têm sido foco de estudos, por vários pesquisadores, que buscam refletir e compreender melhor a constituição da atividade de avaliação e sua organização no campo da educação.

Educação concebida como sendo um conjunto de processos de desenvolvimento humano que devem ocorrer na mediação ativa do sujeito com o meio no qual vive, e em suas relações mútuas. A intencionalidade do ensino, por sua vez, consiste em formar indivíduos para exercerem atividades num determinado contexto social, político e cultural, numa perspectiva transformadora da realidade.

Hoffman (2004, 2005b), Luckesi (2002, 2004) Esteban (2001), Vasconcelos (2000) discutem aspectos políticos, filosóficos, histórico-cultural e indicam caminhos para uma avaliação que se constitua mediadora e processual, na perspectiva de identificar as potencialidades e os limites dos alunos, suas características e ritmos. Ao mesmo tempo, possibilite ao professor revisar procedimentos e critérios e, até mesmo, questionar suas concepções de avaliação e ensino aprendizagem.

Assim sendo, a atividade de avaliação implica tomar decisão de agir, seja aceitando a realidade com a qualidade com que se manifesta, seja propondo ações para modificá-la, (LUCKESI, 2001). Nesse sentido, segundo o autor:

Na prática de avaliação onde atuamos junto com um sujeito humano que deseja aprender, avaliar é um ato solidário com o educando na busca do seu desempenho mais satisfatório. O educador, que avalia, serve-se da prática da avaliação como recurso que subsidia o seu ato de dar suporte para que o educando possa fazer o seu caminho de aprendizagem e, conseqüentemente de desenvolvimento. Desse modo, o ato de avaliar é inclusivo ou amoroso (LUCKESI, 2001, p. 23).

Percebida dessa forma, avaliar é um processo que envolve subjetividade, individualidade e, portanto, deve permitir o fluxo de idas e

vindas ao cenário de prática; o professor seria o agente mediador de outras experiências de aprendizagem ao aluno.

As ações de avaliar, segundo os princípios inerentes à abordagem em questão implicam condições objetivas de trabalho do professor, suficientemente flexíveis e adequadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos, na execução de atividades individuais e/ou coletivas. Constatamos, nos discursos explicitados anteriormente, que alguns professores têm criado essas oportunidades, todavia se deparam com os limites de horário previsto no cronograma.

E ainda, embora a universidade trabalhe em regime seriado anual ou semestral, com possibilidade da retomada de experiências nos períodos subsequentes, mesmo assim, sabemos que essas lacunas podem gerar efeitos colaterais na aprendizagem dos alunos e mais tarde, na prática profissional, muitas reações adversas à qualidade da atenção e cuidado com a saúde da população.

O problema é, portanto, o modo como fazer e quais os critérios e instrumentos que poderíamos utilizar para manter viva a relação entre os tempos de aprendizagem e avaliação como processo que respeite o desenvolvimento de cada aluno a partir dele mesmo, observando-se como ele chegou e como evoluiu, porque,

A questão é que a gente ainda faz uma avaliação classificatória, mas se o ponto de partida é o próprio sujeito, o aluno, o foco da avaliação é outro, agora se ponto de partida é a média, aí não tem outro jeito, é classificatória. E como a gente ainda trabalha com uma avaliação pontual e de responsabilidade individual a gente soma aqui, soma ali e depois se dá uma média, e morre aí. Entrevista B

Alguns professores entrevistados apontam a avaliação por competência ou ainda uma avaliação baseada em evidências como alternativa em potencial para aproximar a avaliação da aprendizagem das dimensões que a constituem, porque partem do pressuposto de que esta poderia dar mais clareza do nível de desenvolvimento do aluno. Assim, diz um dos professores entrevistados:

A gente está tentando no internato, mas está sendo uma luta, primeiro para identificar as competências necessárias que atendam a formação geral que o aluno precisa ter, e segundo é que isso se torne verdade para todos os professores que trabalham com esses alunos, porque como ainda não temos na instituição uma concepção definida de avaliação, a tendência é que cada um faça do seu jeito, e aí estamos perdidos, voltamos ao que era. Entrevista A

A gente já começou a fazer umas capacitações privilegiando a avaliação das habilidades e colocamos a nossa preocupação como avaliar as atitudes porque a gente está se baseando na concepção que envolve conhecimento, habilidades e atitudes, mas você precisa ver os professores, meu Deus essas coisas! Entrevista A

Mas é preciso mostrar as experiências que estão sendo feitas lá fora, e a gente tem também experiências de professores que estão fazendo aqui, mas a gente ainda publica pouco o que a gente faz, a gente tem professor usando portfólio, até sendo estigmatizados, dizem assim – lá vem o doutor portfólio. Então é preciso socializar mais a prática docente, tanto os sucessos quanto os insucessos e aos poucos descobrir os entraves. Entrevista I

Para Silva e Sena (2006) a formação de profissionais de saúde deve nortear-se pela definição de áreas de competências que abrigam conhecimentos, habilidades e atitudes na perspectiva da atuação e interação multiprofissional. Referindo-se a Perrenoud (1999), as autoras reconhecem que definir competências é uma tarefa difícil, pois exige passar da análise das práticas a um inventário razoável das competências julgadas essenciais, constitutivas do corpo da profissão.

No campo da formação à Saúde, as autoras defendem que se deve agregar a essa conceituação a necessidade de incorporar uma análise prospectiva das práticas da profissão, em contextos de inovação tecnológica, de mudanças nos serviços de Saúde e no perfil epidemiológico e demográfico da população.

Ultimamente, no ensino de graduação em Saúde têm-se utilizado outros instrumentos de avaliação. Fazem parte desse novo elenco o portfólio, a dramatização, os mapas conceituais e a prova integrada. A dramatização, segundo os sujeitos, tem mais aceitação do que os portfólios, porque estes exigem mais tempo e dedicação na sua elaboração.

Na dramatização, os alunos recebem do professor uma situação problema e desenvolvem diálogos a partir de um perfil de personagem que

escolhem. Esses diálogos representam o texto sobre o qual os alunos deverão trabalhar na identificação de questões de aprendizagem. Estas orientam a busca de novas informações em referências bibliográficas específicas e serão objeto de discussão nos encontros seguintes.

Tobase, Gesteira, Takahashi, (2007) mostram que a dramatização tem sido usada para valorizar o saber do aluno, instrumentalizando-o para a transformação da realidade e de si mesmo, porque possibilita participação ativa no processo educativo.

Quanto aos mapas conceituais, são recursos metodológicos que vêm sendo utilizados nas mais distintas áreas do conhecimento com diferentes finalidades. No ensino de graduação, os professores os utilizam como estratégia para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de forma gradual e participativa “pois na medida em que você discute com o aluno oportuniza a negociação e a formação de conceitos e a aprendizagem em pequenos grupos. É uma avaliação formativa”. Entrevista A

Os mapas conceituais foram propostos originalmente pelo professor Joseph Novac, na década de 70, na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos (Moreira, 1998; Toigo, 2008). Fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e traz como pressuposto que o aluno constrói conhecimento e a ele atribui significados, a partir de uma aproximação entre o conceito apresentado e o conhecimento decorrente das experiências anteriores.

Segundo Filho (2007), o emprego dos mapas conceituais tem se apresentado como uma ferramenta de ação pedagógica bastante útil para o ensino de diversos temas, permitindo que um conjunto de conceitos seja apresentado aos alunos, a partir do estabelecimento da relação entre eles. O autor fez uso dos mapas conceituais como estratégia motivadora no ensino de conceitos de Química Orgânica, mostrando que este recurso é capaz de evidenciar a aprendizagem significativa e pode ser usado tanto na análise e organização dos conteúdos, quanto na avaliação da aprendizagem.

Toigo (2008) afirma ser o mapa conceitual um instrumento que apresenta boa aceitabilidade pelo seu potencial como recurso didático para avaliar a aprendizagem, além de possibilitar ao professor perceber a evolução

da apropriação dos conceitos, pelos alunos, o que segundo a autora seria difícil identificar mediante à aplicação de provas que parecem favorecer tão somente a memorização dos conceitos.

Quanto ao uso dos portfólios, Valente et al (2010), com base em experiências vivenciadas no ensino de graduação em Saúde, entendem que esse recurso oferece aos alunos e professores uma oportunidade para refletir sobre os progressos evidenciados no processo de ensino e de aprendizagem. Isso acontece, segundo as autoras, pelo registro sistemático dos avanços e das dificuldades identificadas no desenrolar das atividades, aponta indícios para a continuidade do trabalho, indicando o que deve ser mantido, modificado ou complementado.

