UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MARIA CRISTINA MARTINEZ CAPEL LALUNA

**Os sentidos da avaliação na formação de
enfermeiros orientada por competência**

Ribeirão Preto
2007

MARIA CRISTINA MARTINEZ CAPEL LALUNA

Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de concentração: Enfermagem Fundamental, inserida na linha de pesquisa Dinâmica da Organização dos Serviços de Saúde e de Enfermagem.

Orientadora: Prof. Dr. Clarice A. Ferraz

Ribeirão Preto
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Laluna, Maria Cristina Martinez Capel.

Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência. Ribeirão Preto, 2007.

226 p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Fundamental.

Orientador: Ferraz, Clarice Aparecida.

1. Educação por competência. 2. Educação em enfermagem. 3. Avaliação educacional. 4. Currículo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Cristina Martinez Capel Laluna

Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Enfermagem Fundamental, inserida na linha de pesquisa Dinâmica da Organização dos Serviços de Saúde e de Enfermagem.

Aprovada em ____/____/2007.

Banca Examinadora

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família:

Paulo, companheiro amoroso, tolerante, pelo constante acolhimento das minhas necessidades e de nossas filhas, principalmente no desenvolvimento deste trabalho.

Natália e Letícia, por compreenderem minhas ausências e incentivarem a esperança na vida.

João e Joana, meus pais, por serem solidários e afetuosos, por cuidarem de nossas vidas, sempre juntos, incentivando nossa formação e por terem me agraciado com o bem mais precioso, que é a vida.

Eloisa, Lucy, Júnior, Antonio Carlos, por me terem dado forças no decorrer desta caminhada, sem os quais o trabalho não se finalizaria.

A Darcy, mãe de Paulo, pela presença e disposição permanente.

AGRADECIMENTOS

À Clarice, pelo estímulo à reflexão, cuidando e compartilhando o desenvolvimento deste trabalho.

À Maria Derci, pela competência e acolhimento nessa difícil trajetória.

À Cris Guimarães, por participar e estar sempre presente, sem medir esforços, ajudando na construção deste trabalho e fazendo sempre parte da minha história.

À Danielle, por realizar as observações do grupo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

À Mara e Renata Rosa, pelo incentivo e escuta permanente, ajudando-me a superar os momentos de crise.

À Valéria, Jacqueline e Adriana Kátia, pela interação e diálogo que tanto me ajudaram a ampliar o olhar.

À Renata Perri, Marília, Sueli, Adriana, Kátia, Mara, Renata Rosa parceiras da quarta série, por favorecerem e apoiarem o desenvolvimento deste trabalho.

Helena, Regina, Jô pela atenção dedicada na revisão das referencias.

À Neusa, Dê, pelo incansável apoio e dedicação na produção técnica deste trabalho.

À Beth Corrêa, Ione, Luzmarina, Elaine, Sílvia, Cássia, Beth Takeda, Kátia, Mara, Cris Guimarães, parceiras do grupo de pesquisa, por apoiarem o desenvolvimento das atividades na minha ausência.

Aos professores que participaram voluntariamente da investigação, sem os quais ela não seria possível.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, pela contribuição necessária à minha formação.

À Famema, por favorecer a minha qualificação profissional.

À Capes, pelo apoio financeiro.

À todos aqueles que de alguma forma contribuíram nessa trajetória.

*O novo parece distante,
distante do porto seguro.
O seguro que conforta,
conforto que estagna.*

*O novo é fato na trajetória da vida.
Trajetória que aproxima o homem da sua humanidade.
Proximidade indispensável à sua própria existência.
A existência é o cerne.*

*O novo não existe sem o antigo
Na trajetória o antigo se torna o novo,
quando o homem e a sua humanidade,
têm a importância devida.*

Eloísa, minha irmã (2007).

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

LISTA DE QUADROS

LISTAGEM DE SIGLAS

INTRODUZINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	14
1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO E O APORTE TEÓRICO.....	25
1.1 CONHECENDO O PROCESSO PERMANENTE DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FAMEMA	26
1.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	48
1.2.1 Formação por competência.....	48
1.2.2 Avaliação no ensino superior	59
2 APRESENTANDO O OBJETIVO E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	75
2.1 A PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO CONSTRUCIONISTA.....	76
2.2 CENÁRIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	83
2.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	86
2.3.1 Coleta de dados.....	86
2.3.2 Organização dos dados	89
3 APRESENTANDO OS RESULTADOS	92
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA DINÂMICA DO GRUPO FOCAL	93
3.2 ANÁLISE DOS TEMAS	99
4 SÍNTESE PROVISÓRIA	143
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	162
ANEXOS	221

RESUMO

LALUNA, Maria Cristina Martinez Capel Laluna. **Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência.** 2007. 226 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

O propósito deste trabalho é analisar os sentidos atribuídos à avaliação no cotidiano da formação orientada por competência, trazendo a expectativa de que os projetos pedagógicos sejam capazes de transformar as práticas profissionais, visando à superação dos problemas de saúde e a melhoria do cuidado à saúde das pessoas e comunidades, contribuindo para a consolidação do SUS. O Curso de Enfermagem da Famema implantou em 1998 o currículo integrado orientado por competência. Observamos, no decorrer de seu desenvolvimento, que a prática avaliativa aponta para um distanciamento entre a avaliação proposta e a realizada no cotidiano da formação. Este estudo torna-se relevante por possibilitar o reconhecimento de aspectos que potencializam o processo de mudança da prática avaliativa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se a perspectiva construcionista para análise das práticas discursivas e produção de sentidos (SPINK, 2004). A coleta de dados foi realizada por meio de grupo focal, de sete professores que atuam no Curso de Enfermagem da Famema, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, sendo caracterizado em sua composição e dinâmica. Adotamos o procedimento dos mapas dialógicos para dar visibilidade aos dados. A análise se fez a partir dos repertórios lingüísticos, os quais favorecem a conexão entre o uso dado pelos sujeitos da pesquisa e do aporte teórico que entramos em contato durante a investigação, juntamente com a interpretação da pesquisadora. Delineamos quatro temas para análise: Prática avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório; Finalidades, usos e função da avaliação: reconhecendo as limitações e buscando compromisso com a aprendizagem; Fragmentação das unidades educacionais e sua expressão do resultado da avaliação; Educação Permanente e Grupo de Avaliação: espaços possíveis de reflexão da prática avaliativa. A análise dos repertórios lingüísticos apontou para o sentido da prática avaliativa vinculada à avaliação tradicional e à noção construtivista francesa de competência. A internalização cultural da avaliação tradicional, presente nos professores e estudantes, constitui um dos aspectos relevantes que favorecem as dificuldades e resistências à mudança da prática. Entretanto, mesmo que em menor recorrência, há tentativas de renovação de produção de sentidos para a superação da prática voltada à inclusão e comprometida com a aprendizagem de todos e, portanto, baseada na avaliação democrática e na noção dialógica de competência, tendo em vista a formação de enfermeiros voltada ao cuidado integral em saúde. A continuidade do processo de mudança da prática avaliativa requer, além da compreensão de que a realidade é complexa, multirreferencial e incerta e da ousadia na co-construção em processo, que a instituição formadora se proponha à modificação de seu papel reprodutor do sistema social para o papel de uma instituição reflexiva, integrada aos serviços de atenção à saúde e consciente de seu compromisso político com a transformação da realidade de saúde.

Palavras-chave: Educação baseada em competência. Educação em enfermagem. Avaliação educacional. Currículo.

ABSTRACT

LALUNA, Maria Cristina Martinez Capel Laluna. The senses of evaluation competence-based nursing education. 2007. 226 f. Thesis (Doctoral) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

This study aims at analyzing the senses attributed to the evaluation in the routine of the competence-based education, expecting the pedagogical projects to change the professional practices, overcoming health problems and improving the health care of people and communities, contributing to the consolidation of SUS. The Nursing Course of Famema implanted the competence-based integrated curriculum in 1998. It can be observed, during its development, that the evaluative practice points to a gap between the evaluation proposed and the one which is done in the education routine. This study is relevant because it enables the recognition of features that carry out the process of change of the evaluative practice. This is a qualitative research which used the theoretical reference of analysis of the discursive practices and production of senses (SPINK, 2004). The data were collected from a focal group of seven professors who work at the Nursing Course of Famema, after signing the terms of free and clear consent, characterized in its composition and dynamics. We adopted the procedure of dialogue maps to show the data. The analysis was done from the linguistic repertory which favors the connection between the use given by the subjects of the research and the theoretical basis contacted during the investigation, together with the researcher's interpretation. We traced four themes for analysis: Evaluative practice: reference pattern, object, instrument and activities intervening in the unsatisfactory result expression; Finalities, uses and function of the evaluation: recognizing the limitations and searching for commitment to learning; Fragmentation of the educational units and the expression of the evaluation result; Permanent Education and Evaluation Group: possible spaces for reflection on the evaluative practice. The analysis of the linguistic repertory indicated the sense of the evaluative practice connected with the traditional evaluation and the construction notion of competence. The cultural internalization of the traditional evaluation present in the professors and in the students constitutes one of the relevant aspects that favor the difficulties and resistance to the practice change. However, even in a smaller recurrence, there are attempts at renovation of production of senses to conquer the practice directed to the inclusion and committed to learning for all and, therefore, based on the democratic evaluation and on the notion of dialogue competence, aiming at the nursing education directed to the integral health care. The continuation of the change process of the evaluative practice requires the comprehension of the complex, multi-reference and uncertain reality; the co-building in process boldness; and that the educational institution intends to modify its role in reproducing the social system into the role of a reflective institution, integrated with the services of attention to health and aware of its political commitment to the transformation of the health reality.

Keywords: Competence-based education. Education in nursing. Educational evaluation. Curriculum.

RESUMEN

LALUNA, Capel de Maria Cristina Martinez. Los sentidos de la evaluación en la educación del enfermería orientada por competencia. 2007. 226 f. Tesis (Doctorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

El propósito deste trabajo es analizar los sentidos atribuidos a la evaluación en la rutina de la educación orientada por competencia, trayendo la expectativa de que los proyectos pedagógicos cambien las prácticas profesionales, pretendiendo la superación de los problemas de salud y la mejoría del cuidado a la salud de las personas y comunidades, contribuyendo para la consolidación de SUS. El Curso de la Carrera de Enfermería de la Famema implantó en 1998 el currículo integrado orientado por competencia. Puede ser observado, durante su desarrollo, que la práctica evaluativa apunta para un distanciamiento entre la evaluación propuesta y el que se hace en la rutina de la educación. Este estudio es relevante porque permite el reconocimiento de las características que capacitan el proceso del cambio de la práctica evaluativa. Ésta es una investigación de naturaleza cualitativa, que utilizó el referencial teórico de las análisis de las prácticas discursivas y producción de sentidos (SPINK, 2004). La colecta de los datos fue recogida por medio de grupo focal de siete profesores que trabajan en el Curso de la Carrera de Enfermería de la Famema, después de firmar los términos del consentimiento libre y aclarado, sendo caracterizado en su composición y dinámica. Adoptamos el procedimiento de los mapas del diálogo para demostrar los datos. La análisis fue hecha a partir de los repertorios lingüísticos, que favorecen la conexión entre el uso dado por los sujetos del estudio y la base teórica contactado durante la investigación, junto con la interpretación de la investigadora. Identificamos cuatro temas para el análisis: Práctica evaluativa: patrón de referencia, objeto, instrumento y actividades interviniendo en la expresión del resultado insatisfactorio; Finalidades, aplicaciones y función de la evaluación: reconocimiento de las limitaciones y buscando compromiso con la aprendizaje; Fragmentación de las unidades educacionales y su expresión del resultado de la evaluación; Educación Permanente y Grupo de Evaluación: espacios posibles de reflexión de la práctica evaluativa. El análisis de los repertorios lingüístico apuntó para el sentido de la práctica evaluativa conectada con la evaluación tradicional y a la noción de la construcción de competencia. El internalization cultural de la evaluación tradicional presente en los profesores y estudiantes constituye un de los aspectos relevantes que favorecen las dificultades y resistencia al cambio de la práctica. Sin embargo, mismo en una recurrencia más pequeña, hay tentativas de renovación de producción de sentidos para la superación de la práctica dirigida a la inclusión y comprometida con la aprendizaje de todos y, por lo tanto, basada en la evaluación democrática y en la noción de la competencia del diálogo, teniendo como objetivo la educación de enfermeros dirigida al cuidado integral en salud. La continuación del proceso del cambio de la práctica evaluativa requiere la comprensión de que la realidad és compleja, multireferencial y incierta; la ousadía en la co-constucción en proceso; y la institución que educa se proponerse a la modificación de su papel reproducctor del sistema social para el papel de una institución reflexiva, integrada a los servicios de atención a la salud y consciente de su compromiso político con la transformación de la realidad de salud.

