

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
REPENSUL – PÓLO II – UFPEL- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM
MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM**

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO HUMANIZADO E
PARTICIPATIVO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE
ENFERMAGEM**

**MESTRANDA: GEANI F. M. FERNANDES
ORIENTADORA: DRA. MARTA REGINA CESAR VAZ**

**RIO GRANDE
1999**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
REPENSUL – PÓLO II – UFPEL - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM
MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM**

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO HUMANIZADO E
PARTICIPATIVO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE
ENFERMAGEM**

**Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Assistência de Enfermagem da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para obtenção do grau
de Mestre em Enfermagem.**

**RIO GRANDE
1999**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM

PROCESSO DE AVALIAÇÃO HUMANIZADO E PARTICIPATIVO
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE ENFERMAGEM

GEANI FARIAS MACHADO FERNANDES


Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do título de Mestre em Assistência de Enfermagem e aprovada em sua forma final em 20 de dezembro de 1999, atendendo às normas de legislação vigente do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem – Mestrado em Assistência de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.


Dra. Denise Elvira Pires de Pires
- Coordenadora do Curso -


Dra. Marta Regina Cezar Vaz
Presidente – Orientadora


Dra. Rosita Saupe
- Membro -


Dra. Nágila Caporlingua Giesta
- Membro -


Dda. Hedi Crescência H. da Siqueira
- Membro -


Dra. Vania Schubert Backs
-Suplente -


Dra. Valéria Lerch Lunardi
- Membro -

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1 - INTRODUÇÃO	01
2 - OBJETIVOS	11
2.1 - OBJETIVO GERAL	11
2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO	12
3.1 - EDUCAÇÃO - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	12
3.2 - EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM	17
3.3 - AVALIAÇÃO - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	23
3.4 - MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	29
3.4.1 - PROVA ORAL	31
3.4.2 - PROVA PRÁTICA	32
3.4.3 - AUTO-AVALIAÇÃO	32
3.4.4 - OBSERVAÇÃO	33
3.4.5 - LISTA DE VERIFICAÇÃO	36
3.4.6 - A ENTREVISTA	36
3.4.7 - DIÁRIO DE CURSO	37
4 - O MARCO TEÓRICO PERPASSANDO E REAFIRMANDO-SE NO CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO	39
5 - CONTEXTUALIZANDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	49
5.1 - CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS	49
5.2 - CONTEXTUALIZANDO O LOCAL	50
5.3 - CONTEXTUALIZANDO OS ENCONTROS	57
5.4 - O CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO	63
5.5 - OS ENCONTROS INDIVIDUAIS	66
5.6 - A ANÁLISE DOS DADOS	67

6 - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO	69
6.1 - O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO	69
6.2 - A PARTICIPAÇÃO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	82
6.3 - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	87
6.4 - CRITÉRIOS E AVALIAÇÃO	99
6.5 - DELINEANDO PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIALÓGICO	121
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	142
ANEXO	145

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática de avaliação realizada nos estágios supervisionados de enfermagem, envolvendo professor e acadêmicos de graduação através do Círculo de Potência-Ação, uma estratégia orientada pela proposta educativa do educador Paulo Freire. A partir dos questionamentos e reflexões oriundas desse processo dialógico, percebeu-se que a avaliação tem se configurado em uma prática autoritária e antidialógica. O diálogo, a participação, a transparência na elaboração de critérios e a associação entre teoria e prática são apontados como indicadores a serem utilizados no caminho da transformação em busca de um processo de avaliação e, por consequência, uma prática educativa que possibilite a formação de sujeitos que irão cuidar de outros sujeitos.

ABSTRACT

This work is result of an action-reflection process on the evaluation of the probation of nursing students, involving teacher and students through the Circle of Potency-Action, a strategy based on Paulo Freire's educational concept. From the discussions in this dialogical process, we observed that evaluation has been an authoritarian and antialogical process. Discussion, participation, transparency in stabilising criteria and the connection between theory and practice have been considered as guidelines for the change to a better process of evaluation and, therefore, an education practice allowing the development of beings that will treat other beings.

1 - INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação e avaliação envolve uma série de processos, que são propostos e discutidos por sujeitos que se preocupam com o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com o conhecimento. Esta discussão está fundamentada técnica e politicamente, uma vez que o envolvimento ideológico é próprio do homem. No entanto, em educação, é fundamental que as posturas político-filosóficas sejam explícitas.

Autores como Paulo Freire (1996), Saviani (1984) e Gadotti (1983) entendem a educação como um instrumento de transformação social e que esta, enquanto ação educativa, deve ocorrer num contexto existencial concreto.

Freire (1994) opõe-se à concepção ingênua de uma pedagogia que se acredita alavanca de transformação social e política ou à concepção pessimista que diz que a educação reproduz mecanicamente a sociedade, mas crê, entretanto, numa pedagogia cujo papel da educação é de conscientização para a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade mais igualitária.

O comprometimento do homem com a sociedade ocorre à medida em que ele se envolve com a realidade, quando ele se torna capaz de agir e refletir (Freire, 1994). Refletir sobre a realidade é de suma importância, pois, como refere

Freire (1993, p. 12) “o corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente.”

Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias, uma vez que nem a consciência é fazedora arbitrária do mundo da objetividade, nem dele puro reflexo. A capacidade de intervenção do homem, numa determinada realidade, poderá aumentar sua conscientização e, daí, a importância de uma prática educativa que priorize o desenvolvimento da capacidade crítica do educando que o impulse à decisão, e à libertação. Uma prática educativa que encare educandos e educadores como sujeitos, pois o homem é sujeito de sua própria educação, não podendo, dessa forma, ser objeto dela (Freire, 1994 p. 28).

Esta concepção de educação se apresenta como uma possibilidade de mudança no paradigma educacional predominante, nas escolas de enfermagem, que utiliza pressupostos das teorias educacionais não críticas, entre as quais a pedagogia tradicional e tecnicista, onde o aluno freqüentemente é objeto, num modelo de “educação bancária”, conforme o entendimento de Freire.

Freire (1994) nos coloca, que o educador deve ter a posição humilde de quem comunica um saber relativo a pessoas que têm uma ignorância também relativa. Essa reflexão vê a educação como um permanente recriar e não um objeto terminalizado e esse compromisso, conseqüentemente, exige coragem do educador, ao expor sua vulnerabilidade por não ser o detentor do saber total, por não ter as respostas sempre prontas e precisas.

Rezende (1988) refere que para educar não existem fórmulas, mas exige-se que o educador tenha sensibilidade, que não tenha conceitos prontos ou

respostas infalíveis, mas que seja vulnerável e tenha a coragem de partilhar solidariamente o conhecimento.

Nós, enfermeiros, atuando ou não na docência, precisamos estar cientes de como se concebe uma ação educativa, suas interferências na formação profissional e sua relação com a sociedade, pois esta é inerente ao nosso processo de trabalho. A educação pode se processar em todos os lugares, em qualquer espaço onde pessoas estejam participando de alguma atividade, não só nas escolas, sendo portanto, parte do contexto social e, como tal, não podendo ser neutra em seus objetivos.

Freire (1993, p. 38) acredita que neutralidade na educação é impossível e que devemos, enquanto educadores, reconhecer e assumir a politicidade da ação educativa. O autor ressalta que uma das belezas “da prática educativa está no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real ao educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista.”

Vislumbrando a educação nesta perspectiva, é que a minha atenção se volta para o processo de formação dos enfermeiros, que está sendo desenvolvido no Curso de Enfermagem da Fundação Universidade Federal de Rio Grande, pois, é através deste processo que chegamos a atingir ou não nossos objetivos enquanto enfermeiros e educadores.

Entendendo que a graduação em enfermagem¹ tem influência direta na

¹ Almeida & Rocha (1997) entendem a Enfermagem como uma prática social e histórica que se constitui como parcela do trabalho em saúde, estabelecendo relações sociais, nem sempre harmoniosas, com os outros trabalhos, pois estão presentes relações conflituosas e hierárquicas entre as várias categorias profissionais. A enfermagem é uma prática que tem uma autonomia relativa no ato operatório, ao atender às necessidades técnicas e sociais de saúde segundo a maneira como está inserida no processo de trabalho da saúde, e como este se articula politicamente na dinâmica da sociedade. As práticas são realidades construídas, havendo intermediação entre objetivismo e subjetivismo, estando abertas as portas da História, na qual os sujeitos podem imprimir mudanças.

determinação do perfil do profissional, é que percebo que os órgãos formadores deveriam refletir mais sobre o seu papel e propiciar espaço de discussão que envolvam todos os segmentos – docentes, acadêmicos e egressos a fim de inovar e, coletivamente, proceder as mudanças necessárias na estrutura atual do ensino que está sendo desenvolvido.

Deste modo, verifico a necessidade da realização de estudos que avaliem e analisem as características do ensino da enfermagem, para que se possa desenvolver uma prática que venha a instrumentalizar os sujeitos que irão cuidar de outros sujeitos, pois, na maioria das vezes, prega-se que o cliente seja visto como sujeito, no processo de cuidar, cobra-se e avalia-se se o aluno busca estabelecer uma relação sujeito-sujeito. Porém, esse discurso não é vivenciado na escola pelo aluno, pois a relação que se apresenta, entre docente e aluno, predominantemente tem sido de sujeito-objeto, especialmente, no que se refere ao processo de avaliação.

Não é exercitado na escola, nem nos momentos de avaliação, esse ser sujeito que constrói com compromisso, maturidade e ética, uma formação profissional, que tenha o diálogo e a participação como base.

Isso é constatado, mesmo na prática de alguns professores, que tentam se orientar por uma proposta pedagógica diferente no processo ensino-aprendizagem, mas no momento da avaliação, continuam a utilizar a mesma filosofia e instrumentos do modelo tradicional de educação, que incentiva e, de certa forma, valoriza a passividade e a adaptação.

Considerando que, no processo de educação formal ou não, a avaliação está sempre presente e fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, concordo com Gadotti (1983) quando menciona que a avaliação se

constitui em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática.

Assim, entendendo a avaliação enquanto uma ação política, que supera os limites de um mero processo técnico, tenho o desejo e o interesse de discutir um pouco mais sobre esse tema, a fim de tornar meu trabalho e, em extensão, dos docentes da Enfermagem, mais prazeroso e um meio de autoconhecimento e autodesenvolvimento.

Iniciei minha trajetória profissional no ano de 1986 e, desde então, tenho trabalhado com educação. Sempre priorizei a ação educativa no meu trabalho enquanto enfermeira por entender como Rezende (1988, p. 27) que a educação para saúde é “o instrumento mais eficiente das ações profiláticas” e que esta atividade é extremamente relevante num país como o nosso onde as políticas de saúde, pautadas num modelo médico biologista-tecnicista, priorizam as ações curativas e individuais em detrimento das ações de promoção e proteção da saúde.

Estando vinculada, ao ensino de graduação em enfermagem, desde 1991 e vivenciando a prática de avaliação, continuamente, fui despertada pela preocupação em aprofundar e refletir sobre o tema, especialmente, no que se refere à avaliação das atividades dos alunos durante a realização dos estágios, pois encontrava farto material orientando o docente na elaboração de instrumentos de avaliação relativo aos conteúdos teóricos, principalmente em Haydt, 1994; Martins, 1986; Abreu & Masetto, 1990 e Libâneo, 1991, mas era escassa a bibliografia referente à avaliação que envolvia a efetivação das atividades práticas no ensino de enfermagem.

No decorrer do curso de especialização em Metodologia do Ensino

Superior, tendo como colegas professores universitários, de diversas áreas do conhecimento na universidade, no ano de 1992, tive a oportunidade de voltar a discutir e refletir sobre educação e avaliação. O meu grupo de estudos escolheu, como temática do trabalho de conclusão do curso, a avaliação com ênfase aos conteúdos teóricos. Preocupávamos, na ocasião, em sermos justos na elaboração de instrumentos de avaliação. Percebi, ao concluir o curso, que a qualidade das minhas aulas havia melhorado, bem como o resultado dos alunos nas avaliações com conteúdos teóricos. Por algum tempo isso pareceu-me suficiente, embora as avaliações dos estágios continuassem a incomodar-me, pois, como coloca Christófaró (1993, p. 355)

“a formação do enfermeiro deve contemplar atividades e conteúdos teóricos e práticos incluindo, nestes últimos o estágio curricular, sob supervisão. Isto significa que além das atividades teóricas (aula, seminários e outros estudos da mesma natureza) o currículo contemplará: o ensino prático comumente adotado pelas escolas (laboratórios, ensino-clínico nas diversas áreas da assistência e dos serviços de saúde hospitalares e de rede básica) e, pelo menos um semestre letivo, de estágio curricular supervisionado, a ser programado pela escola e pelos enfermeiros dos serviços de saúde onde se realizarão tais estágios. As atividades práticas (ensino clínico e estágio) terão como “locus” as unidades de serviços com internação (hospitais) e sem internação (rede básica de serviços e ambulatórios).”

A intenção de trabalhar com avaliação, como elemento do processo educativo na formação do enfermeiro, exacerbou-se durante o período de atuação na coordenação do Serviço de Enfermagem do Hospital Universitário da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Ali, percebi que os enfermeiros apresentavam uma dificuldade muito grande em realizar as avaliações sistemáticas dos funcionários. Havia tanto a falta de critérios generalizada, quanto o diálogo aberto com os avaliados, visando discutir os pontos fortes e fracos detectados, importante para a reorientação de suas práticas enquanto

profissionais.

Já durante a realização do curso de mestrado, refleti muito sobre a prática de avaliação aplicada aos alunos de graduação e, percebi que as dificuldades existentes em relação à avaliação são oriundas da escola, em todos os níveis de ensino, que não favorece um processo de educação e avaliação participativa, que não estimula no aluno a condição de sujeito, ou seja, de ser ouvido, de falar, de ter poder de decisão frente a uma atividade, que influencia diretamente a sua vida acadêmica, e que vai refletir na sua vida profissional.

Devido a essas reflexões, assumi um referencial teórico que pudesse contribuir para dissipar algumas dúvidas e mostrar caminhos a fim de amenizar, como diz Abreu (1990, p. 91) “uma das mais difíceis atividades pedagógicas” e que viesse auxiliar o encontro de respostas para a questão: Como desenvolver um processo de avaliação humanizado e participativo nos estágios supervisionados de enfermagem que esteja em consonância com uma proposta educacional dialógica?

A opção pelo referencial teórico de Freire, para guiar essa trajetória, deveu-se ao fato de que o mesmo tem uma proposta de mudança, uma busca do desvelamento da realidade e a tentativa de uma ação-reflexão-ação, voltada para os sujeitos envolvidos no processo ou seja professores e alunos.

Vários autores enfermeiros têm utilizado, com sucesso, esse referencial em seus processos de investigação e assistência, entre os quais Madureira (1994) que trabalhou com um grupo de mulheres com filhos de 0 a 1 ano, com uma proposta de educação em saúde fundamentada no diálogo compartilhador de vivências e saberes.

Wosni (1994) relatou em sua dissertação uma experiência na qual o

enfermeiro participa de uma proposta problematizadora de ações político-pedagógicas com o movimento popular de bairro, tendo como itinerário metodológico o referencial de Paulo Freire, respeitando as características da atividade e população participante.

Gonzaga (1994) procurou descrever, no estudo de caso intitulado "Educação Popular em saúde: do permitido monólogo da doença às ações coletivas dialógicas em saúde", em que situação as relações pedagógicas se apresentam no contexto de uma unidade básica de saúde, no município de Florianópolis, identificando as características dos sujeitos das relações pedagógicas em saúde; o objeto da ação pedagógica e os "educadores" das ações pedagógicas em saúde, mediante a utilização do itinerário pedagógico de Paulo Freire.

A tentativa de entender e buscar soluções para a problemática vivida nos estágios supervisionados de enfermagem, e almejando uma proposta de mudança, usando esse referencial, foi iniciada na disciplina de Prática Assistencial e continuou no desenvolvimento da dissertação de mestrado. A disciplina denominada de Prática Assistencial de Enfermagem ministrada, juntamente com as disciplinas de Educação e Assistência de Enfermagem e Aspectos Éticos na Assistência de Enfermagem, foi realizada no semestre anterior à elaboração da dissertação. Esta disciplina teve como objetivo a elaboração de um marco de referência e sua aplicação na prática, através da utilização de um processo de enfermagem (aplicado na assistência ao indivíduo, família ou comunidade), fundamentado em uma teoria de enfermagem e/ou de outras áreas do saber.

Acredito que o aluno não possa ser excluído do processo de avaliação; ele

é um ser capaz de refletir, agir e educar. Essa crença me fez desenvolver um estudo tendo como princípio a educação fundamentada no diálogo e na horizontalidade, que favorece a interação e a construção do conhecimento, que possa ser partilhado com os outros, uma vez que se pretende construir, com eles, critérios de avaliação que possam estar mais próximos do que Demo (1987) considera como avaliação emancipadora ou ao que Gadotti (1983) chama de concepção dialética da avaliação.

A importância deste trabalho, que tem como objetivo **desenvolver um estudo com um grupo de acadêmicos de graduação, voltado para um processo que leve ao delineamento de indicadores pedagógicos para construção de uma proposta de avaliação humanizada e participativa na formação do enfermeiro**, está fundamentada numa proposta de investigação que oferecerá subsídios teóricos emergentes de uma prática educativa, que possam retroalimentar a prática ou desencadear outros estudos sobre avaliação na formação de profissionais enfermeiros, uma vez que análise, reflexão e avaliação contínuas se constituem em elementos indispensáveis no cotidiano de todo o profissional e, muito mais dos docentes, que são diretamente responsáveis pela formação do enfermeiro.

A relevância desta proposta se expressa por acreditar que as reflexões do grupo resultarão em subsídios aos futuros enfermeiros – avaliadores, para que possam se auto-avaliar e avaliar, utilizando critérios que favoreçam o seu crescimento e o desenvolvimento de grupos a que estejam ligados, em direção ao alcance de resultados satisfatórios; e que esse processo participativo de avaliação possa contribuir para a formação de profissionais, mais críticos e conscientes, que saibam se posicionar e avaliar, além da sua prática cotidiana e

a de seus pares, as instituições a que estão ligados, as políticas e os programas de saúde destinados à clientela que busca os serviços de saúde. Nos próximos capítulos serão apresentados os fundamentos teóricos, o percurso metodológico e os resultados evidenciados num processo dialógico vivenciado no Círculo de Potência-Ação com acadêmicos de graduação em enfermagem.

2 - OBJETIVOS

2.1 - OBJETIVO GERAL

- Desenvolver um estudo com um grupo de acadêmicos de graduação, voltado para um processo que leve ao delineamento de elementos indicadores pedagógicos para construção de uma proposta de avaliação humanizada e participativa na formação do enfermeiro.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar e implementar uma proposta de trabalho participativo com os acadêmicos envolvidos, através de um diálogo problematizador que enfatize a avaliação realizada nos estágios supervisionados de enfermagem;
- Compreender como os acadêmicos percebem e participam do processo de avaliação realizado nos estágios supervisionados de enfermagem;
- Sistematizar elementos indicadores para a formação de uma proposta humanizada e participativa de avaliação.

3 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

3.1 - EDUCAÇÃO - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para que nossa linguagem tenha sentido, há necessidade que estejam bem determinados os conteúdos dos significados das palavras que usamos. Para isso, vamos começar perguntando o que se entende ou almeja por educação? Embora, já se tenha conceituado educação, milhares de vezes, o termo continua sendo usado com indicações diversas. Educação deve ser entendida como um componente de processos históricos de indivíduos, sendo assim, não é entendido dentro de seu limite formal e sim de seus limites históricos que inclui o formal, mas não somente esse.

Em sua acepção clássica, educação designa o processo de crescimento e aprendizagem vivenciado pelo sujeito-educando; pela etimologia da palavra - do latim "educere", educar é "abrir-se", extrair de si mesmo, tirar de dentro para fora aquilo que se pode, realizar as "potencialidades" individuais, enfim surgimento, expressão e expansão das capacidades dos seres humanos (Albornoz, 1984).

É preciso compreender a educação como um processo complexo, que

acontece na tensão do sujeito e da sociedade; em dimensões subjetivas e objetivas, em integração ou oposição, num movimento de socialização contínua. Educação é, pois, interação do homem com seu grupo, seu meio, seu tempo: só se afirma na medida em que o seu mundo social se transforma de modo a possibilitar-lhe o crescimento e a modificação do grupo que o afirma. É movimento, afirmação e negação do já experimentado, num jogo contínuo de combinações intersubjetivas e da estrutura que as envolve.

A concepção de educação de Freire (1994) envolve uma concepção filosófica humanista, entendida como doutrina filosófica que tem no homem o valor supremo, definindo-se, a partir dessa perspectiva, as exigências psicológicas, históricas, econômicas, sociais e políticas que condicionam a vida humana. Envolve, também, posturas existencialistas, a partir das quais o homem surge como senhor de seu próprio destino, ainda que submetido às limitações da realidade.

Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Através de uma conscientização crítica, ele assumirá, cada vez mais, o papel de sujeito, escolhendo, decidindo e libertando-se.

O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser no mundo e com o mundo. É um ser de práxis, compreendida, por Freire (1994), como ação e reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

O compromisso do homem com a sociedade ocorre na medida em que ele se envolve com a realidade, quando ele é capaz de agir e refletir. O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se

torna progressivo e gradualmente consciente, comprometido a intervir nesta realidade para mudá-la.

A educação entendida como compromisso político e social da formação do cidadão e da cidadania, pressupõe competência técnica e, também, capacidade para lidar com a invenção, conteúdo e métodos operantes no espaço do trabalho, em íntimo processo de articulação entre os sujeitos envolvidos.

A pedagogia resultante deste modo de olhar a educação não pode ser meramente compensatória, deve preocupar-se com o conhecimento que emerge da reflexão e com o direcionamento das ações que estimulem a participação.

Neste sentido, o entendimento de educação é mais abrangente, pressupõe um repensar a partir da experiência de grupos, tem um caráter ativo, problematizador e parte do pressuposto que todos são atores e, portanto, definidores potenciais do processo.

Educar é sempre um ato político desde o momento em que o educador incorpora e reproduz as atividades de um sistema tecnicista, tradicional ingenuamente ou não, até quando assume uma postura mais crítica no seu fazer pedagógico. Em relação a essa afirmação, o educador está realizando um ato político, na medida em que sua forma de atuação está de acordo com a ideologia dominante, contribuindo para a formação de profissionais tecnicamente competentes, porém acríticos, que se moldarão mais facilmente ao sistema de desigualdades existente. Ao assumir uma postura mais ativa, tentando junto aos educandos apreender e analisar a realidade criticamente, estará contribuindo para a existência de uma contra-ideologia que provocará mudanças na ideologia dominante, comprometendo-se, dessa forma, efetivamente, com a mudança da sociedade e não apenas com uma parcela desta (Freire, 1994).

Na linguagem comum, educação, muitas vezes, é identificada com educação formal, especialmente, com a educação formal de crianças e jovens, ou seja, a escola. O âmbito da escola, para demarcar o acontecimento educativo, já aparece com muitas restrições quando nos damos conta que as crianças estão sob igual ou mais forte influência de outras instituições e agentes; como a família, e atualmente, os meios de comunicação de massa, principalmente, a televisão. A educação, portanto, extrapola a escola no tempo e no espaço, pois, não há um cenário único e específico de educação; toda a vida, seja na casa, na igreja, no bairro, na rua, na cidade, é cenário desses acontecimentos que provocam mudanças interiores no comportamento de grupos e indivíduos.

No contexto da Universidade, palco onde está inserido o curso de Enfermagem, a educação superior é entendida como um conjunto integrado de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto ensino, a educação superior tem por objetivo aperfeiçoar a formação do homem para a atividade cultural, capacitá-lo para o exercício de uma profissão e prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber. Enquanto pesquisa, esta mesma educação visa o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, devendo contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, em nível regional e nacional. Já enquanto extensão, a ação educativa superior visa difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científico-tecnológica à toda população.

Para Coelho (1984), não se pode prescindir da escola como instrumento de participação cultural e sócio-política, apesar de ser considerada elitista, reprodutora da divisão social, inculcadora da visão de mundo da classe

dominante e, conseqüentemente, mantenedora da atual estrutura de poder numa sociedade de classe. O mesmo autor coloca que a grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar, de fato, a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais de aritmética aos seus filhos. É preciso usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnicos científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma nova participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura, que é coletivamente produzida por toda a sociedade.

No que se refere à escola de enfermagem, Vaz (1989) afirma que de acordo com os interesses sócioeconômicos e políticos predominantes numa sociedade de classes, esta tem percorrido a lógica da estrutura, tentando produzir relações de harmonia com as instituições prestadoras de assistência, reproduzindo a ideologia da classe dominante, na medida em que forma ou procura formar trabalhadores, que assumem os interesses dos grupos hegemônicos em detrimento daqueles com pouco ou nenhum poder político, fazendo desses interesses a finalidade de seus trabalhos.

A educação, a partir de uma abordagem sociocultural, tem como objetivo prioritário uma tomada de consciência, ou seja, promover e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel fundamental na passagem de formas primitivas de consciência para a consciência crítica, que não pode ser considerada como produto finalizado, mas um processo de vir-a-ser contínuo.

A ética ou qualidade ética de uma prática educativa libertadora, conforme

Freire (1993, p. 91), “vem das entranhas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais”. Atuar contra essa vocação é negar a razão de ser de nossa presença no mundo e com o mundo. Ainda, para Freire (1993), a exploração e dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é uma imoralidade gritante.

Uma prática educativa, voltada para a libertação, tem como imperativo ético e político a desocultação da verdade. O profissional comprometido eticamente é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega, aberto e crítico, à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça, para a luta de libertação.

3.2 - EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM

Abordar o tema educação à luz do entendimento dos educadores, anteriormente apresentados como Freire (1994), Gadotti (1983), Saviani (1984), Coelho (1984), é primordial para que possamos refletir sobre as diferentes correntes pedagógicas que norteiam a prática docente, compreendendo, a partir daí, a complexidade da avaliação no contexto do processo educativo.

Nesta linha de pensamento, Schmarzeck (1988) afirma que o docente de enfermagem tem o dever de conhecer o saber da Enfermagem e o saber da Educação, sendo este último ainda pouco explorado pelos quadros docentes, apesar de nos últimos anos observar-se uma crescente preocupação com o tema e uma produção científica fundamentada em teóricos da área da educação.

Para que possamos compreender melhor o nosso objeto de estudo - a prática de avaliação nos estágios supervisionados de enfermagem - é necessário, também, que busquemos uma aproximação e suporte teórico com educadores em enfermagem que têm realizado pesquisas e voltado o seu olhar reflexivo para o ensino que está sendo desenvolvido nos cursos de graduação em enfermagem, entre os quais Nakamae (1987), Waldow (1989), Nietzsche (1993), Borba (1997), Lunardi (1997) e Saupe (1992).