Essas experiências vão ao encontro das concepções de aprendizagem defendidas por Vigotski (2001, 2005), para quem o homem é um ser que participa ativamente na construção da sua própria cultura e da sua história. O homem recebe informações, interage, reelabora e a transforma, inicialmente na sua consciência, para, em seguida, intervir em seu meio. Nessa perspectiva, o conhecimento é um fenômeno que se constrói em movimento e incrementa o desenvolvimento do indivíduo pela apropriação dos significados, sendo esse processo um reflexo das vivências do sujeito.

Encontramos também uma proposta diferenciada de avaliação, a partir da elaboração de um projeto terapêutico singularizado, apresentada por um grupo de professores numa disciplina de natureza específica. Essa proposta consiste em estabelecer relação de ajuda fundamentada na história de vida das pessoas, no sentido de fornecer aos alunos subsídios para interagir com os usuários dos serviços de Saúde. Assim se expressa um professor:

Eles elaboraram um projeto terapêutico, depois apresentam, porque a nossa proposta pedagógica se baseia na história de vida das pessoas, considerar e estabelecer ajuda. Quando a gente foi avaliar a gente trouxe os critérios baseados no projeto para que eles pudessem ser avaliados, só que eles não concordaram porque se guiaram em outro sentido, aí a gente negociou a forma de como seriam avaliados.  
Entrevista G

Essa forma de avaliar fundamenta-se na capacidade de negociação porque exige um novo olhar no modo de enfrentar as dificuldades do indivíduo, de maneira a estabelecer a relação de ajuda em sintonia com os recursos que cada um tem para o enfrentamento das situações problema. Parte-se do pressuposto de que a melhor forma de assistir pessoas em dificuldades não é dizer-lhe o que têm a fazer, mas ajudá-las a compreender a própria situação e assumir com autonomia as decisões escolhidas.

Nesse sentido, alguns professores demonstram preocupação com a qualidade da avaliação que realizam com base na observação diária do aluno, por isso ficam atentos aos aspectos considerados significativos à aprendizagem. Chegam a apontar que o excesso de conteúdos apresentados aos alunos não tem importância para a sua aprendizagem, pelo contrário, é um fator de estresse e adoecimento mais do que qualquer outro.

Temos descoberto que menos é mais, no sentido de não estar passando tanto conteúdo, mas antes explorar aquilo que a gente se propõe, por isso a gente faz avaliações diárias, observando como o aluno se posicionou diante dessa ou daquela situação, se preciso a gente rever tudo e em geral há mudanças; é besteira entupir os alunos de conteúdo, você só vai estressá-lo e no final ele não dá conta. Os alunos passam madrugada a fora estudando, não dormem e isso é adoecimento mais do que qualquer outra coisa. Eu fico a pensar no custo benefício disso, no sentido da saúde e da formação das pessoas que vão cuidar da saúde de outras, e que antes devem cuidar da sua própria saúde. Entrevista F

Uma pesquisa realizada por Fiedler (2008) aponta a falta de tempo livre para estudo, lazer, relacionamentos e repouso como principais fontes de estresse e diminuição da qualidade de vida nos cursos de Medicina. A autora conclui que a oferta de melhores condições de aprendizado resulta em melhoria da qualidade no curso, possibilitando ao estudante amadurecer sem prejuízos a saúde física e mental no processo de vir a ser médico.

Enquanto isso, outros professores utilizam um instrumento denominado prova integrada constituída do conjunto de questões correspondentes aos conteúdos de todas as disciplinas do módulo. As notas obtidas pelos alunos nessas provas são somadas a outras atividades realizadas na forma de seminários, práticas na comunidade, júri simulado.

Segundo um dos professores entrevistados, “essa é uma avaliação progressiva cuja finalidade é identificar os avanços e as dificuldades dos alunos”. Entrevista L

Entretanto, a maioria dos professores continua fazendo uso da prova tradicional, sem a devida atenção à integração dos conteúdos e à avaliação das habilidades e atitudes. Esse é um fato importante apresentado pelos sujeitos entrevistados, pois nos aponta para a resistência à mudança na escolha dos instrumentos de avaliação. Nessa perspectiva, vejamos o que nos diz um dos professores entrevistados:

A gente continua com a mesma avaliação do currículo antigo, cada disciplina aplica a sua prova tradicional, cada professor exige da forma que quer, os alunos continuam com aquela loucura de chegar com não sei quantas provas. Então o curso tem essa grande deficiência, eu tenho a impressão que tudo está muito partido e nada mudou com o projeto. Eles continuam fazendo do mesmo jeito, avaliam por provas, trabalham com disciplinas específicas, mesmo que tenha mudado o nome. Cada um aplica a sua prova, no máximo, se é uma prova por módulo, eles juntam as questões, há uma dificuldade de entender a tal integração. Entrevista L

Esse fato suscita alguns questionamentos que são pertinentes nesse processo de repensar as práticas de avaliação da aprendizagem e a formação em Saúde. Como mudar? Como romper o atual paradigma e promover a integração dos conteúdos? Como estabelecer um processo de avaliação que contemple, de forma equilibrada, as dimensões dos conteúdos, habilidades, atitudes apropriadas às demandas sociais e profissionais que se impõem.

De qualquer forma um papel se impõe à avaliação no atual contexto de formação profissional. Trata-se da sua função diagnóstica e formativa, orientada para a tomada de decisões no que diz respeito às atividades de ensino, resultando em atitudes e respostas por partes de professores e alunos. Ela deverá se pautar, em primeiro lugar, para a observação do aluno, com a intenção de analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e conseqüentemente, buscar estratégias pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (HOFFMANN, 2005<sup>a</sup>).

### **5.3 Os motivos geradores da atividade e os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem**

Nesta parte, buscamos, à luz dos pressupostos teóricos que nortearam esta investigação, identificar e analisar os discursos e os sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.

Focalizando os conceitos de atividade e sentido propostos por Leontiev (1978b), pretendemos identificar, na trajetória acadêmica dos professores, os motivos que os estimulam a avaliar os alunos, examinando até que ponto essa atividade considera as condições objetivas de trabalho, as experiências individuais e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Embora o termo motivo receba diferentes denominações, nesta pesquisa, tratamos de uma questão que diz respeito às relações entre os motivos geradores da atividade e as necessidades do sujeito, sendo esta entendida como um conjunto de ações eminentemente relacionadas, e cuja finalidade é avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Leontiev, o motivo parte do sujeito da atividade, de suas necessidades, impulsionando-o agir orientado por objetivos determinados.

Isso mostra que o sentido da atividade humana carrega implicitamente as relações que caracterizam a interação do homem como o mundo real, determinadas pelas condições históricas concretas da sua vida e nas quais essa atividade se materializa, podendo, ou não, coincidir com o significado social da mesma, pois enquanto o significado é o reflexo da realidade materializado no conteúdo da ação humana (Leontiev, 1978<sup>a</sup>), o sentido refere-se às razões pelas quais o indivíduo age ligadas ao contexto e as motivações de cada um.

Para Leontiev (1978<sup>a</sup>, p. 97), o sentido é antes de tudo “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Esta se estabelece no desenvolvimento da atividade, mediante as relações objetivas refletidas na consciência do indivíduo e as condições materiais de existência, guiada pelo

propósito que estimula a ação do sujeito em um momento determinado, mostrando o sentido pessoal que o refletido tem para cada um que a realiza.

A atividade, tal como concebe Leontiev (1978<sup>a</sup>, p. 74) tem a função específica de situar o homem em sua realidade objetiva e de transformá-la na forma de subjetividade vinculada às necessidades e motivos do sujeito. Visto que há alterações das necessidades de acordo com os níveis de desenvolvimento humano, os motivos que incitam essas necessidades também variam.

De igual maneira, o sentido atribuído a uma atividade pode variar de indivíduo para indivíduo, como também pode ter vários sentidos para um mesmo indivíduo, pois embora esteja vinculado às relações sociais de trabalho e às múltiplas determinações constituídas socialmente, o sentido deriva de uma atitude pessoal que se mostra em distintas maneiras de fazer.

Isso depende do motivo que estimula a atividade, em função do objetivo imediato da ação correspondente, razão pela qual, para descobrir “o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe coresponde, porque esse designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta” (Leontiev, 1983, p. 97).

Por conseguinte, o sentido traz consigo não só a intencionalidade da ação ou motivação do sujeito que a realiza, mas também a experiência sócio-histórica da qual o homem se apropria no decurso do seu desenvolvimento, engendrada pelas transformações do modo de vida.

Identificamos a seguir, os motivos pelos quais professores, sujeitos desta pesquisa, são estimulados a realizar avaliação da aprendizagem. Neles estão presentes as concepções de educação, ensino, formação em saúde, explicitadas nas atividades que realizam como produto das ações vinculadas à estrutura do próprio processo de trabalho e, por consequência, ao reflexo do meio que se forma e mediatiza a sua realização.

Logo, partindo das ações de ensino planejadas no espaço de formação em Saúde, os professores sentem a necessidade de avaliar os resultados decorrentes destas, guiados por motivos diversos, expressando sentidos atribuídos a essa atividade.