Términos clave: Educación orientada por competencia. Educación en enfermería. Evaluación educacional. Currículo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Grade curricular do Curso de Enfermagem. Famema, 2006.	42
QUADRO 2 - Desenvolvimento das tarefas, segundo áreas de atuação e séries do Curso de Enfermagem. Famema, 2006.....	43
QUADRO 3 - Instrumentos e formatos de avaliação dos estudantes. Famema, 2006.	47
QUADRO 4 - Características dos participantes do grupo.....	93

LISTAGEM DE SIGLAS

- ABP** – Aprendizagem Baseada em Problemas
- EABP** – Exercício de Avaliação Baseado em Problema
- EAC** – Exercício de Avaliação Cognitiva
- EAPP** – Exercício de Avaliação da Prática Profissional
- EP** – Educação Permanente
- Famema** – Faculdade de Medicina de Marília
- IDA** – Integração Docente Assistencial
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LPP** – Laboratório de Práticas Profissionais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MS** – Ministério da Saúde
- PROMED** – Programa de Incentivo às Mudanças curriculares nos Cursos de Medicina
- Pró-Saúde** – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UNI** – Uma Nova Iniciativa na Educação de Profissionais de Saúde
- US** – Unidade Sistematizada
- UPP** – Unidade de Práticas Profissionais

INTRODUZINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

As transformações do campo do trabalho, da produção de conhecimento e da formulação de políticas públicas de educação e saúde direcionadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) estão impulsionando as Instituições de Ensino Superior (IES) à modificação de seus projetos pedagógicos, principalmente nos últimos anos. Repensar o modelo de formação constitui um desafio às IES e às entidades de classe dos profissionais da saúde, na medida em que as políticas do Ministério da Saúde (MS) e da Educação e Cultura (MEC) estimulam a adoção de projetos educacionais inovadores, que contemplem parcerias entre academia, serviço e comunidade. A direcionalidade é desafiadora uma vez que carrega a expectativa de que os projetos pedagógicos sejam capazes de transformar as práticas profissionais, visando à superação dos problemas de saúde e à melhoria do cuidado à saúde das pessoas e comunidades, contribuindo para a consolidação do SUS.

A Faculdade de Medicina de Marília (Famema)¹, instituição em que atuo como docente desde 1985, possui uma história de compromisso com a transformação da educação de médicos e enfermeiros. Este compromisso pode ser verificado por sua adesão às políticas e projetos: Integração Docente Assistencial (IDA)² na década de 80, UNI³– Uma Iniciativa na formação dos profissionais de saúde em 1992, que favorece a construção do projeto Famema 2000, tendo em vista uma significativa mudança no projeto político-pedagógico de seus cursos de Medicina e Enfermagem, a partir de 1997 e 1998 respectivamente. Em 2003, insere-se no

¹ Instituição de Ensino Superior criada em 1966 e estadualizada em 1994.

² Programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura para as Universidades Brasileiras em 1981, proporcionando à Famema o desenvolvimento de parcerias e trocas entre as visões do mundo do trabalho e do ensino-aprendizagem.

³ Projeto desenvolvido com apoio financeiro e técnico da Fundação Kellogg, constituindo-se em um catalizador estratégico na elaboração de projeto político-institucional da Famema.

Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED)⁴ com a elaboração do Projeto Famema Século XXI, que contribui para a ampliação da integração de seus cursos, estreitamento da parceria academia-serviço e continuidade do desenvolvimento curricular. Mais recentemente, no ano de 2005, insere-se no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde)⁵.

O desenvolvimento curricular da Famema, compreendido como produto das relações e interfaces externas e internas entre os atores envolvidos, vem buscando um processo de melhoria de seus cursos de graduação, a fim de formar profissionais de saúde capazes, técnica e politicamente, para atuarem na sociedade com ética e promoverem a justiça social (FAMEMA, 2003).

Mantendo a coerência com a sua intenção político-pedagógica, o Curso de Enfermagem implanta, em 1998, o currículo integrado baseado em competência. A opção pelo currículo integrado dá-se em razão de ele possibilitar uma formação que integra trabalho e academia, articulando teoria e prática por meio da aplicação imediata do conhecimento. Essa aplicação imediata, no momento da prática, parte da reflexão e questionamento, conduzindo os estudantes à procura de alternativas de superação específicas e originais para diferentes situações a uma dada realidade com estrutura social e padrões culturais próprios (DAVINI, 1994).

A opção pela orientação da formação baseada em competência decorre das discussões internacionais e nacionais sobre perfil e competência para o enfermeiro, durante os anos noventa do século XX e, posteriormente, das Diretrizes

⁴ Programa de incentivo às mudanças curriculares para os cursos de medicina, formulado e financiado pelo Ministério da Saúde em 2003.

⁵ Programa de incentivo às mudanças curriculares, formulado e financiado pelo Ministério da saúde em parceria com o Ministério da Educação em 2005, que objetiva incentivar a transformação do processo de formação direcionada à construção do fortalecimento do SUS.

Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes apontam, entre outras, para a formação de um enfermeiro generalista, humanista, crítico-reflexivo, que atenda as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, pautada na integralidade e humanização do cuidado; para uma formação baseada em competência, centrada no estudante como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, na interdisciplinaridade e na a integração ensino e serviço. (BRASIL, 2001).

Assinalo que a noção de competência que orienta o currículo do Curso de Enfermagem da Famema apresenta-se pouco clara no momento de sua elaboração, bem como nos primeiros anos de sua implementação, possivelmente pela indecisão inicial dos docentes quanto à proposta de formação.

Freitas (2002) aponta que a compreensão da competência, em qualquer significado ou uso, encontra-se apoiada na racionalidade técnica instrumental, uma vez que a finalidade consiste em subsidiar a formação para as demandas da sociedade capitalista. Porém, por entender que a sociedade se constrói por conflitos e contradições, considera que esse entendimento não é único e reconhece que essa noção pode ser abordada de modo a contestar as significações e usos vigentes a seu respeito, pautando-se na racionalidade reflexiva e crítica.

Ao ser explorada a possibilidade de re-significar a competência no Curso de Enfermagem da Famema, percebo a tensão existente tanto entre os próprios professores, entre esses e os profissionais do serviço, ocasionada pela busca da adoção dialógica de competência, que orienta os conteúdos e processos pedagógicos

e prioriza a prática profissional em diferentes contextos, segundo padrões socialmente construídos (LIMA, 2005). Assim, o sentido da prática profissional vem sendo permanentemente colocado em discussão.

O projeto político-pedagógico desse curso declara que a Enfermagem é compreendida como uma prática social historicamente determinada, comprometida, ética e politicamente, com a saúde da população, engajada na construção de projetos de transformação do cuidado à saúde, conforme a lógica do modelo proposto pelo SUS (FAMEMA, 1997). Entretanto, no processo de construção do padrão de competência, há tendência de compreendê-la como um corpo de conhecimentos e técnicas objetivas e neutras, atendendo às exigências da sociedade capitalista, com a reprodução do cuidado à saúde de base curativa, biologicista e hospitalocêntrica.

Em um movimento permanente de construção curricular, têm sido introduzidas mudanças que, pautadas na proposta de Almeida (1999) e, de maneira ampliada em Feuerwerker (2002), vêm transitando entre os planos da inovação, da reforma e da transformação.

O plano da inovação corresponde à concepção tradicional de educação e concepção biologicista em saúde, com enfoque predominantemente quantitativo, representado pela relação docente e estudante, carga horária e número de recursos educacionais. Já o plano da reforma corresponde à concepção humanista de educação e ao conceito ampliado de saúde, cujo foco preponderante é o qualitativo, representado pela redefinição de papéis de docentes, estudantes e profissionais de saúde. O plano da transformação corresponde à concepção pedagógica crítico-reflexiva e ao pensamento estratégico em saúde, com enfoque dirigido à relevância e

à transformação das práticas profissionais, visando à qualidade do cuidado e à melhoria de vida das pessoas (FEUERWERKER, 2002).

Reconheço a existência de dificuldades, inerentes a qualquer processo de mudança, já que sua dinâmica envolve relações econômicas, políticas e sócio-culturais. Ainda, os movimentos de reprodução e transformação configuram-se em um campo de lutas e disputas, mas, também, de possibilidades de consenso pela negociação do modelo de formação e de cuidado à saúde. Incluo-me no grupo de docentes que buscam o movimento de transformação.

Assim, entendo que o movimento reforma-transformação, constituindo-se em possibilidade de negociação sob um enfoque cooperativo⁶, pode possibilitar a formação de um profissional, conforme proposto pelo Curso de Enfermagem da Famema. Direciona-se a um enfermeiro generalista, crítico-reflexivo, capaz de trabalhar em equipe, tomar decisões e intervir no processo saúde-doença, considerar o perfil epidemiológico, promover cuidados de enfermagem ao indivíduo, família e comunidade de forma humanizada, além de buscar constante atualização de seu conhecimento (CHIRELLI, 2000).

Destaco que, mesmo havendo diversidade na compreensão da proposta de mudança na formação profissional orientada por competência e resistências e contradições observadas no cotidiano da prática pedagógica, os docentes do Curso de Enfermagem da Famema têm refletido sobre a formação do estudante, tendo em vista o perfil do enfermeiro apontado no projeto político-pedagógico.

Essas reflexões encontram-se explicitadas nas produções científicas dos docentes e nos fóruns anuais de desenvolvimento curricular da instituição, que

⁶ Nesse enfoque há uma preocupação da busca por um objetivo comum, uma opção pelo diálogo e compartilhamento de poder e ganho mútuo (CHALVIN, 1997).

consistem em um espaço de diálogo coletivo sobre a proposta de formação. O desenvolvimento desses trabalhos revela as potencialidades e os limites a serem superados. Entre estes últimos, encontra-se a avaliação da aprendizagem, que a meu ver, tem sido pouco explorada.

O projeto político-pedagógico prescreve uma avaliação de caráter processual, dinâmica, co-participada e integrada ao processo ensino-aprendizagem, finalizando-se na verificação do desempenho⁷, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação profissional (CHIRELLI, 2000). A avaliação do estudante é referenciada em critérios. “Isso significa que um padrão de competência, considerado apropriado, é utilizado na comparação com os desempenhos de cada estudante, ao longo do curso” (FAMEMA, 2005, p. 10).

Mesmo considerando o empenho dos professores no cotidiano da formação, observo que a prática avaliativa tem-se aproximado mais da perspectiva tradicional, autoritária e classificatória, que serve mais ao controle e adaptação do estudante e menos à sua formação.