Saupe (1998) uma educadora que tem desenvolvido estudos e se caracterizado como incentivadora da produção de trabalhos que versam sobre o processo educativo na enfermagem, organizou e tornou possível junto com outros autores, o livro "Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção". Entre tantas contribuições, contidas no primeiro capítulo deste livro, para o processo de reflexão dos enfermeiros que estudam e desenvolvem a sua prática, enquanto educadores em enfermagem, destaco o conceito de educação desta autora:

"... a educação é caracterizada como produção, incorporação, reelaboração, aplicação e testagem de conhecimentos e tecnologias, através de um processo multidimensional de confronto de perspectivas e prioridades, efetivado na relação dialógica e participativa entre os diferentes saberes dos sujeitos sociais, negociado entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem, promovendo a cooperação, a solidariedade, a troca, a superação da realidade existente, para a construção da realidade almejada, possível ou utópica. Os espaços de interação dessa educação incluem a vida cotidiana, a educação formal e informal, o preparo para o trabalho, a organização e controle social, a cultura e o lazer." (p. 68)

A autora coloca que a educação é um processo que se efetiva através do diálogo e da participação de todos os sujeitos envolvidos, sendo a negociação um instrumento facilitador para a construção da realidade desejada, pensamentos

que se aproximam dos resultados encontrados neste estudo.

No livro *Novos Caminhos para a Enfermagem*, Nakamae (1987) aborda como tema principal o ensino de enfermagem, em face da realidade da saúde nas condições da formação social brasileira. Igualmente, a autora faz uma reflexão sobre a problemática do ensino superior de enfermagem, o qual considera em crise, pela dicotomia entre teoria e prática e busca possíveis soluções para superá-la. Da mesma forma, destaca em seu estudo, que se o sistema educacional instituído no país, se constitui em um aparelho ideológico do estado e legitima a hegemonia das classes dominantes, o ensino de enfermagem reflete, contundentemente, a prevalência dos interesses dessas camadas, que fazem da enfermagem uma atividade profissional dividida. Alerta, ainda, que numa sociedade de classes como a nossa, o esforço pela qualidade da assistência de saúde e do seu ensino é uma luta política, sendo indispensável a participação articulada de professores, acadêmicos e profissionais com a luta mais ampla das camadas oprimidas pela conquista de melhores condições de vida, no rumo de uma sociedade onde a democracia não seja apenas privilégio de uma minoria.

Analisando as teorias ou tendências pedagógicas e o ensino de enfermagem, Nietsche (1993) apoiada em autores entre os quais Saviani (1991), Luchesi (1986), Freitas (1995), Libâneo (1991) discorre sobre as diferentes fundamentações ideológicas que orientam a prática pedagógica. As teorias educacionais são classificadas em teorias não-críticas (Pedagogia da Escola Tradicional, Pedagogia da Escola Nova e Pedagogia da Escola Tecnicista) e teorias críticas (Pedagogia da Escola Libertadora, Pedagogia da Escola Libertária e Pedagogia da Escola Crítico-Social dos Conteúdos).

Nas teorias não-críticas a educação é entendida como algo autônomo, sem

relação com o social, sem sofrer influências das questões que afetam os homens em sociedade. Já as teorias críticas procuram conceber a educação como algo que é determinado socialmente, destacando que a estrutura sócio-econômica é que condiciona a formação educacional. Segundo as inferências de Nietzsche (1993), três teorias de educação manifestam-se na história da enfermagem: a Pedagogia da Escola Tradicional, a Pedagogia da Escola Tecnicista e a Pedagogia da Escola Crítica. Esta mesma autora faz associações entre os princípios filosóficos e políticos destas teorias e o ensino de enfermagem.

O ensino formal de enfermagem, desde o seu surgimento, caracterizou-se e/ou, ainda, mantém-se dentro da **Pedagogia Tradicional**, porque ao importar o modelo americano evidencia o conservadorismo cultural, também, pela ênfase nos aspectos morais e rigidez disciplinar, além da postura neutra, apolítica. Os critérios de avaliação de estágio seguem os princípios dos boletins moral e técnicos propostos por Florence Nightingale “cooperação, interesse, apresentação pessoal, postura, assiduidade, pontualidade, segurança, equilíbrio emocional, uniforme completo, higiene adequada, cabelo curto e preso, unhas curtas, etc.” (Gastaldo & Meyer, 1989, p. 12), reforçando a disciplina.

O aluno de enfermagem é considerado não participativo, passivo, o que é explicado pela verticalidade e autoridade no relacionamento professor-aluno. Os conteúdos das disciplinas são reproduzidos pelo professor como verdade inquestionável, não tendo relação com a experiência do aluno e das realidades sociais. As aulas expositivas, os exercícios de fixação são muito utilizados na enfermagem, fundamentando-se, também, o processo avaliativo na reprodução fiel daquilo que é ensinado pelo professor.

A **Pedagogia Tecnicista** evidenciou-se como a proposta pedagógica

oficial do Estado pós-64 e influenciou fortemente o ensino da enfermagem, porque no ápice da consolidação do tecnicismo no Brasil, no período de 1975-1980, surgem trinta e oito escolas de enfermagem, adicionando-se às quarenta e uma já existentes entre o período de 1923-1974. O ensino desvinculado da realidade, privilegia o enfoque tecnicista, funcionalista e a assistência ao indivíduo hospitalizado. O currículo baseado na Portaria 163/72 e resolução 04/72 fragmentou ainda mais o eixo de formação, compartimentalizando-o em três partes: pré-profissional, tronco profissional comum e habilitações é atravessado por uma visão biologicista e mecanicista do processo saúde-doença, desvinculando a doença do contexto social e procurando manter e aperfeiçoar a ordem social vigente (sistema capitalista).

O ensino procura produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, utilizando-se de procedimentos e tecnologias de ensino que visam, assegurar a transmissão/recepção de informações. A ênfase dada, no processo avaliativo, é em relação à medida, com a utilização de provas objetivas e fichas de observação, especialmente, nos estágios resultando aspectos de aprendizagem a nível afetivo, cognitivo e de automação (técnicas).

A Pedagogia da Escola Crítica visa a busca de uma consciência crítica, voltada aos interesses da classe dominada, para que dessa conscientização resulte a sua emancipação e libertação, através de uma transformação sócio-político-econômica. Através da educação, deve-se possibilitar ao indivíduo tornar-se um ser ativo, participativo e criativo já que ele é um ser inacabado.

Nietsche (1993) entende que os pressupostos da teoria da Pedagogia da Escola Crítica estão num processo de "incubação" no ensino de enfermagem. Houve, certamente, um avanço, no âmbito da enfermagem, nas discussões sobre

o ensino e prática profissional, na década de 80 e início da de 90. Vários Congressos Brasileiros de Enfermagem, e a produção de livros, focalizando temas mais reflexivos sobre a profissão, evidenciam a tentativa de mudança na enfermagem. Neste sentido, a avaliação não deve ser utilizada como um julgamento definitivo do professor, mas sim como comparação do progresso do aluno. A avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. Ao finalizar as suas considerações sobre a influência das teorias educacionais no ensino da enfermagem, esta mesma autora conclui que para acontecer uma mudança significativa na enfermagem é preciso, mais do que inventar novas técnicas, novas formas de planejamento educacional, uma mudança da atitude frente à prática profissional e ao ensino.

Inserindo-se entre os educadores de enfermagem que acreditam numa transformação possível no processo de formação do enfermeiro, Lunardi (1997) coloca que o processo educativo requer a participação de todos os sujeitos envolvidos, que manifestam suas crenças, interagem e respeitam as idéias divergentes, buscando o consenso e o entendimento pela via do argumento, compreendendo que os limites da liberdade são estabelecidos na relação com o outro como sujeito. Diz que ao se planejar e desenvolver uma ação educativa para o outro, isto não pode ser entendido como o decidir a vida para as pessoas, mas decidir com elas uma melhor vida para elas, ressaltando que autonomia se coloca como uma possibilidade educacional.

O enfermeiro-educador necessita, então, ser um trabalhador teórico e politicamente instrumentalizado não, apenas, para entender a realidade de seu trabalho, mas para transformá-la, em direção a uma práxis adequada às reais

necessidades de saúde da nossa população. Ser capaz de desenvolver uma consciência crítica, no sentido de, diante de cada necessidade ou situação, refletir-agir-refletir, aprender-reaprender, utilizando a articulação, a negociação e o consenso como possibilidades de mediar o sujeito coletivo.

3.3 - AVALIAÇÃO - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Entendendo que a educação é um dos principais esforços do homem para se realizar como pessoa, crescendo interiormente, assumindo responsabilmente seu papel e contribuindo para a transformação da sociedade em que vive, é indispensável que professores e alunos assumam uma posição coerente em relação à avaliação, uma vez que esta é uma exigência e uma realidade na rotina acadêmica.

O conceito de avaliação está diretamente relacionado à visão que se tem de educação e reflete as posturas ideológicas assumidas pelo professor e pela instituição de ensino. Haydt (1994) diz que a forma de encarar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe, bem como suas relações com o aluno. Ou seja, se a educação for mera transmissão e memorização de conhecimento pronto, o educando será visto como passivo e receptivo e, então, a avaliação terá caráter seletivo e competitivo. Por outro lado, se a educação for entendida como vivência de experiências variadas para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno, este será visto como ativo e dinâmico, sujeito na construção do seu próprio conhecimento, de modo que a avaliação assumirá um sentido orientador e cooperativo. Assim, este entendimento vem ao encontro da concepção libertadora de educação defendida por Freire (1996), no qual o

importante é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo. Este processo deve começar pelo diálogo, pela comunicação, por uma relação que possibilite ao educando a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive.

Haydt (1994) e Turra (1998) não aceitam, como sinônimos, medir e avaliar, embora alguns autores utilizem esses termos como se tivessem o mesmo significado. Medir, como explica Haydt, foi muito utilizado nas primeiras décadas do século XX, devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, como, por exemplo, os testes. Medir e testar têm ênfase na aquisição de conhecimentos ou aptidões específicas. O termo avaliar é mais abrangente, não se refere apenas aos aspectos quantitativos, mas, também, aos qualitativos, inclui tanto a aquisição de conhecimentos decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto as habilidades, os interesses, as atitudes, os hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social.

Abreu & Masetto (1990), Haydt (1994) e Nérice (1993), de forma unânime, definiram a função da avaliação como a verificação do que os alunos conseguiram aprender, daquilo que o professor conseguiu ensinar ou seja, ao avaliar o aluno o professor se auto-avalia.

Ao conceituar avaliação como uma prática, Sacristán (1998) entende que estamos diante de uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de idéias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. A prática da avaliação é explicitada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por inúmeros aspectos e elementos pessoais,

sociais e institucionais, ao mesmo tempo que ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relacionamento entre professores e alunos, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos, professores e pais, valorização do indivíduo na sociedade. Estudar a avaliação é entrar na análise de todo o processo educativo que se pratica.

Sacristán (1998) continua afirmando que todas as inter-relações obrigam a uma análise das funções que a avaliação cumpre na prática educativa, como um meio de sensibilização dos professores, antes de se preocupar em proporcionar modelos prescritivos de avaliação para serem seguidos. Os significados e usos da prática de avaliação não vão mudar necessariamente apenas por se dizer como esta se realizará, seguindo modelos teóricos ou aconselhando técnicas concretas. Se isto fosse possível não estariam mais sendo praticadas, tão massivamente, formas de avaliar, que não são aconselhadas há muito tempo.

Zabala (1998) coloca que, usualmente, quando se fala em avaliação, se pensa quase que exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos. Tanto professores, administradores, pais e os próprios alunos se referem à avaliação como instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, do aluno, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares, como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas, segundo certos objetivos mínimos para todos.

O mesmo autor entende que se quisermos transformar o paradigma da tradição escolar, cuja função social do ensino não consiste somente em promover e selecionar os "mais aptos", mas inclui uma formação integral, que tem como

objetivo o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação deverão mudar.

Para Zaballa (1998), na avaliação deverão ser considerados os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na concepção da avaliação, já que a função não é seletiva, não consiste em ir separando os que não conseguem superar diferentes obstáculos, mas em oferecer a cada um dos alunos a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades. Dessa forma, o objetivo do ensino não centraliza seu foco de atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. Essa tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo de avaliação centrado na formação integral da pessoa, requer mudanças fundamentais, nos conteúdos e no sentido da avaliação. O objeto da avaliação deixa de estar centrada exclusivamente nos resultados obtidos, situando-se no processo ensino-aprendizagem tanto do grupo como de cada um dos alunos. Por outro lado, o sujeito da avaliação não somente se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo.

A avaliação não deve ser encarada como um mal e para tal é necessário ter-se objetivos claros, conseqüências conhecidas e regras criadas democraticamente e com coerência.

Existe uma fetichização do termo "avaliação", inclusive na universidade, que causa arrepio e repulsa em uma boa parte de alunos, professores e funcionários, pois, a concepção que se tem é de que avaliar é condenar, ao invés

de desvendar o que existe, descobrir aspectos positivos e negativos, a fim de corrigir os erros e equívocos, além de reforçar os acertos.

Apesar dos muitos e profundos estudos sobre avaliação realizados percebe-se que os mesmos não têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, nem reduzido a insatisfação do professor quanto à realização mais científica no ato de avaliar, pois o problema é bastante complexo.

A avaliação não ocorre num espaço neutro, num vazio a-histórico, mas é contextualizada, dependente da concepção de homem e de mundo que perpassam a prática pedagógica. Numa perspectiva de uma pedagogia de transformação, a avaliação se configura como um recurso de diagnóstico que contempla o vir-a-ser do aluno-sujeito (Grillo, 1988).

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo, por reduzir-se a sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos, relativa às notas que os mesmos obtiveram nas provas. Há uma série de equívocos em relação à avaliação, podendo-se adotar duas posições extremas, ou seja, considerar apenas os aspectos quantitativos, sendo a avaliação vista como medida, ou somente os aspectos qualitativos, onde a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, que é a de introduzir crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho sendo que tal objetivo social não surge espontaneamente, mas supõe perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor (Libâneo, 1991).

Não é fácil a tarefa de avaliar, mesmo quando se consegue reunir um conjunto razoável de informações sobre os alunos, pois, há uma série de manifestações de interesse tais como compra de livros e periódicos, por exemplo, que tornam-se difíceis de serem expressadas numa escala numérica.

A avaliação abrange um perfil mais amplo de características e desempenhos, sendo inapropriado que os procedimentos de avaliação se resumam apenas em provas, pois é um processo contínuo que deve ocorrer nos mais diferentes momentos do trabalho, visando diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos, reorientando o processo educativo.

A avaliação necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção de aprendizagem bem sucedida e, para isso, é necessário que deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do aluno, e cumpra o seu papel de auxiliar o crescimento.

Para Luckesi (1996, p. 33), o ato de avaliar exige entrega à construção da experiência satisfatória do educando. Essa entrega, ao desejo de que o educando cresça e se desenvolva, possibilita ao educador envolver-se com o processo do aluno, estando atento as suas necessidades. "A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão." É uma forma de tomar consciência sobre o significado da ação na construção do desejo que lhe deu origem .

A avaliação é essencial á educação e inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.

Nesta perspectiva, almejo uma concepção de educação e avaliação que vise à formação de profissionais qualificados para o exercício crítico da cidadania

e da vida solidária em sociedade, em contraposição a uma concepção de avaliação que se atenha apenas à perspectiva da quantidade de produto, desconsiderando os processos, seus condicionantes e o caráter qualitativo, sem buscar alternativas para superar as deficiências, reforçando a competitividade. O que se observa, na maioria das escolas, é uma formação de profissionais tecnicamente competentes, adequados ao mercado de trabalho, mas incapazes ou com dificuldade de sentirem e agirem como sujeitos. Profissionais esses, politicamente despreparados para vivenciar os conflitos emergentes do cotidiano e dos benefícios individuais e coletivos que advém dos mesmos. A supremacia da técnica na formação do enfermeiro não pode anular a construção do sujeito, que pensa e age, pois, quem não pensa acaba sendo pensado e quem não age, acaba sendo objeto da ação alheia, validando as relações de desigualdades impostas.

3.4 - MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: OS MEIOS PARA A VIABILIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um processo de coleta e análise de dados, que verifica se os objetivos propostos foram ou não alcançados. Os recursos utilizados para isso são os instrumentos ou métodos de avaliação.

O professor deve combinar vários instrumentos e técnicas, adaptando-os, ou criando novos modelos adequados a sua realidade. Abreu & Masetto (1990) entendem que as técnicas não se impõem por serem as mais tradicionais ou por facilitarem uma correção, mas por permitirem tanto ao professor quanto ao aluno identificar a consecução ou não dos objetivos e em que medida.

Haydt (1994) afirma que a utilização de instrumentos variados e ajustados aos objetivos propostos possibilitará ao professor colher mais dados na avaliação e, assim, ter a seu dispor mais informações para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos.

Há uma série de instrumentos e técnicas que podem ser utilizados na avaliação. A seleção dos mesmos depende da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos, etc.), das condições de tempo do professor e do número de alunos; devem estar, também, adequados aos métodos e procedimentos usados no ensino. Essas técnicas apresentam vantagens e limitações na sua utilização, que devem ser conhecidas pelo professor para que selecione as mais condizentes. A avaliação proposta prevê uma abordagem quali-quantitativa centrada no processo, porém, considerando os resultados decorrentes dele (Haydt, 1994).

No que se refere a procedimentos de avaliação mais condizentes com uma proposta de avaliação ética, humanizada e participativa nos estágios supervisionados em enfermagem destaque: a prova oral, a prova prática, a auto-avaliação, observação, a lista de verificação, a entrevista, o diário de estágio, técnicas de grupo, para serem aprofundados teoricamente e testados. A seguir descreverei algumas vantagens e limitações dos mesmos.

A técnica de aplicação de provas utiliza como instrumentos: a prova oral, a prova escrita, e a prova prática. Haydt (1994) explica que as provas oral e escrita têm por objetivo fundamental determinar o aproveitamento cognitivo do aluno, em decorrência da aprendizagem.

Nérici (1993) recomenda que as provas escritas corrigidas sejam

distribuídas aos alunos, a fim de que os mesmos possam constatar os seus sucessos e insucessos, precisões e imprecisões. Os erros mais freqüentes e/ou importantes devem ser retificados em aula. Conforme a natureza de certos erros, deve-se comentá-los em particular com o aluno que os cometer, planejando estudos supervisionados para superar as deficiências encontradas.

3.4.1 - PROVA ORAL

A prova oral, recurso de avaliação muito utilizado até o final do século passado, é atualmente pouco utilizado. A prova oral constitui-se de perguntas e respostas orais. As perguntas, em geral, são previamente planejadas e rigidamente seguidas, podendo, no entanto, sofrer variações de acordo com as respostas do aluno. A partir destas respostas, o professor pode avaliar o conteúdo cognitivo em si, bem como inferir a respeito de atitudes. Este tipo de prova pode avaliar a profundidade e extensão dos conhecimentos, capacidade de síntese e organização de idéias e habilidades do aluno de se expressar oralmente.

A vantagem deste procedimento é que ele permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do aluno, no que se refere ao tema abordado. Entre as desvantagens temos a questão do tempo, pois os alunos são avaliados individualmente, as reações contraditórias dos alunos, há os que ficam totalmente bloqueados e os que se sentem perfeitamente à vontade, o que influencia as respostas, os atributos individuais também interferem, pois os que têm mais facilidade de expressão oral terão melhor resultado, dentre outros.

3.4.2 - PROVA PRÁTICA

Na prova prática, os alunos devem agir mostrando aquisição de conhecimentos e habilidades motoras e intelectuais. São necessários equipamentos, laboratórios e enfermarias para a sua execução. Abreu & Masetto (1990) alertam que a utilização em excesso deste tipo de prova pode desestimular o aluno no estudo teórico, apesar de ser importante para realizar este tipo de prova com fundamentação.

3.4.3 - AUTO-AVALIAÇÃO

A aprendizagem acontece nas relações quotidianas entre professor e aluno e dessa interação surgirão condições efetivas para que ambos tenham capacidade para se avaliar, de avaliarem o conteúdo e de tomarem decisões quanto ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem.

A auto-avaliação nesse contexto é de suma importância, pois a opção por um ensino transformador requer que o aluno tenha oportunidade para desenvolver sua capacidade crítica e, para isso, é importante que ele tenha condições de criticar o que lhe é externo, mas também que essa capacidade se volte para o seu interior, nas suas relações com o conhecimento e com os outros, através da auto-crítica, da auto-avaliação.

A auto-avaliação é instrumentalizada através de registro realizado pelo próprio aluno. Haydt (1994) e Nerici (1993) sugerem que seja fornecido ao estudante um instrumento com perguntas, para servir de roteiro, facilitando o

processo. O aluno, quando bem orientado, é capaz de dizer seus pontos fortes, suas dificuldades, o que aprendeu e o que precisa melhorar.

3.4.4 - OBSERVAÇÃO

A observação visa investigar, informalmente, as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista identificar fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-los. A observação é uma técnica que exige organização, definição do que será observado, seleção de aspectos a ser observados que podem ser medidos, descrição exata dos aspectos observados, planejamento da coleta, análise e interpretação dos dados observados.

O professor, como observador, precisa ter certos requisitos pessoais como capacidades (percepção, atenção, boa memória, análise, generalizações, comunicação) e atitudes (imparcialidade, ausência de preconceitos, ponderação, calma, cautela etc.).

Para extrair da observação dados que permitam um melhor conhecimento dos alunos individualmente e do grupo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter uma atitude criteriosa, ou seja, apenas tirar conclusões após observar os alunos em várias situações, de forma que o resultado dessa observação não seja mera opinião, mas uma avaliação fundamentada. Caso o professor deseje fazer uma avaliação mais sistemática, pode registrar a observação numa ficha.

A técnica da observação é a mais comum na escola, embora a nota final

considere somente as provas. É o método do cotidiano das relações sociais. O professor está constantemente observando seus alunos, nas mais variadas situações, seja na sala de aula - como se comporta, se é atento, nas atividades em grupo e de pesquisa, seja no campo de estágio - como se relaciona com os clientes, com os profissionais da equipe de saúde e com os seus colegas, como emprega as técnicas estudadas, como se comporta diante de situações de crise.

Turra (1998, p. 197) considera a observação em duas dimensões: como processo mental e como técnica organizada. Se encarada como processo mental, "observação é ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações". Mais do que simplesmente ver e ouvir, é seguir atentamente o curso dos fenômenos, selecionando o que se torna mais importante e significativo, a partir de interações específicas. Como técnica organizada, "é um meio de medir por descrição, classificação, e orientação. Transcende a mera constatação de dados e envolve a complementação dos sentidos por meios técnicos. Permite a apreensão direta dos fenômenos em sua configuração."

Haydt (1994) ressalta que os dados observados devem ser registrados sistematicamente, em instrumento permanentemente elaborado de forma prática e fácil de usar.

Haydt (1994), Nérici (1993) e Turra (1998) destacaram a importância de se determinar no instrumento, os aspectos relevantes e significativos a serem observados, em função dos objetivos educacionais estabelecidos.

A observação, indispensável, no meu entendimento, no acompanhamento do aluno de enfermagem, precisa ser uma técnica bem utilizada pelo docente, para evitar que se manifeste como uma ação policiaisca, que acarrete

sentimentos desagradáveis e traumatizantes em quem está sendo observado ou supervisionado, conforme Lunardi (1994, p.171):

“... o modo de olhar, pode comprometer a atuação de quem está sendo supervisionado e olhado pela relação de poder e dominação presente entre aquele que olha e aquele que é olhado, um olhar que parece não ser de parceiros, mas sim um olhar do que sabe para dominar o que não sabe.”

A mesma autora ressalta que esse olhar disciplinar, o modo de olhar pode interferir e comprometer o desempenho do estagiário como um exercício de poder de quem domina sobre quem é dominado.

Esta sensação de mal estar, que perpassa quem está sendo olhado ou observado é relatada, também, por um dos alunos do Círculo de Potência–Ação:

“... eu fico imaginando o mal-estar que o paciente deve sentir, quando estamos ali ao pé da cama, observando e anotando sobre ele. Ele nem fica sabendo do que se trata. Eu entendo o paciente, porque ele deve sentir a mesma coisa que eu sinto quando o professor faz isso comigo” (Aluno C).

Certamente, não é neste sentido e nem com esta finalidade que se propõe a técnica de observação, mas sim com o intuito de efetivá-la de forma cooperativa, séria no sentido de responsável, comprometida, tendo consciência do quê, para quê, e porquê avaliar para poder reafirmar ou reorientar as suas ações durante o estágio, objetivando que o aluno possa “ser mais” numa relação de parceria entre educador e educando, evitando-se a adoção de uma postura, por parte do docente, de autoritarismo, cobrança e controle absoluto, de anulação de sujeitos.

Para tornar mais preciso o registro das observações, Haydt (1994) recomenda registrar as manifestações do aluno, a partir do que lhe foi proposto fazer e não do que espera que ele realize, evitar julgar apressadamente criando

rótulos e não permitir interferência das predisposições pessoais (preferências e aversões).

Eu acrescentaria que, sistematicamente, o aluno deveria ter acesso às anotações do docente, para conhecer o que ele registra a seu respeito. Esta transparência facilitaria o processo de avaliação, tornando-o mais democrático.

As técnicas de auto-avaliação e de observação têm como objetivo básico acompanhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial do educando, em decorrência das experiências vivenciadas.

3.4.5 - LISTA DE VERIFICAÇÃO

A lista de verificação, segundo Haydt (1994), consiste numa lista de palavras, frases ou parágrafos que descrevem aspectos específicos de comportamentos a serem acompanhados durante a observação do trabalho de um aluno. Avalia a presença ou ausência de determinadas habilidades observadas no desempenho concreto do aluno. Por exemplo, num estágio, o professor pretende avaliar o desempenho dos seus alunos quanto à habilidade em realizar um exame físico no paciente, bem como se relaciona com o mesmo.

Esta ficha de acompanhamento deve possibilitar uma visualização das competências que deverão ser adquiridas pelos alunos durante o desenvolvimento do estágio.

3.4.6 - A ENTREVISTA

Na visão de Turra (1998), a entrevista é uma técnica que se caracteriza pela forma de relacionamento humano que envolve um contato direto entre duas ou mais pessoas. Pode organizar-se como uma entrevista individual ou de grupo. Na primeira um entrevistado e um entrevistador interagem em função de objetivos, na segunda um ou mais entrevistadores entram em interação com um pequeno grupo.

No que se refere à avaliação, conforme a finalidade, a entrevista pode ser de sondagem (coleta de dados), de verificação (semelhante ao exame oral) e avaliação cooperativa, na qual professor e aluno discutem e analisam os resultados do processo ensino-aprendizagem conjuntamente.

É uma técnica que proporciona ao professor, principalmente, informações relativas aos aspectos afetivos do educando, suas emoções, seus sentimentos e suas paixões. Pode também proporcionar o conhecimento de hábitos.