Para um dos sujeitos entrevistados, a motivação que o leva a avaliar os alunos é a necessidade de atender às demandas do sistema acadêmico que depende das informações dos professores para alimentar os dados acerca do desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo. Vejamos como ele se coloca:

Eu avalio só para responder ao sistema, eu acredito que está sendo isso atender ao sistema, porque avaliar para dar um retorno para o aluno seria muito desgastante. Mas avaliar mesmo seria para entregar ao mercado um profissional com boa qualificação, mediante a vontade dele também, porque a gente pode se enganar, a gente pode preparar uma pessoa, achar que ela está usufruindo de todo aquele conhecimento e depois ela joga fora, essas questões de avaliação são difíceis e complicadas. Entrevista E

Como resultado, a avaliação caracteriza-se pelo emprego de um instrumento para atribuição de valores e de registro de notas que definem a aprovação ou reprovação do aluno, tornando-se uma atividade burocrática para o professor, conforme evidenciado no seu depoimento. Este sentido não corresponde ao significado atribuído socialmente a essa atividade e representa a consciência do sujeito nas condições de uma ação efetiva, cujo produto se consolida na prática.

Entretanto, identificamos na fala do sujeito outro motivo atribuído à avaliação, explicitado na preocupação de inserir no mercado de trabalho um profissional qualificado, mediante a vontade e o interesse do aluno para aprender. A atividade ganha um novo sentido para o professor, desta vez como um indicador de qualidade profissional para o mercado de trabalho.

Neste caso, estamos diante de uma situação que

Emerge da dualidade real da existência dos significados. Esta consiste em que os significados aparecem ao sujeito em sua existência independente, ou seja, como objeto da sua consciência, e, por sua vez, como modo e mecanismo de apreensão, funcionando em processos que apresentam a realidade objetiva (LEONTIEV, 1978b, p. 115).

Isso ocorre em face da interação do homem com o meio, pela assimilação de outras necessidades e novas formas de fazer, criando outro

sentido para a atividade, posto que as razões pelas quais o indivíduo atua já não são as mesmas.

Quanto à questão do interesse do aluno sabemos que entre vontade de aprender e à concretização da aprendizagem existe uma série de fatores que podem interferir no percurso – a relação professor aluno, o conteúdo abordado, o tempo disponível para estudo e a própria motivação do aluno em relação a todo esse conhecimento ao qual o professor se refere. Além disso, nos diz outro professor:

Existem alunos que em dado momento não estão interessados naquele conteúdo, estão ali por outros motivos, às vezes até por um erro de escolha do curso. Mas se isso acontece eu tenho na avaliação um suporte para identificar esse aluno e criar oportunidade, o direito e a liberdade dele aprender, e na mesma condição eu tenho a liberdade de perguntar: Será isso mesmo que você quer? Entrevista B

Nesse sentido, Hoffmann (2005b) salienta que os percursos de aprendizagem são individuais e diferenciados, cabendo ao professor manter-se atento aos interesses do aluno, no sentido de refletir e provocar o seu desejo de aprender:

Ajustando a proposta feita ao grupo ou a alunos, individualmente; introduzindo novas tarefas, textos, assuntos, perguntas; ajustando tempos e espaços ao trabalho proposto; mudando as situações propostas; diversificando situações de aprendizagem diante dos interesses observados (HOFFMANN, 2005b, p.54-55).

Por outro lado, do ponto de vista da consciência, a atitude do professor exige do aluno uma postura crítica, em face das exigências do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, em relação as suas escolhas, o que implica a necessidade “de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2006, p.63).

Sabemos que as atividades humanas se realizam por meio de ações individuais dirigidas por motivos, tendo em vista o alcance de uma finalidade. Logo, para o professor, o motivo da avaliação reside no fato de essa atividade ser uma estratégia para identificar se há, por parte dos

alunos, interesse nos conteúdos apresentados e, ao mesmo tempo, criarem oportunidades de aprendizagem baseadas no direito e na liberdade de escolha. Mas, para o aluno, o motivo da sua presença na sala de aula pode não estar relacionado à atividade realizada pelo professor, portanto não há para ele a necessidade de conhecer, de entender os temas apresentados.

Todavia, se a finalidade do ensino é promover a aprendizagem, cabe ao professor o papel de organizador de condições e experiências que despertem no aluno a necessidade de aprender.

Conforme Leontiev (1978<sup>a</sup>, p. 80), “em condições sociais que asseguram o desenvolvimento universal dos homens, a atividade mental não está separada da atividade prática”. Essas podem se realizar de diferentes formas, mas o que, de fato, distingue uma atividade da outra é o seu objeto.

De outra maneira, o próprio processo de trabalho engloba planejamento para o alcance de objetivos. Em razão disso, outro fator importante que motiva os professores a realizar a avaliação é o fato de esta atividade além de identificar se houve aprendizagem dos conteúdos, pode contribuir para melhorar a gestão da sala de aula.

O sentido da avaliação da aprendizagem para esse professor está explicitado no planejamento e execução das atividades pedagógicas, na perspectiva de assegurar a qualidade do ensino pela organização e manutenção de um ambiente adequado às necessidades do aluno, conforme ilustrado na sua fala:

Se a gente tem um plano, têm objetivos a alcançar, não tem como chegar ao final do processo e não avaliar, em função mesmo de gerenciar a sala de aula, e da necessidade da devolução do aluno, Assim eu fico pensando no que eu tenho que mudar na aula, o que não ficou bem compreendido aqui ou ali, se foi suficiente para a aprendizagem do aluno e em relação a mim mesma, porque eu faço autoavaliação. Entrevista A

Outro professor reconhece na avaliação da aprendizagem uma estratégia para estimular a atividade de estudo do aluno, pois subtende que, se não houver avaliação “os alunos não estudam, eles ainda não têm maturidade para isso, eles têm outras prioridades. Ao contrário, quando tem avaliação todos estudam, quando não tem, são poucos” Entrevista C.

Nesse caso, o professor toma para si a necessidade do aluno e nela enxerga o motivo para justificar a atividade. Para este sujeito, o sentido da avaliação está configurado na necessidade de forçar o aluno a estudar determinado conteúdo, vinculada a uma ação deliberada de atribuição de pontos e médias finais. Entrevista C

Em decorrência, outro professor encontra na possibilidade de contribuição dessa atividade para a correção de tarefas e superação de erros cometidos pelos alunos a motivação para realizá-la. Porém, tem dúvidas se avalia de forma correta, em virtude da necessidade de atribuição de notas para suprir o sistema acadêmico no tempo determinado. Isso acontece porque o motivo pelo qual o indivíduo é estimulado a agir “não é totalmente subjetivo, mas relacionado à necessidade real, captada por sua consciência, e ligada às condições objetivas em que a atividade se efetiva” (BASSO, 1994, p. 101).

São diversos os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em Saúde, em virtude das razões pelas quais os sujeitos desta pesquisa são estimulados a agir. Este fato mostra que o sentido é pessoal e, portanto, “traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos na consciência” (Leontiev, 1978<sup>a</sup>, p. 98).

Entretanto, é na busca de alternativas que possam melhorar a qualidade do ensino que os professores encontram novas motivações para avaliar, percebendo o que podem fazer de diferente para modificar o processo, tentando dentro das experiências vivenciadas com os alunos, encontrar espaços para favorecer a aprendizagem. A avaliação assume o sentido de diagnóstico das atividades de ensino em função aprendizagem.

Nessa perspectiva, outro fator importante que motiva um dos sujeitos a avaliar os alunos é o fato de poder usar essa atividade para promover a autonomia dos alunos. Provocar neles o desejo de aprender, o sentimento de pertença e de responsabilidade pela escolha que fizeram. A avaliação ganha o sentido de atividade-meio promotora da autonomia dos alunos. Saliente-se, ainda, a necessidade de atenção à formação, na perspectiva da incorporação de saberes para além do conhecimento técnico, porque este não basta ao exercício da profissão.

Na relação professor aluno a gente faz tudo para manter o protagonismo e a autonomia desses meninos, essa é a principal motivação, a gente tem um querer muito grande que é desenvolver neles a sensibilidade para atuar nessa área, descobrir energia, amor por essa área e a gente tem conseguido. Tudo que a gente imagina que possa desencadear ou criar um movimento no aluno de modo que ele cresça e aprenda. Portanto, a grande motivação é ajudar a eles a descobrirem alegria, satisfação, naquilo que fazem. Então é preciso que a gente dê atenção a isso para que ele não saia daqui somente técnico que muitas vezes não sabe sequer executar a técnica corretamente, talvez porque o tempo de formação não foi suficiente ou porque ele não foi avaliado como devia. É preciso que haja um diferencial, que ele seja de fato um enfermeiro. Entrevista F

Encontra-se aqui a concepção de avaliação formativa, democrática e participativa que abriga as relações entre as partes e o todo e, portanto, valorizam a construção da identidade do sujeito aliada à formação profissional. Considerar o aluno como sujeito singular dotado de motivação, capacidade de escolha e de produzir transformações na sua prática profissional demanda mudanças de atitudes do professor como: compartilhamento do poder e do saber, ver os conflitos como situações inerentes às relações humanas, aceitar as diferenças e adotar uma nova postura avaliativa.