Percebo que as atividades avaliativas, em sua maioria, restringem-se aos momentos formais de preenchimento de formatos, enfatizando prioritariamente o aspecto somativo da avaliação e a progressão ou não do estudante nas unidades educacionais e séries. As possibilidades de recuperação configuram-se no aspecto formativo da avaliação, entretanto nem sempre se realizam no processo, buscando propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da prática profissional.

Assim, a avaliação mostra-se pouco integrada ao processo ensino-aprendizagem como uma ação de formação, cumprindo simplesmente o papel de

⁷ Desempenho consiste na expressão das capacidades em ação.

apoio. Esta forma de conduzir a avaliação mostra a dificuldade dos docentes em colocá-la a serviço da formação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Por sua vez, o estudante solicita mais a verificação do quanto está aprendendo e menos acerca do quê, de como e do porquê está aprendendo. Penso que esse fato possa ser resultante da forma de avaliação vivenciada ao longo da vida acadêmica do estudante, anterior ao seu ingresso na faculdade, em decorrência dos valores construídos sócio-culturalmente e das inseguranças a respeito do currículo proposto pelo curso.

Mesmo tendo um discurso de que a avaliação do desempenho do estudante no processo ensino-aprendizagem se faz pelo acompanhamento e diálogo constante, reconheço que, na prática, a permanência da autoridade do professor no julgamento prioritário dos resultados obtidos por meio da avaliação restringe a autonomia do estudante. Esta situação aponta mais para uma formação passiva do que crítico-reflexiva.

Assinalo que, apesar de o objeto da avaliação, ou seja, o desenvolvimento de atributos mobilizados na ação e os critérios estarem explicitados no currículo, as avaliações têm valorizado os atributos cognitivos, afetivos e habilidades desarticulados entre si e da prática profissional. Persiste, ainda, a tendência de enfatizar os aspectos cognitivos e habilidades, que sempre estiveram presentes nas práticas avaliativas realizadas nos currículos tradicionais e desenvolvidos anteriormente pelo curso.

Em relação aos critérios de avaliação, há a pouca compreensão da delimitação dos mesmos em termos de progressão do estudante. Talvez, na prática,

o tema avaliação não esteja claro o suficiente para os docentes e estudantes quanto ao significado de competência para essa formação profissional, bem como da avaliação referenciada na formação do próprio estudante, ou seja, de sua autonomia, considerando a complexidade da prática profissional.

O docente e o programa da unidade educacional também são objetos da avaliação nesse currículo, utilizando-se formatos próprios, tendo em vista a melhoria das unidades educacionais e do curso. Entretanto, reconheço que o processo de educação permanente⁸, realizado junto aos docentes, tem considerado pouco estas avaliações. Ele raramente se direciona à reflexão da prática avaliativa, embora venha buscando a reflexão sobre a prática pedagógica.

No desenvolvimento curricular, mais precisamente em 2003, introduzem-se modificações na avaliação no sentido de favorecer o avanço da integração de unidades educacionais e mudança de seriação para ciclos de formação das Unidades de Práticas Profissionais (UPP), nas duas primeiras séries, enfatizando a avaliação com finalidade formativa.

Contraditoriamente, as unidades UPP e Unidade Sistematizada (US), nas mesmas duas primeiras séries do curso, têm mantido a fragmentação, com critérios de progressão ou reprovação, deixando, no caso de uma reprovação, o estudante impedido de cursar a unidade que tenha conseguido a progressão para a série seguinte. Parece-me que esta situação pode ter decorrido da dificuldade institucional de romper com o já estruturado em seus regimentos escolares para tornar-se uma escola reflexiva e emancipadora.

⁸ A educação permanente constitui-se em um instrumento de gestão do processo de mudança da prática educativa e do cuidado em saúde (BRASIL, 2004)

Por vezes reconheço um sentimento de impotência frente às mudanças, uma transferência de responsabilidade ao sistema de avaliação proposto pela escola ou ao próprio estudante, apontando que este se encontra desinteressado ou com dificuldades advindas de sua formação. Esta atitude vem mostrando a dificuldade dos professores em co-responsabilizar-se com a construção do processo avaliativo em direção ao proposto no currículo.

A pouca clareza do papel que a instituição desempenha ao mudar seu processo de formação, que por sua vez está articulado a vários aspectos sociais, pessoais e institucionais, pode também ser uma das razões de a avaliação vir ocorrendo como anteriormente exposto (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Considerando que esse contexto aponta para o distanciamento entre a avaliação proposta no projeto de formação do enfermeiro e a realizada, senti-me instigada a pesquisar os sentidos da avaliação em formação orientada por competência.

Na literatura da enfermagem brasileira, verifica-se que a produção e a discussão sobre a temática avaliação direcionam análises para projetos de formação profissional tradicional, traduzidos em uma organização curricular por disciplinas, com predomínio do método da transmissão de conteúdos e a verificação do quanto os objetivos educacionais estão sendo alcançados. As referências bibliográficas relacionadas a essa temática em formação profissional de enfermagem orientada por competência são escassas.

Este estudo torna-se relevante ao Curso de Enfermagem da Famema por possibilitar o reconhecimento de aspectos que potencializam o processo de mudança na formação profissional do enfermeiro, apontando caminhos para que a avaliação

se torne um processo dinâmico, formativo, permanente e contextualizado. Ainda, pode contribuir com as IES que estão iniciando e aquelas que já estão em processo de mudança na reflexão sobre o importante papel que a avaliação exerce na formação de profissionais críticos e reflexivos e, por conseguinte, na transformação das práticas em saúde.

O trabalho encontra-se organizado em quatro partes. A primeira aborda a contextualização do objeto de estudo e o aporte teórico. A segunda trata do objetivo e do processo de investigação. Na terceira, expõe-se a interpretação dos resultados. E, na quarta e última parte, apresenta-se a síntese provisória.

Considerando que o conhecimento se faz e se refaz a partir de uma construção coletiva, é utilizada a primeira pessoa do plural no desenvolvimento desse trabalho de investigação. Apesar de reconhecer as diferenças que envolvem o gênero masculino e feminino, na linguagem do trabalho optamos por usar o masculino porque na língua portuguesa ele é generalizante.

1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO E O APORTE TEÓRICO

1.1 CONHECENDO O PROCESSO PERMANENTE DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FAMEMA

O Curso de Enfermagem da Famema, desde a sua criação no ano de 1981, vem introduzindo modificações em seu currículo. Inicialmente o currículo organiza-se em disciplinas isoladas, não havendo uma clareza dos objetivos e perfil do profissional a ser formado. Em 1985, realizamos a primeira revisão curricular, que ocasiona modificações relativas à carga horária e à transformação da quarta série na modalidade de internato. Entretanto, os programas de ensino permanecem voltados ao desenvolvimento de técnicas, ao ensino hospitalar, desconsiderando o perfil epidemiológico regional, centrado no professor, não valorizando o conhecimento do estudante e a educação concebida como reprodutora e acrítica da estrutura social (FAMEMA, 1997).

Impulsionadas pela constituição do SUS, em 1988 e, considerando o movimento de re-organização mundial do setor saúde, as propostas do Projeto UNI e as discussões nacionais sobre a redefinição do ensino da Enfermagem promovem, em 1993, um processo de repensar o modelo pedagógico do Curso de Enfermagem da Famema (FAMEMA,1997).

A construção coletiva do projeto político pedagógico desse curso, entre os anos 1993 e 1997, auxiliada por assessores e com o consentimento dos docentes, passa por três momentos, a saber: sensibilização dos docentes sobre o processo de revisão curricular, construção dos programas de ensino e construção do currículo integrado. Estes momentos encontram-se descritos em Chirelli e Costa (2000).

Destacamos que nesse processo está presente a diversidade de compreensão sobre a concepção do processo saúde-doença, os modelos pedagógicos e as práticas de enfermagem.

Laluna (2002) aponta que essa diversidade toma forma quando, feita a opção concreta do currículo integrado, subgrupos de docentes se configuram e revelam, no trabalho acadêmico, as atividades de engajamento à construção e viabilidade do projeto ou, então, fazem a opção silenciosa manifestada pela não participação. Assinala, ainda, uma das razões de divergência pela disputa de poder, que consiste em uma estratégia relevante a ser considerada em qualquer processo democrático.

O currículo implantado em 1998 passa a considerar a totalidade das situações de ensino-aprendizagem, planejadas pelo coletivo da escola, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais. Deve ser repensado constantemente, não se formatando em um projeto cristalizado (CHIRELLI, 2000).

Segundo Chirelli (2000, p. 2) esse currículo tem como princípios norteadores:

a elaboração do conhecimento ocorre pela integração dos conteúdos e das áreas de conhecimento através da interdisciplinaridade, tomando como referência a rede explicativa dos conteúdos, baseados no referencial do nosso currículo e o processo de trabalho do enfermeiro, tendo como finalidades o aprender a aprender, a visão crítica dos problemas sociais e a intervenção baseada na bioética; o processo de ensino-aprendizagem realiza-se através da observação da realidade, questionamento do conhecimento acumulado pelo estudante, reflexão sobre os problemas encontrados, teorização dos conteúdos e ação/intervenção, utilizando a Metodologia da Problematização, tendo destaque a relação ensino-serviço-comunidade; a aprendizagem ocorre, também, através do trabalho em grupo/equipe multiprofissional.

Enfatizamos que os princípios filosóficos, psicológicos e sócio-culturais deste currículo propõem ao processo educativo a transformação do homem em sujeito capaz de recuperar sua humanidade. Isso se faz por meio do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade social, do ponto de vista histórico, apreendendo-a na sua transformação e tendo em vista a construção de um projeto coletivo e solidário de trabalho e de vida.

Dessa forma,

para que a Enfermagem seja ativa na sua própria humanização é necessário competência técnica, clareza política e estar centrada em valores como: respeito ao ser humano, solidariedade, honestidade, integridade, responsabilidade, cooperação, compreensão, prudência, integração, disponibilidade, integrando, desta forma, o saber ser e o saber fazer (CHIRELLI, 2000, p. 8).

Entre os referenciais educacionais que apoiaram a construção do novo currículo, citamos autores como Freire (1983), Libâneo (1990), Dias Bordenave e Pereira (1991), Luckesi (1992), Davini (1994), Sordi (1995), Coll, Palácio e Marchesi (1996) e Saviani (1997).

Pautando-se em uma pedagogia crítico-social (FREIRE, 1983; LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 1997), por tratar-se de uma das formas capazes de promover uma formação crítico-reflexiva, o currículo adota, primeiramente, a metodologia da problematização conforme proposto em Dias Bordenave e Pereira (1991).

O estudante passa a ser compreendido como um sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor se desloca de transmissor de conhecimentos para mediador do processo ensino-aprendizagem, orientando, provocando dúvidas e entendendo o estudante como uma pessoa concreta, constituída por sua história de vida (CHIRELLI, 2000).

Para que a aprendizagem seja significativa, os conhecimentos prévios são tomados como ponto de partida para o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, inicialmente baseada no referencial proposto por Ausubel, Novak, Hanesian (1980).

A avaliação nesse currículo, apesar dos limites, como já apontado anteriormente, busca nortear e favorecer o processo ensino-aprendizagem, necessitando ser programada pelos sujeitos envolvidos nele, tendo em vista a transformação da prática profissional. Constitui-se de aspectos formativos e somativos. Regimentalmente, no ano de 1999, são estabelecidos os critérios de aprovação, as oportunidades de recuperação e reprovação, bem como a atribuição de conceitos satisfatório e insatisfatório.

Inicialmente, a organização curricular se faz a partir da definição do perfil profissional, da competência profissional, dos objetivos educacionais e dos conteúdos necessários à formação do enfermeiro. Os conteúdos são delimitados mediante a construção de uma rede explicativa, em que os princípios gerais, chamados conceitos-chave e sua respectiva complexidade, demarcam as séries, as unidades educacionais (substituindo as tradicionais disciplinas) e os desempenhos esperados em cada uma delas (FAMEMA, 2005). A construção dos desempenhos pauta-se nos objetivos gerais de cada unidade, à semelhança dos objetivos específicos.