O professor, na entrevista, deve inspirar confiança no educando conduzindo-o ao nível do diálogo, exigindo então alguns requisitos, tais como organização preliminar da entrevista, quando a mesma for diretiva, bom senso, cautela, e respeito ao posicionamento exposto pelo educando.

3.4.7 - DIÁRIO DE CURSO

Para Abreu & Masetto (1990) o registro diário e conciso das atividades realizadas no curso, apresentando uma descrição e crítica a essas atividades, a sua utilidade, a forma de sua apresentação, as reações que o aluno sentiu e quaisquer outras reações referentes aos colegas, professor ou à turma como um

todo, e além de tudo o mais que se achar pertinente registrar constitui o diário de curso. Este tipo de registro avalia sentimentos e atitudes. Alguns lhe dão mais a característica de pequenas descobertas ou “insights” que ocorreram durante o dia em termos de seu estudo, de sua pesquisa, de sua vivência no estágio.

Se for usado só por algum tempo, sem persistência e continuidade, não servirá para avaliar, pois, apresentará apenas situações esporádicas, e os padrões de reações, contradições e incoerências, que são fundamentais para avaliar atitudes, não aparecerão.

Para realizar uma avaliação integral do aluno, isto é, para avaliar as várias dimensões de seu comportamento, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem.

4 - O MARCO TEÓRICO PERPASSANDO E REAFIRMANDO-SE NO CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO

Para Neves e Gonçalves (1984, p. 213), “marco conceitual é uma estrutura mental logicamente organizada, que serve para dirigir o processo de investigação.” De acordo com estes autores, o pesquisador elabora seu marco conceitual a partir de conceitos de teorias ou partes de teorias, fatos classificados e analisados em pesquisas anteriores e de suas próprias vivências. Marco conceitual significa uma construção mental formada por conceitos interrelacionados, que servem como referência à prática assistencial de enfermagem.

De acordo com Trentini (1987), existem maneiras diversas pelas quais o homem adquire conhecimento, entre as quais destaca a tradição, a autoridade, a experiência cotidiana, ou através do conhecimento sistematizado, que inclui o desenvolvimento de teorias e pesquisas. Essas originam-se na prática e interagem, uma melhorando a outra.

Toda construção teórica é um sistema cujas vigas mestras estão representadas por conceitos. Os conceitos são as unidades de significado que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podem ser considerados como operações mentais, que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade,

pois, focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os. Desta forma, eles se tornam um caminho de ordenação da realidade, de olhar os fatos e as relações e, ao mesmo tempo, um caminho de criação (Minayo, 1992).

A construção dos conceitos apresentados neste estudo foi baseada no meu entendimento e vivência sobre o assunto, em leituras sobre educação e avaliação e através de dados coletados, a partir de um processo de construção coletiva, junto com acadêmicos de graduação em enfermagem, no Círculo de Potência-Ação, onde as questões relativas à avaliação no processo de formação do enfermeiro foram discutidas e problematizadas.

As pressuposições e os conceitos, a seguir apresentados, abrangem dois aspectos fundamentais - a valorização do sujeito e a valorização de um processo de formação humanizado e participativo. A valorização do sujeito destaca-se na perspectiva de um ser humano ético, compromissado consigo mesmo e com os outros, capaz de refletir, agir e transformar, participando ativa e dinamicamente da sociedade como um cidadão, e tem como base, principalmente, o referencial teórico do educador Paulo Freire como também de Paterson & Zderad. Entendo que esses autores partilham a crença de que é através do diálogo que os homens podem interagir, compreender e refletir sobre a realidade, tornando-se mais e partícipes ativos da construção de um mundo mais humano.

Assim, são estabelecidos como **pressupostos**:

1. A enfermagem é o engajamento existencial direto que ronda o potencial humano para a educação;
2. A enfermagem é um processo entre pessoas, que permite que as mesmas possam atuar, afetar e ser afetados, com possibilidade de tornarem-se melhores;
3. A enfermagem é um diálogo vivido, em que o enfermeiro e outra pessoa

relacionam-se de forma criativa, através do encontrar-se, relacionar-se e o estar presente;

4. A educação, como processo de ser mais, como processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem tornou-se, ao longo da aventura do mundo dos seres humanos, uma conotação da natureza, gestando-se na história, como a vocação para humanização;

5. O ser humano, pela sua inconclusão, jamais pára de educar-se, está sempre em constante busca. Esta busca deve ser feita com outros seres, que também procuram ser mais, e em comunhão com outras consciências;

6. A educação é sempre uma ação política, é uma prática para a libertação, que se dá numa relação dialógica e participante entre sujeitos.

Na seqüência, ao serem apresentados os **conceitos**, é interessante ressaltar que esses perpassaram e reafirmaram-se durante a Prática Assistencial e desta forma serão evidenciados.

O Ser Humano, baseado em Freire (1994), é um ser complexo, singular, histórico e inconcluso, que criando e re-criando e transformando a si e a seu mundo, busca continuamente ser mais em suas relações sociais e em seu processo de viver. É um ser de práxis, compreendida como ação e reflexão do homem sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo. É pela reflexão que o homem adquire a consciência crítica que o liberta. É um ser de relação, não existe como um ser isolado, tudo o que faz, sente e pensa só tem significado nas suas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Freire compreende o homem como um ser relacional. Um ser de raízes espaço-temporais, que vive num lugar exato, num dado momento, num contexto social e cultural preciso, que não só está na realidade, mas também está com ela

e com a qual se relaciona, guardando em si conotações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. Para esse autor, a pluralidade está nas relações do homem ou da mulher com o mundo, na medida em que o ser humano responde aos desafios desse mesmo mundo, afronta e desafia seu mundo, respondendo de maneira original. É no jogo constante das respostas que reflete e muda seu modo de responder. Organiza-se e escolhe a melhor resposta. A criticidade está na captação que o faz discernir, transcender o “ser” do “não ser”. Na capacidade de discernir, está a consciência de sua temporalidade, que alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Todas essas características das relações do ser humano com seu contexto, segundo Freire, fazem com que ele se transforme num ser consequente, que cria a sua totalidade, integrando-se nas condições de contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo e transformando a história e a cultura.

O **Aluno**, ser humano, encontrado no grupo de trabalho mostrou-se muito crítico e participativo durante as discussões no Círculo de Potência-Ação, expressando as suas percepções quanto à formação e ao ensino que está sendo desenvolvido no Curso de Enfermagem, durante os estágios supervisionados. Apresentou-se desejoso por discutir e disponível para aprender, ensinar e apreender, pois, não é um ser acabado, pronto, mas inconcluso.

Assim, percebi os alunos - seres humanos - como potências, ou seja, com “início” que possui passado (início - passado), presente (início - presente) e início - futuro (início possível), isto é, capazes de produzirem e reproduzirem ações - reações internas e externas.

Ao falar de suas percepções e sentimentos, o aluno apresentou-se como um ser histórico, isto é, produto de suas vivências, experiências pessoais, grupais

e, neste caso, acadêmicas. Esse ser humano, único, mostrou-se ávido por diálogo, por ser ouvido, por ser respeitado, por ser tratado como sujeito.

“... gostaria que houvesse acima de tudo respeito para com o aluno, respeito com as suas limitações, com a sua falta de prática, sua falta de jeito, sua demora, pois afinal ele é aluno, isto é apenas o início, está em fase de crescimento...” (Aluno B).

O **Enfermeiro**, educador-educando é um ser humano, que necessita ser um trabalhador teórico e politicamente instrumentalizado, não apenas para entender a realidade do seu trabalho, mas para transformá-la em direção a uma práxis adequada às reais necessidades de saúde da população.

O seu papel, enquanto facilitador ou problematizador, é estimular, favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação de todos aqueles que estejam direta ou indiretamente ligados ao fazer educativo, para que possam desenvolver suas potencialidades para ser mais.

Eu, enfermeira, buscando transformar-me e transformar a minha realidade, encontrei-me com outros sujeitos num ambiente - a escola, espaço de interação formal acadêmica - cheio de contradições, e, por isso, palco de encontros e desencontros, de encantos e desencantos, porém, extremamente fértil para se produzir e reproduzir momentos educativos, que possam contribuir para que professores e alunos, coletivamente, se sensibilizem e se envolvam em construir um processo de ensino-aprendizagem. Esta escola, enquanto centro formador de recursos humanos para a saúde deve ser capaz de formar profissionais enfermeiros menos “adaptados”. Adaptação essa, no sentido de apatia, desesperança, imobilismo e, até, de omissão e descompromisso, ingenuamente ou não, com os clientes e comunidades. Tenho consciência de que a escola reproduz os valores da sociedade e que ela por si só, ou através de seus atores

não pode isoladamente mudar o mundo. Mas por outro lado, o tempo em que permanecemos na escola, no caso os estudantes de Enfermagem quatro anos, quase oito horas diárias é um tempo longo e, ao mesmo tempo precioso para ser desperdiçado pelo ceticismo ou acomodação. Há de se tentar as transformações, mesmo que pequenas, em algum lugar. Eu, particularmente, tenho a esperança de que a escola seja um desses lugares possíveis, um espaço bastante fértil para se promover e fomentar a cidadania.

A perspectiva da valorização de um processo de formação humanizado e participativo é indispensável para que existam sujeitos de fato. É através do diálogo e do relacionamento solidário com o outro que buscamos o **Humanismo**, que é o compromisso com o homem concreto, no sentido de transformar qualquer situação que esteja impedindo o homem de “ser mais”.

O ser mais para Paterson & Zderad (1988) é o processo do ser humano construído através do relacionamento consigo mesmo e com os outros, abrindo-se à promoção, para tornar o seu viver manifestado o mais humano possível. Para Freire (1994), o ser mais é o processo, movimento contínuo no qual o ser humano reflete sobre o seu ser e estar no e com o mundo, identificando suas limitações e aquelas que se interpõem a sua ação, além de procurar formas de vencê-las. Esta busca não é feita isoladamente mas com outros seres humanos.

A **Participação** é um processo coletivo, uma experiência educativa, no qual os indivíduos passam a ser companheiros de um compromisso, cuja trajetória obriga-os a repensarem, não só sua posição na estrutura como, também, como pessoa. Com esse entendimento, a participação assume caráter de compromisso e responsabilidade com as decisões tomadas, pois, o elemento participante é um ser ativo no processo. Ele possui caráter deliberativo, sendo co-

responsável pela tomada de decisões.

A **Saúde** é entendida como mais que a ausência de doenças, como potencial para o bem-estar e para o estar melhor, como um processo de encontrar sentido para a vida na relação com os outros, como presenças totais, de forma que ser saudável pode significar estar aberto às experiências da vida, independente do seu estado físico, social, espiritual cognitivo e emocional. (Paterson & Zderad, 1988).

A Saúde é valorizada como necessária à sobrevivência, mas há situações em que não pode ser considerada um objetivo alcançável como em casos terminais, ou crônicos. Mesmo assim, a enfermagem provê cuidados, de modo que o propósito da enfermagem não é meramente o bem-estar da pessoa, mas com o seu estar melhor, ajudando-o a tornar-se o melhor possível em uma situação particular.

A **Enfermagem**, entendida como uma prática social exercida por diversas categorias profissionais, voltada para o cuidado do ser humano ao longo do processo vital, visando auxiliá-lo a desenvolver suas potencialidades para o estar melhor e ser mais, usualmente está relacionado com a qualidade da saúde-doença da condição humana, ou seja, com a sobrevivência humana. A enfermagem, como um evento humano, está associada a uma situação de trocas entre as pessoas do enfermeiro e a pessoa/grupo que está sendo assistida pelo mesmo. A enfermagem humanística aponta para a necessidade constante de desenvolvimento da profissão pela exploração e expansão de suas relações no contexto humano, implicando numa relação inter-humana intencionalmente voltada para o bem estar e o estar melhor de uma pessoa ou grupo.

Entretanto, esta visão de enfermagem que busquei desenvolver durante a

disciplina de Prática Assistencial com os educandos, mostrou-se diferente daquela trazida por cada um dos sujeitos, uma vez que esses não percebem a enfermagem no seu cotidiano, seja nas escolas ou nos serviços de saúde, como um diálogo vivido. Em seus relatos orais expressaram dificuldades de comunicação com o professor e de participação na avaliação e no processo educativo como um todo, além de não vivenciarem essa prática em outros níveis com o enfermeiro docente - enfermeiro assistencial, enfermeiro docente e equipe de enfermagem, enfermeiro e cliente, equipe de saúde e cliente, em função do trabalho em saúde ser hierarquizado, pautado num modelo biológico com enfoque tecnicista, individualizante, que tende a coisificar o cliente, num ambiente onde as relações e a comunicação com o cliente e entre os profissionais são limitantes e antidialógicas. Os alunos reafirmam a necessidade de se utilizar, no processo de educação desenvolvido na formação do enfermeiro, metodologias que tenham o diálogo problematizador como fundamento a fim de que possam instrumentalizar-se para modificar, transformar a realidade. Entendendo o processo de educação, também, como um importante componente, como um instrumento de produção de saúde.

A **Ação Educativa**, baseada em Freire, é entendida, aqui, como um processo de crescimento e aprendizagem, que acontece em todos os momentos do viver, que pode ser favorecido por um grupo no qual os seres humanos, reunidos e em diálogo, compartilham suas vivências, seus saberes, buscando aprender formas de transformar seus ser e estar no e com o mundo.

Nesta ação educativa, todos assumem posição de quem ensina e quem aprende, de sujeitos que crescem juntos. O **Diálogo** é essencial ao desenvolvimento desta ação, sendo considerado, por Freire, como uma relação

horizontal entre sujeitos, que se dá no encontro baseado na confiança, na compreensão e no respeito mútuo, no qual os seres humanos comunicam-se, compartilham, aprendem uns com os outros, ampliam e aplicam seus saberes na busca do ser mais.

A percepção de uma situação depende da **Avaliação** que o ser humano faz dela com base em suas experiências passadas, suas crenças e valores. Ao avaliar, o ser humano percebe e interpreta a situação, a partir da sua subjetividade atribuindo a ela um significado. A avaliação tem por função subsidiar o processo ensino-aprendizagem, verificando se as atividades previstas e realizadas aproximam-se ou distanciam-se dos objetivos propostos, dos conteúdos e a própria coerência do plano, do professor e do aluno, enquanto sujeito do processo educativo.

A avaliação é um processo contínuo, sistematizado através do qual o ser humano toma consciência sobre o significado que uma situação assume para si. É um recurso de diagnóstico que contempla o vir a ser do aluno sujeito (Grillo, 1988).

Avaliando, continuamente, a situação e suas respostas à mesma, o ser humano modifica a percepção que tem dela, seus objetivos e encontra formas de como utilizar melhor os recursos que estão disponíveis. É essencial à educação e a qualquer prática humana, bem como é inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, e reflexão sobre a ação.

Avaliação é condição básica para planejar, intencionalizar, desenvolver-se, tornar-se capaz e autônomo, ou seja com capacidade de pensar, questionar e decidir com liberdade, e agir coerentemente com os seus valores e os saberes adquiridos. A avaliação precisa ser considerada como uma condição necessária

para reorientar, a cada momento, a atuação individual do aluno, do profissional, da instituição. Para tal, precisa ser realizada de maneira exigente, constante, cumulativa, crítica e capaz de guiar o desempenho de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

5 - CONTEXTUALIZANDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 - CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS

O estudo proposto foi desenvolvido com um grupo constituído pelos alunos que participaram do Círculo de Potência-Ação. O grupo voluntário constituiu-se de cinco alunos da graduação matriculados em disciplinas do quinto ao oitavo semestre do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Este número de participantes foi definido em função da disponibilidade e voluntariedade dos mesmos e encontra-se situado entre os limites propostos pelos autores a seguir consultados.

Segundo Taylor (1992, p. 383) grupo é “um sistema identificável composto de três ou mais indivíduos que se engajam em certas tarefas para atingirem um objetivo comum”.

Em relação ao número de componentes de um grupo, pode-se perceber controvérsias entre os autores. Mailhiot (1976, p. 127) coloca que quanto maior for o grupo “mais inadequado é o exercício da autoridade e mais difícil a participação dos membros em todos os momentos”. Ainda para esse autor os grupos ímpares têm maiores possibilidades de funcionar, sendo que cinco ou sete

seriam números ótimos de participantes, enquanto um número superior a dez poderia resultar em percepção seletiva e formação de subgrupos. Anderson (1990) corrobora esta posição ao sugerir que pequenos grupos com não mais de sete elementos são considerados ideais, destacando que o tamanho do grupo é um fator primordial na eficiência do ensino grupai, de modo que o tamanho do mesmo deve ser grande o suficiente para atingir os objetivos e pequeno o bastante para permitir a participação ativa de cada indivíduo.

A opção por trabalhar com alunos do quinto ao oitavo semestre de graduação justificou-se por acreditar que nesse período os mesmos já vivenciaram diversos momentos de avaliação, possuindo experiência para participar dessa proposta de trabalho, compartilhando sua visão sobre o processo de avaliação realizado nos estágios supervisionados. Três alunos do grupo eram do sexo masculino e duas do sexo feminino e suas idades situaram-se entre 20 e 31 anos. Um dos alunos já trabalhava na enfermagem, como auxiliar de enfermagem, antes de entrar para o Curso de Enfermagem, os demais eram oriundos do segundo grau, e, tinham optado pela enfermagem no vestibular como primeira opção. Todos eles, apresentavam uma vida acadêmica que extrapolava as atividades de sala de aula ou estágio curricular, estando envolvidos com a realização de monitorias, estágios voluntários no hospital, indústrias ou escolas e participação em jornadas e congressos, sendo que um deles foi premiado pela apresentação de trabalho em um congresso nacional. Visando manter sigilo em relação à identidade dos alunos, juntamente com os integrantes do grupo, definimos que os mesmos seriam identificados pelas letras A, B, C, D e E.

5.2 - CONTEXTUALIZANDO O LOCAL

As atividades desenvolvidas durante a prática educativa no Círculo de Potência-Ação tiveram como palco a Fundação Universidade Federal do Rio Grande, que tem o ecossistema costeiro como vocação. A FURG (Fundação Universidade Federal do Rio Grande) oferece à sociedade, 35 (trinta e cinco) cursos de graduação, 06 (seis) cursos de especialização, 07 (sete) de mestrado e 01 (um) de doutorado. Possui, também, um Colégio Técnico Industrial (CTI), que disponibiliza, à comunidade oriunda do ensino fundamental, o ensino médio e 03 (três) cursos técnicos.

A universidade, através da Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação mantém, igualmente, uma escola de ensino fundamental, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, que tem uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas do município ao estabelecer um menor número de alunos por turma e investir na capacitação do quadro docente que atua na escola, além de oferecer outras opções às crianças como atividades artístico-culturais entre as quais dança, canto coral, jardinagem, horta comunitária, artesanato e informática.

No ano de 1999, circularam na universidade, aproximadamente 5200 (cinco mil e duzentos) acadêmicos nos cursos de graduação, 1000 (mil) alunos no ensino médio e 329 (trezentos e vinte e nove) alunos nos cursos de pós-graduação "stricto sensu" e "lato sensu".

O quadro de recursos humanos na universidade sofreu uma redução bastante significativa nos últimos cinco anos, pelo grande número de servidores docentes e técnicos-administrativos que se aposentaram prematuramente em função das mudanças no sistema previdenciário. Este fato acarretou um

verdadeiro desfalque no quadro de professores com titulação, que, atualmente, tem as suas vagas em aberto ou ocupadas por professores substitutos.

O número de docentes efetivos totaliza 472 (quatrocentos e setenta e dois), 14 (quatorze) professores são visitantes e 102 (cento e dois) são substitutos. A qualificação do docentes lotados nos departamentos tem sido uma das metas das últimas administrações. No quadro atual, 22% são doutores, 39,4% são mestres, 28,2% especialistas, 10,4% graduados e, aproximadamente, 120 estão realizando cursos de pós-graduação, segundo dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Já, os servidores técnico-administrativos totalizam 877 (oitocentos e setenta e sete), sendo que os serviços de vigilância e limpeza encontram-se terceirizados. Na falta de técnicos, um número relevante de bolsistas (alunos) tentam suprir as necessidade de pessoal, em todas as instâncias administrativas.

Anualmente, no mês de janeiro com entrada única, o vestibular é realizado, sendo que quarenta e cinco vagas são disponibilizadas aos candidatos que procuram o curso de Enfermagem e Obstetrícia. Um número crescente de alunos, cada vez mais jovens, tem sido a principal clientela do curso, aos quais se somam os alunos dos cursos supletivos, auxiliares e técnicos de enfermagem.

O Curso de Enfermagem e Obstetrícia existe desde 20/08/1975 e até o momento, possui em torno de 410 (quatrocentos e dez) egressos, e um quadro de 23 (vinte e três) docentes efetivos e 9 (nove) substitutos que atuam no ciclo profissionalizante, sendo que as demais disciplinas do ciclo básico são ministradas por docentes de outros departamentos. Até janeiro de 1997, data de criação do departamento de enfermagem, os docentes enfermeiros estavam lotados em três departamentos ligados ao curso de Medicina e ao de

Administração.

O Curso de Enfermagem tem uma duração de 3930 horas divididas entre o ciclo básico e o profissionalizante e é oferecido em oito semestres. O ciclo básico tem uma carga horária de 1425 horas enquanto que o ciclo profissionalizante corresponde a um total 2505 horas. A carga horária prática representa aproximadamente 1845 horas, atendendo satisfatoriamente a exigência mínima que é de 1/3 da carga horária total.

A matrícula nas disciplinas ocorre semestralmente, sendo que as de formação pré- profissionalizante, do ciclo básico, são oferecidas do primeiro ao quarto semestre. Estas disciplinas básicas são oferecidas por diferentes departamentos da universidade que, nem sempre, mantém uma integração efetiva com a comissão de curso e o departamento de Enfermagem.

O objetivo do ensino de enfermagem é habilitar o acadêmico a exercer a profissão com competência. O curso de graduação oferecido pela FURG visa a formação de profissionais capazes de diagnosticar as necessidades de saúde do indivíduo, da família e da comunidade, atuando como membros de equipes de saúde, de desenvolver o processo de enfermagem, através de planejamento, execução e/ou delegação de cuidados e avaliação da assistência de enfermagem, de atuar como educador, desenvolvendo treinamento em serviço e formação de recursos humanos em enfermagem, de administrar ambulatórios, serviços de enfermagem hospitalares e da rede básica.

A teoria de enfermagem mais utilizada é a das Necessidades Humanas Básicas e o processo de enfermagem de Wanda de Aguiar Horta, embora alguns professores estejam fundamentando-se em outras teóricas de enfermagem para desenvolver suas atividades acadêmicas e assistenciais.

O currículo, em fase de reformulação, ainda privilegia o ensino centrado no modelo biológico, com enfoque tecnicista, funcionalista e de assistência individual e hospitalar.

Com a implantação da Rede de Pós-graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL a partir de 1993, iniciou-se o Curso de Mestrado em Assistência de Enfermagem expandido da Universidade Federal de Santa Catarina, e a criação do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Saúde – NEPES, quando verificou-se uma melhoria na capacitação do quadro docente e a implementação de pesquisas sobre a prática da enfermagem.

A prática é desenvolvida sob a forma de estágios supervisionados, predominantemente, em instituições públicas, tais como o Hospital Universitário, Unidades da Rede Básica e escolas públicas.

O estágio curricular supervisionado realizado tem caráter obrigatório e faz parte integrante da estrutura curricular do curso de enfermagem e objetiva um treinamento complementar de caráter profissionalizante sendo condição para a graduação ou recebimento de título.

O estágio supervisionado é uma estratégia de ensino que coloca o acadêmico em contato com situações reais. No estágio, o aluno está diante de uma situação de fato, na qual deve agir como um profissional, ao invés das situações teorizadas e simuladas pelo professor na sala de aula ou no laboratório.

O estágio deve ser realmente supervisionado, ou seja, os atos do aluno devem ser acompanhados pelo professor, ou equivalente, para lhe dar “feedbacks” e, assim, ajudá-lo a refletir e entender o processo de trabalho em enfermagem.

Na visão de Abreu & Masetto (1990) e Nérici (1993), o objetivo do estágio

supervisionado, é preparar para uma ação profissional posterior efetiva, sob a orientação de um professor, vivendo situações reais, aliando teoria e prática.

Para Rezende (1988, p. 131) o estágio “visa a participação direta do educando em situações profissionais de sua área específica de trabalho, a fim de estabelecer correlações entre essas situações e o referencial teórico”. A mesma autora acredita que o impacto de transição da vida acadêmica para a atividade profissional pode ser diminuído através de experiências de trabalho sistematizado, crítico e participante.

A coordenação e supervisão das atividades de estágio necessárias à formação profissional é de competência da Comissão de Curso de Enfermagem.

O regulamento de estágio do Curso de Enfermagem e Obstetrícia foi deliberado em 08/10/1984, por decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), na nossa universidade.

O parágrafo 1º do Capítulo II diz que a coordenação dos Estágios Supervisionados será realizada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas lotadas nos departamentos que atendem a parte profissionalizante do curso.

No Capítulo III na Seção I, DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS, destacarei alguns pontos relevantes para melhor compreendermos a dinâmica dos estágios na universidade: os estágios serão desenvolvidos gradativamente, do 3º ao 8º período do curso; as atividades programadas deverão possibilitar o máximo de responsabilidade e independência compatíveis com o nível de preparo do estudante e oportunizar aquisições cognitivas, afetivas e psicomotoras pertinentes ao domínio de cada estágio supervisionado, reproduzindo, tanto quanto possível as situações que deverão ser enfrentadas na prática profissional.

No Capítulo IV estão regulamentados os critérios de AVALIAÇÃO: todas as

atividades programadas referentes aos estágios supervisionado e complementar serão de frequência obrigatória; para aprovação o estudante poderá ter um máximo de 25% de faltas; será considerado como falta ausência do estudante no decurso das horas diárias de trabalho programadas, seu atraso ou saídas prematuras do estágio; estará apto a receber a aprovação nos respectivos estágios curriculares, o estudante que apresentar a frequência mínima exigida, obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco), satisfazer as demais exigências deste regulamento e critérios gerais de avaliação de cada curso.

As orientações gerais da instituição são bastante amplas, possibilitando aos departamentos autonomia na condução do processo avaliativo.

Os estágios supervisionados em enfermagem realizados no hospital, rede básica, ambulatórios e escolas são coordenados e acompanhados diretamente por docentes enfermeiros que se responsabilizam por turmas formadas de, em média, cinco alunos. O ensino do cuidado de enfermagem envolve a realização de procedimentos junto ao cliente, os quais são, até o momento da realização do estágio, novos para muitos alunos, o que pode gerar uma certa ansiedade, que se manifestará em maior ou menor grau, de acordo com as características individuais de cada um. O aluno, que até a realização do primeiro estágio, estava envolvido com conteúdos teóricos, entra em contato com o cliente, necessitando realizar uma série de procedimentos no cliente, para os quais ainda não possui habilidades, sendo fundamental o acompanhamento direto, por parte do professor, para apoiá-lo na realização de suas funções. A insegurança, geralmente, demonstrada pelo aluno, precisa ser trabalhada conjuntamente, para que o professor, com experiência e empatia, consiga auxiliá-lo a desenvolver suas potencialidades e adquirir habilidades, que são indispensáveis na prática

profissional do enfermeiro.