Nesse novo contexto, o professor deixa de ser o ator principal, passa a figurar como mediador da atividade de ensino despertando motivações e estimulando a aprendizagem. A avaliação, assim compreendida, é uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e o desenvolvimento do espírito de investigação, na qual os alunos exercem papel central, colocando-se ativamente em sua própria aprendizagem.

O discurso do professor traduz, com clareza, a relação entre o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem, bem como, o entendimento do papel do professor como sujeito mediador das atividades de ensino, levando em conta o contexto na qual foram produzidas.

Afirma Hoffmann (2005b) que para transformar as práticas avaliativas em mediadoras, no sentido de serem intencionalmente construídas na direção de seus diferentes interesses e necessidades, exige algumas medidas consideradas por ela como essenciais, tais como:

Ultrapassar o “pensar como fazer atarefado” da sala de aula em direção à ação reflexiva e intencional (...); perceber as faltas, as dissonâncias, os obstáculos epistemológicos decorrentes das propostas pedagógicas, para vir a ajustar e detalhar os rumos do planejamento (...); interpretar os sentidos das aprendizagens construídas nas tarefas avaliativas e situações de aprendizagem dos estudantes (...); conversar com os alunos sobre as situações observadas (...) elaborar sínteses para a compreensão do conjunto e a tomada de decisões pedagógicas em relação às aprendizagens individuais e do grupo (HOFFMANN, 2005 b, p 46).

São vários os motivos anunciados nos discursos dos sujeitos para justificar a atividade de avaliação que realizam. Muitos estão relacionados à necessidade dos professores de atribuir notas aos alunos, outros para identificar se eles aprenderam ou não os conteúdos, e ainda, aqueles que se sentem motivados a avaliar como meio de conduzir o desenvolvimento e a autonomia do aluno.

Embora a concebam como processo, percebemos que não há entre os professores a necessária clareza do papel da avaliação no ensino de graduação em saúde. Notamos que o foco dessa atividade está direcionado às exigências burocráticas emanadas do sistema acadêmico que se posta como gerenciador das atividades. Muitos estão motivados a realizar a avaliação numa perspectiva conservadora, situando o processo de formação como algo de responsabilidade individual, quando este deveria ser compreendido como atividade coletiva mediada pelos sujeitos que o compõem.

Os motivos apresentados pelos professores conferem sentidos à avaliação da aprendizagem situados entre dois polos, em face das condições objetivas nas quais essa atividade se efetiva. No primeiro, estão aqueles que a enxergam como instrumento de controle exercido pelos professores para forçar o aluno a estudar os conteúdos programáticos. No segundo, estão os que a veem como estratégia essencial à qualidade do ensino orientada para o desenvolvimento do aluno e formação profissional.

No contexto desta pesquisa, estas circunstâncias estão configuradas na formação pedagógica dos professores e nas concepções de ensino e aprendizagem reveladas na falta de conhecimentos e de habilidades específicas para o exercício da docência.

Por sua vez, as condições objetivas de trabalho que interferem e contribuem para a realização da avaliação estão representadas pela ordenação do tempo destinado ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação, falta de suporte pedagógico e da instituição de espaços onde se possa discutir a prática docente, ausência de apoio docente nas disciplinas da área de conhecimento.

Entretanto, a maioria dos professores aponta a falta de formação pedagógica como o principal elemento responsável pelas dificuldades que enfrentam para lidar com a avaliação no cotidiano do trabalho. Certamente, é nesse aspecto que reside o maior desafio do ensino de graduação, pois a maioria dos professores são profissionais especializados na sua área de atuação, muitos portadores do título de mestre e doutor, porém não possui formação pedagógica para o exercício da docência, situação que exige uma alteração substancial nas condições do ensino de graduação em saúde. Nesta perspectiva, “há de se considerar a necessidade de apropriação de conhecimentos específicos por parte dos professores que relacionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica” (BERNARDES, 2006, p. 305).

Há que se pensar em políticas de capacitação docente que considerem a relação entre as condições objetivas e subjetivas no reflexo da realidade, de maneira que a avaliação da aprendizagem possa cumprir a sua finalidade para alcance das proposições contidas nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos investigados.

## Considerações Finais

Nesta parte tecemos nossas considerações finais, fruto de uma investigação que teve como objetivo identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina. Destacamos aspectos significativos obtidos da análise dos dados e, ao mesmo tempo, trazemos algumas reflexões acerca do contexto político e social onde os sujeitos desenvolvem suas atividades.

A avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa que exige do professor um corpo de conhecimentos vinculado às concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Dentre os motivos atribuídos à avaliação destacam-se, a necessidade de atender às demandas do sistema acadêmico, inserir no mercado de trabalho um profissional qualificado, estimular a atividade de estudo do aluno, melhorar a gestão da sala de aula e promover a autonomia do aluno.

Os motivos apresentados pelos professores conferem sentidos diversos à avaliação da aprendizagem, em face das condições objetivas nas quais essa atividade se efetiva.

Diante de tudo que nos foi colocado acerca das concepções, dos motivos e intencionalidade da avaliação e, na medida da nossa capacidade de análise do material empírico, identificamos nos discursos dos sujeitos entrevistados a prevalência da avaliação como atividade dirigida à atribuição de notas que figuram como senhas de passagem para o aluno prosseguir caminho.

Vimos ainda à avaliação como instrumento de punição para aqueles que, por um ou outro motivo, não conseguiram chegar ao ponto esperado pelo professor. Com isso, explicitam-se ações derivadas da cultura objetivista que define a avaliação como instrumento técnico dotado de poderes para definir a capacidade do aluno e os limites da sua aprendizagem.

Além desses, outros sentidos são atribuídos à avaliação: atividade burocrática do trabalho docente; indicador de qualidade profissional e da gestão da sala de aula; estratégia para estimular a atividade de estudo; atividade promotora da autonomia e desenvolvimento do aluno.

Os professores consideram a avaliação uma ferramenta importante e necessária, mas ainda não conseguem fazer dela um instrumento apropriado para diagnosticar as deficiências do ensino e suas implicações na aprendizagem. Então, como identificar o que falta? Como saber se o aluno aprendeu ou não? E, se não aprendeu, a quem cabe a responsabilidade, a ele como indivíduo, à universidade como instituição formadora ou a ambos, na medida em que se coloca o aluno como sujeito da aprendizagem? Como professor, qual parte nos cabe, ignorar, passar a frente, ou criar condições para que ele aprenda?

Os docentes atribuem a insuficiente formação para o exercício da docência como elemento responsável pela vaga compreensão que possuem acerca dessas questões, bem como pela deficiência de habilidades para lidar, de forma apropriada, com a avaliação direcionada ao papel que lhe cabe na formação de sujeitos comprometidos com a realidade de saúde.

Contudo, o que não se pode negar é que estamos em uma instituição de ensino e, querendo ou não, esta tem a responsabilidade social com a formação profissional. O docente não certifica, quem o faz é a Universidade na instância de pessoa jurídica responsável pela educação superior, mas este é agente formador, partícipe desse processo e como tal representa a universidade no sentido de ser um dos sujeitos que conduz o processo de ensino aprendizagem.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores têm consciência que ainda lhes falta competência para assumir a docência no ensino de graduação em Saúde, porém muitos não se sentem motivados para buscar o conhecimento necessário. Além disso, confirmam a inexistência de condições objetivas de trabalho que lhes proporcionem esse aprendizado na medida equivalente às especificidades da área que atuam, as quais estão retratadas na falta de tempo adequado ao desenvolvimento das

habilidades práticas, falta de apoio pedagógico, de integração das disciplinas, entre outras.

Reconhecem ingênuo afirmar que o aluno sai pronto da universidade para o mercado de trabalho, mas enfatizam a necessidade da oferta de condições apropriadas tanto para o desempenho do professor na atividade de ensino, bem como para a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais à aprendizagem do aluno, que expressem coerência entre os pressupostos teóricos do projeto político pedagógico e o ensino de graduação em Saúde.

Ensinar implica observar e orientar o aluno no desenvolvimento das atividades acadêmicas individuais e/ou coletivas. Isso exige o uso de técnicas e de capacidade para lidar com informações, mas, sobretudo da adoção de uma metodologia de trabalho que permita a formação constante do professor.