Para as quatro séries são delineadas 22 unidades educacionais (ANEXO A), sendo uma delas integrada ao Curso de Medicina e outra, desenvolvida na quarta série, destinando-se ao estágio eletivo, pelo qual o próprio estudante faz a opção, podendo ocorrer em qualquer local do país ou no exterior. Os cenários de prática para o ensino-aprendizagem se diversificam. Para as duas primeiras séries,

privilegiamos as unidades de saúde da rede básica; à terceira série, as unidades hospitalares da Famema e à quarta série, ambos os cenários, desenvolvidos na modalidade de estágio supervisionado.

Cada unidade educacional passa a desenvolver um conceito-chave geral, do qual derivam outros conceitos-chave distribuídos em seqüência de atividades, e então, elabora-se uma lista de desempenhos próprios. Estas seqüências de atividades retratam o planejamento de atividades de ensino-aprendizagem encadeadas para favorecer o movimento representação-reflexão-ação.

São considerados, ainda, na implementação das atividades didáticas, os momentos de concentração e dispersão. Os momentos de concentração correspondem ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem dos conteúdos, num movimento de reflexão sobre a prática, a fim de aprofundar, ampliar e sistematizar o conhecimento teórico. Os momentos de dispersão consistem em atividades que favoreçam a aplicação dos conhecimentos adquiridos (LALUNA, 2002).

O processo ensino-aprendizagem passa a ser desenvolvido em sessões de grande grupo, chamadas de plenárias e, de pequeno grupo, em que a relação professor-estudante torna-se mais próxima, favorecendo a troca de experiência, o crescimento pessoal e profissional e a vivência do trabalho em equipe (FAMEMA, 2005).

Mesmo buscando a entre teoria e prática, por meio de um processo ativo de ensino-aprendizagem, esta forma de organizar e trabalhar, a nosso ver, pouco permite tal integração. Entendemos que tal situação pode ser explicada pelo fato de as unidades educacionais estarem centradas no desenvolvimento dos conceitos-chave pré-estabelecidos primeiramente em momentos de concentração, para então ir

para os períodos de dispersão, ou seja, para a realidade da prática profissional e não o inverso. Ainda, as reflexões realizadas pelo Grupo de Avaliação da Academia, facilitada por assessoria externa, favorecem a compreensão sobre as atividades elaboradas em cada seqüência de atividades, aproximarem-se mais à lógica de um estudo dirigido.

Na quarta série, insere-se o trabalho de conclusão de curso (TCC), buscando desenvolver ações de investigação científica. A orientação deste trabalho não se restringe aos professores da enfermagem, podendo ser realizada pelos docentes do Curso de Medicina.

A avaliação de desempenho do estudante, considerando a organização curricular inicial acima descrita, passa a ser realizada ao final de cada seqüência de atividade e ao término da unidade educacional, por meio de instrumentos escritos, objetivos ou dissertativos, diversificados para avaliação dos conteúdos, prioritariamente cognitivo e de algumas atividades práticas para avaliação de habilidades, por meio da observação. A comunicação do resultado deve ocorrer logo após a correção das atividades avaliativas, mediante conversa com o estudante para justificar o conceito atribuído. Aos estudantes com conceito insatisfatório é dada a oportunidade de recuperação, na seqüência de atividade seguinte e, se este conceito permanece, o estudante tem a oportunidade de modificá-lo ao final da unidade. Após o término da unidade, ao estudante que permanece com conceito insatisfatório, outra chance é concedida na unidade educacional subsequente, no final desta e no período de férias. Para progressão à série seguinte, o estudante necessita ser satisfatório em todas as unidades da série anterior.

Diariamente, o estudante, o grupo, o professor e a atividade de ensino-aprendizagem passam a ser avaliados, porém, sem uma sistematização. Ao final de cada unidade, há o preenchimento do formato⁹ de avaliação do desempenho do estudante, por meio de uma síntese e atribuição dos conceitos satisfatório ou insatisfatório. O estudante e o professor assinam este formato. Uma síntese da avaliação do professor feita pelo estudante é registrada, em um formato específico, ao final da unidade educacional, ficando facultativo ao estudante identificar-se ou não. A unidade educacional também é avaliada em formato próprio, por professor e estudante, sem a obrigatoriedade de identificação. Tanto o professor quanto a unidade também recebem conceitos satisfatórios ou insatisfatórios. Após o preenchimento, os formatos de avaliação da unidade são encaminhados ao Grupo de Avaliação da Academia para serem processados e subsidiarem a melhoria do processo de formação. Já os formatos de avaliação do professor destinam-se aos responsáveis pela capacitação docente.

Destacamos que, em 1996, este grupo de avaliação, formado a partir do grupo de avaliação do Projeto UNI, inicia suas atividades com a participação de docentes das diversas disciplinas dos Cursos de Medicina e de Enfermagem. Primeiramente este grupo prioriza o processamento dos formatos do Curso de Medicina. Posteriormente, com inclusão de mais professores do Curso de Enfermagem, esta situação se modifica. Ainda, este grupo subdivide-se em dois, para avaliar os cursos separadamente. Entretanto, buscando a integração e a diversidade de olhares no processamento das avaliações, retorna-se à conformação de um único grupo. O resultado do trabalho deste grupo passa a ser encaminhado

⁹ Formato significa documento de registro das avaliações.

aos coordenadores de unidades educacionais para serem discutidos junto aos professores.

Considerando a insegurança do estudante frente à nova proposta de formação, em 2000 é realizado o fórum de avaliação do projeto político-pedagógico, sendo co-coordenado por professores representantes das séries e estudantes, porém destinado somente aos últimos e facilitado por assessoria externa. Esta atividade favorece aos estudantes uma melhor compreensão do processo de mudança da formação e indica pontos a serem trabalhados, tendo em vista o projeto de formação.

Nesse processo de implementação curricular, em busca da melhoria da prática pedagógica e avaliativa, são promovidas reflexões teóricas para os docentes, incluindo os profissionais dos serviços de saúde, utilizando-se de capacitações que favoreçam a compreensão sobre o currículo, o trabalho em grupo, o processo pedagógico, a noção de competência e a aprendizagem significativa. Nessas reflexões há a inclusão de referenciais de autores como Depresbiteris (1989), Zarifian (1999), Hager e Gonczi (1996), Freire (2004), Gimeno Sacristán (1998), Perrenoud (1999), Sá-Chaves (2000), Ramos (2001), Romão (2003), Hoffmann (2004) e Deluiz (2006).

Trabalhos de investigação de vários aspectos do novo currículo são desenvolvidos no decorrer da implementação curricular, os quais trazem valorosas contribuições ao processo de mudança na formação. Vilela (2002), explorando a interdisciplinaridade neste currículo, aponta que a organização em unidades educacionais e as atividades educativas que propiciam a articulação entre teoria e prática constituem possibilidades de ocorrer integração entre as disciplinas.

Laluna (2002) assinala que, neste currículo, o desempenho apresenta-se mais como uma lista de objetivos, relacionados ao conhecimento, atitude e habilidade, sendo sua maioria de taxionomia cognitiva de conhecimento e compreensão, e muito pouco de aplicação, apesar dos esforços em promover um processo ativo que propicie a aprendizagem significativa. Observa, ainda, que, no processo ensino-aprendizagem, há o privilégio da aprendizagem mecânica, já que os novos conceitos pouco interagem com as informações existentes na estrutura cognitiva dos estudantes, sendo possível assinalar que eles são somente memorizados e pouco aplicados em situações da prática profissional. Entretanto, o estudo aponta, também, a possibilidade de integração entre teoria-prática, quando as ações são desenvolvidas em parceria com profissionais do cenário de práticas.

O trabalho desenvolvido por Chirelli (2002) indica que este currículo apresenta potencialidades na constituição de sujeitos conscientes de seu papel social para reconstrução das práticas e compromisso com o usuário do sistema de saúde.

Até o ano de 2002 mantém-se a organização curricular, conforme o proposto no projeto elaborado em 1997. A partir de 2003, subsidiadas pelos resultados das reflexões realizadas nos fóruns de desenvolvimento curricular permanente, das avaliações dos programas produzidas pelo Grupo de Avaliação Acadêmica, da elaboração do Projeto Famema século XXI¹⁰, apesar das tensões, implementam-se as seguintes mudanças:

- currículo integrado, com um pouco mais de clareza em sua orientação por competência como prática profissional, já integra os atributos às tarefas, conformando assim o desenvolvimento do desempenho;

¹⁰ Projeto elaborado considerando o PROMED- Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina, que é um recurso político e financeiro estratégico para continuidade do processo de mudança iniciado na Famema.

- rearticulação das unidades educacionais das séries;
- introdução da Unidade de Prática Profissional (UPP) desenvolvida em conjunto com o Curso de Medicina nas 1ª e 2ª séries, adotando um movimento de ensino-aprendizagem ativo e problematizador, de ação-reflexão-ação, nominado de ciclo pedagógico, pautado nos referenciais da pedagogia crítico-reflexiva. Os desempenhos passam a orientar estas atividades, sendo desenvolvidas exclusivamente nas unidades de saúde da família do município de Marília. Nesta unidade os professores são chamados de facilitadores;
- integração do Laboratório de Práticas Profissionais (LPP) à UPP, que até então estava circunscrito ao Curso de Medicina. Esta atividade inicia-se na segunda série, ocorre em pequenos grupos, conduzida por professores de ambos os cursos, objetivando desenvolver a prática profissional em cenário simulado;
- implantação da Unidade Sistematizada (US) nas 1ª e 2ª séries do Curso de Enfermagem, com a utilização da mesma metodologia do Curso de Medicina, ou seja, Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). Esta metodologia fundamenta-se nos referenciais pedagógicos da Escola Nova¹¹. O processo ensino-aprendizagem não diretivo desta unidade, desenvolvido em pequenos grupos, é orientado por professores, chamados de tutores, das diversas disciplinas dos Cursos de Enfermagem e Medicina;
- participação dos estudantes de enfermagem nas conferências junto ao curso de Medicina. Esta atividade busca subsidiar a Unidade Sistematizada, porém vem sendo questionada em sua forma pelos professores e estudantes, já que se pauta na transmissão de conteúdos

¹¹ A Escola Nova reconhece que a aprendizagem é um processo ativo, centrada nas necessidades dos estudantes, tornando a aprendizagem pela descoberta e auto-aprendizagem. Isso significa que a atividade deve ser livre, o estudante apresentar iniciativa e ser autônomo. Ao professor cabe intervir no meio, preparando-o, provendo condições, animando os interesses sem, contudo, exercer ação direta sobre o estudante. Adota-se o não dirigismo e a espontaneidade (SILVA, 1998).

fragmentados, por vezes desconectados do momento em que a unidade se encontra;

- ações de consultoria das diversas disciplinas, agendadas pelo estudante ou grupo de estudantes, segundo necessidades de aprendizagem identificadas no processo ensino-aprendizagem;
- inserção da unidade eletiva desde a segunda série, pois, até então, ela estava circunscrita à quarta série, como uma de suas unidades educacionais;
- estreitamento da parceria ensino-serviço com a participação dos profissionais dos serviços, médicos e enfermeiros como professores colaboradores na mediação do processo ensino-aprendizagem na UPP da primeira e segunda séries;
- transformação da 3ª e 4ª séries em UPP, porém sem estarem integradas ao Curso de Medicina. Vale destacar que a 4ª série se desenvolve utilizando a estratégia de estágio supervisionado com a participação dos enfermeiros dos serviços de saúde, desde o ano de 2001;
- integração do processo avaliativo do estudante nos dois cursos da Famema;
- desenvolvimento do TCC em dois anos, iniciando-se na terceira série.
- inclusão dos professores no programa de orientação de estudantes, à semelhança do Curso de Medicina. Este programa visa a atender necessidades e acompanhar o estudante no seu desenvolvimento acadêmico ao longo das quatro séries.
- inserção dos professores no comitê de avaliação do estudante, que anteriormente servia apenas ao Curso de Medicina. Este comitê destina-se à construção e à avaliação dos instrumentos e atividades de avaliação.