Estabelece-se uma ligação muito próxima, durante a realização dos estágios, entre professor e alunos. Essa proximidade possibilita um espaço importante de discussão da realidade, permitindo que os alunos, além da formação técnica, possam exercitar-se politicamente, pois, como diz Nakamae (1987, p. 115) o compromisso das escolas de enfermagem

“não se resume apenas a fornecer ao futuros enfermeiros a instrumentalização necessária ao seu trabalho técnico-científico como elemento da equipe de saúde, mas também proporcionar-lhes os meios para a consciente percepção de sua intervenção como parte da prática social ...”.

A avaliação dessas atividades requer a participação do aluno, para que, conjuntamente com o professor seja construída uma proposta de conhecimento e elaborada por todos os envolvidos no processo, para que este seja desenvolvido com compromisso e responsabilidade.

A forma como os estágios têm sido desenvolvidos é alvo de crítica dos alunos, pois entendem que o estágio curricular preconiza o domínio de técnicas, mas não oferece condições para que o aluno desenvolva esta habilidade, porque, entre outras razões, são realizados em campos saturados de estudantes. O aluno visualiza no domínio da técnica um fim e não um meio que utilizará em sua prática profissional.

5.3 - CONTEXTUALIZANDO OS ENCONTROS

Na tentativa de buscar um desvelamento da prática de avaliação nos estágios supervisionados de enfermagem, segundo as percepções dos alunos,

procurei realizar uma prática assistencial educativa, objetivando realizar a ação e reflexão sobre esse processo.

Este estudo realizado procurou focalizar, principalmente, a "posição" do aluno no processo de avaliação. Posição esta no sentido dele estar presente e não ausente da trajetória construída. Assim, surgem alguns questionamentos como: sua presença está em que direção? Ou seja, está para uma produção individual e coletiva? Para a formação de sujeitos políticos, criativos e autores de sua formação (incluindo a avaliação)? Como o aluno se percebe no processo? Como ele percebe o professor? Como ele entende/compreende a relação professor/aluno no processo de avaliação?

Esta proposta de prática assistencial educativa aconteceu em dois momentos distintos. O primeiro, iniciou-se com o Círculo de Potência-Ação, grupo formado por adesão voluntária de cinco alunos, nos meses de setembro, outubro e novembro de 1997. O segundo momento, caracterizou-se por encontros individuais, com cada aluno que participou do Círculo de Potência-Ação, nos meses de outubro e novembro de 1998.

Inicialmente, pretendia realizar mais 8 (oito) encontros coletivos com o grupo de alunos, porém, utilizei a estratégia dos encontros individuais, para dar continuidade à dissertação, uma vez que no período pós-greve (nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES), tornou-se praticamente impossível conciliar um horário de encontro coletivo entre os alunos que participaram da primeira fase.

Visando desvelar a prática avaliativa no processo de formação do enfermeiro, conforme o entendimento dos alunos, a fim de torná-la mais democrática e contribuir para a sua melhoria, é que desenvolvi a prática assistencial educativa no Círculo de Potência-Ação.

Esta proposta de ação pedagógica, iniciou com a divulgação do projeto aos alunos do quinto ao oitavo semestre de enfermagem, familiarizando-os com mesmo, e em seguida foi organizado um grupo de alunos por adesão voluntária.

Na primeira fase, chamamos o nosso grupo de **Círculo de Potência-Ação** por uma analogia com o Círculo de Cultura de Paulo Freire: um grupo especial constituído pela comunhão de pessoas que estão vivendo uma situação e problemas semelhantes, com o objetivo de desvelar a realidade, desmistificando verdades e certezas absolutas.

Segundo Gadotti (1991, p. 147) o círculo mencionado é formado por uma reunião de pessoas que discutem seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. Não há lugar para o professor tradicional, que tudo sabe, nem para o aluno que não sabe. Ao aprender a ler e a escrever, o educando aprende a analisar o mundo que o cerca.

A opção pelo itinerário de pesquisa do educador Paulo Freire para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, pareceu-nos adequada, pois este método objetiva desenvolver um processo educativo, que oportuniza a conscientização e a busca efetiva da ação-reflexão-ação, para que se processe a transformação possível.

A metodologia de Freire, nas palavras de Wosni (1994), não é apenas um itinerário de pesquisa, um roteiro instrucional, que se aplica num determinado projeto, mas uma forma de evidenciar conflitos, pois, considera que o processo educativo é acima de tudo um processo de politização.

Ainda para o mesmo autor, o método Paulo Freire origina-se de fontes culturais e históricas dos indivíduos, estabelecendo uma parceria de pessoas em relação dialógica, num itinerário que questiona a natureza do conteúdo temático

de forma que, além da apreensão, ocorre a possibilidade de produção conjunta de conhecimento.

Para Gonzaga (1994), a construção do itinerário de Freire que coloca em questionamento a natureza do conteúdo é constituído de quatro etapas:

_ a investigação temática: momento no qual se realiza uma investigação do universo de temas vividos no meio cultural dos educandos, que representam importância relevante para o seu universo, com a problematização do objeto ou objetos cognoscíveis, mediante a exposição das experiências individuais, vividas pelos educandos, através do diálogo objetivando a construção dos “temas geradores”. Os “temas geradores” originam-se da investigação dos assuntos de significado social para o grupo, mediante as suas preocupações cotidianas e elementos de uma cultura;

_ a codificação: os temas geradores são codificados na fase de tomada de consciência dos indivíduos, quando então são contextualizados e substituídos em sua primeira visão mágica por uma visão crítica e social do assunto. Descobrem-se novos temas geradores, relacionados aos levantados inicialmente. Na codificação, os sujeitos participantes do grupo intencionam a situação existencial e buscam pelo diálogo a compreensão significativa do tema. Ocorre a codificação pedagógica quando o significado é amplo e expressa informações. Nesta etapa, o papel do “educador” é criar, com os participantes “educandos”, um desafio para que ambos penetrem no significado temático, diante do qual se achem e o admirem com “outros olhos”. A codificação, portanto, representa uma situação existencial vivida pelos participantes que, enquanto a viviam, ou não a “admiravam,” ou se a “ad-miravam”, o faziam através de um mero “dar-se conta da situação” e que, ao ser explicitada no conjunto dos participantes, remete-os a uma

situação de “admirar” o mundo vivido.

_ a “descodificação” é a etapa do itinerário de pesquisa que o autor descreve como um momento dialético em que as consciências “co-intencionadas” da codificação desafiadora, refazem seu poder reflexivo, da “ad-miração” vai se tornando uma forma de “re-admiração”. Através desta, os educandos vão se reconhecendo como elementos essenciais na história e, portanto, transformadores do mundo.

A “descodificação” é a análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. É um momento em que os indivíduos passam a transformar a realidade, sua consciência de mundo e observam o real da sua própria subjetividade.

Esta etapa do itinerário é referenciada por Freire (1996) como um momento dialético em que as consciências dos participantes co-intencionadas pela etapa anterior, remetem-lhes a uma condição de “re-admiração” do vivido constituindo, assim, um momento reflexivo sobre a realidade. É constituída de quatro momentos subsequentes, ou seja: admiração e silêncio; descrição; através da percepção da situação e análise crítica da realidade vivida em comunhão.

No primeiro momento, os participantes do grupo descrevem os elementos codificados como parte do todo. Entretanto, é o silêncio da apreensão do objeto codificado que se evidencia.

O segundo momento é caracterizado pela cisão da totalidade “admirada”. Os sujeitos olham a realidade de dentro, mas não conseguem apreender, ainda, sua totalidade.

Durante o terceiro momento, os sujeitos voltam a admirar e apreendem a situação codificada na totalidade.

No quarto momento, é realizada a análise crítica do que a codificação apresenta, ou seja, a realidade.

_ Na “redução temática”, acontece uma ida e vinda do concreto para o abstrato e volta-se para o concreto problematizador. Descobrem-se os limites e as possibilidades da primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política e social visando “situações limites” e superação das contradições. O objetivo é a transformação, a conscientização (educação) coletiva entre os atores envolvidos, na relação problematizadora.

Brandão (1985) diz que o método Paulo Freire educa enquanto se constrói, como um processo, com as seqüências e etapas que ele repete a cada vez, como uma história coletiva de criar e fazer, que é a sua melhor idéia, como uma ferramenta que pode ajudar o homem a aprender pelo começo, por um jeito mais humano de ensinar - aprender a ler - e - escrever. O “círculo de cultura” é a idéia que substitui a “ turma de alunos”. “Círculo” porque não tem um professor, mas um animador de debates, um companheiro que participa de uma atividade comum onde todos aprendem e ensinam. O animador coordena o grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho, orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo. “De cultura”, porque muito mais do que o aprendizado de “saber ler-e-escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários e coletivos de pensar. Juntos, aprendendo, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constróem. E é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens sujeitos, seres de história - palavras e idéias-chave, no pensamento de Freire.

5.4 - O CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO – UM MOMENTO DE GRANDE APRENDIZADO COLETIVO

No **primeiro encontro**, com o grupo formado por adesão voluntária, selecionou-se os dias, horários e tempo de duração de cada encontro. Os objetivos, bem como a dinâmica do estudo, foram apresentados e debatidos com o grupo, para apreciação, possíveis acréscimos e/ou reformulações de acordo com suas expectativas.

Neste encontro, foram abordados e salientados os aspectos que nortearam ética e moralmente a prática educativa, uma vez que o trabalho de enfermagem, seja ele sob a forma de cuidado, educação, administração ou investigação, envolve a interação com seres humanos, sendo, por isso, fundamental o respeito aos princípios da ética humana e observação aos preceitos de ética dos profissionais de enfermagem.²

Ao participarmos de qualquer prática, seja como enfermeiro, educador, legislador ou operário, é imprescindível que a exerçamos com responsabilidade, de um lado cumprindo deveres e de outro exercitando direitos. O direito de ter reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

No desenrolar desta prática, foi fundamental que eu manifestasse respeito à dignidade do aluno e ao seu saber, para que ele pudesse sentir-se como um sujeito, interagindo e participando reflexiva e criticamente do processo. O grupo

² No Código de ética dos profissionais de Enfermagem (1993, Cap. I, art. 1º. e 3º..) encontramos que a "Enfermagem é uma profissão comprometida com a saúde do ser humano e da coletividade. Atua na promoção, proteção, recuperação da saúde e reabilitação das pessoas, respeitando os preceitos éticos e legais" e o "profissional de Enfermagem respeita a vida, a dignidade e os direitos da pessoa humana, em todo o seu ciclo vital, sem discriminação de qualquer natureza.

estava ciente de que cada sujeito teria a liberdade, se assim o desejasse de retirar-se do grupo a qualquer momento. O respeito à individualidade e à privacidade dos participantes foi assegurado, assim como o anonimato e o sigilo dos nomes e dados que pudessem revelar a identidade dos participantes. Outra questão ética assegurada referiu-se à consulta ao grupo quanto ao uso do gravador para auxiliar no registro das discussões e a validação dos dados obtidos em cada encontro a fim de garantir a fidedignidade dos mesmos.

Foram realizados sete encontros, sendo os dois primeiros, destinados à apresentação³, integração, conhecimento do projeto e organização do grupo de acadêmicos para a vivência do Círculo de Potência-Ação. Nos encontros semanais subsequentes, houve discussão efetiva sobre o tema central avaliação e estendeu-se em torno do processo ensino-aprendizagem, nos estágios de enfermagem.

Vivenciar os encontros do Círculo de Potência-Ação, num local adequado e privativo foi muito gratificante, pelo clima agradável de abertura e participação experimentados, e de grande importância, pois, despertou o espírito crítico no grupo. O momento iniciou com a discussão ampla sobre avaliação, tema gerador central proposto, em torno de duas grandes questões abertas: “Como você vê o processo de avaliação realizado nos estágios supervisionados?” e “Como você gostaria de ser avaliado?” Sobre este tema foram discutidos e levantados os problemas e propostas, apontados os aspectos positivos e negativos, esses últimos com maior incidência. Mediante esta relação dialógica, o grupo levantou e priorizou os temas geradores específicos.

³ “Apresentação” como denomina Fritzen (1993) é uma dinâmica realizada no início dos trabalhos, com intuito de facilitar e propiciar a interação, o início da relação interpessoal e o rompimento de tensões.

Os temas geradores surgiram à medida em que discutimos nossa realidade da graduação em enfermagem. Foram levantados e priorizados, pelos acadêmicos, a comunicação e o diálogo, a participação, os critérios e a relação teoria-prática. Esses temas foram priorizados sem, no entanto, pretender esgotá-los, pois, demandaram muita discussão. Os encontros foram gravados, com o consentimento dos participantes, e registrados, em um diário de campo (Anexo 1), os aspectos considerados relevantes nas discussões. No início de cada encontro foi validado, com o grupo, o conteúdo discutido no encontro anterior. Os resultados encontrados foram devolvidos aos sujeitos do grupo, no início de cada encontro para que fossem validados ou retificados, num constante processo de ação - reflexão possibilitando ao grupo uma compreensão mais nítida da realidade, particularizando neste trabalho a questão da avaliação na formação do profissional enfermeiro.

O meu papel no desenvolvimento do Círculo de Potência-Ação foi o de facilitadora, procurando desenvolver a reflexão crítica no grupo. Sempre que solicitada, procurei discutir, opinar, problematizar, na tentativa de estimular o diálogo e auxiliar o grupo a sintetizar as discussões em torno dos temas geradores.

No Círculo de Potência-Ação houve a participação intensa de todos os integrantes do grupo, que destacaram a importância da utilização deste tipo de metodologia, pois sentiram-se integrantes do processo, com uma atuação efetiva, o que não vinha acontecendo, de forma satisfatória, no processo de ensino que vivenciaram. As colocações fluíram espontaneamente. Percebi uma certa dificuldade que alguns apresentaram por terem que esperar a sua vez de falar, e, por diversos momentos, interromperam a fala do outro para complementar ou

adicionar algo de sua vivência interagindo, comunicando-se com o grupo, expondo e compartilhando sentimentos e idéias como um ser de relação.

Os acadêmicos apresentaram uma necessidade muito grande de serem ouvidos. Ressaltaram que este espaço aberto ao diálogo possibilitou a colocação das ansiedades vividas no processo, que sentiram-se livres para expressarem seus problemas e discutirem a respeito e que esta troca foi fundamental para facilitar o relacionamento professor-aluno. Enfatizaram o quanto foi relevante este trabalho, porque este poderá ser utilizado como um subsídio e poderá contribuir para a melhoria do processo de avaliação e conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem na escola e que em função disto, mostraram-se sempre muito motivados a participarem da proposta pedagógica.

5.5 - OS ENCONTROS INDIVIDUAIS

No segundo momento deste estudo efetuaram-se encontros individuais com todos os alunos que participaram do Círculo de Potência-Ação. As entrevistas com duração de duas horas foram gravadas, e, posteriormente transcritas. Nestas entrevistas individuais procurei resgatar a temática problematizada na fase anterior para ser avaliada, na tentativa de confirmar ou reposicionar os dados obtidos na primeira fase e aprofundar questões que não haviam sido devidamente debatidas, entre elas, a questão do estabelecimento de critérios e os instrumentos utilizados no processo de avaliação vivenciado pelos alunos.

5.6 - A ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar, organizar e sistematizar as propostas e resultado das discussões produzidos pelo grupo utilizei as transcrições das fitas gravadas e as anotações realizadas no Diário de Campo (Anexo 1), durante os encontros no Círculo de Potência-Ação e entrevistas.

No entendimento de Trivinos (1994) e de Ludke e André (1986) a coleta e a análise dos dados num estudo qualitativo não acontecem isoladamente. A análise ocorre desde as etapas iniciais, sendo as informações colhidas, interpretadas e processadas ao longo do percurso do trabalho e, após, a finalização da coleta de dados, onde as informações são formalmente sistematizadas.

As estratégias sugeridas por Ludke e André (1986, p. 96) para facilitar o processo analítico dos dados constituem em:

-“delimitar, de forma progressiva, o foco do estudo, pelo confronto entre os objetivos do mesmo e as características da situação encontrada;”

-“formular questões analíticas que favoreçam a análise e possibilitem a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados encontrados na realidade;”

-“aprofundar a revisão bibliográfica, relacionando descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura;”

-“registrar, de modo extensivo, os próprios comentários, observações e especulações, podendo surgir muitas idéias e sugestões sobre formas de analisar o que vai sendo captado.”

O tratamento dos dados, neste estudo, oriundos das transcrições das

gravações realizadas nos encontros coletivos no Círculo de Potência-Ação e nas entrevistas individuais, foi submetido a um processo de análise de conteúdo, conforme as concepções de Ludke e André (1986), Minayo (1994) e Saube (1992).

O material oriundo dos discursos dos alunos foi submetido a várias leituras com o intuito de reunir as informações, organizá-las anotando observações e destaques que surgiram ao longo do texto. Uma minuciosa releitura foi realizada a fim de analisar, de forma mais elaborada, o conteúdo do material e estabelecer unidades de significado. Posteriormente, o material estudado foi examinado visando o aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo e o estabelecimento de relações entre os elementos, levando-se em consideração o conteúdo dos dados e procedendo a sua codificação de modo a favorecer a aproximação dos elementos possibilitando uma melhor interpretação do assunto focalizado.

No decorrer deste estudo, percebi que o desvelamento crítico da prática de avaliação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem do curso que os alunos vivenciam ocorreu, progressivamente, com a continuidade das discussões e complementações do grupo.

6 - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO CÍRCULO DE POTÊNCIA-AÇÃO

Os resultados encontrados a partir da análise do conteúdo das discussões no Círculo de Potência-Ação e no encontro individual com os acadêmicos serão apresentados neste momento.

A síntese apresentada corresponde aos núcleos temáticos: o diálogo e a comunicação, a participação, a relação teoria e prática e os critérios de avaliação.

6.1 - O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O ser humano, nas diversas fases que atravessa entre o nascimento e a morte, é um ser indiscutivelmente de relação. Necessita, constantemente, interagir com outros para aprender e apreender sobre si mesmo e sobre as coisas do mundo que o cerca. Precisa auto-afirmar-se como um indivíduo com características únicas e, por isso, às vezes, sujeito a conflitos com os outros. Para alcançar o seu estado de inteireza ou maturidade, necessita compreender que a vida é um processo de criar e recriar o mundo que o cerca. Somos e devemos ser seres mutáveis, em direção a nos tornarmos mais humanos. É preciso entender

que, para alcançar esse estágio, é imprescindível estar em sincronia com outras pessoas. Para nos tornarmos mais humanos precisamos viver em diálogo. O diálogo é o instrumento que possibilita o encontro entre os seres humanos para, em comunhão, desenvolver suas potencialidades.

No Círculo de Potência-Ação, a comunicação apareceu como elemento central para o desenvolvimento da avaliação. A comunicação é de fato, o instrumento para a efetivação do produto do processo de avaliação. Significa afirmar que o conteúdo da comunicação está no próprio produto efetivado, ou seja, as características da comunicação estão como elementos caracterizadores do produto da avaliação. E quem/o que é este produto? São os próprios sujeitos do processo: o aluno e o professor.

Participar significa dialogar e comunicar. O comunicar fica numa predominante direção - a do professor. Ele é o centro do problema. Ele não provoca, não produz um "diálogo democrático". O aluno falou muito do outro, como oposto a sua posição de avaliado, submetido ao processo que considera excludente.

Freire (1994, p. 61) diz que a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto e que só poderá ser desenvolvida na medida em que "refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica". Quanto mais for levado a refletir sobre sua realidade, mais o homem se conscientizará, mais se comprometerá e, cada vez mais, irá intervir nessa realidade, porque é sujeito e não mero espectador.

A capacidade de comunicação é indispensável no processo de trabalho do enfermeiro. Comunicação esta que, precisa ser aprendida, ensinada e exercitada. É uma habilidade técnica que deve ser demonstrada pelo professor, tal qual um

outro procedimento técnico de enfermagem.

Uma evidência muito marcante no discurso dos alunos em relação à prática de avaliação circundou em torno do **diálogo e da comunicação**. A primeira fala que emergiu no início das discussões sobre avaliação foi marcante, apontando a necessidade de se desencadear um processo de discussão reflexivo e crítico, na escola, sobre avaliação e o processo educativo na sua totalidade, pois, apesar de estar pontuando, neste momento, a questão da avaliação, entendo que educação e avaliação não são ações exercidas de forma diferenciada e distinta, mas relacionadas e indissociáveis.

“A avaliação é o pesadelo de todo o aluno. Todo o aluno tem esse pesadelo. Pesadelo, porque existe um mistério em torno da avaliação, ou seja, eu não consigo falar com o professor sobre avaliação da mesma forma que eu falo sobre um procedimento. A avaliação é um mistério ... o que tem por trás da avaliação? ... Eu acho assim, que a avaliação precisa ser desmistificada. Mostrar que a avaliação não é um monstro.” (Aluno A)

Em seus estudos sobre avaliação Hoffmann (1991), também, percebe que a avaliação educacional, nos diversos níveis, desde a pré-escola à universidade, constitui-se em mito, mas também em desafio. O mito como decorrente da estória que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo por muitas décadas. Percebe, também, que para que ocorra a desmitificação seria necessário, além do desvelamento dessa estória e a análise de pressupostos teóricos que têm fundamentado a avaliação até então. Desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas, a partir de uma consciência coletiva sobre o significado dessa prática constituindo-se num desafio a ser enfrentado. Este desafio de ampliar o número de educadores e educandos, que se preocupam com o tema, e de se estender a discussão no interior das escolas, que parece quase

inexistente, para a sociedade, é de vital importância, pois, se o mito da avaliação é decorrente da estória, temos o compromisso de construir outra estória para as futuras gerações, descaracterizando a face autoritária do processo em busca de uma ação libertadora.

Ainda sobre a questão do mito, Fernandez (1994) entende que os mitos são representações que se constroem no nível inconsciente. São construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, tentando explicar o inexplicável, de forma que a partir de uma representação imaginária, o mito tenta cobrir a angústia que o desconhecido provoca. A autora ainda refere que os mitos são um lugar privilegiado para analisar as significações inconscientes e que eles devem ser escutados como se escutasse e interpretasse um sonho, a fim de perceber a mensagem que este sonho aporta. É fundamental para um professor, um educador preocupar-se com as significações inconscientes que perpassam o espaço da aprendizagem, pois, a principal transmissão no ensino se dá através do não dito, daquilo que não está nomeado, que não é falado.

“... se o professor desde o começo, desde as primeiras disciplinas profissionalizantes, começasse a dar mais valor à conversa ... mas falam que tem que estimular o aluno a conversar com o paciente, o paciente e a equipe também. A gente fica dois ou três meses numa unidade e, às vezes não sabe o nome nem da enfermeira, às vezes da enfermeira a gente sabe, pois não pára de correr atrás dela, mas dos auxiliares na maioria das vezes, não se sabe. Então, quer dizer que falta um relacionamento mais humanizado com a própria equipe de enfermagem, não só com os pacientes” (Aluno C).

Os alunos não percebem a enfermagem em seu cotidiano, seja na escola ou nos serviços de saúde, como uma prática dialógica. Ao expressarem, em seus relatos orais, dificuldades de comunicação com o professor e de participação na avaliação e no processo educativo, além de não visualizarem essa prática em

outros níveis: enfermeiro docente - enfermeiro assistencial, enfermeiro docente e equipe de enfermagem, enfermeiro docente e equipe de saúde, equipe de enfermagem e cliente, equipe de saúde e cliente. Percebem um trabalho em saúde hierarquizado, pautado num modelo biológico com enfoque tecnicista, individualizante, que tende a coisificar o cliente, num ambiente onde as relações e a comunicação com o cliente e entre os profissionais são limitantes e antidialógicas. Esse ambiente antidialógico dificulta a aprendizagem e a avaliação. Acarreta dificuldades para que o aluno possa expressar-se, comunicar-se.

“... talvez se conversasse mais. Se o professor conversasse mais com o aluno ... eu sei que, às vezes não dá tempo. Se o professor chegasse e conversasse. Talvez perguntasse, por que tu fizesses assim, por que não. O que tu achas? Talvez até aproximasse mais um do outro e tirasse aquele tabu, aquele medo que o aluno tem do professor ...” (Aluno B)

O aluno se coloca na posição de espera, como se o professor fosse o único agente responsável pelo processo. Embora o professor deva possuir habilidades educacionais, entre as quais, as de comunicação, esta só se efetivará se os interlocutores (professor-aluno) estiverem acionados para esta ação.

A comunicação é uma das necessidades sociais mais importantes existente na vida dos seres humanos, sendo o diálogo a possibilidade de satisfação dessa necessidade. No diálogo verdadeiro, não há a imposição de uma idéia sobre a outra, pelo contrário possibilita a aceitação de opiniões divergentes. O verdadeiro diálogo, enquanto encontro de solidariedade entre os sujeitos que querem transformar e humanizar o mundo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 1996, p. 78).

Pey (1988), ao analisar o discurso pedagógico na escola, entende que este pode se configurar como um processo **autoritário**, se caracterizando pela falta de interlocução entre professor e aluno, pela mitificação e mistificação do objeto de conhecimento, neutralidade e acriticidade, ou um processo **dialógico**, que tem como características a inclusão dos interlocutores, numa busca ativa com objetivo de alcançar um produto do conhecimento sistematizado e com lógica própria e intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

“... falta por parte de alguns professores uma maneira de avaliar considerando também uma comunicação mais aberta com os alunos. Eu gostaria de ser avaliada pelo professor de forma que o mesmo discuta conjuntamente o que ele avalia de positivo para o meu crescimento no estágio” (Aluno E)

“... o aluno deve poder questionar a avaliação e com isto crescer com as falhas e negligências e o professor perceber quando está sendo injusto ...” (Aluno B)

A dificuldade de relacionamento e o bloqueio na comunicação entre professor e aluno aparece nas queixas dos alunos. O aluno queixa-se da forma como está sendo desenvolvida a prática de avaliação e, por extensão, de todo o processo ensino-aprendizagem. Ele critica a unilateralidade e a onipotência da postura do professor mas, por outro lado, não se compromete com a transformação ao se “submeter” passivamente ao jogo do ensino. Essa passividade, que no entendimento de Fernandez (1994, p. 70) afeta tanto o homem quanto a mulher, embora, nossa cultura espere passividade na mulher e atividade no homem, vem a ser “um sistema que implica renúncia de um sujeito – homem ou mulher – a situar-se como sujeito pensante.”