Desse modo, a grande tarefa a realizar no ensino de graduação em Saúde, tendo como eixo norteador a avaliação, consiste em primeiro lugar, concebê-la como processo de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem, caminhando, passo a passo, numa ação de desdobramento, pois vivemos uma época de mudanças importantes na graduação em Saúde, distinguida pela busca da integralidade do cuidado e da formação de profissionais críticos e reflexivos. Nessa perspectiva, o importante a destacar é a necessidade da busca de condições subjetivas e objetivas de trabalho que contribuam para a produção de novos sentidos e novas práticas de avaliação.

A nossa proposta é que se busque enxergar na avaliação uma atividade de produção de sentidos, ou seja, uma atividade pedagógica que alimente debates e provoque interrogações sobre os significados e causalidades dos processos de ensino, sempre na perspectiva de acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar a aprendizagem, cumprindo sua função eminentemente formativa.

Dessa forma, precisamos encontrar caminhos que nos permitam entender o movimento e a diversidade dos processos que implicam ensinar, avaliar e aprender, com o objetivo de aproximar conteúdos, temas, objetos de

investigação dos problemas relevantes para a sociedade que elege a Universidade como uma unidade produtora de conhecimentos e de formação profissional.

Mas antes, é importante que haja clareza do significado do que é ensinar e o que é aprender para que se estabeleça a interação, o diálogo e a troca de experiências entre aqueles envolvidos no processo, porque se admite a existência de uma realidade que valoriza a individualidade e a construção singular do sentido da atividade humana, marcada pelas vivências e relações estabelecidas na vida dos sujeitos.

A avaliação tornar-se-á uma atividade coletiva, dinâmica e sistemática que rompe os limites da pontualidade e consolida ações para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, em respeito à individualidade e o potencial que cada pessoa tem a contribuir para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, construir uma proposta de reorientação no campo da formação em saúde exige a adoção de uma postura de equilíbrio entre os conhecimentos essenciais ao ensino de graduação e os fundamentos que explicam as relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem. Essa é uma condição primordial para garantir o planejamento e a execução das atividades pedagógicas correspondentes às necessidades da formação e de desenvolvimento dos alunos e da capacitação permanente dos professores.

Cabe, também, entender esse processo como atividade permanente que deve ser iniciado na graduação e mantido na vida profissional, no sentido do compromisso e da responsabilidade com a formação profissional e a qualidade do cuidado em saúde.

No campo da enfermagem, é importante resgatar que, apesar das dificuldades institucionais, o corpo docente incorporou a ideia de que o currículo proposto, na década de 90, não incluía apenas a graduação, mas apontava sobremaneira para a necessidade de propiciar aos egressos e aos demais enfermeiros da rede de serviços e saúde a oportunidade de continuidade no desenvolvimento profissional, aliado ao aprofundamento dos estudos.

Embora não exista nenhum estudo de avaliação do impacto da atuação profissional dos enfermeiros egressos desse curso, na sociedade alagoana, é evidente a contribuição desses profissionais, mesmo reconhecendo que ainda não corresponde ao perfil reclamado pelo Sistema Único de Saúde.

Esse entendimento se concretizou na política de pós-graduação que vem sendo desenvolvida pelo Departamento de Enfermagem e atualmente pela Escola de Enfermagem e Farmácia (PPP/ENF/ESENFAR, 2006). Em 2005, elaborou-se uma proposta de um curso de mestrado em Cuidado de Saúde com área de concentração “expressões e processos do cuidado na saúde”, com abrangência de duas linhas de pesquisa. Essa proposta foi encaminhada a CAPES tendo sua aprovação no final de 2010.

As intenções explicitadas no texto dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos analisados nos permitem identificar que as propostas apresentadas estão direcionadas à elaboração de estratégias que contemplem competências e habilidades necessárias à formação do profissional, segundo os princípios da política nacional de saúde e das diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, destaca-se como missão institucional formar profissionais generalistas, críticos e reflexivos. Esses devem possuir capacidade técnica e científica para intervir no processo saúde-doença para cuidar da pessoa na sua integralidade. Trabalhar em equipe, exercer liderança e ter compromisso com a efetividade do SUS também são atributos inerentes ao exercício da profissão, pautado nos princípios éticos do cuidado em saúde.

Em conformidade com isso, reconhecemos que a formação profissional com esse perfil requer a apropriação de conhecimentos e habilidades apropriadas às exigências do exercício profissional em consonância com os princípios de integralidade e resolutividade das ações de saúde em todos os níveis de assistência, no âmbito individual e/ou coletivo.

Essas condições deverão materializar-se na formação de professores, na criação de cenários, de estratégias de ensino e de avaliação

que favoreçam a aprendizagem, no sentido do desenvolvimento humano e de funções indispensáveis à resolução de problemas, utilizando-se de conhecimentos diversos e do uso de diferentes tecnologias. Isso é essencial para permitir a qualidade na formação em saúde, indispensável ao atendimento das necessidades expressas no perfil epidemiológico, com autonomia, compromisso e responsabilidade social.

Desse modo, a competência profissional não pode ser reduzida a um agrupamento de conhecimentos subordinados ao interesse econômico e ao mercado de trabalho (FAUSTINO, et al, 2003). Ao contrário, é imprescindível compreendê-la como um conjunto de ações que extrapola os limites dos conteúdos em si. Em vista disso, como bem destaca Perrenoud (2000), a competência se mostra na capacidade de agir eficazmente diante das situações que ocorrem na vida cotidiana, no ambiente da escola e ou do trabalho, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Assim sendo, não se pode perder de vista que ser um profissional competente é muito mais do que ter aptidão para mobilizar e/ou transferir conhecimento para solucionar problemas do mundo do trabalho. Na área da saúde, em particular, significa reconhecer a realidade e, sobretudo, suas características e especificidades. Para tanto, há que se desenvolver a capacidade de pensar e agir com juízo crítico diante das necessidades apresentadas pela população, tomando como base da ação o conhecimento e as experiências de aprendizagem apropriadas em contextos diversos de cenários de prática.

Em função de tais observações, conceitos como produtividade, quantidade e especialidade cedem lugar à resolutividade no cuidado em saúde na perspectiva da integralidade. Por extensão, é preciso que se faça presente, no percurso de formação profissional, a discussão e análise de contexto e das concepções que explicam o processo saúde-doença como expressão das contradições sociais, de modo que o aluno o compreenda como fenômeno vinculado às condições econômicas, políticas e culturais.

Nesse sentido, a estratégia de penetração dos alunos e professores em municípios alagoanos, em vigor há mais de 25 anos, tem proporcionado estreito contato com as condições de vida das pessoas e com

estrutura organizacional das unidades de saúde municipais. Como parte integrante da disciplina Estágio Curricular, essa é uma situação de ensino e de aprendizagem na qual os alunos vivenciam o processo de trabalho em hospitais e em unidades de atenção básica à saúde e aplicam conhecimentos adquiridos no curso.

Além disso, proporciona o exercício da capacidade crítica e reflexiva, guiada por princípios éticos e pelo perfil profissional, estabelecido no marco conceitual dos cursos. Esta experiência vem ao encontro da proposta do Ministério da Saúde, quando envida esforços para reorientação da formação em saúde voltada para a atenção básica, bem como das recomendações previstas nas diretrizes curriculares.

No campo da atenção básica, a proximidade com a população promove a integração ensino e serviço e, mais importante, oferece a alunos e professores uma visão ampliada da situação de saúde da população, do contexto social, econômico e cultural em que vivem as pessoas, marcado por acentuada concentração de renda e extrema desigualdade social.

Divididos entre a agricultura de subsistência e a agroindústria, entre viver no espaço rural ou migrar para a periferia da capital ou para cidades localizadas ao seu entorno, grande parte da população alagoana tem poucas oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo (PPP/ENF/2006).

Na região sertaneja, apesar de residirem às margens do rio São Francisco, com fartura de água, mesmo na época da seca, a maioria das famílias percorre distâncias longas em busca de água para consumo. A construção do canal do sertão, um projeto de desenvolvimento sustentável para essa região é uma obra que vem se arrastando ao longo dos anos, objeto de disputas políticas entre aqueles que assumem o governo do Estado. Visto por alguns como um “presente do governo” para a população alagoana, na nossa compreensão, essa obra representa antes de qualquer coisa, um direito do cidadão sertanejo que amarga historicamente o flagelo da seca.

Do ponto de vista epidemiológico, o Estado apresenta sérios problemas de saúde, situação comprovada por indicadores sociais. Basta

dizer que, apesar do otimismo das políticas de governo, na última década, os dados revelam que o Estado avançou muito pouco no combate à pobreza, à mortalidade infantil e ao analfabetismo.