Para a aprendizagem ser significativa, o estudante necessita ser motivado a estabelecer vínculos entre as capacidades prévias e as novas e a reconhecer a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos nas situações da prática profissional (FAMEMA, 2007). Em vista disso, o processo ensino-aprendizagem da UPP realiza-se em pequenos grupos de 06 a 12 estudantes cada um, dependendo da série, sendo mediada por um ou dois professores por grupo, para o desenvolvimento de atributos (conhecimento, atitudes e habilidades) articulados à prática profissional. Este movimento propicia a significação do que se aprende em decorrência de sua articulação com a realidade-prática profissional e, portanto, integra prática-teoria. Em síntese, o ensino-aprendizagem em cada ciclo pedagógico, considerando um processo pedagógico¹² crítico e reflexivo, que prevê o movimento ativo de ação-reflexão-ação, ocorre contemplando os seguintes momentos:

- vivência da prática, que se configura no encontro entre o sujeito da aprendizagem e a realidade social. Caracteriza-se pela oportunidade de realização das ações e de sua sistematização em narrativas, propiciando a exposição e exploração de valores, conhecimentos e habilidades, ou seja, as capacidades prévias (atributos). As narrativas buscam integrar ação, saberes e consciência crítica, permitindo uma atitude reflexiva constante. Esta ação favorece ao estudante identificar os significados e sentidos de sua prática, e refletir sobre si próprio.
- reflexão sobre a prática vivenciada, realizada no pequeno grupo, que possibilita a elaboração de uma primeira síntese, por meio da problematização, identificação das capacidades prévias e as lacunas de conhecimento, finalizando-se na elaboração de questões de

¹² Embora ainda não esteja declarado atualmente nos documentos oficiais do curso, temos utilizado os referenciais propostos por Freire (2004), Shön (1999), Coll (2000) e Vygotsky (1998), além dos já citados anteriormente.

aprendizagem. O sujeito da aprendizagem, além de ser ativo, é também interativo, pressupondo-se a importância do aprender junto. Esta relação com os outros sujeitos e consigo próprio favorece a internalização dos conhecimentos, a compreensão dos limites, o respeito à diversidade, a cooperação e o desenvolvimento do profissionalismo. Este movimento grupal é sistematizado na forma de narrativa reflexiva;

- busca qualificada de informações, realizada individualmente, que promove a identificação de fontes primárias e secundárias, sendo direcionada para além da busca da verdade ou de respostas às questões de aprendizagem elaboradas. Requer pensamento reflexivo, tratamento científico e articulação incluindo critérios qualificados de escolha das fontes e sistematização da busca realizada.
- reflexão sobre a prática, com intenção de transformá-la, desenvolvida em pequeno grupo, que proporciona a análise das fontes de informações, construção e aprofundamento do conhecimento. Para que a aprendizagem seja significativa, os atributos trabalhados precisam ter funcionalidade e relevância para a prática profissional, bem como relacionarem-se aos elementos da estrutura cognitiva. A integração construtiva de pensamento, subjetividade e ação promove a articulação do que se aprende com o que já se sabe. A sistematização deste momento evidencia o desenvolvimento de atributos que possibilitem uma intervenção transformadora. Assim, espera-se que os estudantes, ao se depararem com uma situação-problema em distintos contextos, mobilizem os atributos construídos para enfrentá-la, conformando, portanto, um movimento ativo de ação-reflexão-ação;
- avaliação (auto-avaliação, pares, professor e processo) sistematizada (FAMEMA, 2007).

Os estudantes, durante o processo, registram suas atividades e reflexões, as quais estruturam e fundamentam a construção de seu próprio desempenho, num processo gerador contínuo, traduzido num discurso narrativo, que se constitui no portfólio reflexivo individual, à semelhança do proposto por Sá-Chaves (2000). As narrativas do portfólio são registradas seguindo os momentos do processo ensino-aprendizagem (FAMEMA, 2007).

A US trabalha em pequenos grupos (no máximo 08 estudantes de enfermagem) e utiliza a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP)¹³, sendo nominada de sessão de tutoria, em que uma situação simulada – ‘problema de papel’ - é usado como estímulo à aprendizagem e compreensão de conceitos. As situações possibilitam conhecer os conteúdos de forma articulada e integrada, identificando sua aplicabilidade (FAMEMA, 2002). Esta metodologia segue os momentos abaixo descritos:

- esclarecimento da situação ou problema apresentado;
- exploração e análise integrada e articulada dos dados do problema, visando à identificação de necessidades de saúde da pessoa, família e comunidade;
- identificação do conhecimento prévio relevante para melhor explicar a situação e desenvolvimento de hipóteses;
- identificação de áreas e pontos relevantes para melhor explicar a situação, elaborando questões de aprendizagem;
- identificação dos recursos de aprendizagem apropriados para cada questão de aprendizagem;
- busca e análise de novas informações e fontes;

¹³ Toma por referência as idéias originais de Barrows e Tamblyn (1980).

- síntese dos conhecimentos prévios e novos em relação à situação problema;
- formulação do problema do paciente, família e comunidade e elaboração de um plano de cuidado ou gestão do trabalho, conforme a situação apresentada;
- avaliação (auto, pares, professor e sessão).

As metodologias ativas utilizadas na UPP e US, entre outros, distinguem-se pela natureza do problema, com base na qual a construção dos saberes se pauta. Enquanto na UPP o problema é real e desestruturado, portanto complexo e integral, na US é construído e estruturado, correndo o risco de se dirigir somente à dimensão biológica (FEUERWERKER, 2002). Assim, o processo de ensino-aprendizagem na UPP busca a transformação da prática profissional e, na US, amplia a construção do conhecimento, sem necessariamente estar vinculado à mudança da prática.

Ressaltamos que a inclusão da Unidade Sistematizada na primeira e segunda séries do currículo não foi tranqüila, porém a consideramos um movimento de integração entre os cursos de Medicina e Enfermagem. Alguns professores do Curso de Enfermagem entendem esta estratégia como temporária e explicitam o desejo futuro, ainda não consensuado junto ao corpo docente, de integração das Unidades Sistematizadas e de Práticas Profissionais, utilizando o movimento pedagógico da UPP.

O Laboratório de Práticas Profissionais (LPP) ocorre de formas distintas nas quatro séries do curso, em razão dos diversos entendimentos dos professores sobre ele. O realizado pelas duas primeiras séries se destina ao desenvolvimento da área de competência do cuidado individual e ocorre em dois momentos, a saber: o primeiro, denominado de avaliação, possibilita a realização de um cuidado médico ou

de enfermagem a uma pessoa (situação simulada por um ator simulado) e avaliada por um professor da área da semiologia e semiotécnica e por um outro que acompanha o estudante na UPP. Este momento busca favorecer uma avaliação formativa, finalizando com a prescrição dos aspectos que requerem aprofundamento de estudo, os quais são discutidos no segundo momento, que chamamos de apoio, em que as prescrições anteriormente indicadas aos estudantes são exploradas.

O LPP da terceira série, também direcionado ao cuidado individual, objetiva a realização de procedimentos técnicos cuja necessidade foi gerada na UPP, sendo realizado pelos professores da própria série. A quarta série promove situações simuladas às áreas do cuidado individual e coletivo, organização e gestão do trabalho em saúde, sendo mediada pelos próprios professores da série, utilizando a mesma dinâmica do processo ensino-aprendizagem da UPP, porém em cenário simulado.

A grade de atividades de ensino-aprendizagem semanais dos estudantes varia de acordo com as unidades educacionais das séries. Elas prevêem períodos de vivência da prática no cenário real, no sistematizado e no simulado, bem como espaços de estudo autodirigido, busca de informações e sínteses grupais.

As quatro séries somam um total de 6.640 horas e o Quadro 1 mostra a atual grade curricular do nosso curso (FAMEMA, 2006).

QUADRO 1 – Grade curricular do Curso de Enfermagem. Famema, 2006.

1ª Série		
Unidade de Práticas Profissionais 1		
Unidade Sistematizada 1 – Necessidades de Saúde		
2ª Série		
Unidade de Práticas Profissionais 2	Unidade Educacional Eletiva	
Unidade Sistematizada 2 – Necessidades de Saúde		
3ª Série		
Unidade Profissional 3 Cuidado ao Indivíduo Hospitalizado	Unidade Educacional Eletiva	Unidade Profissional 3 Cuidado ao Indivíduo Hospitalizado
4ª Série		
Unidade de Prática Profissional 4 Estágio supervisionado em Serviços Hospitalares e Rede Básica	Unidade Educacional Eletiva	Unidade de Prática Profissional 4 Estágio supervisionado em Serviços Hospitalares e Rede Básica

Fonte: Famema, *Manual de Avaliação do Estudante*, 2006.

Entre os anos 2003, 2004 e início de 2005, na perspectiva da noção dialógica de competência, o padrão de competência é construído com a identificação das áreas e os respectivos desempenhos relativos a elas (ANEXO B). Esta construção foi realizada com a participação dos profissionais dos serviços da atenção básica à saúde e hospitalar. Porém, ele ainda tem que ser validado socialmente, junto às entidades de classe e gestores dos serviços de saúde para ser incluído oficialmente no projeto político-pedagógico.

Contudo, no ano de 2005, após a mudança da equipe gestora da graduação, constantemente a fundamentação da competência pela noção dialógica de competência é tensionada. O padrão de competência anteriormente construído no diálogo entre campo da formação e trabalho modifica-se. No decorrer deste mesmo

ano, ocorre uma discussão sobre o processo de avaliação, incluindo o padrão de competência que, após consulta junto aos docentes, no início de 2006, permite oficializar, pelo Comitê de Avaliação do Estudante, as áreas de atuação e as tarefas para os Cursos de Medicina e Enfermagem, assim como, o Manual de Avaliação o Estudante.

O Quadro 2 mostra o desenvolvimento de tarefas, segundo áreas de atuação e a representação do domínio e autonomia crescente nas quatro séries do Curso de Enfermagem (FAMEMA, 2006). Em anexo, encontram-se as áreas de atuação com a descrição completa da organização das tarefas (ANEXO C).

QUADRO 2 – Desenvolvimento das tarefas, segundo áreas de atuação e séries do Curso de Enfermagem. Famema, 2006.

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Área de Vigilância à Saúde: cuidado às necessidades individuais e coletivas				
Identificar as necessidades de saúde				
Formular o problema da paciente/comunidade				
Elaborar e executar o plano de cuidado/intervenção				
Área: Organização e Gestão do trabalho de Vigilância à saúde				
Organizar e elaborar o trabalho em saúde junto à equipe				
Planejar o processo de trabalho junto à equipe				
Avaliar o trabalho em saúde				
Área: Investigação Científica (TCC)				
Identificar os passos da pesquisa científica				
Formular o projeto de pesquisa				
Executar o projeto de pesquisa				

Fonte: Famema, Manual de Avaliação do Estudante, 2006.

As reflexões realizadas pelos professores, no decorrer de 2006, apontam uma tendência em retomar a orientação curricular do Curso de Enfermagem pela

noção dialógica de competência, pois, ao explorarmos os documentos oficiais, percebemos que ela se encontra entre a noção condutivista e construtivista da escola francesa, as quais serão posteriormente apresentadas. Para tanto, o curso propôs-se a reescrever, coletivamente, o projeto político-pedagógico.