“Eu acho que normalmente não existe facilidade de comunicação entre professor e aluno. Existe uma relação de poder muito forte entre professor e aluno e, uma comunicação para ser efetiva

precisa que se esteja no mesmo nível, igual. Tem que haver o diálogo. Muitas vezes o aluno não coloca as coisas que ele pensa, ele acata o que o professor diz. Ele acaba pensando muito antes de dizer alguma coisa. Bem ... se isso não vai agredir o professor, ou se o que for colocado não vai reverter em prejuízo para ele em termos de nota.” (Aluno C)

Percebo nas colocações dos alunos a existência, no processo de avaliação, de uma predominância do discurso autoritário sobre o discurso dialógico, sendo que este se limita ao nível do desejo, da vontade. Entretanto, ao assumir uma posição passiva, a lógica reproduzida está sendo a do discurso autoritário, na qual os interlocutores, professor e aluno, apresentam-se em sintonia. Esta sintonia passa a ter um ruído transformador se neste diálogo os interlocutores não apresentarem a mesma lógica. Significa dizer que o ruído ou o não lógico (no discurso autoritário) é a possibilidade de mudar a própria lógica do discurso. Esta aparente passividade do aluno também é um posicionamento político. É construída num jogo de interesses, onde o aluno por ser um “sujeito pensante” assume uma posição de passivo e/ou ativo, conforme seu interesse, que aparece na forma de estar ou não comprometido individual e não coletivamente, embora o resultado extrapole o individual para se materializar em posição coletiva - passividade coletiva.

A comunicação, no trabalho do enfermeiro, assim como em outros que envolvam contato entre seres humanos, precisa ser encarada como uma habilidade, como uma técnica que se aprende, que se exercita, que se ensina, que se avalia, mas que em muitos momentos, parece que vem sendo vista como se não precisasse ser estimulada. É como se o aluno, uma vez tendo entrado em contato com o conteúdo em uma disciplina, se tornasse apto a comunicar-se com os clientes que buscam os serviços de saúde.

“... acho que deve ser valorizado no estágio se o aluno tem capacidade de tomar decisões, de interagir com os outros. É muito importante saber conversar, saber procurar um enfermeiro, um médico, um auxiliar de enfermagem. Saber os caminhos. Saber se comunicar, é muito importante e deve ser estimulado pelo professor.” (Aluno A)

“Na minha visão como acadêmico, a avaliação precisa ser mais conversada... às vezes, na unidade não há procedimentos para fazer, mas o paciente está ali. Eu posso conversar com ele. Tem que ensinar a conversar. Conversar com o paciente.”(Aluno D)

Uma discussão bastante ampliada sobre comunicação precisa ser desencadeada e implementada entre os docentes, para que possamos refletir com profundidade sobre as mensagens que estão sendo veiculadas no processo de formação do enfermeiro.

Constatamos, da mesma forma, que esse caráter antidialógico não é privilégio do curso de Enfermagem, mas se estende aos demais cursos da universidade. Universidade esta que, contraditoriamente, deveria se constituir em espaço de reflexão e de debate permanente sobre questões ligadas à educação e a outras temáticas relevantes e de interesse da sociedade. Apresenta-se, no entanto, como um espaço de não participação, seja entre os discentes, pois muitos diretórios acadêmicos encontram-se desativados, tal qual o diretório central de estudantes, seja entre os docentes que, também, tem apresentado um certo imobilismo para refletir e discutir acerca do projeto pedagógico dos cursos onde estão inseridos.

Voltando a última fala do aluno que dizia “... *tem que ensinar a conversar*”, entendo que a comunicação, tal como um outro procedimento técnico na área da enfermagem, precisa ser ensinado, demonstrado, experienciado, avaliado em todas as disciplinas do curso, para que o aluno possa, realmente, compreender

que se comunicar é mais do que uma característica pessoal, mas uma habilidade que compõe o perfil do profissional enfermeiro.

Freire (1996, p. 78) nos coloca que a existência humana não pode ser silenciosa, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, ação-reflexão: "Dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens".

Os alunos percebem que a prática avaliativa é falha e requer transformações. A falta de abertura, de liberdade gera ansiedade, medo, desconfiança, o que torna o relacionamento professor-aluno "patológico", pois, como afirma Fernandez (1994) o que pode fazer adoecer, tanto o professor como o aluno, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não ditos.

Freire (1994, p. 83) na sua concepção sobre educação também entende que "avaliar a prática é analisar quais as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência".

Os alunos que vivenciaram o processo de reflexão no Círculo de Potência-Ação entendem e destacam o diálogo como um importante indicador a ser valorizado no processo de formação do enfermeiro. Entretanto, ainda não se conscientizaram de que eles, também, enquanto sujeitos do seu processo educativo, precisam aprender a romper barreiras e posicionarem-se na busca de uma prática educativa mais horizontal e mais humanizada.

Waldow (1989), ao refletir sobre o ensino de enfermagem, afirma que este tem sido enfatizado em termos de produto ao invés de processo e que os

professores não estão suficientemente preparados para oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico. A autora vê a enfermagem caracterizada por um comportamento de opressão, perante um poder dominante, que impede o seu desenvolvimento como verdadeira profissão e ressalta que esta dominação é permitida por ignorância ou interesse. Entende que existe uma tendência a reproduzir o comportamento do sistema dominante, nas relações pessoais e interpessoais, em sala de aula, com os alunos; entre docentes nas relações intra e interdepartamentais; da escola perante à comunidade e nas relações estruturais como um todo. As constatações desta autora vêm ao encontro das percepções dos alunos estudados, quanto à rede de relações estabelecidas entre os diferentes elementos que constituem a equipe de enfermagem e de saúde.

“Os conflitos são muitos dentro do hospital, eles não aparecem só na enfermagem mas entre todos os que constituem a equipe que trabalha no hospital. A enfermeira até enfrenta em algumas situações, mais do que os professores, embora eles tenham conhecimento, procuram negar e fugir do conflito. Normalmente os conflitos não são resolvidos, eles são só jogados pra frente, sei lá. Tanto faz, se o problema é com um auxiliar, com um médico ou com o enfermeiro, o comportamento é o mesmo.” (Aluno A)

Os alunos criticam a posição do professor enfermeiro diante de sua inabilidade de dialogar com o enfermeiro, auxiliares e médicos quando surgem situações conflituosas durante o processo do estágio e são contundentes ao afirmar que o professor procura evitar ou se omitir diante do conflito, o que consideram prejudicial para o seu processo de formação, pois, perdem a oportunidade de aprender como desenvolver essas habilidades, que certamente seriam instrumentos valiosos no seu futuro processo de trabalho na enfermagem. O comportamento que o professor demonstra, apesar de criticado pelos alunos, é reproduzido em larga escala pelos profissionais enfermeiros na sua prática diária.

Ao não propiciar um ambiente que estimule o debate e a reflexão durante o processo ensino-aprendizagem e demonstrando uma postura “neutra” frente a situações que exigem uma postura comprometida, ou seja, de enfrentar e posicionar-se firmemente, o professor reafirma o comportamento de reprodução do sistema dominante.

A partir de reflexões e questionamentos quanto ao seu papel enquanto docente de enfermagem e seu compromisso com os alunos de graduação, Borba (1997) decidiu realizar um trabalho com estudantes utilizando o referencial proposto por Horta. Percebendo o aluno como um ser humano que possui necessidades básicas, buscou oferecer um espaço onde o mesmo pudesse expor e discutir suas vivências e necessidades, desenvolvendo, a partir daí, um processo terapêutico de enfermagem. A autora relata que as necessidades de auto-estima, espaço, atenção, participação e liberdade foram as que mais se evidenciaram e indica a necessidade da criação e manutenção de espaços de reflexão sobre o processo de formação. Borba, ainda, entende que o professor deve procurar uma aproximação maior com os alunos estimulando-os ao autocuidado e vê a possibilidade de um relacionamento professor-aluno mais horizontal, contrapondo-se às características de verticalidade e autoridade desta relação.

Os resultados das reflexões de Borba, no desenvolvimento de um processo terapêutico de enfermagem com alunos do mesmo curso de graduação de Enfermagem, onde desenvolvi este estudo, apresentam-se semelhantes, em alguns aspectos, aos resultados obtidos por mim no Círculo de Potência-Ação. Apesar de não ter utilizado o mesmo referencial e nem tenha trabalhado com o mesmo grupo de alunos, os temas geradores que emergiram nas discussões no

círculo e nas entrevistas individuais com o grupo estudado, reafirmam a constatação de Borba quanto às necessidades dos alunos em relação à participação, à liberdade, e à dificuldade de se relacionarem com os professores, nos momentos de estágio, de forma mais satisfatória, confiante. O aluno não percebe o professor como um aliado no seu processo de formação, mas como um controlador e um julgador parcial que julga as suas condutas sem levar em consideração suas necessidades e limitações. Esses e outros estudos nos apontam a possibilidade do professor ultrapassar o formalismo no tratamento aos alunos e mostrar-se como um facilitador do seu processo de crescimento. Um facilitador que se coloca ao lado do aluno para auxiliá-lo a desenvolver suas potencialidades, não somente profissionais mas também pessoais, quando possível. Um facilitador que procura propiciar um ambiente educacional mais confiante, mais humano e, até mesmo, terapêutico, em alguns momentos.

Nesse processo de reflexão com os alunos, em vários momentos, voltei o olhar para mim enquanto enfermeira, enquanto docente e enquanto estudante de graduação na década de 80. Várias imagens foram reaparecendo, como uma identificação, como se vivesse novamente a experiência de estagiária. Concomitante ao desenvolvimento do curso de graduação, cursava as disciplinas do curso de licenciatura plena em enfermagem, porém, sem a compreensão necessária de como utilizar esse conhecimento adquirido para, pelo menos, tentar interferir no meu processo de formação. Lembro-me de uma situação onde critiquei a apresentação de um conteúdo, dizendo, em sala de aula, que se o enfermeiro se comportasse daquela forma pareceria mais um robô do que um ser humano. O professor, na ocasião, ficou muito alterado, sentindo-se agredido, como se eu tivesse feito uma crítica depreciativa a sua pessoa. Colocou-se na posição de defesa, argumentando que havia preparado o material com dedicação, e que eu

estava menosprezando o seu trabalho. Respondi-lhe que não concordava com o seu posicionamento, e que ele deveria considerar a opinião dos alunos. Isto foi o máximo que consegui dizer naquele momento. Lembro-me, também, que não tinha medo das avaliações teóricas pois dedicava muito tempo aos estudos, mas tinha receio do meu rendimento durante as atividades práticas. Tinha muito medo de errar o procedimento técnico e acarretar risco para o paciente e percebia que era bastante valorizada a aquisição de habilidade para a realização técnicas, pelos professores do curso. Geralmente, os professores selecionavam os pacientes que tivessem um maior número de procedimentos, o que para primeiro estágio, era muito estressante.

Na mesma universidade onde estudei, realizo, hoje, minhas atividades como docente. Um movimento de mudança passou a ser percebido, a partir do momento em que alguns professores começaram a desenvolver estudos ligados à pós-graduação fundamentando-se em teóricos das ciências sociais e da educação, entre os quais aquele professor citado, que tanto naquela época como agora, continua muito dedicado e preocupado com o processo de formação do enfermeiro, só que hoje com uma nova visão de mundo, de educação e de modelo assistencial e uma postura mais democrática como educador.

O diálogo entre os homens possibilita o crescimento individual. O conhecimento adquirido numa relação dialógica, objetiva a humanização, a valorização do outro como sujeito. A transformação só é possível quando os sujeitos envolvidos no diálogo e na participação, comprometem-se com a mudança.

6.2 - A PARTICIPAÇÃO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O homem participa de uma determinada ação ou atividade quando está motivado para fazê-lo, não porque deve fazê-lo. Eu penso que para participar, ou seja tomar parte, de um evento, é necessário que o homem, de certa forma, seja estimulado e se auto-estimele, que se crie um ambiente favorável à participação, porém, o sistema formador tem trabalhado mais em cima do dever ser.

Sander (1984, p. 146) afirma que

“a participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas; desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática”.

A educação, como arte de usar conhecimentos, implica num trabalho que deve, deliberadamente, buscar a participação dos indivíduos. Para tal é necessário conhecer o ser humano e suas circunstâncias e buscar contar com ele em todas as situações. A educação não pode modificar muitas das condições objetivas, porém, pode mudar a maneira dos indivíduos encararem as condições objetivas. Suas ações podem ser, intencionalmente ou não, positivas no sentido de favorecer a participação e responsabilidade individual, ou, negativa no sentido de incentivar a passividade.

“... a participação dos alunos tem que ser bem evidenciada na avaliação. Isso aí é um dos pontos fundamentais da avaliação e do próprio ensino - aprendizagem, a participação...” (Aluno B)

A participação, como processo social, pode ser entendida independente da interferência provocada por um ou por outro agente externo. Ela é o próprio processo de criação do homem, ao pensar e agir sobre os desafios da natureza e sobre os desafios sociais nos quais ele próprio está situado. É um processo dinâmico e contraditório.

“O aluno deve participar ativamente da avaliação. Tem que questionar, ser crítico. Só que a postura de muitos professores é muito autoritária, não dá abertura. O aluno acaba fazendo o jogo do professor para poder ser aprovado, especialmente no início do curso, pois a gente se preocupa muito mais com a aprovação do que com o conhecimento, com o aproveitamento da experiência” (Aluno D)

“... poucas disciplinas trabalham de forma participativa em relação à avaliação. A nota é dada, simplesmente não é discutida, é publicada no mural do departamento. Tu olha a nota e deu, por isso ninguém discute. Poucas tentativas de discussão que eu observei não deram em nada.” (Aluno E)

Pode ser considerada, no mínimo, inadequada qualquer estratégia educacional que não inclua a participação do aluno em todas as fases do processo educativo, desde o planejamento à avaliação. A participação é uma questão a ser refletida e enfrentada por todos os grupos sociais que não chegam a penetrar nas decisões que dizem respeito as suas condições de existência. Vista dessa forma ela está longe de ser política de reprodução da ordem e é, sobretudo, uma questão social. Ela é social à medida em que as contradições desafiam o homem, como ser criador, e este toma consciência de sua realidade social e assume posições de desafio e enfrentamento. O professor deverá fazer uso de metodologias que propiciem a participação dos alunos na condição de sujeito e não de mero espectador durante todo o processo.

Participar é fazer parte, estar parte, se fazer parte. Estar consciente de que é parte e que existe a outra parte. Participar implica em também possibilitar ao

outro tomar decisões, construir seu processo democrático e dialógico, com liberdade de expressão e igualdade, exercendo, assim, a construção de sua cidadania. Entendendo o cidadão como aquele que está ciente de seus deveres e direitos, fazendo conquistar seu espaço de sujeito.

“... que dessem mais liberdade e poder de decisão aos alunos avaliando-os um pouco mais à distância e repreendendo ou interferindo somente quando necessário. (...) Isto daria uma nova visão ao aluno, uma nova percepção do profissional e mais decisão na realização dos procedimentos ...” (Aluno B)

Participar implica em assumir compromisso. Neste caso, compromisso com a própria formação o que vem ao encontro do entendimento de Sacristan (1998) quando diz que a educação pode ser atrativa e produto de uma colaboração entre professores e alunos, como tem sido demonstrado em algumas experiências. Conteúdos atrativos, estímulo da atividade e relações humanas acolhedoras no ambiente acadêmico são condições internas para o envolvimento dos alunos. Nesse clima de trabalho, onde a escola é vista como ensino da democracia, os alunos podem participar na discussão do plano de trabalho, na relação de atividades alternativas, na análise do trabalho realizado, na busca de recursos externos, na organização de atividades autônomas e conjuntas.

“... gostaria de participar e discutir a avaliação com o professor, tendo liberdade para discutir os métodos usados.” (Aluno A)

Faundez (1993) entende que um processo educacional democrático, libertador se faz através de uma participação crítica, criativa, livre e ativa. Diz que a participação deve ser aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática, sendo necessário aprender a participar, mas, igualmente, aprender a organizar-se, a dialogar, e, em primeiro lugar, aprender a aprender.

Ao se examinar o processo de participação, pode-se perceber que ele está ligado ao fenômeno do poder. Em todo processo manifesta-se uma relação de dominação de indivíduo sobre indivíduo, ou de indivíduo sobre a comunidade e vice-versa, ou de uma comunidade sobre outra comunidade.

“Vejo que alguns professores cobram que o acadêmico detenha o mesmo conhecimento que ele (professor). O acadêmico, muitas vezes, tem que iniciar a prática já sabendo, isto é, já tendo a prática que ele recém irá iniciar, com isso o aluno se inibe, pois não lhe é dado o direito de errar. Ele não vai ao estágio para aprender, vai simplesmente para demonstrar o conhecimento. Ele é avaliado pelo que ele não sabe fazer e não pelo que ele sabe ...” (Aluno D)

Há uma forte carga de negatividade em relação ao entendimento deste aluno sobre como ele vê a avaliação e o significado do que seja avaliar. Há, não só da parte deste aluno, mas praticamente por todos os entrevistados, uma grande preocupação com o erro, especialmente, nos primeiros estágios. Parece, que à medida que vão tendo um domínio maior na realização dos procedimentos manuais, eles afastam o risco do paciente pelo erro. É como se houvesse uma graduação do risco, quanto mais habilidade eu desenvolvo menor é o risco e o medo da avaliação.

Os sentimentos pessoais associados às experiências são únicos para cada indivíduo sendo que, freqüentemente, os alunos de enfermagem estão sob estresse, conforme nos mostra o estudo publicado no Journal of Nursing Education em 1981, modificado por Atkinson (1989) que apresenta as apreensões dos estudantes de enfermagem, durante sua primeira semana na escola, os quais vão desde o medo do fracasso na faculdade, de assumir responsabilidade, de cometer um erro perigoso, de não gostar da profissão, de lidar com a morte, de lidar com pessoas doentes e de se relacionar com as pessoas, até a preocupações financeiras e problemas familiares.

Dentre as experiências negativas desses alunos, após oito meses na escola, estão a pressão e o estresse globais, medo de ser reprovado e o conseqüente afastamento da escola, relacionamento com certas pessoas, ansiedade sobre o trabalho na clínica, e falta de confiança. Em contrapartida, as experiências positivas dos universitários de enfermagem, após oito meses na escola, são os instrutores, a competência, a ajuda que prestam aos pacientes, o trabalho com as pessoas, o trabalho na clínica, a educação, o crescimento pessoal, a auto-imagem positiva e o profissionalismo.

Nas atividades de educação, faz-se necessário garantir a intervenção de todos os participantes seja no planejamento, seja na execução das atividades, seja na avaliação, de todas as decisões pertinentes a todo o processo, e para isso temos de buscar estratégias enquanto educadores para aumentar a participação dos alunos e também dos clientes.

Essa visão de processo educativo participativo, este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado entre docentes e discentes, terá como conseqüência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade da prática assistencial, que é vivenciada pelos alunos durante a realização do estágio; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva dos acadêmicos no processo de formação. A participação, portanto, é condição indispensável num processo de avaliação permanente.

Atkinson (1989) enfatiza que a participação ativa na experiência de aprendizagem aumenta as chances da ocorrência de aprendizagem por ser um processo ativo. Quanto mais vias de comunicação puderem ser usadas, tanto mais clara será a mensagem para o aprendiz. Por exemplo, se um aluno puder ouvir falar sobre uma técnica, ver sua demonstração e puder realizá-la, o nível de

envolvimento será muito maior do que se ele apenas ler sobre a técnica.

Um estudo realizado pela Socony-Mobil Company, citado em Atkinson (1989), constatou que as pessoas lembram-se de “10% do que é lido; 20% do que é ouvido; 30% do que é visto; 50% do que é visto e ouvido e 80% do que é dito e feito”. Disso conclui-se que quanto mais ativo for o aluno em ouvir, ver, discutir e executar atividades a serem aprendidas, maior e melhor será o resultado de sua aprendizagem.

6.3 - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A discussão sobre esta temática evidenciou a existência de problemas que mostram uma dicotomia entre teoria e prática no processo de formação do enfermeiro e na prática de avaliação. Várias colocações dos alunos apontam a existência de contradições entre o conteúdo teórico, que é desenvolvido em sala de aula e o conteúdo que é vivenciado nos serviços. Todavia, teoria e prática devem se complementar, para possibilitar uma práxis transformadora.

Freqüentemente, nos debates desenvolvidos ou nas discussões entre ou com professores e alunos, quase sempre, surge a imperiosa necessidade de buscar a teoria e prática. Quando se assiste a uma palestra ou a uma conferência, é usual se ouvir dos assistentes, comentários do tipo “trabalho muito bom, mas distante da prática”, ou, “muito teórico vai fazer lá na unidade onde eu trabalho para ver se dá certo”. Esta dicotomia tem origem histórica. Qual seria o seu significado?

Para Aristóteles uma disciplina teórica era aquela cuja finalidade estava na

busca da verdade através da contemplação. Já as disciplinas práticas, eram de dois tipos a “poietike” e a “práxis”. A primeira se caracterizava pelo estabelecimento dos meios para se alcançar os fins, ou seja, uma razão instrumental. A práxis se diferenciava da anterior por ser uma ação informada, que através da reflexão modificava a base de conhecimento que dava suporte à ação. Na práxis, a teoria e a prática guardavam uma relação dialética (Carr; Kemmis, 1988).

A dicotomia existente entre a teoria desenvolvida na academia e a prática da enfermagem nos serviços, atualmente, pede uma reflexão. O que quer dizer esta teoria? Que está alijada da prática? O que quer dizer esta prática? Que não tem como suporte nenhuma teoria? Não há como fazer teoria sem prática e o inverso, também, é verdadeiro: nenhuma prática pode ser executada sem que haja uma teoria que lhe dê suporte. Entretanto, o que muitas vezes acontece, é que a prática apresenta um conteúdo teórico que pode não ser igual ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Há a necessidade de se facilitar a compreensão do aluno frente a essas reflexões.

“O processo de avaliação de estágios supervisionados, tem como principal objetivo a aplicação prática dos conhecimentos transmitidos ao aluno no processo teórico. (...) há ainda muitas falhas, relacionadas principalmente à falta de critérios de avaliação, métodos de supervisão e objetivos deste processo de avaliação. Problemas gerados pela deficiência no processo ensino-aprendizagem e deficiências encontradas nos campos de estágio que afetam o desempenho do professor e dos alunos dificultando um melhor aproveitamento do estágio, pois muitas vezes o que se vê na prática é muito diferente do que se vê na teoria”. (Aluno C)

O campo de estágio, inúmeras vezes, dificulta a existência de um processo de avaliação coerente, porque falta uma integração mais efetiva entre a escola e os serviços onde são realizados os estágios, no sentido de se propiciar um

processo de discussão contínuo sobre o que está se ensinando na escola e a assistência prestada nos serviços. Poderíamos citar diversos exemplos encontrados, onde percebemos inúmeras contradições, entre o que é apresentado como o ideal, o prescrito e o real visualizado pelo aluno.

Ao refletir sobre relação teoria e prática, conjuntamente, com os alunos, sobre algumas situações de ensino-aprendizagem identifiquei, por exemplo, que ao avaliar a assistência prestada à mulher e ao recém-nascido numa unidade de alojamento conjunto (AC) de um hospital universitário, onde desenvolvo parte da carga horária do estágio no qual sou supervisora e portanto avaliadora e que por sua filosofia e objetivos deveria ser um centro acadêmico, um grande descompasso entre a teoria desenvolvida com os alunos nas aulas teóricas apoiada em autores (Martins J, 1984; Jelliffe, 1978; Unicef, 1978) cujas vivências indicam uma conduta profissional a ser seguida e uma prática que difere agressivamente da conduta preconizada.

Muitos motivos externos poderiam ser apresentados pelo grupo de trabalho da unidade para manter tais condutas entre as quais a precariedade das instituições de saúde no país. Os investimentos no setor saúde são ínfimos, comparados às opções que o atual modelo político adotado pelo governo federal prioriza na destinação dos recursos públicos, quando desvia da área social somas vultuosas para outros setores da economia, privilegiando o grande capital. Recursos oriundos de inúmeros impostos pagos pelo cidadão, entre os quais a CPMF (imposto de contribuição de movimentação financeira) missionariamente defendida e propagandeada por um ministro da saúde, um profissional da área da saúde sério, que acreditava que o aumento na arrecadação seria investido em saúde. Entretanto, até o momento, os secretários de saúde do país ainda não

viram nenhum investimento nesta área, agravando-se as más condições de trabalho para o conjunto de trabalhadores do setor da saúde.

Entendo, também, que todos os trabalhadores, entre os quais se incluem os trabalhadores da saúde e educação, amargam um congelamento salarial, que tem como consequência uma progressiva diminuição de acesso a bens e serviços que tem contribuído para uma diminuição de nossa qualidade de vida.

É compreensível que baixos salários, más condições de trabalho associados, ainda, à pequena valorização do profissional enfermeiro pela sociedade, desencadeie uma série de sentimentos frustrantes, desmotivantes e, até mesmo, de evasão da profissão. Mas, por outro lado, é difícil compreender que um profissional se deixe absorver por um clima de trabalho desfavorável e acomode-se a ele passivamente por apatia ou por descompromisso.

Más condições de trabalho e baixos salários, embora sejam fortes motivos que geram descontentamento e insatisfação e que precisam ser trabalhados junto aos órgãos de classe representativos da profissão, não justificam condutas inadequadas no desenvolvimento do cuidado prestado ao cliente. Por isso, tenho me incomodado muito e percebo uma certa indignação no grupo de alunos de enfermagem com o qual convivo em estágio, ao observarmos a conduta dos profissionais na unidade hospitalar anteriormente citada, sejam eles médicos obstetras, pediatras, residentes, enfermeiras, auxiliares de enfermagem, frente ao (des) incentivo à prática de aleitamento materno. Com o argumento de prevenir quadros de hipoglicemia no recém-nascido (RN), aproximadamente 70% (setenta por cento) desses RN recebem leite artificial nas primeiras horas de vida contrariando todas as teorias, normas e prescrição da conduta de alimentação infantil numa unidade de alojamento conjunto, um importante momento para os

profissionais de saúde exercitarem, com compromisso, o seu papel de educador e incentivador da prática de aleitamento materno que, comprovadamente, promove e protege a saúde da criança. Raras situações observadas na unidade, como os casos comprovados ou suspeitos de HIV, e algumas outras situações especiais, explicam cientificamente a opção dos médicos em prescrever e a enfermagem a executar essa prescrição sem questionar.