Em relação à cobertura vacinal, até o final de 2003, o estado apresentava altos índices de cobertura, exceto contra a hepatite B. Ao final de 2004, as coberturas mostraram índices abaixo da meta, com exceção da BCG (100%), com redução do número de municípios com coberturas adequadas. No entanto, este resultado pode ser explicado pelos erros cometidos nos registros das doses aplicadas, que já foram identificados (SVS/MS, 2005).

Segundo dados apresentados pelo IBGE, Alagoas registrou, em 2009, a mais levada taxa de mortalidade infantil, em torno de 46.4 mortes em 1000 nascidos vivos (<http://www.ibge.gov.br>). Esse quadro resulta de um conjunto de fatores tais como: condições inadequadas de saneamento básico por domicílio, baixos índices de cobertura vacinal, principalmente em crianças menores de 05 anos, os quais, quando associados às deficiências nutricionais e aos processos infecciosos agravam a situação. Feijão, farinha e arroz constituem a base alimentar dessas famílias que sobrevivem com a renda da aposentadoria rural ou do programa Bolsa Família.

Na capital, encontramos à primeira vista, uma orla marítima e lagunar rica em belezas naturais e farta gastronomia. Contudo, um olhar mais atento localiza favelas repletas de barracos de papelão ou compensados de madeira erguidos nas encostas e à margem das lagoas, onde residem milhares de famílias dividindo o espaço com o lixo e esgoto a céu aberto. O turismo é a atividade econômica que mais cresce, mas ainda insuficiente para gerar emprego e renda na medida da demanda da população, principalmente para os jovens que buscam o mercado de trabalho. De acordo com a última pesquisa nacional por amostra de domicílios, divulgada pelo IBGE (2008), a pobreza atinge 60,42% dos alagoanos.

Essa é uma realidade complexa que demanda um conjunto de ações capazes de mensurar as necessidades da população e estabelecer metas de investimentos em saneamento básico, moradia, emprego e renda,

uma vez que o processo saúde-doença é resultado de uma combinação dos fatores biológicos vinculados à forma como se organiza a sociedade.

Igualmente de grande relevância é o papel das políticas de formação em educação e saúde, o que pressupõe o desenvolvimento de recursos humanos e a reorientação do perfil profissional para atender às necessidades do SUS haja vista que, além de se configurar política nacional de saúde, é o mais importante campo de trabalho.

Espera-se, com isso, favorecer o desenvolvimento da capacidade do profissional para se identificar como indivíduo dentro de um grupo com senso crítico da realidade, e competência para elaborar e implantar propostas que resultem em transformações do perfil epidemiológico da população.

Nessa perspectiva, a análise dos projetos pedagógicos nos permitiu identificar uma tendência à adequação das Diretrizes Curriculares à realidade dos cursos. Além disso, os relatórios encaminhados para a Coordenação Nacional do Pró-Saúde mostram que a proposta de reorientação curricular tem contribuído para a incorporação de olhares e práticas inovadoras na atividade docente, com reflexo positivo na atitude e no olhar do estudante em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, identificam-se alguns avanços considerados significativos na execução da proposta.

Dentre estes, destacamos: A adoção, pelos professores, de metodologias ativas da aprendizagem em diversas disciplinas do ciclo clínico; aproximação crescente dos serviços de saúde, em especial a rede de atenção básica e o início do diálogo entre os diversos cursos da área da saúde que participam do Pró-saúde, envolvendo coordenadores de projetos, coordenadores de cursos, gestores da universidade e gestores do SUS, por meio de oficinas e seminários.

Ainda, segundo os relatórios apresentados, essa aproximação tem favorecido o fortalecimento das relações entre docentes, profissionais e os serviços de saúde e melhorado o processo de comunicação. Além disso, tem contribuído para aumentar a afetividade, o acolhimento e as relações de parcerias com as instâncias gestoras da rede de serviços, particularmente,

com o departamento de atenção básica e o departamento de planejamento da Secretaria Municipal de Saúde.

Outra característica fundamental na proposta de reorientação curricular é a diversificação dos cenários de prática, o que inclui ampla participação de estudantes e professores na rede de serviços de saúde do Estado, cumprindo assim as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares com a expectativa de formação de um novo profissional, capaz de responder às demandas vinculadas à mudança social.

Isso não significa, entretanto, que a proposta esteja totalmente incorporada ao cotidiano do curso. Se, de um lado, existe a motivação o desejo dos professores de objetivar o novo, de outro se constata a presença de diferentes motivos e interesses que mudanças dessa natureza provocam. Frente a isso, entendemos que a execução de uma proposta de reorientação curricular se constitui uma tarefa de grande responsabilidade, porque, embora haja o apoio de grande parte dos professores e dos alunos, o processo de mudanças ainda provoca dúvidas e resistências.

Não obstante, algumas questões se colocam como dificuldades a serem superadas. A falta de formação didático-pedagógica dos docentes, algumas vezes aliada à deficiência de capacidade técnica e científica, tem feito com que eles apresentem resistências à reorientação do processo e mantenham metodologias de ensino centradas na transmissão de conteúdos. Conseqüentemente, as atividades de avaliação da aprendizagem permanecem, na sua maioria, no plano da cobrança de resultados, orientada a memorização de conteúdos. Realizam-se por meio de provas teóricas e de demonstração prática. Algumas disciplinas usam o portfólio.

Além disso, ainda se fazem presente à fragmentação e desarticulação dos conteúdos entre disciplinas e entraves outros adstritos aos cenários de prática, particularmente no que diz respeito à estrutura física das unidades de saúde que não favorece a execução das atividades de ensino planejadas.

No plano operacional e das relações entre atores sociais envolvidos no processo, outros fatores têm limitado a execução da proposta. Entre eles, ressaltamos: rotatividade de gestores do SUS municipal,

provocando fragilidade e descontinuidade nas pactuações realizadas; lentidão na resolução de problemas e na execução dos processos de aquisição e compras demandadas pelo projeto; deficiente estrutura física das unidades de saúde, principalmente as de saúde da família, o que implica dificuldades para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Diante dessa realidade, a capacitação dos docentes e sua efetiva participação nos serviços de saúde é uma condição importante para que, de fato, possam tratar das dificuldades encontradas favorecendo mudanças de concepções e posturas.

Além disso, poderá contribuir para democratizar o conhecimento e, ao mesmo tempo, compreender que as mudanças na formação em saúde implicam enfrentar desafios na busca de estratégias e mecanismos de ação que transponham resistências e dificuldades que emperram as relações sociais e produtivas no processo de ensino e de aprendizagem e que interferem sobremaneira nas atividades de avaliação aprendizagem no ensino de graduação em Saúde.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Tendências na educação médica: um modelo curricular ajustado ao conceito ampliado de saúde, às mudanças tecnológicas e à realidade social. In: ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de (org). **A educação profissional em saúde e a realidade social**. Recife: Instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP). Ministério da Saúde, 2001.

ALAGOAS. Universidade Federal de Alagoas/UFAL. **Documentário Histórico**, 1973.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da Escola de Enfermagem e Farmácia**. 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta de reorientação da formação do profissional enfermeiro**. 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da Faculdade de Medicina/FAMED**. 2005.

ALMEIDA, Alva Helena de; SOARES, Cássia Baldini. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v.63, n.1, fev. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 29 de julho de 2010.

ALMEIDA, Márcio (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos universitários da área da saúde**. 2ª ed. atual e ampliada. Londrina: Rede Unida, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação médica e saúde: possibilidades de mudança**. Londrina: EDUEL/Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica. 1999.

ARCOVERDE, Tarciso Lins. **Formação médica: (Des)construção do sentido da profissão – a trajetória da representação social**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2004.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**.

Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em 29 de julho de 2010.

BARBIERI, Fernanda Bersanetti. **A Rede UNIDA e o Movimento de Mudança na Formação dos Profissionais de Saúde**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: alternativa para a psicologia e educação entenderem o homem. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 15 de julho de 2010.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 6ª. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERNARDES, Maria Elza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico cultural para o ensino e a aprendizagem. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**. Tradução de Flávia Maria Sant'ana. Porto Alegre: Globo, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação/CNE. **PARECER Nº: CNE/CES 1.133/2001**, aprovado em 07 de agosto de 2001, publicado no Diário Oficial da União em 03 de outubro de 2001, seção 1E, p. 131. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem**. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. **Resolução CNE/CES 3/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. MS/MEC. Portaria Interministerial MS/MEC, n. 2.101, de 03.11.2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à expansão do Ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP. 2002.

CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; et. al. **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf> Acesso em 20 de julho de 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v . 11, n. 32, maio/ago. 2006.

CHIRELLI, Mara Quaglio. O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FANEMA. Ribeirão Preto, 2002. 281p.

CHIRELLI, Mara Quaglio; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. **Rev. Latino-am Enfermagem** 2003 setembro-outubro; 11(5):574-84.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Brasília (DF) Jan-fev. 2010; Vol. 18, no. 1, pp. 102-8.