Ressaltamos que há um movimento de discussão, ainda em curso, sobre o desenvolvimento das áreas de competência, considerando a abordagem dialógica.

As discussões direcionam-se ao desejo de que, na área do cuidado individual, a prática profissional seja desenvolvida pautando-se pela integralidade do cuidado, na clínica ampliada, co-gestão de coletivos e necessidade de saúde. Isso envolve o raciocínio clínico-epidemiológico do processo saúde-doença de maneira a integrar as dimensões bio-psico-social e básico-clínica, a ética profissional e bioética, o acolhimento, a comunicação compreensível, a postura acolhedora que favoreça o vínculo e autonomia, incluindo ações de promoção, prevenção e recuperação, considerando o grau de resolubilidade da rede progressiva do cuidado em saúde.

Em relação à área do cuidado coletivo, além do já citado, considera-se o modelo de vigilância à saúde, atenção primária, a epidemiologia social, o planejamento estratégico-situacional em saúde e a avaliação da efetividade, acessibilidade e equidade. Na área da organização e gestão do trabalho, incluem-se as políticas de saúde, a co-gestão de coletivos, o processo de trabalho, a rede progressiva do cuidado em saúde, o controle social, a educação permanente, os processos de negociação e a avaliação do cuidado integral em saúde, além da pesquisa bibliográfica na prática da investigação científica.

Atualmente, o processo avaliativo, conforme princípios já anteriormente apontados, vem sendo considerado como uma das atividades mais significativas e

norteadoras do processo ensino-aprendizagem. A avaliação tem sido compreendida como emissão de juízo de valor e, portanto, reconhece-se a existência do caráter subjetivo envolvido na avaliação, que não deve ser negado, mas controlado e bem utilizado. Assim, as informações válidas são obtidas de diversas fontes e distintas situações, democraticamente discutidas para que os critérios utilizados sejam considerados válidos, permitindo reconhecer e analisar os processos, produtos e a tomada de decisão, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e à verificação do grau de alcance dos desempenhos estabelecidos (FAMEMA, 2006).

A avaliação, sendo referenciada por critérios, possibilita ao estudante o conhecimento do desempenho considerado satisfatório, orientando a sua aprendizagem. Também proporciona as diferentes coortes de estudantes o alcance de padrões semelhantes de desempenho. Ao se dirigir ao acompanhamento reflexivo da progressão das aprendizagens, diminui-se a competição entre os estudantes e se estabelece um diálogo mais próximo entre professores e estudantes (FAMEMA, 2006).

O foco da avaliação do estudante é o desenvolvimento dos desempenhos. As atividades avaliativas, realizadas em situações simuladas ou reais da prática profissional, permitem avaliar a capacidade de o estudante integrar e mobilizar os atributos na realização das tarefas. Assim, elas possuem um alto grau de realismo que permite fazer inferências sobre a competência futura do estudante no exercício profissional (FAMEMA, 2005).

O processo avaliativo utiliza as lógicas formativa e somativa. A formativa busca contribuir com o processo de aprendizagem e a somativa, com o grau de alcance do desempenho do estudante para efeitos de progressão. A avaliação

formativa está representada pelas oportunidades de recuperação. Ao serem esgotadas as oportunidades de recuperação, a lógica somativa é aplicada para efeitos de progressão do estudante ao longo das unidades educacionais e séries. As atividades avaliativas são aplicadas em momentos formais, conforme cronograma estabelecido no Manual de Avaliação do Estudante (FAMEMA, 2005; FAMEMA, 2006).

Além dos instrumentos utilizados no processo de avaliação do estudante, que também se configuram em formativos e somativos, há formatos em que se expressa a síntese do desenvolvimento do estudante, pela aplicação dos conceitos Satisfatório e Insatisfatório.

Segundo o Manual de Avaliação do Estudante (FAMEMA, 2006), cada atividade avaliativa possui critérios próprios de aprovação, recuperação e reprovação. O regulamento de prazos e fluxo de entrega das avaliações prevê penalidades para os casos de seu não cumprimento.

Como exposto anteriormente, a avaliação do professor e da unidade educacional mantém-se, sendo a primeira de responsabilidade do estudante e a segunda, de ambos.

O Quadro 3 apresenta os instrumentos e formatos de avaliação dos estudantes, conforme consta no Manual de Avaliação do Estudante (FAMEMA, 2006).

QUADRO 3 – Instrumentos e formatos de avaliação dos estudantes. Famema, 2006.

Instrumento/Formato	Foco da avaliação	Responsável
Formato 3 – Avaliação Estudante	Atividades em grupo (psicomotor, afetivo, cognitivo) situação real/ simulada	Professor
Formato 6 – Avaliação do Estudante (diária)	Atividades de estágios (psicomotor, afetivo, cognitivo) – situação real	Professor
Formato 1 – Avaliação do Estudante (final)	Atividades de estágios (psicomotor, afetivo, cognitivo) – situação real	Professor
EAC – Exercício de Avaliação Cognitiva	Articulação de recursos (cognitivo, psicomotor, afetivo) - situação simulada de papel	Equipe de organização da série, colaboradores, Comitê de Avaliação do Estudante 1
Portfólio reflexivo	Desenvolvimento pessoal ao longo (cognitivo, psicomotor, afetivo) - situação real	Estudantes e Professores
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	Articulação dos recursos	Orientador de TCC
EAPP – Exercício de Avaliação da Prática Profissional	Tarefas relacionadas para a série (afetivo, psicomotor, cognitivo) situação simulada	Equipe de organização da UPP e Comitê de Avaliação do Estudante 2
EABP – Exercício de Avaliação Baseada em Problema	Articulação dos recursos (cognitivos, psicomotor, afetivo) em situação de papel	Professor
Formato 7 – Avaliação do Eletivo	Articulação dos recursos (cognitivos, psicomotor, afetivo) em situação real	Professor
Formato 2 - Avaliação do Estudante (recuperação)	Articulação dos recursos (cognitivos, psicomotor, afetivo) de todos os formatos de avaliação	Professor

Fonte: Famema, *Manual de Avaliação do Estudante*, 2006.

Este quadro, a nosso ver, aponta o objeto da avaliação, composto pelos atributos e tarefas, distinguindo-se da abordagem dialógica de competência que se dirige à prática profissional.

1.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

1.2.1 Formação por competência

O debate referente à formação profissional no ensino superior, na atualidade, coloca em discussão a necessidade de mudança pelo esgotamento do modelo tradicional de educação em razão da maior complexidade das estruturas e relações sociais, inovações tecnológicas e intenso avanço da ciência.

Os princípios orientadores, apontados nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 2006), abrem espaço para atender às necessidades do mercado econômico. Contudo, ao mesmo tempo em que parecem subordinar a proposta educacional às exigências do mercado, colocam-nos também outras possibilidades de interpretação e construção de currículos para os cursos de graduação, visto que a referida lei apresenta orientações gerais e pouco claras, evidenciando a tensão existente na intencionalidade da mudança na formação.

Compreendemos, então, que é nessas outras possibilidades que as universidades, considerando seu papel social, podem se apoiar para a construção de um projeto político-pedagógico orientado para a formação do cidadão participativo, crítico-reflexivo e criativo, comprometido com a inclusão e a transformação da realidade.

As diretrizes curriculares nacionais apontam para a flexibilização curricular, formação por competência, integração das disciplinas, da teoria-prática e do trabalho-academia e autonomia institucional.

A formação por competência consiste em um dos aspectos centrais nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e, assim, reconhecemos a existência de distintos posicionamentos por parte dos educadores, já que, segundo Deluiz (2001), esta noção começa a ser utilizada no campo do trabalho nos anos 1980, particularmente na Europa, visando ao atendimento de um sistema produtivo, decorrente da globalização econômica competitiva e flexibilização dos processos de produção e trabalho.

Valle (2003, p. 17) contribui com a compreensão da transição conceitual da qualificação profissional para o de competência no campo da formação. Assinala que a crise da qualificação profissional instalada na atual reestruturação produtiva pode ser explicada pelo fim do emprego e a exigência de novos perfis profissionais com certas disposições e qualidades pessoais, mais do que o conhecimento técnico. Tal exigência do campo do trabalho decorre da distância entre “a formação profissional e as tarefas do trabalho cotidiano, modificado pelas inovações tecnológicas e da instabilidade dos sistemas de codificação ocupacional, ante a crescente transformação do trabalho contemporâneo”.

A transformação requerida dos novos perfis profissionais coloca às ocupações a necessidade de atividades mais intelectuais e reflexivas. Assim, tem impulsionado o processo de formação orientado mais para o interesse, motivação e criatividade do profissional do que conhecimento técnico e à mobilização destes recursos pessoais para solucionar problemas. Portanto, o mercado solicita a formação de profissionais competentes e não de profissionais titulados, e o ensino, que até então favorecia a identidade profissional, entra em crise no século XX e os

“diplomas de qualificação profissional passam a perder seu poder” (VALLE, 2003, p. 17).

No campo da sociologia, a explicação da crise da qualificação profissional está associada ao esgotamento dos meios técnicos para adequar o profissional à objetividade do posto do trabalho colocada pelo modelo taylorista de organização e gerência. Este modelo taylorista, caracterizado pela fragmentação das atividades intelectuais e manuais, desapropriação dos saberes, domínio do posto de trabalho com definição prévia das tarefas e o controle rígido do processo, realizado pela gerência, não atende mais às necessidades do capital no mundo globalizado, complexo e instável (VALLE, 2003). Para atendê-las, um novo perfil profissional é requerido, assim como outras formas de organização e gestão do processo de trabalho.

Para tanto, os saberes tácitos, a comunicação e o trabalho intelectualizado, a participação, a autonomia e o comprometimento passam a ser mais valorizados na realização das atividades e a estrutura da organização do trabalho demanda o arranjo em núcleo de produção. O novo perfil profissional presume a ampliação das categorias ocupacionais e a capacidade de manejar o novo e as incertezas. A gestão do trabalho passa a compreender que produzir é gerir o produto e as inter-relações entre os profissionais (VALLE, 2003).

Assim, a qualificação profissional desloca-se de uma abordagem objetiva das funções do trabalho e do profissional conforme o proposto no modelo taylorista, para uma abordagem intersubjetiva, em que a comunicação é usada para “o entendimento entre os sujeitos sobre a eficiência” do processo de produção (VALLE, 2003, p. 23).

Até então, entendemos que as explicações sobre o deslocamento da qualificação para competência apontam para a lógica de produção face às novas exigências do capital, mesmo havendo o reconhecimento do sujeito no processo de trabalho. Porém, é nesse espaço de deslocamento que se encontra o desafio de construção de novos sentidos e significados.

Desta forma, as contribuições de Burawoy (1979) favorecem o entendimento sobre o domínio do processo de trabalho não ser de exclusividade do capital, pois está permeado por uma política resultante de relações sociais co-construídas, que favorecem tanto a reprodução quanto a transformação do sistema de produção vigente. Portanto, na dinâmica do processo de produção, os profissionais podem negociar a sua inserção nas atividades ocupacionais, considerando as experiências e qualificações específicas de seu campo profissional e, conseqüentemente, podem modificar as relações sociais e as ações prescritas para o trabalho.

Ainda, considerando a necessidade da organização sob forma de trabalho integrado por unidade de produção, apesar do interesse e visão da direção das organizações dirigidas ao capital, Campos (2000) destaca que o arranjo organizacional horizontalizado e matricial, a desconcentração de poder no planejamento e na tomada de decisão e a construção de espaços coletivos com capacidade de análise e reflexão potencializam a autonomia dos sujeitos e fortalecem a democracia.