Várias situações observadas como uso da chupeta, também, contra-indicado associado à opção por introduzir leite artificial no Alojamento Conjunto, compromete o trabalho do educador em enfermagem. Em muitos momentos, é difícil e, até, desalentador demonstrar para o aluno como estabelecer momentos de diálogo com a puérpera, e em algumas vezes, com o seu companheiro, sobre a importância do leite materno, a técnica mais adequada, a ordenha manual, o manejo das dificuldades, bem como a conduta contra-indicada de oferecer chupeta, ou qualquer outro líquido, apoiar e auxiliar a mulher quanto a crença de que ela pode alimentar exclusivamente com leite materno o seu bebê até o 6º mês de vida e ter desviada sua atenção pela voz de uma funcionária do lactário da pediatria que adentra na enfermaria dizendo em alto e bom tom: *“gurias o leite das crianças está aqui”*. É uma “competição” desigual. Como é possível o professor desenvolver o ensino e avaliar se o aluno adquiriu a habilidade, quando ele precisa competir com a equipe de trabalho que põe em prática uma outra verdade? Possivelmente, através de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, com uma luta diária, desenvolvendo um processo ensino-aprendizagem crítico e reflexivo, junto aos alunos, para que esses possam estar num permanente processo de avaliação do seu trabalho, para que possam entender o seu processo de estágio, o seu processo de formação. Dessa forma, esse futuro enfermeiro pode vir a desenvolver o potencial transformador que

possui enquanto ser humano. Há a necessidade premente de problematizar constantemente o processo vivido no estágio, de se avaliar a prática da enfermagem, a prática do professor e a própria avaliação nos momentos do estágio.

A educação continuada dos enfermeiros dos serviços, pode acontecer com a participação de docentes enfermeiros, bem como pode ser realizada através da pesquisa na prática de enfermagem com os alunos, inserindo os enfermeiros dos serviços na docência.

Nakamae (1987), analisando o ensino de enfermagem entende que sem perder o conteúdo técnico-científico, o ensino necessita explicitar as condições sociais sob as quais esse saber é exercido e posto em prática, favorecendo, dessa forma, uma assistência em que teoria e prática não apareçam dissociadas.

“... uma avaliação mais satisfatória seria possível, se houvesse uma orientação específica, principalmente, através do debate sobre as propostas dos estágios, maior oferta de campos de estágio, dando ênfase a procedimentos que exijam do aluno o conhecimento proposto em aula teórica e um melhor relacionamento professor-aluno, visando minimizar e reconhecer os problemas que podem afetar o desempenho de ambos.” (Aluno A)

O aluno percebe que as contradições observadas entre teoria e prática, no processo de trabalho desenvolvido pela enfermagem, em um determinado local onde há inserção da academia (campo de estágio), pode afetar os resultados do processo ensino-aprendizagem, especialmente em locais onde o professor não tem autonomia, no sentido de poder e querer intervir na assistência que está sendo prestada. Os alunos enfatizam a importância da inclusão de conteúdos teóricos que sejam necessários e realmente aplicados na prática de enfermagem. Destacam, também, que há a necessidade de utilizarem mais o laboratório de enfermagem, como espaço acadêmico de ações teórico-práticas, onde situações

do cotidiano do trabalho da enfermagem possam ser simuladas, dramatizadas, problematizadas. Laboratório este que precisa ser melhor equipado, para realmente cumprir sua função de auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Igualmente, os estudantes entendem que há necessidade de uma maior diversificação na oferta de campos de estágio, visando colocar o aluno em contato com diferentes realidades, que possam tornar-se potenciais campos de trabalho para a enfermagem, destacando na nossa cidade, entre outros, o porto, as indústrias e os serviços de vigilância sanitária. Campos estes que têm sido buscados pelos alunos já através dos estágios voluntários. Um outro ponto levantado, nas entrevistas, foi a questão do rodízio de professores e os professores substitutos no acompanhamento dos estágios. Os alunos consideram mais efetivo o acompanhamento de um mesmo professor ao longo do estágio, pois este possuiria melhores subsídios para acompanhar a evolução do aluno, associado ao fato de que os professores, muitas vezes, de uma mesma disciplina, têm concepções diferentes e até antagônicas do que seja avaliar. Os alunos criticam a competência de alguns professores substitutos para ensinarem e avaliarem, já que muitos são recém formados e sem vivência no trabalho da enfermagem, mas, por outro lado, não aprofundaram a discussão no sentido de buscar as causas do ingresso contínuo e crescente de professores contratados temporariamente, com uma remuneração inadequada, sem concurso nas universidades públicas. De forma alguma, com essa colocação, intenciono desprestigiar o trabalho do professor substituto, mas entendo que é muito difícil ter um domínio mais aprofundado de uma determinada área do conhecimento sem dispor de tempo e continuidade no ensino de enfermagem. Os contratos são temporários (12 meses) com uma possibilidade de renovação e o salário muito baixo, o que não atrai professores mais experientes, tendo ficado a formação

universitária, em algumas áreas, com mais de 50% (cinquenta por cento) do quadro constituída por professores substitutos, na maioria recém-formados.

Em relação ao rodízio de professores, considerado indesejável pelo aluno para a sua avaliação, parece que esta desvantagem aparente, destacada pelos alunos, na verdade poderia ser uma experiência muito enriquecedora em termos de ensino-aprendizagem, pois, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com diferentes professores, cada qual com uma história de vida e diferentes vivências em relação ao trabalho da enfermagem. O que parece faltar é um maior diálogo entre os docentes supervisores de estágio sobre avaliação e sobre os alunos, para que possam nivelar o conhecimento sobre esses e, desta forma, terem melhores condições e dados para realizar uma avaliação satisfatória. O professor que efetuou a avaliação inicial, no começo do estágio, tem um conhecimento sobre o aluno podendo detectar o ponto do qual parte e identificar necessidades prévias de aprendizagem. Como as turmas de estágio são, geralmente, pequenas (cinco alunos), há a possibilidade de se realizar uma avaliação diagnóstica, que exige uma atuação profissional bastante intensa em dedicação de tempo aos alunos. É possível, deste modo, também, obter uma noção sobre as condições pessoais e/ou sociais do aluno, visando formar uma visão mais global do educando em seu próprio contexto, utilizando-se para isso a técnica de entrevista.

Um outro aspecto levantado foi a falta de **humanismo** na assistência e a **supervalorização da técnica**, na prática de avaliação.

A capacidade (ou competência) técnica é indispensável para qualquer profissional que atue em qualquer área profissional. O cliente, como um consumidor de bens e serviços tem o direito, ao procurar um serviço de saúde, de

receber cuidados de profissionais competentes, que dominem a sua área de conhecimento, que atendam as necessidades e exigências do cliente com segurança e qualidade, sendo esta uma competência que necessita ser valorizada na avaliação do enfermeiro. Porém, os alunos percebem que existe uma supervalorização desta competência, em detrimento de outras consideradas, também, fundamentais na formação. Para avaliar a aquisição desta competência o professor pode utilizar instrumentos como a prova oral, que se bem aplicada, serve para avaliar a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos pelo aluno, fundamentais para a prestação de um cuidado de qualidade. As arguições orais, no meu entendimento, são excelentes meios para se diagnosticar o quanto e como o aluno está aprendendo, possibilita feedbacks imediatos. A prova prática, da mesma forma mostra-se como um instrumento adequado na avaliação desta competência, pois diversas atividades realizadas exigem a demonstração por parte do aluno da aquisição de habilidades.

A questão da supervalorização da técnica durante a avaliação foi criticada pelos alunos por entenderem que esse posicionamento tecnicista do professor tende a desumanizar o próprio processo educativo, uma vez que não são - segundo os alunos - valorizados na avaliação, na mesma proporção da técnica, a postura, o relacionamento do aluno com o cliente e as ações realizadas em benefício do cliente, que não estejam diretamente ligados à realização de procedimentos técnicos.

“... a avaliação tem sido feita muito em cima dos procedimentos. Não se avalia a postura. Técnica é uma técnica. Mas e o resto ? E o comportamento do aluno ao se relacionar com o paciente, ao se interessar em atender outras necessidades que às vezes são mais prioritárias do que um curativo ...” (Aluno C)

“ ... eu imagino que o professor avalia se estou fazendo a medicação certa, se estou sendo ágil, se estou fazendo o

procedimento corretamente (...) gostaria de ser avaliado pelo interesse que demonstro pelo paciente e não só por administrar medicamentos e fazer curativos ...” (Aluno B)

“... gostaria de ser avaliado de forma integral, incluindo todas as potencialidades e experiências anteriores. Uma avaliação baseada não somente em técnicas e sim como construo o conhecimento diante de situações novas.” (Aluno E)

Essas colocações dos alunos pareceram-me um pouco contraditórias, inicialmente, pois o comum, na visão dos alunos foi a preocupação com a técnica. Frequentemente, os alunos durante os estágios reclamavam quando não havia muitos procedimentos manuais a serem realizados, mostrando-se preocupados com o “nada para fazer” e o reflexo disso na formação.

Para esses alunos há uma valoração de uma relação dialógica com o cliente, parecendo que o “conversar com o paciente” deveria representar uma parcela mais nobre na avaliação. O aluno diz que a “postura” deve ser avaliada. Qual o significado de “postura” para o aluno? Numa primeira análise, parece que ele fragmenta a si próprio. Como a técnica (fora de si) colocada nos livros e a técnica (em si) como a postura.

A sistemática utilizada pelos professores não tem sido eficiente, para que o aluno possa entender que é importante a técnica, mas que por trás da técnica, antes da técnica, existem pressupostos que a fundamentam. Isto nos leva à reflexão para o fato de que as ações sobre as pessoas devam ser imbuídas de ética e da maior competência possível.

É claro que isto depende muito da posição do professor, ou seja, da sua posição de ação e reflexão, enquanto sujeito frente a uma determinada situação. Muitas vezes, o professor até pode ter uma forma diferente de pensar, de orientar os alunos, mas o que fica é a questão material, representada pelo procedimento

da técnica. A técnica é o constante, o comum. Porque a questão do relacionamento humanizado, que também faz parte de uma sistematização, que deve ser considerada na formação, muitas vezes fica muito vinculada à questão pessoal do professor e não a alguma característica grupal, alguma coisa intencional, que seja própria do curso de enfermagem. É evidente que há pessoas mais atenciosas, no sentido de demonstrar afeto pela pessoa, sorrir, apertar a mão, dizer uma palavra encorajadora, saber ouvir, outras menos, porque depende de características individuais. Mas isto também tem que ser considerado como uma questão de formação.

*“...como já não é já mais aquele stress dos primeiros estágios, a gente se preocupa mais com o lado humanizado. Não é aquela coisa mecânica. Tu chega, faz o procedimento, sai do quarto e vai para o posto. Pergunta para o professor o que é para fazer e volta para fazer. Acho que a gente já tem mais liberdade de fazer, de chegar no quarto ou não. Uma coisa que eu não consigo mais fazer nas unidades, normalmente a gente divide fica em tal quarto, mas tocou a campainha, é o que me irrita às vezes, os funcionários nem ligam. Para mim já é automático, toca a campainha já saio correndo, vou para o corredor, não interessa se é meu paciente ou não. Vejo quem tocou, por que tocou. Não me preocupo só com o meu paciente, eu procuro olhar para os outros pacientes que estão a minha volta. Muitos funcionários ouvem a campainha tocar e não atendem, principalmente se não for o paciente escalado para ele.”
(Aluno A)*

O aluno está tendo um espaço de reflexão próprio. Ele está começando a entender o processo de trabalho de uma outra forma, que não a de divisão de tarefas. É como se houvesse o afastamento do risco pelo erro, pela aquisição de habilidade na realização de procedimentos técnicos ao longo dos estágios, tornando-se facilitada a visualização das outras dimensões da técnica. Ele entende que a assistência precisa ser humanizada, mas observa uma prática onde nem sempre as relações são humanizadas. Faz uma separação entre o lado humanizado (o diálogo) e a “coisa” mecânica (a técnica).

Entretanto, pergunta-se: a competência humana é possível através do

diálogo, da conversa, mas não é possível através de um procedimento técnico? Será que o procedimento técnico é uma barreira? É um instrumento que dificulta, que não permite acontecer o “lado” humano? Quando se faz um procedimento numa pessoa é no humano, mas parece que o toque no paciente, através do procedimento técnico, dificulta esse lado humano. O encontro humano pode e deve ocorrer durante e através da realização de um procedimento porque não são ações excludentes, acontecendo em todos os momentos do fazer da enfermagem. Deste modo, para ampliar a habilidade ética, política, dialógica, não é necessário diminuir, ou deixar de lado a competência técnica, pois, uma coisa não é contrária a outra, são ações que podem acontecer simultaneamente. Quando estas ações acontecerem juntas estará havendo uma mudança no modelo assistencial existente, buscando diminuir o distanciamento entre a teoria ministrada e a prática vivenciada e o alheamento da escola em relação ao trabalho.

Os conteúdos de ensino estão impregnados por uma série de fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos, os quais têm um aspecto consciente e outro inconsciente. A análise desses fatores inconscientes abre um espaço de liberdade onde a possibilidade e o direito de pensar constituem alguns dos principais aspectos, que são fundamentais para a aprendizagem, entendida como a apropriação, a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal.

“... gostaria que no processo de avaliação fosse levado em conta que o aluno está em fase de crescimento, que fosse valorizado mais a sua bagagem, seu conhecimento e apresentado suas falhas de maneira clara, objetiva, mas de forma humana para que o aluno cresça com a crítica.” (Aluno B)

Freire (1996, p. 22) entende por humanismo o compromisso radical com o

homem concreto. Compromisso esse, que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem esteja sendo impedido de ser mais.

O compromisso de um profissional não pode ser verdadeiro quando, ao desenvolver uma ação de caráter técnico, se esquece do ser humano ou o minimiza, pensando, ingenuamente, que existe a dicotomia entre humanismo – tecnologia. Se ao responder ao desafio do falso dilema, o profissional opta pela técnica, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes, ele também está equivocado. O erro desta concepção é tão maléfico como o erro do seu contrário – a falsa concepção de humanismo –, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. O erro básico de ambas, que não podem oferecer a seus adeptos nenhuma forma real de compromisso, está em que, perdendo sua dimensão de totalidade, não percebem o óbvio: que humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem, da mesma forma, que o primeiro implica na segunda e vice-versa. Se o compromisso do profissional é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não pode, por isso mesmo, prescindir da tecnologia, com a qual vai se instrumentalizando para melhor lutar por essa causa (Freire, 1996).

6.4 - CRITÉRIOS E AVALIAÇÃO

Os alunos evidenciaram uma preocupação muito grande com os critérios utilizados pelos professores na avaliação dos estágios.

Fernandes (1997) realizou um estudo envolvendo trinta e quatro

acadêmicos de enfermagem sobre o tema avaliação e todos os alunos entrevistados, direta ou indiretamente, disseram que não há transparência nem discussão em relação aos critérios utilizados pelo professor na avaliação realizada nos estágios supervisionados. Os acadêmicos ressaltaram que alguns professores até dizem quais são os critérios no primeiro dia de estágio, mas que depois eles nem mesmo são considerados, ficando a avaliação, muitas vezes, relacionada ao estado de humor do professor no final do estágio.

A falta de uma sistematização e democratização sobre dados importantes da conduta do aluno no seu processo de formação e como isso é avaliado, mostraram-se bastante evidentes, também, no Círculo de Potência-Ação.

“O professor sempre falava nos critérios. Tem que ser assim e tem que usar UNIFORME desse jeito. Os homens tem que usar a barba cortada. As mulheres não podem usar saia curta, tem que usar o cabelo preso, tem que usar as unhas curtas. Tem que trazer material de bolso (uma lista). Tem que ser PONTUAL. No início parece que a coisa é meio organizada, mas depois não se fala mais no assunto. Eu, sinceramente, não acredito que o professor avalie observando os critérios. Talvez a PRESENÇA sim. Mas ele nem se lembra quem chegou atrasado, quem não trouxe material, que se esqueceu disso ou daquilo, que não soube responder as perguntas orais. Ele não faz uma anotação sistemática no dia a dia, do que o aluno cumpriu. Acho que no final a nota é dada pela percepção que o professor tem, uma idéia geral que ele tem do aluno e não por um processo sistemático. É pela opinião dele.” (Aluno A)

Percebe-se no entendimento deste aluno, que os critérios de avaliação utilizados e valorizados pelo professor seguem alguns dos princípios do boletim moral e técnico proposto por Florence Nightingale entre os quais cooperação, apresentação pessoal, postura, assiduidade, pontualidade, segurança, equilíbrio emocional, uniforme completo, higiene adequada, cabelo curto e preso, unhas curtas, etc., que muito se adaptam à filosofia educacional da pedagogia tradicional, e que parecem, ainda hoje, na virada do século, orientando a prática educacional de muitos professores.

O aluno, com essa colocação, evidencia um entendimento de que a prática avaliativa tem se caracterizado por uma ação centrada na figura do professor, que decide, muitas vezes, de forma autoritária, diretiva e assistemática, sem mesmo se ater aos critérios divulgados no início do estágio, que são variáveis e individuais para cada professor. Ele percebe, também, que a avaliação realizada não se traduz num processo contínuo, não é diagnóstico do aprendido que acontece ao longo e ao lado do processo educativo, mas como uma ação final, o **“Dia D”**.

A avaliação justifica sua utilidade pedagógica, no entendimento de Sacristán (1998, p. 327), quando é realizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora.

Como nos estágios de enfermagem trabalhamos com pequenos grupos de alunos, é possível, no meu entendimento, realizar uma avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica exige uma atuação profissional bastante intensiva em dedicação de tempo aos alunos. A avaliação inicial, objetiva, também, conhecer as condições pessoais, familiares ou sociais do aluno para obter uma perspectiva global do aluno em seu próprio contexto. Acredito que a entrevista possa ser utilizada como um instrumento importante para a avaliação do aluno em relação aos aspectos acima citados, do professor e do processo ensino-aprendizagem como um todo.

“... ao meu ver, ao avaliar num determinado dia, o professor deixa de avaliar a evolução do aluno. Neste dia tu podes não estar muito bem. Um dia para a avaliação é problemático ...” (Aluno C)

Na percepção dos alunos o peso da avaliação se concentra no momento final do estágio e não no seu desenrolar, em um processo de acompanhamento.

Ele entende que o professor elege um dia para avaliar e que todo o seu contexto, a sua história, construída ao longo do estágio se resume num momento, sendo que este momento pode ser influenciado pelo humor do professor, pelo humor do aluno e também pelo humor do paciente.

“Eu acho que a avaliação deveria ser realizada ao longo do estágio, através de reuniões com o grupo e individualmente. Assim, as dificuldades vão sendo colocadas e há tempo para superar as deficiências, isso tiraria a tensão do dia da avaliação que é feito no final do estágio ...” (Aluno E)

Essa visão do aluno sobre avaliação realizada ao longo do processo, permitindo uma modificação do plano de aprendizagem, quando for identificada alguma deficiência, caracteriza a avaliação formativa, que é projetada para fazer o aluno saber o quanto já progrediu para atingir seus objetivos. Permite a alteração das atividades de aprendizagem baseada na identificação, até aquele momento, de pontos fortes e fracos, para se corrigir e melhorar o processo.

A avaliação formativa serve para se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informação para detectar erros, incompreensões e poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes que ele se produza.

A avaliação com fins formativos serve à tomada de consciência, que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento, realização, conscientização do ocorrido e intervenção posterior. Permite acompanhar a forma como os alunos estão aprendendo e progredindo, pois, só assim, poderão introduzir-se correções, acrescentar ações alternativas e reforçar certos aspectos (Sacristán, p. 328).

Na verdade, o aluno está comparando a avaliação realizada nos estágios supervisionados com a avaliação realizada na sala de aula, que tem se

concretizado através de um instrumento, a prova. O aluno percebe a avaliação como o momento de encontro com o professor, geralmente no final do semestre, para receber a nota e o momento onde são apontados os pontos fracos e os objetivos que não foram alcançados. Um momento final que, no meu entendimento, deveria ser o fechamento, a finalização de todo um processo de acompanhamento do aluno, numa perspectiva de diagnóstico. Emitir a nota seria a concretização de vários momentos de discussão do processo de crescimento do aluno, fazendo com que ele também se comprometesse, através da auto-avaliação, configurando a avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que garante relações de reciprocidade. Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra, é preciso que um conjunto de competências, e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências sejam adquiridos sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora.

Luckesi (1990, p.52) define avaliação diagnóstica⁴

“como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação

⁴ A idéia de avaliação como diagnóstico nasceu da teoria piagetiana, da psicologia genética, quando Jean Piaget estudou a construção progressiva de estruturas mentais, mostrando não ser possível ensinar uma estrutura (dependente dos “quatro fatores do desenvolvimento”), bem como seus estudos partindo da indagação de por que os erros (nos testes de Binet). Este procedimento inverteu completamente a maneira de “perceber” o desenvolvimento cognitivo. Remeteu-nos à busca de compreender os instrumentos utilizados pelo pensamento na resolução dos problemas e não centrar nos resultados “objetivos” que aparecem nestas resoluções.

tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.”

Ao se propor o resgate do significado diagnóstico da avaliação como um encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, de forma alguma significa que se deseja menos rigor na prática de avaliação, o que, também, é destacado pelos alunos:

“ A avaliação tem que ser rigorosa, exigente. Não rigorosa no sentido de difícil, mas rigorosa no sentido de cobrar conhecimento do aluno. Rigorosa no sentido de se formar um bom profissional”.
(Aluno B).

Para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento, pois, o rigor técnico e científico, no exercício da avaliação, garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Segundo Luckesi (1996), a avaliação deverá verificar a aprendizagem, não a partir dos mínimos possíveis mas a partir dos mínimos necessários. É preciso que a ação pedagógica em geral e a de avaliação sejam racionalmente decididas.

O mesmo autor também sugere que, tecnicamente ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas médias de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que se capacite um profissional e que esta média não seja a média das notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas, que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações, com adequação e saber.

“o professor tem o poder da avaliação, tem o poder de determinar e por isso tem que ter critérios específicos. A clareza na especificação desses critérios é fundamental.” (Aluno D)

A questão do poder, das relações de poder, que se estabelecem entre o professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, é percebida pelos alunos como uma relação desigual a qual eles tem se submetido passivamente. O abuso do poder, segundo o entendimento dos alunos, aparece mais claramente na avaliação. A avaliação é considerada como uma arma contra o aluno, que avoluma o medo direta ou indiretamente, concretamente ou não e é como se o medo pudesse ser amenizado se as armas forem conhecidas, neste caso os critérios.

Os alunos evidenciaram uma negatividade de sentimentos em relação ao processo de avaliação a que tem se “submetido”, e se deixado submeter, transparecendo, nas suas falas a sua condição de oprimido em relação ao abuso do uso do poder pelo professor, que tem utilizado a avaliação como instrumento de controle e dominação.

“... acho o processo de avaliação injusto, por não ter parâmetros determinados, então as notas dependem do humor e da visão do professor sobre o aluno ...” (Aluno D)

Evidente que seria interessante visualizarmos esses sujeitos em outros momentos que não o acadêmico, como, por exemplo, enquanto filho, no esporte e em suas relações afetivas, para podermos verificar se essa característica demonstrada de “ ser oprimido” é “nata”, natural ou artificial, resultante de um processo de construção da opressão apresentada em diferentes formas e estruturas sociais, que produzem indivíduos oprimidos e conseqüentemente, opressores. Neste sentido procurei visualizar esses sujeitos recebendo influências nas dimensões externa e interna em diferentes proporções e em diferentes tempos. Essa colocação é importante no sentido de esclarecer que embora esteja particularizando o ser humano (o aluno) no

espaço acadêmico, vivenciando relações de dominação e poder em muitas situações, entendo que em outros espaços onde os mesmos interagem com outros seres humanos podem apresentar o mesmo tipo de comportamento, ou seja, de ser passivo, oprimido ou pelo contrário atuar como opressor, por exemplo, no ambiente familiar nas relações com o companheiro, filhos, etc. Não são somente as relações estabelecidas no ambiente acadêmico que faz do indivíduo um ser oprimido, mas um conjunto de influências resultantes das relações sociais em diferentes instâncias e graus de relacionamento na família, na escola, na sociedade de um modo geral.

Na concepção de Sordi (1995), a avaliação, como tem sido realizada, representa uma distorção da relação professor-aluno que, objetivando ser educativa, tem contribuído para o adestramento dos alunos à sujeição das normas estabelecidas e à aceitação dócil e sem questionamentos das regras de convivência defendidas no sistema escolar e que refletem a prática social.

A avaliação tem a tendência de reproduzir as relações entre os homens comuns no modelo de sociedade onde estão inseridos, sendo que a poucos é dado o direito de decidir sobre um número expressivo de pessoas. “Decisão que pode afetar a sorte, definir seu percurso e destino social, reconhecendo ou não suas potencialidades, autorizando ou restando sua mobilidade na direção de um posto melhor na sociedade” (Sordi, 1995, p. 57).

“... Ter simpatia ou antipatia por alguém é inerente ao ser humano, mas daí transferir esses sentimentos para a avaliação é bem diferente. E normalmente isso acontece pela falta de critérios claros e específicos ...”(Aluno C)

“Acho o processo de avaliação injusto, por não ter parâmetros determinados, então as notas dependem do humor e visão do professor sobre o aluno...”(Aluno A)

Há uma forte preocupação com o grau de subjetividade colocada pelo professor na avaliação. É praticamente impossível e até salutar, no meu modo de ver o processo educativo, no qual a avaliação é parte, como uma prática neutra. O professor assume um posicionamento político ao avaliar. Ele avalia a luz de valores.

Neste sentido, Freire (1993, p. 38) afirma que não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando, se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvessem ideologias, política, classes sociais. O autor informa, ainda, que a impossibilidade da educação ser neutra coloca, ao educador, a imperiosa necessidade de optar, de decidir, de romper, de escolher, assim como, igualmente, coloca a necessidade da coerência com a opção que fez. Coerência esta que, jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado, que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. Assim, é descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com a coerência, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético.

Entendendo que a educação se dá no encontro entre seres humanos é inevitável que a subjetividade, tanto do professor quanto do aluno, faça parte do processo. Não há como, e nem porque, anular a subjetividade dos sujeitos envolvidos, para se alcançar maior justiça, liberdade, autonomia e democracia na prática de avaliação. O que precisa ficar claro na relação professor-aluno é que a subjetividade do professor deve estar vinculada, ao perfil profissional desejado, ou seja, um profissional comprometido com a profissão e com seres humanos.