DALL'AGNOL, Clarice Maria. Grupos Focais como estratégia metodológica em pesquisas na Enfermagem. **Revista gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, v. 20, n.1, p.5-25, jan. 1999.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In.: VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. (org.). **Avaliação: Políticas e práticas**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-40.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Progresso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. **Formación de la actividad docente de los escolares**. Habana, Cuba: Pueblo e Educación. 1987.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002a.

\_\_\_\_\_. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002b. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DEPREBITÉRIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª. ed. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem: Dos fundamentos a um a proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, nº 2, jul./dez, p. 229-301, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de pesquisa**, n. 15, p. 114, mar/2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAUSTINO, et. al. Caminhos da formação em enfermagem: continuidade ou ruptura? **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília (DF), v. 56, n.4, jul/agosto, 2003.

FEUERWERKER, L.C.M., SENA, R.R. Contribución al movimiento de cambio en la formación profesional en el área de salud: una evaluación de las experiencias UNI, **Interface-Comunicação**, Saúde, Educ, v.6, n.10, p.37-50, 2002.

FEUERWERKER L. C.M. **Além do discurso de mudança na educação médica**. S FEUERWERKER. São Paulo: Hucitec, 2002a.

\_\_\_\_\_. Reflexões e propostas da Rede UNIDA para o programa de apoio ao desenvolvimento do programa de incentivos às transformações na educação médica. **Olho Mágico**. 2002b.

\_\_\_\_\_. Mudanças na educação médica: os casos de Londrina e Marília. Tese (doutorado) Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo: área de concentração em administração hospitalar. 2002c.

\_\_\_\_\_. A construção de sujeitos no processo de mudança dos profissionais d saúde. **Saúde para debate**, Rio de Janeiro, no. 22, p. 18-24, dez. 2000.

FIEDLER, Patrícia Tempiski. **Avaliação da qualidade de vida do estudante de medicina e da influência exercida pela formação acadêmica**. Tese (doutorado) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Departamento de Medicina preventiva. 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Didático Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In.: CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; et. al. **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 12a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 04 p. 67-80.

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

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1988.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 23ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005b.

KRAPIVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

KRASILCHIK, Myriam. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria de. (Org). Ensinar a ensinar. São Paulo: Pioneira Thompsn Learnig, 2005.

KLETEMBERG, Denise Faucz et al. O processo de enfermagem e a lei do exercício profissional. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 1, fev. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?acesso> em 29 de julho de 2010.

LALUNA, Maria Cristina Martinez Capel. **Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientados por competência**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007.

LEAL, Maria Edith Pereira. **O programa nova escola. Avaliação institucional nas escolas do Estado do Rio de Janeiro (2000-2001)**. Dissertação. Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2004.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais da neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividad, Conciencia y personalidad**. Ediciones Ciencias Del Hombre. 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição á teoria de desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10<sup>a</sup> ed. Tradução: Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIMA, Valéria Vernachi, KOMATSU, Ricardo Shoiti, Roberto Queiroz PADILHA. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador: A experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 7, no. 12, p. 175-84, fev. 2003.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida a **Aprender a Fazer**, publicada em IP – Impressão Pedagógica – Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, no. 36, 2004, p. 4-6. Data de publicação no site 05.11.2005. Disponível em: [www.Luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm](http://www.Luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm).

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n<sup>o</sup>. 2 p. 289-300, mai/ago 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 24, no. 62, p.82-99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de abril de 2010.

MENEGUEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

MENEZES, Fernando Antonio. A avaliação dos estudantes: entre a indução da aprendizagem e a avaliação das intervenções educacionais. **Cadernos ABEM**, Vol. 5, out. 2009, p. 37-44.

MEZZAROBA, Leda. ALVARENGA Georfravia Montoza. A Trajetória da Avaliação Educacional no Brasil. In: **Avaliar: Um compromisso com o ensino e aprendizagem**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. Londrina, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 8<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269p.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Cadernos de Aplicação** 11(2) p. 143-156, 1998.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MONTRONE, Victoria Garcia. **Formação de Agentes Comunitários**. São Paulo: Manole, 2002.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, Ano II, no. 12, 1996. pp. 29-43.

\_\_\_\_\_. Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. et al. **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. (Organizadoras). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p.143-161.

PADERES, Adriana Marques. **Avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior**. Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

PENNA FIRME, Tereza. Avaliação: Tendências e tendenciosidades. In.: **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jan/mar. 1994.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **Didática e cultura**: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In.: In.: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; et. al. **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIANCASTELLI, CH. Saúde da Família e formação de profissionais de saúde. In: ARRUDA, BKG. Org. **A educação profissional em saúde e a realidade social**. Recife: Instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP), Ministério da Saúde, 2001. p.121-140.

REHEM, Cássia Cristina França. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**: práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia da UESB – Campus de Jequié. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2008.

RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos:** Práticas correntes no ensino médio, em história. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. São Paulo: Santos, 2007.

RODRIGUEZ, Carlos Arteaga. **As inovações do ensino superior e a formação do médico professor.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná: Curitiba, 2003.

RUFINO FILHO, João. Mapas conceituais: estratégia pedagógica para a construção de conceitos na disciplina química orgânica. **Ciência & Cognição**, vol.12, p. 86-95 dez/2007. Disponível em <http://www.cienciaecognição.org>. Publicação on line em 03 de dezembro de 2007. Acesso em 20 de maio de 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a Ensinar: A aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Flávia Gonçalves da e DAVIS, Cláudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 34, no. 123, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>.

SILVA, Kênia Lara; SENA, Roseni Rosângela de. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, out. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.pht>? Acesso em 25 de maio de 2010.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SORDI, M.R.L. de. BAGNATO, M. H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século.

**Revista Latino Americana de Enfermagem.** Ribeirão Preto, v.6, n.2, abril 1998, p.83-88.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da Avaliação aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, Vol. 14, no. 2, 2009. p. 313-336.

SOUZA, Sandra M.Z.L. Avaliação institucional: elementos para discussão. IN: LUCE, Maria Beatriz; Medeiros, I. L. de (org.) **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.** 1ª ed. Porto Alegre Editora da UFRGS, 2000.

SCHRAIBER, Lilia Blima. **Educação médica e capitalismo:** um estudo das relações educação e prática médica na ordem social capitalista. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1989.

VALENTE, et. alli. Caminhos e desafios na formação docente de enfermeiros para o nível médio em enfermagem: A experiência dos acadêmicos e professoras da EEAAC/UFF. Psicopedagogia on line: **Portal da educação e saúde mental.** <http://psicopedagogia.com.br/artigos/artigos>. Acesso em 24 de maio de 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: Destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº. 123, p.583-611, set/dez.2004.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 3ª. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor Distribuiones S.A, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor distribuiciones S.A, 1995.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10<sup>a</sup> ed. Tradução: Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

TOBASE, L, GESTEIRA ECR, TAKAHASHI, R.T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista eletrônica de enfermagem** [internet] 2007; 9(1): 214-28. <http://www.fen.ufg.br/revista>.

TOIGO, Adriana Marques. Relato de experiência sobre o uso de mapas conceituais como instrumento de avaliação em três disciplinas do curso de educação física. **Experiências em Ensino de Ciências - V3(2)**, pp.7-20, 2008. <http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/artigo>. Acesso em 20 de maio de 2010.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade;** 19 (2): 25-33. 2007.

ZOOCHÉ, Denise Antunes de Azambuja. **Teias de avaliação no ensino-aprendizagem em saúde:** uma análise da situação da avaliação de desempenho cognitivo e laboral no ensino técnico de enfermagem. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (Resolução no. 196/96-IV do Conselho Nacional de Saúde).

Meu nome é Leila Pacheco Ferreira Cavalcante, portadora do documento de identidade 990010744341, CPF 144938704-78. Sou professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas, no momento estou realizando uma pesquisa que é parte do Doutorado em Educação que estou cursando na Universidade Federal de São Carlos. A motivação para realizá-la surgiu da minha prática docente pela necessidade identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina, motivados a agir conscientemente para alcançar uma finalidade. Pretendo ainda, identificar na trajetória acadêmica dos professores os motivos que os estimulam a avaliar os alunos e discutir os princípios e concepções subjacentes às práticas de avaliação adotadas.

Por essa razão gostaria de convidá-lo (a) para participar desta pesquisa, pois seu depoimento é muito importante. Aproveito a oportunidade para explicar outros aspectos que ajudarão a sua tomada de decisão.