Zarifian (1999, p. 1) aponta que a competência não se inicia a partir da mudança do conteúdo do trabalho ou das ocupações profissionais, mas da necessidade da transformação das organizações do trabalho e nas relações sociais

no interior das empresas. Ainda, assinala uma distinção sobre a competência expressa no singular e no plural. A competência no singular se refere à mudança essencial nas organizações e relações sociais, que busca a superação das operações prescritas de trabalho e da maneira de trabalhar, tendo efeito indireto nos conteúdos. As competências no plural referem-se à modificação dos conteúdos profissionais.

Para este autor, competência significa “tomada de iniciativa e de responsabilidade assumida com sucesso por um indivíduo ou grupo de indivíduos diante de uma situação profissional”. Ao fazer uma análise sobre o modelo francês de competência, destaca que cabe à empresa a identificação da competência profissional em situação de trabalho, bem como a sua validação junto aos profissionais e às instituições de formação. Portanto, há uma priorização do papel das organizações e uma dicotomia entre o campo do trabalho e da formação na exploração e análise da competência, cabendo às instituições de ensino o papel de construir conhecimentos e validar sob forma de diplomas e, às organizações, o de desenvolver e utilizar a competência sob a forma de certificado (ZARIFIAN, 1999).

Em decorrência da constante tensão entre o campo do trabalho e o da formação, considerando as exposições feitas até o momento e as críticas sobre a seleção e a hierarquização dos saberes na educação formal tradicional, bem como o da sobreposição dos saberes adquiridos nesta aos saberes profissionais (HERNADEZ, 1999), a formação orientada por competência, segundo Santana et al (2006), constitui-se em um duplo desafio.

O primeiro refere-se à noção de competência pela várias possibilidades de interpretação e o segundo, à prática profissional que representa uma profissão.

Habitualmente, a análise das práticas profissionais realiza-se mais por apreensão fragmentada do fazer e não a partir da realidade concreta (SANTANA et al, 2006).

Incluimos um terceiro desafio, o da construção dialógica da formação profissional entre o campo do trabalho e da formação, face à dicotomia existente entre os problemas da realidade social e a formação profissional. Para tanto, recorreremos à literatura para o reconhecimento dos referenciais teórico-metodológicos que podem fundamentar a formação orientada por competência.

As matrizes teórico-metodológicas, que direcionam a formulação e organização do currículo, expressam seus interesses na construção de projetos político-pedagógicos, que podem conduzir a uma mera inovação, com fins neoliberais, ou à transformação para emancipação do sujeito no campo do trabalho e da cidadania.

Segundo Ramos (2001), a noção de competência ancora-se em matrizes distintas, que podem ser identificadas como matriz condutivista ou behaviorista, funcionalista e construtivista.

A matriz condutivista, oriunda dos Estados Unidos, fundamenta-se na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos proposta por Bloom. Tem como propósito a identificação de tarefas, por meio da análise ocupacional, para definir o currículo de formação. Os conteúdos desta análise são incorporados linearmente no currículo e os processos de aprendizagem são submetidos aos comportamentos e desempenhos (tarefas) observáveis na ação. Assim, são formulados objetivos intermináveis e fragmentados de ensino, traduzidos em termos de padrão de comportamento e práticas observáveis. O conceito de competência refere-se à habilidade que reflete a capacidade da pessoa, descrevendo o que ela pode fazer e

não necessariamente o que faz em situação de trabalho em um dado contexto (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

A análise do processo de trabalho proposto pela matriz funcionalista, de inspiração inglesa, pauta-se pelo pensamento funcionalista da sociologia e pela Teoria dos Sistemas Sociais, incluindo, além da tarefa, a relação entre o sistema e o seu entorno. Seu objetivo consiste em estabelecer normas de competência profissional que caracterizem os resultados do trabalho a serem atingidos em uma área determinada. Assim, preocupa-se com os resultados e não com o processo, detalhando as funções e tarefas, a partir da sua observação direta. O currículo, por sua vez, configura-se a partir do desempenho (funções e tarefas), identificado nas normas de competências, e a aprendizagem se reduz às atividades. As funções e tarefas tornam-se a própria competência (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

A matriz construtivista, de origem francesa, busca a construção da competência que inclui, além das interfaces entre funções e tarefas com seu entorno, as relações entre as situações de trabalho e as de formação. Assim, direciona-se aos objetivos e potencialidades do profissional e usa, como categoria de análise, a cultura de base, conhecimentos científicos, técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais. Considera o coletivo na análise das atividades em contexto e sua mobilização mediada pelos processos de formação. O conceito de competência refere-se à relação entre as atividades de trabalho e conhecimentos mobilizados (atributos). Entretanto, a prática da formação, por entender que a construção de conhecimentos consiste num processo individual e subjetivo, pautado no referencial humanista de formação, pouco valoriza o papel do contexto social para além do campo do trabalho. Portanto, apesar de ampliar a formação, limita a

autonomia profissional pela redução da dimensão sócio-política. Focalizando os atributos pessoais, conseqüentemente, prioriza os resultados (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

A matriz australiana tem como representantes Gonczi e Athanasou. Segundo Ramos (2001, p. 99), estes autores criticam os modelos condutivista e funcionalista por desconsiderarem os “atributos subjacentes aos processos coletivos, assim como seu efeito sobre o desempenho, cuja complexidade é marcada pela diversidade de experiências sociais”.

O modelo australiano compreende a competência como uma relação holística e integral. Parte do levantamento das ações cuidadosamente identificadas e que representam um nível de generalidade. Busca combinar, de diferentes formas, uma complexa rede de atributos (conhecimentos, valores e habilidades) na ação, considerando a situação e o contexto em que se aplicam. Nesta perspectiva, o currículo passa a integrar três aspectos: conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e a experiência no trabalho, proporcionando a interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes em um dado contexto social e cultura local, incorporando ética e valores como elementos do desempenho. Para esta formação, o estudante deve vivenciar situações reais da prática, utilizando um processo ativo de ensino-aprendizagem baseado em problemas, em que confronta o pensamento prático com o pensamento teórico (RAMOS, 2001).

Considerando os desafios e as distintas matrizes de competência anteriormente expostas, e incluindo as proposições político-pedagógicas direcionadas à educação crítica, reflexiva, inclusiva, que propiciem às pessoas no processo de reprodução-transformação, o desenvolvimento de “capacidades para o

desenvolvimento auto-sustentado, solidariedade, justiça social, leitura crítica e intervenção da e na realidade” (ROMÃO, 2003, p. 40), entendemos que a abordagem dialógica de competência, que prioriza o desenvolvimento da prática profissional em distintos contextos, pode propor à academia uma definição do perfil de competência construída na relação campo do trabalho-formação (LIMA, 2005).

A abordagem dialógica de competência propõe uma integração entre os atributos e as diferentes construções sociais que a tornam legítima. Ou seja, essa abordagem considera a história das pessoas e da sociedade em seus “processos de reprodução ou de transformação dos saberes e valores que legitimam os atributos e os resultados esperados para uma área profissional” (LIMA, 2005, p. 371).

A competência vem sendo conceituada por vários autores (HAGER, GONCZI, ATHANASOU, 1994; HAGER, GONCZI, 1996; HERNANDEZ, 1999) como a mobilização de diferentes atributos para resolver com pertinência e sucesso uma série de situações da prática profissional. Assim, tendo como referência a abordagem dialógica de competência, que favorece distintas formas de realizar as tarefas, torna possível o desenvolvimento de um modo próprio para resolver as situações profissionais conhecidas ou não. Ainda, sua construção se faz por meio do diálogo com o campo do trabalho, lugar em que as práticas ocorrem (LIMA, 2005).

Na abordagem dialógica, a competência profissional é usada no singular por representar uma síntese de desempenhos agrupados em áreas de competência de natureza correlata, as quais conformam um dado campo profissional, segundo contexto e padrões socialmente construídos. O desempenho, portanto, representa a realização das tarefas-chave, fundamentadas por atributos qualificados. Assim, ele expressa a prática de um determinado campo profissional. Como a competência não

pode ser visualizada diretamente, é no desempenho que se podem inferir os atributos mobilizados para o enfrentamento de situações da prática profissional (LIMA, 2005), deste modo, o desempenho torna-se o objeto de avaliação no ensino-aprendizagem.

Os padrões de competência correspondem aos critérios que permitem avaliar quando uma pessoa é competente e quando necessita desenvolver mais a sua profissionalidade para sê-lo. Portanto, eles precisam ser consistentes com os que regem a prática profissional e com os modos de definição dos sujeitos que dela participam. Consecutivamente, o processo de definição dos padrões se faz em um diálogo social, entre os sujeitos envolvidos, sobre o que consideram ser um bom desempenho. Esse diálogo solicita a transformação e não a reprodução das práticas profissionais vigentes (HERNANDEZ, 1999). Entendemos, então, que ela vai além da dimensão individual, uma construção marcada por parâmetros político-econômico-sócio-culturais.

Para o desenvolvimento da prática profissional, ancorada no referencial dialógico de competência (LIMA, 2005), entendemos que o projeto político-pedagógico deve pautar-se na integralidade, que considere a construção da responsabilidade social, formação e prática profissional, relação prática-teoria, reflexão sobre a realidade social por meio do diálogo, contribuindo assim com a aprendizagem significativa e interdisciplinaridade na identificação de problemas sociais e nas propostas de intervenção, além da parceria academia-serviço-comunidade.

Essa proposição é desafiadora, uma vez que o currículo traduz em suas práticas pedagógicas e avaliativas as proposições da instituição formadora que, por

sua vez, precisa estabelecer um diálogo com o campo do trabalho, os profissionais e as demandas da sociedade, além de reconhecer que a diversidade, as contradições, as dicotomias consistem em possibilidades de reprodução e/ ou transformação.

No contexto atual, o processo de formação precisa propor-se à construção social de uma nova prática profissional, considerando o perfil desejado, revisar os princípios de seleção e hierarquização dos saberes e a organização curricular disciplinar, enfrentar a tensão da articulação da teoria e prática, educação e trabalho, diferentes áreas de conhecimento, reconhecendo que a prática não se reduz à aplicação da teoria e que é preciso agir para desenvolver construir conhecimentos, habilidades e atitudes, entendendo que a aprendizagem se realiza no trabalho com as situações e problemas da realidade. Ainda, desenvolver atividades de ensino-aprendizagem que permitam o desenvolvimento integrado dos atributos, em cenários diversificados, num movimento de ação-reflexão-ação e a mobilização de saberes que favoreçam a transferência das aprendizagens a distintos contextos de ações (LIMA, 2005).

Reposicionar o professor e o estudante no ensino-aprendizagem também se faz necessário. O estudante passa a ser compreendido como um ser de relações, portador de uma história de vida, construtor de seu conhecimento na interação com os outros e com o contexto sócio-político-cultural. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, sendo também um sujeito em relação. Freire (2004, p. 23) destaca que, embora o professor e o estudante sejam diferentes entre si, na relação pedagógica “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, um não se reduz à condição de objeto do outro havendo, assim, uma co-construção de sujeitos.

Em relação à avaliação, nessa proposta de formação, requer-se compreendê-la como um dispositivo estruturante e estratégico para a mudança curricular. Assim, ela deve ser re-significada, estar integrada ao processo de formação, realizando-se de forma permanente e sistematizada orientada à avaliação da prática profissional. Ainda, considerando as intenções filosófico-político-pedagógicas do projeto de formação, o perfil e as práticas profissionais delineadas, deve-se promover a integração das avaliações realizadas no processo de ensino-aprendizagem com as que indicam a progressão (LIMA, 2005).