Sacristán (1998) entende que a avaliação inclui a valorização, no sentido em que implica, não apenas a identificação do grau em que um estudante possui um certo traço ou nível em que sua conduta se modificou, mas, também, a adequação dos resultados obtidos em relação aos critérios ou objetivos desejáveis. Isso significa que a avaliação se refere a valores, a ideais educativos, que não deixam de ser construções aceitas em determinados momentos por grupos de indivíduos, sobre os quais existem acordos e discrepâncias. O problema da objetividade da avaliação não é tanto o alcance da precisão dos julgamentos e sua validade, mas, sim, a abordagem da dispersão de significados que cada um atribui aos critérios ideais, com os quais compara as realizações dos alunos. Quanto à avaliação que os professores têm de realizar, o problema da subjetividade não está em eliminá-la, mas esclarecer os significados pedagógicos dos critérios ideais e dos esquemas mediadores, caminhando para uma subjetividade compartilhada em constante processo de revisão, como primeiro passo. O autor continua expondo que a valorização em avaliação educativa supõe reconhecer a existência de critérios de referência, não apenas em quem realiza o julgamento, mas também, no processo de busca de indícios e na seleção do que se quer avaliar. Reconhecer que o objeto que se avalia e o processo de avaliação são construídos e que, portanto, ambos são afetados por processos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionais e sociais, é importante para fomentar a partir daí uma atitude de autocrítica, de explicitação de valores assumidos, relativizar a autoridade das avaliações e desfazer o clima de tensão, que produz a realização destas nas relações pedagógicas.

“... eu pergunto ao professor de que forma vou ser avaliado e ele diz que tem critérios. Mas que critérios? Na maioria das vezes eles não são ditos.” (Aluno B)

“Eu acho que ao avaliar deveria se colocar quais são os pontos que vão te auxiliar a ser um bom profissional”. (Aluno D)

Os alunos demonstram uma preocupação com a falta de transparência e democracia na prática de avaliação, além de perceberem que o professor deve priorizar critérios de avaliação que contemplem a formação de um “bom” profissional, ao que eu acrescentaria a valorização e a aquisição de habilidades que lhe confirmem competência técnica, ética e política na composição de um perfil profissional, que se comprometa com um trabalho em saúde voltado às necessidades e interesse dos usuários. Um profissional sensível ao entendimento dos aspectos subjetivos da constituição do sujeito humano, que olhe para o cliente como muito mais do que um conjunto de sintomas ou patologias correlacionados ao orgânico, mas que valorize e respeite a vida humana em toda a sua diversidade e que sempre procure descobrir e incentivar a potencialidade de cada pessoa.

Há a necessidade de se construir e de se discutir, com os alunos, pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores da aprendizagem, a fim de se evitar que o professor, numa atitude antidemocrática, sem um padrão de qualidade esperado, julgue, ao seu bel-prazer, do seu estado de humor, não criando, desta forma, condições que possibilitem o crescimento dos educandos, por meio de um processo de auto-compreensão.

Hoffmann (1991), refere que a necessária especificação, descrição e interpretação, o que é importante, não é feita comparativamente, ou seja com base na posição relativa dos elementos do grupo, como é a orientação das medidas tradicionais (referenciadas a normas), mas sim com referência ao status do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios).

As informações obtidas a partir dessa interpretação favorecem, primeiramente, o diálogo, entre o professor e o aluno, necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, dinamizam a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise das respostas dos alunos.

Na concepção de Luckesi (1996), com o processo de se estabelecer os mínimos, os alunos que apresentarem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não alcançarem isso, cada educando deve e merece ser reorientado. Certamente, alguns ultrapassarão os mínimos, por suas aptidões, dedicação, condições de diferenças sociais, definidos dentro de uma sociedade capitalista, mas ninguém deverá ficar sem as condições de competência para a convivência social.

Luckesi (1990) afirma que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. O autor coloca que se um mínimo necessário fosse estabelecido, a aprovação ou reprovação, numa unidade de ensino, não estaria a depender da arbitrariedade do professor, mas sim do fato do aluno ter apresentado, em sua conduta, os caracteres mínimos necessários.

As idéias apresentadas por Luckesi constituem uma base consistente para se pensar a avaliação, porém, não são inéditas no cenário da educação brasileira, parece que a dificuldade encontra-se na transformação das práticas.

Ao se discutir sobre quais seriam os critérios mínimos que deveriam ser observados, debatidos, discutidos na avaliação do futuro profissional enfermeiro, os alunos disseram:

“Eu valorizo muito a PONTUALIDADE, e mais do que a pontualidade, a FREQUÊNCIA. O professor tem que levar esses critérios a sério. Muitos alunos faltam, às vezes, até ultrapassando o limite de 25% de faltas e são aprovados como os outros. Há situações que o aluno precisa faltar, mas tem que estar conscientizado de que precisa conversar com o professor sobre isso. Frequência e assiduidade são sinônimos de interesse. Eu acho também que POSTURA CRÍTICA é muito importante, mas não é valorizada pelos professores. A capacidade de TOMAR DECISÕES, de interagir com os outros. Saber se COMUNICAR, eu acho muito importante e isso deve ser estimulado pelo professor. A CAPACIDADE TÉCNICA, também, é muito importante, mas não tanto quanto se tem enfatizado. Certamente existem mais critérios, mas acho que Posicionamento crítico do aluno nas situações de estágio, a boa comunicação, a qualidade, a disciplina, o interesse e o envolvimento com o trabalho” (Aluno A).

“... o que não pode faltar na avaliação é avaliar a RESPONSABILIDADE, a APRESENTAÇÃO (uniforme), POSICIONAMENTO CRÍTICO. O desempenho TÉCNICO, é preciso ser avaliado, sempre vendo como o aluno está evoluindo, mas não deve ser supervalorizado. O COMPROMISSO do aluno com o estágio, como ele vê isso, como ele se avalia. A PONTUALIDADE E A FREQUÊNCIA tem que ser respeitados pelo aluno e pelo professor. É claro que existem as exceções” (Aluno C).

“Eu acho que a POSTURA do aluno frente ao paciente. Como ele trabalha em EQUIPE, até porque depois de formado ele trabalhar dentro de uma equipe. INTERESSE do aluno, se ele procura conhecer mais, saber mais. Se ele é CRÍTICO, ou é aquele aluno que faz, aceita tudo. PONTUALIDADE, ASSIDUIDADE, COMPROMISSO, RESPONSABILIDADE com tudo que envolve o paciente” (Aluno E).

A pontualidade e a assiduidade são destacadas pelos alunos como critérios que devem ser valorizados na avaliação. Como os alunos, também considero esses critérios muito importantes no trabalho em saúde. Posicionando-me no lugar de um usuário que busca um determinado serviço, seja uma consulta médica, um cuidado de enfermagem ou um procedimento laboratorial, por exemplo, a minha expectativa é de ser prontamente atendida, com qualidade e segurança. É extremamente desagradável ficar esperando e submetendo-se aos atrasos rotineiros desses profissionais.

Particularizando o trabalho da enfermagem, com a realização de plantões

diurnos ou noturnos, é muito desgastante ter realizado uma jornada de trabalho de seis ou doze horas, ter a sensação do dever cumprido, querer sair no horário devido, para dedicar-se a outras atividades sejam elas culturais, de lazer, ou outros compromissos e ter de ficar esperando, repetidas vezes, por um colega que sempre se atrasa. Radicalismo a parte, os atrasos e faltas são factíveis de acontecerem. Poderíamos, até, listar uma série de motivos compreensíveis para tais ocorrências, mas eles não podem fazer parte da rotina de uma instituição que atende ao público, especialmente, a clientela que busca os serviços de saúde que, na maioria das vezes, necessita de prontidão no seu atendimento. Não podemos esquecer, também, que as instituições necessitam de ter um quadro de servidores adequado para suprir as ausências decorrentes de férias, licenças, atestados, outras intercorrências, para evitar sobrecarga dos que continuam trabalhando.

Ainda sobre a questão da assiduidade e da pontualidade no ambiente acadêmico, seja na sala de aula ou no campo de estágio, penso que o professor deva obedecer a esses critérios na sua conduta pessoal, pois, como poderá cobrar essa posição do aluno se ele não a cumpre. Novamente, ressalto que existem as exceções, que precisam ser analisadas e discutidas. Muitas vezes, os alunos procuram o professor para solicitar dispensa da atividade para participar de um evento científico, troca do dia do estágio por ter tido um problema pessoal, e isso precisa ser levado em consideração.

Lunardi (1994) ao analisar a questão do tempo, fundamentada em Foucault, entende que o tempo pode ser caracterizado como um instrumento disciplinar. Relata que a capitalização do tempo, de fazer o tempo render e o rigor da exigência da pontualidade no início do estágio, entra em contradição com o

aproveitamento do tempo do estágio, parecendo que a obediência deva acontecer no início do estágio. Um tempo onde raramente se pode pensar, onde se tem que mostrar produtividade e a falta e o atraso são motivos de punição.

A mesma autora coloca que a necessidade de obediência aos horários, à pontualidade, principalmente de entrada dos estágios ou plantões, ou na realização de procedimentos, não foi criticada pelas entrevistadas do seu estudo. Destaca que o rigor no cumprimento dos horários é identificado, pelas entrevistadas, como um elemento de responsabilidade pessoal, indispensável à organização de qualquer instituição. Concorda que a existência e cumprimento de horários seja necessária a qualquer organização e que na assistência de enfermagem há diversas situações, como o horário de chegada ao plantão, para a substituição dos colegas que exigem um rigor. Em relação aos estágios a autora refere:

“Porém parece-me que a necessidade de controle do tempo nos estágios possa não se limitar à questão organizacional do estágio em si. Reforço esta minha percepção pela contradição entre a referência das alunas e enfermeiras ao rigor no controle da frequência e pontualidade dos estágios...”. “(...) este controle poderia estar associado também à uma preocupação presente, especialmente entre as docentes, disciplinadas, de preparação e disciplinarização das estagiárias para as pesadas normas de horário do trabalho futuro” (Op. cit p. 131).

Particularmente, assim como a autora acima citada, considero as jornadas de trabalho da enfermagem bastante pesadas, se relacionadas à má remuneração que a grande maioria dos enfermeiros está sujeita, nos mais diversos serviços de saúde no país. Isso necessita contínua reflexão, discussão e envolvimento dos profissionais junto aos órgãos representativos da categoria profissional, para que se tente mudar esta realidade. Parece-me, também, que estes e outros assuntos ligados às condições de trabalho precisam ser debatidos

no meio acadêmico, para que o futuro enfermeiro possa, já na escola instrumentalizar-se, para buscar os seus direitos enquanto profissional cidadão. Mas acredito, também, que estar e se fazer presente, cumprindo os seus compromissos enquanto, agente e sujeito responsável pela sua formação é fundamental para o alcance de um perfil profissional ético e comprometido com as reais necessidades da sociedade e não apenas com uma parcela desta.

Penso que deva haver, sim, uma preocupação com a utilização do tempo. O período de estágio é bastante curto e acredito que o professor tenha autonomia necessária para o planejamento e organização das atividades de estágio que possam possibilitar uma distribuição do tempo para fazer, para pensar, para avaliar, ou melhor, para fazer pensando, além de provocar, estimular a ação-reflexão-ação continuamente. O tempo do início do estágio é importante, mas o quê, como, e por quê se realizam determinadas ações durante o período de estágio é de vital significado para o processo ensino-aprendizagem.

A responsabilidade, para os alunos, é um ponto importante a ser avaliado.

O que é responsabilidade?

Freire (1993, p. 89), um educador comprometido eticamente com a construção de uma sociedade mais igualitária, entende que qualquer que seja a prática da qual participamos, seja ela “a de médico, a de engenheiro, a de professor, a de alfaiate, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade”. Essa responsabilidade no desenvolvimento de uma prática, envolve, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. Responsabilidade em relação à vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade histórica, também de desumanização, como distorção daquela vocação. Sobre a questão

da responsabilidade, agregando direitos e deveres, ele diz que o trabalhador tem o direito de ser tratado com dignidade pela organização onde atua, de ser respeitado como gente, ter o direito a uma remuneração decente e de ter respeitados todos os direitos assegurados pela lei e pela convivência humana e social. Além disso, ter o dever de desenvolver as atividades inerentes à profissão com competência e qualidade, assegurando à clientela o direito de ser tratado como cidadão.

O **posicionamento crítico**, a postura crítica, também é destacado como um dado relevante que deve ser contemplado na avaliação do enfermeiro. O que pude perceber nesse processo vivido, é que o aluno tem vontade de, mas ainda não está utilizando os espaços, eu diria, mais adequados, para mostrar e firmar a sua posição diante de situações que dizem respeito a sua formação e também de sua percepção em relação ao trabalho da enfermagem e o trabalho em saúde. Os alunos têm demonstrado uma passividade aparente diante dos professores, reproduzindo, é claro, a lógica estabelecida. Alguns manifestam atitudes tímidas de resistência, por exemplo, na avaliação quando a nota “recebida” o desagrada, como pode se perceber nesta fala:

“... houve um problema sério que me irritou muito. Foi na disciplina X. Não foi comigo, foi com quatro colegas meus que foram reprovados. A professora disse que a turma conversava muito, era infantil e os critérios de avaliação para esta turma foram mudados. Os testes eram muito mais difíceis. Na minha opinião eram alunos que tinham um grande potencial mas foram reprovados injustamente. Eu apoiei a turma, para ter a coragem de enfrentar a situação, os professores. Muitos dos que tinham sido aprovados não quiseram se envolver, já tinham recebido a nota. Marcamos reuniões com os professores, conversávamos, mas não adiantou nada. Não mudavam de opinião. Era só para humilhar os alunos, para tentar convencer que eles realmente mereciam aquela nota e serem reprovados ...”. (Aluno B)

Percebe-se neste relato, uma tentativa de enfrentamento junto aos

professores diante de uma situação que consideravam injusta: a reprovação. Os aprovados não quiseram se envolver. Por que? O assunto não lhes dizia respeito? Concordavam com o posicionamento dos professores ou simplesmente, mantiveram-se na posição de ser passivo que estão habituados a ser, a ver, a reproduzir? Parece-me, que o aluno se preocupa muito mais com o resultado da avaliação, apesar de criticar a posição do professor, do que com o processo ensino-aprendizagem do qual é parte. Ele, enquanto sujeito do processo, tem o direito e dever de interferir criticamente em todas as fases do processo. Muitas vezes, o aluno critica informalmente a postura, a prática de um determinado professor, ou de um serviço, mas se omite, quando não se sente diretamente atingido (pela nota), em realizar os encaminhamentos formais necessários para transformar a realidade que ele avalia como negativa. O aluno precisa comprometer-se com a sua formação e não apenas com nota.

Por outro lado, mesmo que ele discorde frontalmente da visão do professor, ele não se compromete, não se expõe, para tentar mudar a situação. Posição esta que, possivelmente, será reproduzida nos serviços onde irá atuar como profissional, com raras exceções. Inúmeras vezes, o aluno discorda do professor, seja da seleção dos conteúdos, dos métodos de ensino, da forma como o professor se relaciona com os alunos, como ele avalia, mas se não é diretamente atingido (nota, reprovação) ele critica para outros colegas, sem uma ação política mais contundente, que possa acarretar transformações, não só para ele, mas para todos os outros alunos que ainda virão.

Na visão de Sacristán (1998), se quisermos facilitar, por meio da educação, o desenvolvimento de indivíduos com capacidade de pensar e atuar de maneira racional e com relativa autonomia, tem que se exigir da escola propostas,

processos e estratégias, parcialmente diferentes das desenvolvidas em épocas anteriores.

As escolas de enfermagem, enquanto centros formadores de recursos humanos para a saúde, devem desempenhar um papel de liderança no desenvolvimento de suas funções de ensino, assistência e pesquisa. O egresso para atuar como um elemento de transformação no mercado de trabalho, a fim de atender aos interesses da sociedade em um determinado momento histórico, no entendimento de Lautert e Unicovski (1997, p. 235), necessitará ser um indivíduo “crítico e criativo e /ou tiver uma educação criativa com fomento à crítica e à audácia para abordar situações desconhecidas, para questionar antigos hábitos”, postura esta que vem ao encontro do anseio de muitos enfermeiros docentes, assistenciais e, também, graduandos, para que possamos assumir um papel mais ativo enquanto profissional e cidadão.

Na discussão da proposta de diretrizes curriculares para a Enfermagem, formuladas pelo Departamento de Políticas de Ensino Superior – SESu/MEC, a partir de documentos encaminhados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), percebemos que se deseja alcançar um novo perfil profissional, ou seja, a formação de um enfermeiro crítico e reflexivo com competência técnico - científica – ético – política – social – educativa, capaz de apresentar uma série de competências que aparecem listadas neste documento, entre as quais, reconhecer-se como sujeito no processo de formação de recursos humanos.

É um desafio a ser conquistado, pois a realidade mostrada pelos alunos não dá conta da formação de um profissional com estas características. A realidade do estágio mostrou-se formatada, prescritiva, centralizada na figura do

professor, e de certa forma inibitória da aquisição da competência política e do estímulo ao ser pensante, reflexivo e crítico.

Há de se considerar a necessidade de reflexão e questionamento por parte dos docentes que atuam nos cursos de graduação em enfermagem desta proposta apresentada pelo MEC, pois a Carta de Florianópolis, um documento originado das discussões do grupo de docentes representantes de várias escolas de enfermagem do país, por ocasião do 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem, apresenta uma crítica no sentido de que, embora, a proposta das diretrizes curriculares pressuponham um avanço no modelo de currículos mínimos pelo caráter de flexibilidade, ainda assim é um texto técnico, “desprovido de compromissos com a concretização de uma política educacional efetiva, ignorando todo um processo de discussão e produção democrática sobre o modelo pedagógico de ensinar e aprender em Enfermagem” e que põe em risco os eixos norteadores da proposta político-pedagógica construída coletivamente durante as décadas de 80 e 90 e retoma o caráter de decisão centralizada e especializada, que desconhece a força dos atores sociais na consolidação de projetos que são de interesses coletivos. A plenária do Fórum Nacional de Cursos, Escolas e Faculdades de Enfermagem concluiu que é imprescindível resgatar o processo histórico-político da categoria ao analisar o projeto proposto, afim de que se possa avançar no processo ao redimensionar a proposta, garantindo a flexibilidade e mantendo seus princípios norteadores. (Documento Final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem, 1999)

O conhecimento das percepções sobre o que o aluno pensa, tem sido possível de se detectar, através de estudos mais recentes de alguns docentes do

Departamento de Enfermagem, pois de outro modo, isto ficaria velado, oculto.

Após esta reflexão conjunta com os alunos no Círculo de Potência-Ação e integrando-me completamente com o conteúdo das transcrições das entrevistas pude constatar, também, que os discentes não estão preparados para serem avaliados, pois a prática educativa vivenciada na escola não possibilita ao aluno esse aprendizado. A avaliação não é entendida como mais um momento de aprendizagem para professores e alunos, mas como uma ação de controle do professor sobre o aluno. O aluno deve ter competência para se expressar, criticar e, principalmente, construir com o professor um processo de avaliação que atenda as necessidades e possibilite o alcance dos objetivos dos envolvidos no processo educativo, ou seja, o professor e o aluno. De modo que este aluno poderá ser capacitado para desenvolver tanto a habilidade de ser avaliado como de ser avaliador, com igualdade de valoração das demais competências necessárias à formação do enfermeiro. A auto-avaliação parece ser um dos instrumentos importantes para o aluno exercitar essa habilidade.

A auto-avaliação do aluno deve propiciar uma reflexão mais profunda, um momento de encontro do aluno com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre ele, sujeito da aprendizagem e o novo saber.

Do mesmo modo, a auto-avaliação realizada pelo professor é um intenso momento de reflexão, de encontro com as suas verdades, o seu conhecimento e a realidade, caracterizada então pela sua prática com um determinado grupo de alunos. É um momento de questionamento, de desorganização e reorganização (Kenski, 1988).

É imprescindível que os resultados dessas auto-avaliações se tornem

conscientes, para que possam ser utilizados de alguma forma para reorientar ou não a rota, o caminho do processo de ensino-aprendizagem.

A técnica de auto-avaliação, de acordo com Nérici (1993), consiste em levar ao estudante a realizar apreciação dos resultados alcançados por ele no processo da sua própria aprendizagem, constatados pelas diversas formas de verificação e pela auto-observação quanto ao seu próprio comportamento.

O sistema de avaliação na universidade, como descrito anteriormente exige que o processo de avaliação tenha como desfecho a emissão de uma nota, que será registrada e passará a fazer parte do histórico do acadêmico.

Ao questionar sobre auto-avaliação, no meu entendimento, indispensável para a formação de sujeitos, perguntei aos alunos qual era a percepção que eles tinham deste instrumento, e se a auto-avaliação deveria ser valorizada, ter peso na nota final, já que este registro influenciaria sua trajetória acadêmica, porque um melhor coeficiente possibilita a escolha de horários nas disciplinas, por exemplo. Além do que o próprio prosseguimento no curso dependerá da nota emitida e o histórico acadêmico fará parte do currículo do futuro profissional, e facilitará ou dificultará a entrada no mercado de trabalho ou em processos seletivos em cursos de pós-graduação. Porém, muitos alunos, contraditoriamente, preferem que o professor decida sobre a sua nota. Digo contraditoriamente porque o aluno critica a centralização do professor no processo de avaliação, mas quando ele tem uma oportunidade concreta de participar coloca uma série de obstáculos, talvez pela falta de hábito, pois, como veremos, a seguir nesta fala, são poucas as experiências com auto-avaliação no curso:

"... até agora fiz em tomo oito estágios e em apenas três teve auto-avaliação. A auto-avaliação surpreende o aluno. É incrível, quando ele tem a faca e o queijo na mão, não sabe o que fazer com isso. Pra fazer auto-avaliação é preciso ser crítico consigo mesmo.

Percebo-me como uma pessoa muito crítica comigo mesmo, porém ao observar meus colegas quando eles tem essa oportunidade não sabem e não querem fazer, preferem que o professor dê a nota. Eu não sei se é porque ele nunca fez. Eu não sei se são os seus temores, porque ele sabe o que fez de errado e certo. Ele sabe que talvez podia ter feito mais e não fez e isso pesa. Não posso mentir para mim mesmo e supervalorizar a nota. Aí o aluno começa a dizer que não gosta, reclama, dá desculpa e pede para que o professor dê a nota. Ao se auto-avaliar o aluno percebe que ele também faz parte, que muita coisa que acontece no estágio é de sua responsabilidade. Ele é a peça principal, não caiu ali de pára-quedas. Não é um pau mandado do professor. Eu passo a ver também que eu posso fazer o meu estágio. Na auto-avaliação eu posso valorizar aquilo que fiz bem feito, fui dinâmico, corri atrás. Mas quando isso acontece, aí pesa. Aí, conscientemente ele pensa: pisei na bola. Mas esta conscientização do que não está sendo ou o do que não foi bom deve servir como um estímulo para uma melhoria no próximo período ...". (Aluno A)

A auto-avaliação precisa ser aprendida, exercitada e realizada. Abreu & Masetto (1990) enfatizam a importância da existência de um clima de cooperação e confiança entre professor e aluno. A auto-avaliação é a melhor forma para que o aluno tome consciência do processo de aprendizagem, dos próprios avanços, limites e necessidades, conduzindo ao seu aperfeiçoamento e adquira competência para ser um avaliador de si e do processo educativo como um todo.

6.5 - DELINEANDO PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIALÓGICO

A construção de uma proposta de avaliação dialógica coerente com uma prática educativa que visa a formação de sujeitos, sujeitos esses dotados de competência técnico - científica, ético - política e social - educativa, deve necessariamente estar vinculada a um processo de discussão coletiva entre os docentes, entre os discentes e entre docentes e discentes.

A visão dos discentes sobre a prática de avaliação que vem sendo realizada nos estágios supervisionados do Curso de Enfermagem na nossa universidade, não deixa dúvidas que a mesma precisa ser transformada se pretendermos formar um profissional que domine as competências acima citadas. Os alunos destacaram alguns indicadores que devem ser levados em consideração tanto na prática de avaliação, como no processo educativo na sua totalidade.

Os discentes colocaram, como fundamental, a valorização do **diálogo** e da comunicação entre alunos e professores e entre esses e os profissionais das áreas onde são realizados os estágios, bem como uma comunicação efetiva e humanizada com clientes usuários desses serviços.

A **participação** foi destacada como um outro elemento importante na formação do aluno cidadão, futuro profissional que lutará pela conquista e manutenção de sua cidadania e respeitará os seus clientes também como cidadãos.

A **capacidade técnica** foi ressaltada como indispensável devendo necessariamente estar associada à **humanização**, à ética, à **competência política**, no sentido do aluno e futuramente o enfermeiro, jamais negar a primeira mas exercitar e expressar as demais na sua conduta profissional. Ser um sujeito capaz de refletir e posicionar-se crítica e construtivamente frente a situações e problemas emergentes do cotidiano do trabalho em saúde.

Os alunos propuseram, também, que o professor leve em consideração na sua prática de avaliação e o no processo ensino – aprendizagem conteúdos teóricos - práticos que sejam relevantes para atuação do profissional enfermeiro, ou seja, que exista uma inter-relação entre teoria e prática, estando a teoria

diretamente ligada aos problemas que se apresentam na prática e a prática teoricamente orientada. Sobre isto, Freire alerta quanto a impossibilidade do ensino sem conhecimento da realidade e que a educação só é verdadeira quando constrói conhecimento oriundo da prática social, dando respostas às exigências sociais e às aspirações dos indivíduos. Para que ocorra essa inter-relação é necessário refletir criticamente sobre a prática para poder transformá-la.

Os alunos sugeriram que os **critérios** utilizados na avaliação sejam discutidos de forma transparente e apontaram como relevantes a capacidade técnica, a pontualidade, a assiduidade, a responsabilidade, o compromisso, a autonomia, o conhecimento, o posicionamento crítico, o diálogo e a participação.

Os docentes, também, mostram-se preocupados com o processo de formação do enfermeiro. O debate em torno da reforma do atual currículo está gerando grande expectativa no grupo, havendo a necessidade de se inserir a temática da avaliação no foco dessas discussões. O estudo ora apresentado, juntamente com outros estudos realizados por docentes do curso, poderá ser utilizado como subsídio para fomentar as reflexões e debate sobre esse tema.

A construção de uma proposta de avaliação dialógica, denominada por Hoffmann (1999) de avaliação mediadora, requer uma ampliação do debate entre os docentes e os discentes a fim de se diminuir as relações de poder e autoritarismo que tem sido denunciadas por estudiosos desta temática e que também pode ser visualizada no discurso dos alunos neste estudo e em outros trabalhos semelhantes como os de Lunardi (1999), Sordi (1995) e Brito (1997).

Na visão de Hoffmann (1999, p. 146) construir uma proposta de avaliação mediadora, que se oponha ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir para uma ação de contribuir, esclarecer, estimular a troca de idéias entre e com

seus alunos, “num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” requer uma ação provocativa entre professor e aluno, buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.

A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor como ação-reflexão-ação nos espaços acadêmicos (salas de aula, laboratórios, campos de estágio) em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados e de compreensão.

Neste contexto, em que a aprendizagem tem um significado de descoberta da razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções, a avaliação se caracteriza como uma ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Para avaliar é necessário dialogar e acompanhar. Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto do conhecimento. Exige aprofundamento em teorias do conhecimento e nas diferentes áreas do saber, enquanto que acompanhar é favorecer o “vir a ser” desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas (Hoffmann, 1999, p.153).