- 1) A pesquisa destina-se a estudar a Avaliação da aprendizagem nos Cursos de enfermagem e Medicina da Universidade Federal de Alagoas na perspectiva de contribuir para encontrar respostas, levantar novas questões, criar novos entendimentos de como proceder à avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação em saúde;
- 2) As informações prestadas serão coletadas por mim, por meio de entrevistas realizadas individualmente e/ou mediante a participação em discussões de grupos focais, gravadas em fita cassete e/ou mp3.
- 3) O seu anonimato na pesquisa será garantido pelo uso de nomes fictícios e uso de material exclusivamente para este fim;

- 4) Você terá acesso a todos os dados de seu depoimento;
- 5) Não haverá nenhum ônus financeiro decorrente da sua participação na pesquisa;
- 6) Caso queira, você poderá a qualquer momento, desistir da pesquisa sem nenhum prejuízo para a sua pessoa;
- 7) Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e farão parte dos acervos bibliográficos da UFAL e da UFSCar e de outras bibliotecas nacionais que se interessem por eles;
- 8) Durante todo o período de realização do estudo estarei à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

**Autorização:**

Eu,.....  
.....,brasileiro(a), com registro geral no. , tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Unidade de produção de sentidos sob a perspectiva Histórico-Cultural, recebi da Prof<sup>ra</sup>. Leila Pacheco Ferreira Cavalcante, da Escola de Enfermagem e Farmácia, da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as informações que me fizeram entender sem restar dúvidas, os aspectos acima descritos.

Nestes termos, e devidamente esclarecido (a) aceito participar voluntariamente da referida pesquisa, concordando ter meu depoimento gravado pela pesquisadora. Confirmando minha compreensão do uso e do destino dos resultados do estudo, da ausência de ônus financeiro derivado da minha participação, bem como da liberdade do meu desligamento da pesquisa a qualquer momento que decida sem nenhum prejuízo para a minha pessoa.

**Endereço do (a) participante voluntário (a)**

**Pesquisadora: Leila Pacheco Ferreira Cavalcante**

Instituição: Escola de Enfermagem e Farmácia da Universidade Federal de Alagoas Campus A. C. Simões, BR 104 Norte, Km 97, Cidade Universitária Tabuleiro do Martins CEP: 57072-970 Maceió – Alagoas Telefones: 82-32141154 - 1155 - 1153.

**Orientadora da pesquisa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello**

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas -Via Washington Luiz, Km 235 Caixa Postal 676 – Telefone: 16 – 33518356 CEP: 13.565905 - São Carlos - São Paulo

**Assinatura do (a) participante voluntário (a)**

**Leila Pacheco Ferreira Cavalcante**  
**Pesquisadora**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello**  
**Orientadora**

Atenção!

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, prédio da Reitoria, Campus A.C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 82-3214104.

## ENTREVISTAS

### **Apêndice B - Roteiro de perguntas para a coleta de dados com os docentes**

#### **Titulo da pesquisa: A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Uma unidade de produção de sentidos sob a perspectiva Histórico-Cultural**

Pesquisadora: Leila Pacheco Ferreira Cavalcante

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Mello

#### **Questões norteadoras da pesquisa:**

- Como se constitui a avaliação da aprendizagem e quais os sentidos dessa atividade, produzidos na trama das relações estabelecidas entre professores e alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina, consideradas as condições do ensino e os discursos produzidos, socialmente, pelos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional?
- Como a avaliação pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem no que tange à apropriação do conhecimento, de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional?

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram:

#### **1 Objetivo Geral:**

**1.1** - Identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.

#### **2 Objetivos específicos:**

**2.1** - Identificar e analisar as concepções que condicionam a intencionalidade das atividades de avaliação da aprendizagem

realizada pelos professores, no cotidiano dos cursos de Enfermagem e Medicina.

- 2.2** - Caracterizar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e analisá-las, a partir da percepção dos alunos e professores dos cursos de Enfermagem e Medicina.
- 2.3** - Identificar, na trajetória acadêmica dos professores, os motivos que os estimulam a avaliar os alunos, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.
- 2.4** - Interpretar, a partir da análise consubstanciada nos objetivos acima descritos, os sentidos da avaliação, discutindo como estes se articulam, ou não, na objetivação e apropriação de conhecimentos necessários à formação profissional.

### **Sujeitos da pesquisa**

Oito (08) professores dos Cursos de Enfermagem e de Medicina

### **Roteiro de perguntas**

1. O que você entende por avaliação?
2. O que é ensinar para você? E aprender?
3. Como você entende que o aluno aprende?
4. Você vê relação entre ensino, avaliação e aprendizagem?
5. Você considera a avaliação importante? Por quê? Então você considera a avaliação necessária?
6. Se você considera que ela não é necessária como você faria para saber se o aluno está aprendendo ou não?
7. O que lhe motiva avaliar os alunos ou qual o motivo da avaliação para você?

8. Por que você avalia? Para que? Você utiliza instrumentos para avaliar os seus alunos?
9. Quais os instrumentos que você considera que melhor avalia os alunos? Por quê?
10. Você utiliza estes instrumentos? Em que situações?
11. Você utiliza critérios para avaliar os seus alunos? Quais? Em que situações?
12. Como você avalia habilidades nas situações concretas dos cenários de prática?
13. Você enfrenta dificuldades para avaliar os seus alunos? Quais? Como supera estas dificuldades?
14. O que você faz, como age diante de uma situação na qual o aluno não conseguiu desenvolver habilidades necessárias à prática profissional?
15. Você reprova alunos? Em que situação? Qual a finalidade da reprovação?

## Entrevistas

### Apêndice C - Roteiro de perguntas para a coleta de dados com os gestores

**Titulo da pesquisa: A avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma unidade de produção de sentidos sob a perspectiva Histórico-Cultural**

Autora: Leila Pacheco Ferreira Cavalcante

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Mello

#### **Questões norteadoras da pesquisa:**

- Como se constitui a avaliação da aprendizagem e quais os sentidos dessa atividade, produzidos na trama das relações estabelecidas entre professores e alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina, consideradas as condições do ensino e os discursos produzidos, socialmente, pelos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional?
- Como a avaliação pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem no que tange à apropriação do conhecimento, de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional?

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram:

#### **1 Objetivo Geral**

1.1 - Identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.

#### **2 Objetivos específicos**

2.1 - Identificar e analisar as concepções que condicionam a intencionalidade das atividades de avaliação da aprendizagem

realizada pelos professores, no cotidiano dos cursos de Enfermagem e Medicina.

- 2.2 Caracterizar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e analisá-las, a partir da percepção dos alunos e professores dos cursos de Enfermagem e Medicina.
- 2.3 Identificar, na trajetória acadêmica dos professores, os motivos que os estimulam a avaliar os alunos, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.
- 2.4 Interpretar, a partir da análise consubstanciada nos objetivos acima descritos, os sentidos da avaliação, discutindo como estes se articulam, ou não, na objetivação e apropriação de conhecimentos necessários à formação profissional.

### **3 Sujeitos da pesquisa**

Quatro (04) professores gestores da Instituição

### **4 Roteiro de perguntas**

1. O que você entende por avaliação?
2. Você vê relação entre ensino, avaliação e aprendizagem?
3. Qual política de avaliação adotada pela Universidade?
4. Como esta se desenvolve no contexto dos cursos de graduação em saúde?
5. Qual o perfil de profissional que a política da Universidade defende?
6. Como esta política se articula para a construção de critérios e de indicadores de resultados?

## ENTREVISTA

### **Apêndice D - Roteiro de perguntas para a coleta de dados com os alunos (grupo focal)**

**Titulo da pesquisa: A avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma unidade de produção de sentidos sob a perspectiva Histórico-Cultural**

Pesquisadora: Leila Pacheco Ferreira Cavalcante  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Mello

#### **1 Objetivo Geral**

1.1 Identificar e analisar os discursos e sentidos da avaliação da aprendizagem, produzidos nas relações estabelecidas entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.

#### **2 Objetivos específicos**

2.1 Identificar e analisar as concepções que condicionam a intencionalidade das atividades de avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, no cotidiano dos cursos de Enfermagem e Medicina.

2.2 Caracterizar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e analisá-las, a partir da percepção dos alunos e professores dos cursos de Enfermagem e Medicina.

2.3 Identificar, na trajetória acadêmica dos professores, os motivos que os estimulam a avaliar os alunos, examinando as possíveis contradições, ou não, entre o motivo da atividade e o objeto para o qual se dirige a ação.

2.4 Interpretar, a partir da análise consubstanciada nos objetivos acima descritos, os sentidos da avaliação, discutindo como estes se articulam, ou não, na objetivação e apropriação de conhecimentos necessários à formação profissional.

#### **3 Sujeitos da pesquisa**

Nove (09) alunos dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina

#### **4 Roteiro de perguntas**

1. O que você entende por avaliação? Qual a sua finalidade?
2. Existe relação entre a avaliação praticada pelos professores e a sua aprendizagem? Qual? Como você percebe isso?
3. A avaliação praticada pelos professores contribui na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades necessárias à sua formação profissional?