A discussão em torno de uma proposta desta natureza a ser desencadeada no nosso curso passará, primeiramente, pela reflexão de cada professor de como entende e que significado atribui à avaliação na prática docente. O professor precisa estar aberto para colocar suas percepções e sentimentos sem receio de críticas de como está desenvolvendo esta prática para poder avaliá-la e reorientá-la, pois são poucos os professores que tiveram em sua formação uma

instrumentalização mais aprofundada de como, o quê, e porque avaliar.

Já em um segundo momento a reflexão sobre esse tema poderá alicerçar-se em autores que tem se dedicado ao estudo da avaliação como Sacristan (1998), Perrenoud (1999) e Hoffmann (1999) somente para citar alguns.

Penso que, a partir dos dados levantados no processo de reflexão com os alunos, das leituras realizadas e da reflexão sobre as tentativas que tenho exercitado na minha prática enquanto docente supervisora de estágio, seja possível delinear algumas proposições no sentido de orientar o início de uma discussão coletiva entre os docentes do curso para a construção de uma proposta.

Uma proposta de avaliação dialógica inserida em uma prática educativa ética e libertadora exige a aproximação entre professor e aluno numa relação de cumplicidade entre aprender e ensinar para construir o cuidado da saúde das pessoas. Não há outra forma conhecida de buscar a cumplicidade senão através do diálogo. A relação dialógica permite a aprendizagem que será mais efetiva quanto mais horizontalizadas se apresentarem as relações entre professores e alunos, devendo-se ressaltar que a educação contém em si um gesto de consciência para o "ser mais", e ambos, professor e aluno, aprendem e ensinam através da relação que desenvolvem.

A avaliação entendida enquanto processo acontece todos os dias onde, em cada encontro, professor e alunos discutem e dialogam sobre o cotidiano do estágio. O entendimento de avaliação processual precisa ficar claro entre o grupo docente, pois, talvez alguns entendam por avaliação processual um encontro mensal com os alunos para realizarem um feedback dos acontecimentos passados e irrecuperáveis. Proponho como processual, para a realidade dos

estágios que vivenciamos, que em cada encontro entre professor e aluno seja considerado um tempo para refletir e avaliar.

Para estabelecer uma aproximação maior com o aluno, a fim de conhecê-lo e poder planejar com o mesmo um programa de ensino-aprendizagem relevante que venha ao encontro das expectativas do grupo de alunos e ao mesmo tempo esteja atrelado a um elenco de padrões prévia e coletivamente construído e indispensável à aquisição de competências que comporão o perfil profissional desejado, o professor enquanto facilitador do processo pode utilizar-se da técnica de entrevista para realizar uma avaliação inicial com todos os alunos individualmente e/ou em grupo para detectar as expectativas, vivências, sentimentos, percepções e anseios em relação ao estágio que será desenvolvido através de uma escuta atenciosa, de modo que o aluno possa iniciar o estágio em um clima de liberdade e participação.

Participar como sujeito do processo ensino-aprendizagem requer tanto do aluno quanto do professor uma posição mais reflexiva e ativa durante todos os momentos, sendo para isso fundamental a utilização sistemática da auto-avaliação, para que conscientemente o sujeito possa questionar e reorientar ou não o caminho do complexo processo de ensinar e aprender. Na auto-avaliação o sujeito estabelece um diálogo autêntico consigo mesmo. Dialogar consigo mesmo é um exercício indispensável para dialogar com outros interlocutores. Ao dialogar comigo mesmo tenho a possibilidade de detectar como e quanto estou comprometido com a formação de um profissional que irá cuidar de seres humanos.

A transparência é condição necessária para o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno, portanto a discussão e sistematização

dos critérios considerados relevantes para o professor e alunos, direcionados ao campo de estágio serão considerados com seriedade, podendo-se dispor de uma lista ou uma grade contendo esses aspectos. Há de se destacar que esses instrumentos não podem ser considerados como fechados mas que possibilitem revisões e reformulações sempre que necessárias. A flexibilidade precisa ser visível ao longo de todo o processo.

O professor enquanto facilitador do processo ensino-aprendizagem pode fazer uso de diferentes instrumentos de avaliação que o auxiliem a acompanhar o aluno no desenvolvimento das competências necessárias, entre as quais a prova oral e a prova prática como meios de auxiliar o aluno na aquisição de conhecimento e habilidades motoras e intelectuais. Vale destacar que o uso desses instrumentos precisa ser desmistificado junto aos alunos como instrumentos de terror e castigo, pois os mesmos não são utilizados como rotina na nossa realidade, sendo a prova oral, inclusive, utilizada somente para os alunos que não realizaram a prova na data prevista e solicitam segunda chamada. A forma e a frequência com que serão utilizadas precisa ser discutida também com os alunos, no sentido de que realmente possam auxiliar na aprendizagem.

No trabalho da enfermagem ensinar-aprender mostra-se como uma experiência recorrente, seja com o cliente e com seus familiares ou na própria relação entre as diversas categorias de enfermagem, como também nas relações multiprofissionais que se estabelecem no cotidiano do trabalho em saúde. O sistema educativo se aproxima do sistema de trabalho quando o ensino teórico-prático busca propiciar a reflexão em grupo pois essa sistemática tende a estimular a cooperação entre os alunos. A resolução de situações problemas em grupo, bem como a realização de procedimentos em dupla servem como

exercícios de compartilhar e aprender com o outro, pois como afirma Freire ninguém aprende sozinho mas em comunhão com os outras pessoas.

A utilização de uma observação qualitativa que passa, necessariamente, por uma relação dialógica entre professor e aluno que explicita com transparência as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas no estágio, possibilita que aluno e professor entrem na complexidade do processo em si para avaliar as competências necessárias à formação, afastando a busca e discriminação dos erros. Os aspectos observados necessitam ser seriamente detalhados e registrados para se possa evitar a superficialidade das informações sobre os alunos, dados esses importantes para ações posteriores.

Os relatórios de avaliação são importantes instrumentos de acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Os registros sistemáticos objetivam um acompanhamento indispensável de cada aluno através de anotações permanentes, registros diários e contínuos. Os relatórios devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos alunos, assim como relatar o processo vivido em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação ente professor e aluno. Os registros devem ser realizados pelos participantes do processo.

No relatório de estágio o aluno será orientado a registrar todos os fatos, sentimentos, percepções, críticas, limitações e obstáculos ocorridos que envolva o relato dos acontecimentos no cotidiano do estágio com análise teórica, comentários e impressões. O professor, periodicamente, procederá a leitura dos mesmos para analisá-los, comentá-los e sugerir leituras ou outras atividades teórico-práticas para facilitar a aprendizagem.

O professor da mesma forma manterá registro sistemático dos relatos dos

alunos, ocorrências, observações sobre as situações de ensino- aprendizagem a fim de reafirmar ou replanejar as atividades de aprendizagem.

As proposições apresentadas representam apenas algumas idéias que surgiram e se afirmaram como resultado do encontro que tive com os alunos, através de uma relação horizontal, amistosa e posso confessar prazerosa de mútuo aprendizado.

Em muitos momentos duvidei de minha capacidade de ousar em propor algumas estratégias de avaliação, que teoricamente, não são nada novas mas que, por outro lado, se apresentam como um grande desafio a ser perseguido.

A grande certeza resultante desse processo de reflexão é que a avaliação deve ser encarada com seriedade e lucidez, mas realizada em um clima que não destrua a auto-imagem, a auto-confiança, o orgulho de pertencer a uma família e a uma cultura e o sentimento de ser capaz.

Tenho consciência das limitações que temos (professor e aluno) enquanto seres humanos no sentido de tornar essa prática isenta de conflitos e portanto passível de revisões contínuas, pois, como coloca Perrenoud (1999, p. 165) nenhum sujeito consegue permanecer indiferente ao julgamento de seus conhecimentos ou competências, sendo que a primeira tendência do indivíduo na posição de avaliado é a de tentar mostrar suas qualidades, de se defender contra a manifestação de suas lacunas ou limites. Em contrapartida, o avaliador sente-se honrado em não se deixar enganar, portanto “é normal que todo o relatório de avaliação tenha uma dimensão conflitual e pareça, em parte, jogo de gato e rato.”

O mesmo autor entende que se não é possível eliminar totalmente esse aspecto, pode se tentar estabelecer um contrato didático pedagógico que não

impeça o essencial aprender e ensinar. Neste contrato os interlocutores (professor e aluno) acordam que os erros e obstáculos são ocasiões de aprendizagem e que as dificuldades encontradas não podem ser imputadas à pessoa do aluno e a sua família, mas às condições de aprendizagem. Neste acordo há exigência de respeito mútuo e se reconhece a negociação como uma modalidade legítima de trabalho em todos os níveis. É um outro modo de olhar a avaliação e o processo educativo. Neste contexto o aluno tem que assumir o compromisso de sua aprendizagem e o professor mais do que observar todas as ações e tarefas realizadas pelo aluno para constatar se está apto ou não em determinada área do saber, responsabiliza-se pelo seu aprimoramento e pelo seu ir além.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados resultantes do processo de reflexão no espaço de discussão coletiva no Círculo de Potência-Ação e das entrevistas individuais, com os sujeitos/alunos partícipes ativos deste estudo, possibilitaram uma compreensão, a partir do olhar dos alunos, de como está sendo conduzida a prática de avaliação no curso de graduação em Enfermagem na nossa universidade.

Apesar de ter pontuado a questão da avaliação no processo de reflexão no Círculo de Potência-Ação, em nenhum momento entendi que ela pudesse estar desvinculada, independente do complexo processo ensino-aprendizagem que é desenvolvido no curso, como de fato ficou evidenciado ao longo do estudo, mas particularizada para melhor ser compreendida.

O meu principal objetivo ao realizar este estudo foi o de compreender o significado da prática de avaliação nos momentos de ensino-aprendizagem, durante os estágios, ou seja, nos momentos em que professores e alunos inserem-se no espaço onde se desenvolve o processo de trabalho da enfermagem e que, por sua vez, direta ou indiretamente interfere qualitativamente no processo educativo. Da mesma forma procurei visualizar, no discurso dos alunos, evidências que mostrassem através de suas queixas indicadores que

orientassem os docentes na realização de uma prática educativa humanizada, participativa e ética, para que, apoiada em autores que compartilham uma visão de educação e avaliação dialógica e libertadora, pudesse buscar uma maior compreensão do complexo processo de formação do enfermeiro.

A prática de avaliação que está sendo realizada nos estágios aparece como um problema crucial no curso, apresentando-se como uma prática unidirecional, autocrática, meritocrática, como um produto e fim, ao invés de se constituir numa prática de diagnóstico e orientadora para a tomada de decisões e alcance de resultados satisfatórios para todos os sujeitos envolvidos no processo. Enquanto docente senti necessidade de interagir com os alunos e ouvi-los, possibilitando-lhes um diálogo que, ao mesmo tempo, foi extensivo as minhas reflexões. Percebi que esta caminhada favoreceu o meu amadurecimento e ampliou minha conscientização em torno do papel do educador.

O desejo por realizar, como trabalho de dissertação, uma prática educativa focalizando como principal sujeito o aluno, possibilitou-me uma revisão do meu modo de ser enquanto docente – enfermeira. Nos diversos momentos de auto-avaliação da minha prática deparei-me com uma série de questionamentos sobre o fazer do docente e em especial de seu papel enquanto avaliador, questionamentos que me acompanhavam a muito tempo e que puderam ser trabalhados de forma mais concreta durante a realização do curso de mestrado .

Concordo com os alunos quando eles dizem que a avaliação precisa ser mais conversada. Esse diálogo necessariamente envolverá professores e alunos numa relação mais comprometida com o processo de formação. Há necessidade de mudar as regras do jogo estabelecido, tornando-o mais transparente, mais dialogado, mais participativo, porém, para que isso ocorra é necessário o

compromisso dos professores, mas também dos alunos.

O contato mais aprofundado com autores como Paulo Freire, Gadotti, Perrenoud, Sacristán, Hoffman e tantos outros na contínua busca ao longo do processo de construção da dissertação permitiu visualizar a possibilidade de participar de uma prática educativa diferente daquela a qual estava habituada.

Em todos os momentos tive uma preocupação muito grande em não adentrar-me em um processo de vitimização ou culpabilização dos sujeitos envolvidos na avaliação, pois, a vitimização ou a culpabilização não são argumentos e nem instrumentos de transformação, mas sim empreender um processo de reflexão-ação, para coletivamente, desvelar a realidade da prática de avaliação e indicar algumas possibilidades de mudança, tornando-a mais satisfatória tanto para os alunos como para os docentes.

Os resultados evidenciados nesse espaço dialógico, que teve como interlocutores os alunos de graduação e eu, que continuamente em muitos momentos, dialoguei comigo mesma, possibilitaram vários momentos de auto-avaliação. Momentos de avaliação enquanto ex-aluna desta mesma escola que, também, se “submeteu” a diversas avaliações e sanções como esses alunos, uma auto-avaliação sobre o meu papel enquanto professora que era e a educadora que tenho o desejo de ser, enquanto avaliadora, enquanto observadora do processo de formação do enfermeiro, pois como diz Sacristán (1998) citando Cardinet, 1986, p. 5:

“a avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada

leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa”.

Essa crença de Cardinet vem ao encontro do sentimento e das constatações realizadas ao finalizar este estudo, pois, ao se refletir sobre avaliação no Círculo de Potência-Ação levantou-se e discutiu-se sobre as características e problemas que circundam o processo ensino-aprendizagem vivido na formação do enfermeiro. Além dos problemas, refletiu-se sobre as potencialidades e alguns possíveis indicadores para que esse processo possa ser transformado.

Há de se estimular um processo de reflexão coletiva com o grupo de docentes a fim de discutirmos e nos envolvermos com a construção de uma proposta de avaliação ética e democrática, para isso, pretendo integrar-me ativamente ao grupo de trabalho que está discutindo sobre mudança curricular e constituir um subgrupo de estudo que se preocupe com a temática da avaliação, utilizando como subsídio os resultados obtidos neste estudo. É de fundamental importância focalizar a avaliação nesse processo de discussão, uma vez que em nenhuma reunião formal esse assunto foi abordado. As discussões giravam quase sempre em torno do perfil profissional, do modelo assistencial pretendido, na possível integração entre as diferentes disciplinas, mas nunca sobre avaliação e esta é uma questão que necessita ser contínua e profundamente discutida.

Diferentes aspectos contribuíram como facilitadores para o desenvolvimento do trabalho. A adesão voluntária dos alunos e a sua motivação constante durante os encontros foram decisivos para o desvelamento da realidade da avaliação na visão dos alunos. Da mesma forma, contribuíram para enriquecer o diálogo implementado nos encontros com os alunos, a afetividade e o clima de confiança que havia no grupo.

Um outro aspecto que em alguns momentos dificultou, pela questão da não disponibilidade de tempo integral para a realização do estudo, mas que ao concluir o trabalho percebo como facilitador foi o fato de ter continuado a desempenhar minhas atividades como docente supervisora de estágio, colocando em prática resultados parciais atingidos no encontro com os autores, com os alunos e com a professora orientadora, o que possibilitou testes e revisões contínuas. Pude constatar uma maior qualidade no meu relacionamento com os alunos e no meu papel enquanto facilitadora do processo de construção do conhecimento do aluno.

Como dificuldades, para a realização deste trabalho, destaco a falta de disponibilidade de tempo dos alunos em função do grande número de disciplinas que estavam matriculados e de terem assumido outros compromissos como estágios voluntários, o que acarretou uma mudança na metodologia planejada anteriormente.

Tenho consciência de que os resultados evidenciados poderiam ter sido mais efetivos se os docentes do curso, também sujeitos da prática de avaliação, tivessem participado desse processo de reflexão, colocando suas percepções sobre o assunto, sua posição enquanto avaliador. Porém, no momento em que defini os sujeitos com os quais trabalharia, optei que começaria, primeiramente, com os alunos e, posteriormente, em outro momento compartilharia os resultados obtidos com os colegas docentes.

Não pretendi criar uma proposta inovadora, mas sim trazer elementos que balançassem a rede das certezas, para podermos questionar, refletir e reconstruir a nossa prática enquanto docentes.

Os indicadores nos mostraram que a avaliação necessariamente precisa

ser mais dialogada, participativa, humanizada e ética, valorizando o aluno enquanto sujeito no seu processo de formação. Uma avaliação processual transparente na seleção e utilização de critérios e que considere os aspectos relevantes na construção do perfil profissional desejado. Um processo de avaliação que não se limite a supervalorizar a conduta do aluno na realização de procedimentos técnicos, mas que valorize na mesma dimensão as demais competências. A auto-avaliação precisa ser estimulada, associando a ela outros instrumentos para que se possa realizar uma prática avaliativa e, por extensão, uma prática educacional transparente, competente e ética.

Precisamos mudar o foco de nossa atenção quando discutimos avaliação, o qual até agora tem ficado centrado em como se elaborar uma “boa” ficha de avaliação e refletirmos, conjuntamente, nossas concepções sobre educação e avaliação, relação professor-aluno e a posição do educador frente a formação de sujeitos que cuidarão de outros sujeitos, pois como coloca Freire (1994, p. 61)

“se a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço – temporais, introduz-se nela, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço – temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEn - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro.** Brasília, 1991.

_____. Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEN). **Relatório Final do 3º SENADEN.** Rio de Janeiro, 20 a 23 de março de 1998.

_____. 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Documento Final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem.** Florianópolis, 1999.

ABREU, M. C. & MASETTO, M. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** 3 ed. São Paulo: MG e Associados, 1990.

ALBORNOZ, S. **O jogo duplo do ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Momento, 1984.

ALMEIDA, M.C. & ROCHA S. M. (orgs.). **O trabalho de enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1997.

ANDERSON, C. **Patient teaching and communication in an information age.** Albany: Delmar, 1990.

ATKINSON, L. D. et al. **Fundamentos de Enfermagem: introdução ao processo de enfermagem.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S. A., 1989.

BORBA, M. R. **Alunos e professora de graduação em enfermagem criando um espaço terapêutico: re-inventando caminhos.** Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL, Resolução no. 4 de 25 de fevereiro de 1972. Estabelece o currículo mínimo dos cursos de enfermagem e obstetrícia.

BRITO, V. H. **Processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem: ação e reflexão sobre a realidade com o corpo discente.** Florianópolis, 1997.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.

CADETE, M. M. M. **Ação educativa participante: a mãe como sujeito do processo.** São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación – acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

CHRISTÓFARO, M. C. Considerações da ABEn sobre a proposta de reformulação do currículo mínimo para a formação do enfermeiro. **Rev. Bras. Enf.,** Brasília, v. 46, n. 3/4, p. 352-356, jul./dez. 1993.

COELHO, I. M. A questão política do trabalhador pedagógico. In: Brandão, C.R. **O educador: vida e morte.** 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DE SORDI, M. R. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FAUNDEZ, A. **O poder da participação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, G. F. M. **Considerações sobre a prática de avaliação nos estágios supervisionados do curso de enfermagem.** Relatório apresentado à disciplina de Planejamento e Avaliação Curricular – Mestrado em Assistência de Enfermagem - UFSC – REPENSUL – Pólo II - Rio Grande, 1997.

FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A paixão de mudar, de refazer, de criar...** Revista Universidade e Sociedade, v.1, n.1, fev. 1991.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

- FRITZEN, S. J. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1993, v. 1.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE. **Construindo a FURG do III Milênio – Ações prioritárias – gestão 1997/2000**. Rio Grande: Ed. FURG, 1997, 45 p.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GASTALDO, D. M., MEYER, D. E. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **R. Bras. Enfermagem**; Brasília: v. 42, n.1/4, p. 7, jan./dez. 1989.
- GELAIN, I. **Deontologia e enfermagem**. São Paulo: EPU, 1983.
- GONZAGA, A. A. **Educação popular em saúde: do permitido monólogo da doença às ações coletivas dialógicas em saúde**. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina.
- GRILLO, M. Avaliação, ainda. In: ENRICONE D.; GRILLO M.; Hernandez, I. **Ensino: uma crítica**. São Paulo: Sagra, 1988.
- HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré - escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- JELLIFFE, D.B. Jelliffe EPF. **Human Milk in the modern world**, 1978. Oxford University Press.
- LAUTERT, L. & UNICOVSKY, M. A. A formação profissional do enfermeiro: reflexão e estratégias. In SAUPE, R. (org.) **Educação em enfermagem da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. p. 221-241.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, C. Avaliação escolar para além do autoritarismo. **Revista Andes**. São Paulo, v. 5, n.10, p.47-57, 1986.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUNARDI, V. L. **Fios visíveis/invisíveis do processo educativo da (des) construção do sujeito enfermeira.** Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Do poder pastoral ao cuidado de si: a governabilidade na enfermagem.** Florianópolis, 1997, tese (doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina.

MAILHIOT, G.B. **Dinâmica e gênese de grupos: atualidades das descobertas de Kurt Levin.** 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1976.

MADUREIRA, V. F. **Eu, você - nós: co-partícipes no educar.** Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.

MARTINS, J. **Didática geral.** São Paulo: Atlas, 1986.

NAKAMAE, D. D. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão.** São Paulo: Cortez, 1987.

NÉRICE, I. G. **Didática do ensino superior.** São Paulo: IBRASA, 1993.

NEVES, E. P.; GOLÇALVES, L. H. T. As questões do marco teórico nas pesquisas de enfermagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISAS EM ENFERMAGEM, 1984, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 1984, p. 210-229.

NIETSCHE, E. A. **Uma proposta pedagógica emancipatória para o curso de enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

REZENDE, A. L.M. **Saúde: dialética do pensar e do fazer.** São Paulo: Cortez, 1988.

SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANDER B. **Consenso e conflito - perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da escola.** Rio de Janeiro: Pioneira, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAUPE, R. **Ensinando e aprendendo enfermagem: a transformação possível.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

- _____(org.) **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.
- SCHMARCZEK, M. **A situação ensino-aprendizagem como fator de ansiedade em alunos de enfermagem.** Porto Alegre, 1988. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, S. **Valores em educação: o problema da compreensão dos valores na prática educativa.** Petrópolis: Vozes, 1988.
- TAYLOR, C. M. **Fundamentos de enfermagem psiquiátrica.** 13. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TRENTINI, M. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Revista da Escola de Enfermagem. USP**, São Paulo, v.21, n.2, p. 135-144, ago. 1987.
- TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11^a ed. Porto Alegre: SAGRA, 1998.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1975.
- VAZ, M. C. **O trabalho da enfermeira na rede básica de serviços de saúde. Análise de depoimentos.** Ribeirão Preto, 1989. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
- WALDOW, V. R. et al. Reflexões sobre o ensino de enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 10, n.2, p. 441-44, jul., 1989.
- WOSNY, A. de M. **Nasce o sol no sol do nascente: organização popular numa perspectiva problematizadora de educação e saúde.** Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, M. C. **O saber e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE GOIÁS. **Em debate: a avaliação na universidade**. Goiânia: ADUFG, 1987.
- BOTOMÉ, S. P. Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional? **Revista Universidade e Sociedade**, v.2, n.3, jun. 1992, p. 16-25.
- BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **O que é educação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria no. 1721, de 15 de dezembro de 1994.
- BURGES, A.W. **Psychiatric nursing in the hospital and the community**. 4. ed. St. Louis: Mosby, 1985. Cap. 8.
- CALDEIRA, V. da P. **Estágio extra-curricular: Opção ou obrigação? Uma contradição a ser superada**. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade do Rio de Janeiro.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

- CUNHA, M. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1992.
- CUNHA, L. A. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão. **Revista Universidade e Sociedade**, v.2, n.3, jul., p. 10-12, 1992.
- ETGES, N. A escola e produção do arcaico. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p.22-28, jan./jun.,1990.
- FURTER, P. **Educação e vida**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Sagra,1988.
- GOLDBERG, M. A. A. Avaliação Educacional: Medo e Poder! **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 97-117, 1992
- _____. **A avaliação pode ser uma arma?** São Paulo: Cortez, 1980.
- KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: Veiga, I. P. **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1988.
- LIMA, A. de O. **Avaliação escolar; julgamento ou construção?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez,1996.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1992.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1980.
- NASCIMENTO, E. S. do & REZENDE, A. L. M. de. **Criando histórias, aprendendo saúde**. São Paulo: Cortez, 1988.
- NILO, S. V. "El desafio de América Latina y la práctica de la evaluación educativa" **Cadernos de Pesquisas**, Suplemento Especial 5-9, Fundação Carlos Chagas, 1980.
- NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - IIE, 1992.
- OGIBA, S. M. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re) construção coletiva. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n. 2, p. 19-23, jul./dez., 1992.
- POPHAN, W. J. **Manual de avaliação: regras para o avaliador educacional**. Petrópolis: Vozes, 1977.

- PRAEGER, S. G. & HOGART, C.R. "Josephine E. Paterson e Loreta T. Zderad. In: GEORGE, J.B. et al. **Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 242-255.
- REIBNITZ, K. S. **Processo de avaliação e reestruturação do curso de graduação em enfermagem da UFSC - Um estudo de caso**. Florianópolis, 1989. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1988.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WATANABE, E. et al. Aspectos éticos e legais da pesquisa em enfermagem. **Revista Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v.5. n.2, p. 54-59, abr./jun. 1985.

ANEXOS

ANEXO I

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM - MESTRADO - REPENSUL
PÓLO II - UFPEL/FURG - TURMA II**

FORMULÁRIO PARA REGISTRO DOS ENCONTROS

NOME DO PROJETO: PROCESSO DE AVALIAÇÃO HUMANIZADO E PARTICIPATIVO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE ENFERMAGEM

NOME DO ENTREVISTADOR: PROF^a. ENF^a. GEANI F. M. FERNANDES

NOME DO ORIENTADOR: DR^a. MARTA REGINA CEZAR VAZ

OBJETIVOS DO DIA:

DATA: _____ **LOCAL:** _____ **HORA:** _____

NOTAS DE CAMPO

ANÁLISE

NOTAS DA ENFERMEIRA

ANEXO II

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM- MESTRADO- REPENSUL
PÓLO II- UFPEL/FURG - TURMA II**

CONSENTIMENTO INFORMADO

A enfermeira Geani F. M. Fernandes, que também é professora da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, está desenvolvendo um trabalho com os acadêmicos de graduação em Enfermagem, que tem a finalidade de promover um processo de discussão e reflexão sobre o processo de avaliação realizado nos estágios supervisionados visando torná-lo mais humanizado e participativo.

O trabalho procura desenvolver um processo metodológico participante, fundamentado em alguns conceitos do itinerário do educador Paulo Freire.

Se eu concordar em participar do trabalho acontecerá o seguinte:

- participarei do grupo de trabalho voluntariamente;
- desejo que todas as informações sejam confidenciais, e que minha identidade não seja revelada, a não ser com minha expressa autorização;
- sentir-me-ei livre para recusar ou interromper a participação a qualquer momento.

Local e data

assinatura

() concordo com o uso do gravador () concordo que sejam feitas anotações