1.2.2 Avaliação no ensino superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2006) aponta para a necessidade de acompanhamento e avaliação constante da implantação e desenvolvimento curricular, bem como a avaliação de competência e a monitorização do processo ensino-aprendizagem, ambas em acordo com o sistema de avaliação curricular da instituição a que pertencem. Refere, ainda, que os aspectos qualitativos devem ser priorizados e que a avaliação deve ser contínua.

Entretanto, por tratar-se de uma orientação geral, abre espaços para diversos usos e intencionalidades. Estas intencionalidades da avaliação na formação podem se dirigir tanto à orientação das agências internacionais que “pressionam os sistemas educativos a subordinarem-se às próprias lógicas do mercado e da competitividade econômica”, conforme alerta Afonso (2003, p. 26), quanto a outras possibilidades de avaliar para intervir e mudar.

Raphael (2002) assinala que a avaliação deve prestar-se aos fins da educação e do papel social da instituição de ensino. Para tanto, deve estar inserida no projeto político-pedagógico de forma coerente, ou seja, a avaliação deve estar de acordo com a finalidade proposta no planejamento curricular. Assim, apreender o processo de avaliação é refletir sobre a ação pedagógica que se pratica nas instituições.

Nessa perspectiva e compreendendo a formação como um instrumento que possibilita aos sujeitos que dela participam se engajarem num projeto de transformação social, a avaliação deve ser tomada como parte integrante do processo de formação e, portanto, objeto de estudo não só no campo técnico, mas também no social, político, econômico e cultural.

A avaliação em formação é temática complexa por ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como fruto das relações que se estabelecem no processo de sua produção ao longo dos tempos. Assim, torna-se imprescindível reconhecer a existência de produções diversas de significados e sentidos em relação a ela.

Segundo Soeiro e Aveline (1982), a noção de avaliação aparece desde os tempos primitivos, em determinadas tribos, nas quais os jovens eram submetidos a uma prova sobre os usos e costumes para progredirem até a fase adulta.

Na China, em 360 a.C., aplicavam-se testes para selecionar, promover e demitir alguém de um serviço civil, visando a prover o Estado com homens capacitados. Nesse contexto e apesar da indicação de que todos os cidadãos poderiam ascender na hierarquia e obter poder, essa prática favoreceu a competição e a classificação entre os candidatos. Na Grécia e Roma antigas, os professores

usavam exames e, especificamente na Grécia, aparece a idéia de auto-avaliação com Sócrates – “Conhece-te a ti mesmo”, como condição para obter a verdade (SOEIRO; AVELINE, 1982; DESPREBITERIS, 1989). Consta, ainda, que Sócrates utilizava diversas avaliações verbais durante o processo de aprendizagem (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 1997). Ainda, os exames de seleção para o serviço público, na Grécia, eram realizados pela verificação das aptidões morais (DIAS SOBRINHO, 2003).

As universidades medievais, e mais tarde os jesuítas, utilizavam exercícios orais. Na Idade Média, os estudantes, após a formação, necessitavam submeter-se a um exame de capacitação para exercerem a profissão (SOEIRO; AVELINE, 1982). Até esse momento, os procedimentos de avaliação não se realizavam por escrito, mas indicavam um interesse público, conforme destaca Dias Sobrinho (2003).

Na modernidade, o campo do trabalho utiliza largamente a avaliação “no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar ou classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização”. Porém, é na educação que a avaliação tem ocupado um lugar de destaque como prática política e pedagógica e como campo de estudo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

Segundo Penna Firme (1994), a avaliação vem passando por transformação conceitual, por pelo menos quatro gerações, desde o início do século XX, que entendemos como construções sócio-históricas ao longo dos tempos.

A primeira geração (1920 a 1930), chamada de docimológica, vincula-se à mensuração, não havendo diferença entre medir e avaliar. Configura-se como uma geração centrada na elaboração de testes ou instrumentos de medida confiáveis e

objetivos, desenvolvida no campo da psicologia, especialmente a psicomетria. Centra-se nas diferenças individuais (capacidades mentais e físicas), não havendo relação com o desenvolvimento curricular (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesse sentido, a avaliação consiste em teste de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes, por meio de notação e classificação, excluindo a medida de emoções, valores e experiências existenciais e as dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem. O professor-avaliador assume o papel de um técnico, usando a classificação para progressão dos estudantes. Desta forma, visa a promover uma educação eficiente, centrada no resultado (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

A segunda geração (1930 – 1940), chamada de descritiva, tem como principal representante Tyler, considerado o “pai” da avaliação educacional e fundador da avaliação de currículo. Caracteriza-se pela ampliação da concepção de avaliação quando busca descrever padrões e critérios referentes ao sucesso ou fracasso. Os objetivos educacionais, descritos em termos de comportamentos, que os estudantes deveriam ser capazes de demonstrar ao final do processo de ensino constituem o foco da avaliação, havendo a determinação das coincidências ou discrepâncias entre o prescrito e o realizado. Assim, a avaliação controla o cumprimento dos comportamentos desejáveis, propondo sanções ou prêmios de acordo com os resultados (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

A continuidade do avanço tecnológico para a elaboração de testes e instrumentos de medidas, que não dêem margem a erro e dúvida, permite quantificar e classificar com precisão os rendimentos e produtos, ou seja, a eficiência

da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Portanto, a avaliação permanece paralela ao desenvolvimento do currículo e a centralidade da organização por objetivos serve como orientação de conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação. O professor-avaliador, por sua vez, continua com seu papel de técnico (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

A terceira geração (1940 a 1990) aponta que a avaliação não poderia prescindir de um julgamento de valor, indo além da mensuração e descrição, conforme mostram os estudos de Cronbach (1963), que buscam a superação da avaliação por objetivos, ao enfatizar que ela deve ser orientada às decisões de mudança, segundo a finalidade à qual serve, não só no final do programa ou curso, mas também no decorrer do mesmo. Traz, portanto, a idéia de processo (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

Scriven (1973) reitera que a avaliação dirige-se à decisão e inclui a distinção entre função e objetivos da avaliação. A função da avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa. A primeira se destina à avaliação realizada antes do início do processo para reconhecer as necessidades do estudante e subsidiar a proposta pedagógica. A segunda, realizada ao longo do processo, insere mudanças enquanto ele se desenvolve e a terceira ocorre ao final, com a intenção de verificar os resultados. A avaliação passa a incluir não só os estudantes, mas também a escola, os professores, as metodologias e as estratégias de ensino (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

Popham (1976) indica que as medidas educacionais podem pautar-se em normas ou critérios. As referenciadas à norma objetivam a verificação do desempenho do estudante em relação a um grupo ou classe, tendo por base critérios

relativos, ou seja, a média representa a norma. As notas são atribuídas tendo por base a média da classe. Já as medidas referenciadas a critérios absolutos verificam o desempenho do estudante comparado a um desempenho padrão. Entretanto, há uma centralidade nas medidas referenciadas à norma (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

O professor/avaliador assume o papel de um juiz. O julgamento se realiza sobre todos os aspectos do objeto, incluindo seus próprios objetivos. Há, ainda, desenvolvimento de estudos que não seguem apenas as orientações quantitativas, abrangendo também orientações qualitativas. A avaliação se mantém, contudo, numa tradição quantitativa, voltada aos resultados, em razão de a medida e descrição objetivas serem mais fáceis e tranquilas de serem realizadas do que a incorporação de juízo de valor, que inclui a subjetividade face à complexidade das dimensões em que ela se realiza, ou seja, os aspectos políticos, culturais e psicossociais (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

A quarta geração (início dos anos 90), em razão do aumento da complexidade da avaliação, ultrapassando a ciência por captar aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, inclui a negociação como um dos principais valores, requerendo uma atitude mais democrática. Assim, ela passa do entendimento da avaliação como controle para o sentido educativo, de base subjetiva. Trata-se de um processo interativo, fundamentado em um processo dialético, tornando a avaliação responsivo-construtivista (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

O papel do avaliador/professor passa a ser o de um comunicador. Os instrumentos e métodos utilizados são qualitativos e o erro consiste no ponto de

partida para a aprendizagem. Há uma maior preocupação com a experiência dos estudantes e processos de socialização (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

A avaliação valoriza a referência a critérios, sendo o estudante comparado a um padrão que se pretende alcançar. Sua finalidade principal consiste em proporcionar informações para tomada de decisão acerca do processo pedagógico, para garantir a aprendizagem do estudante. Redireciona-se a uma finalidade diagnóstica, de base subjetiva, por valorizar mais a auto-avaliação do estudante, embora inclua a avaliação do professor (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003).

As três primeiras gerações encontram-se numa matriz tradicional, priorizando a orientação epistemológica positivista da avaliação. A realidade é compreendida como única, natural, tangível, previsível, controlável, manipulável e fragmentada. Busca a neutralidade quando dissocia o conhecimento da prática. Os testes objetivos e métodos quantitativos são utilizados para controle, hierarquização e seleção. A relação entre educador e educando é inexistente, dirigindo-se ao sujeito-objeto. A busca da verdade se faz por generalização independente do contexto, enfatizando o que é similar. A comparação apresenta-se isenta de valores, servindo à eficiência e à competitividade quando focaliza o produto (FRANCO, 2005).

Para tanto, as informações quantitativas devem ser válidas, dirigindo-se à observação direta dos resultados, por meio de testes de múltipla escolha e provas aplicados em momentos finais, com objetivo somativo para identificação de erros e acertos, traduzidos em notas. As avaliações ocorrem de forma fragmentada, dirigida apenas aos conteúdos cognitivo e habilidade desenvolvida pela transmissão, por

serem considerados mais objetivos. Logo, existe a comparação dos estudantes entre si e em relação a um padrão de natureza social, cultural, científica universalmente consagrado, conformando-se em uma hierarquia de desempenho. Realiza-se paralelamente ao desenvolvimento curricular, em que o juízo de valor do professor conduz a prêmios e castigos, visando à eficiência e eficácia social da educação, ao usar a avaliação para classificar, selecionar e excluir (ROMÃO, 2003).

Já a quarta geração inclui-se na matriz construtivista, priorizando a orientação da epistemologia subjetiva da avaliação (intersubjetividade), com o entendimento de que a realidade é múltipla, intangível, divergente e holística. Há o reconhecimento do predomínio do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Assim, a objetividade é parcial e determinada por ele, a partir de suas experiências e valores. O uso de métodos qualitativos e indutivos é priorizado, com ênfase na diferença, entendendo que a verdade é dependente do contexto. Focalizando o processo, busca a melhoria da qualidade educacional (FRANCO, 2005).

Desta forma, pressupondo a negociação, a autonomia e a democratização, a avaliação utiliza-se prioritariamente de métodos como a observação participante e entrevistas, os quais requerem sistematização e análise. Busca avaliar todos os aspectos, ou seja, o cognitivo, habilidade e atitude, os quais são desenvolvidos por um método não diretivo. Utiliza instrumentos descritivos com questões abertas, em que o sujeito constrói a resposta (ROMÃO, 2003).

A finalidade da avaliação é diagnóstica, quando se volta para a identificação das dificuldades do estudante, para correção da trajetória, reformulação das atividades pedagógicas e das metas. A auto-avaliação é considerada legítima e os estudantes tornam-se os verdadeiros avaliadores. Valoriza-se mais o processo

contínuo, utilizando o caráter formativo, que se configura pela periodicidade de registro de avanços e dificuldades (ROMÃO, 2003).

Contudo, apesar de a avaliação encontrar-se inserida no currículo, mantém-se paralela ao ensino-aprendizagem por realizar-se em momentos formais e, ainda, por preocupar-se excessivamente com o processo, desqualifica ou desconhece o produto. Este autor destaca, também, que os padrões constroem-se por códigos locais e sociais de origem e a comparação não é priorizada, porém, quando o faz, tem por base o ritmo próprio do estudante (ROMÃO, 2003), priorizando a referência em critérios.

Dias Sobrinho (2004) aponta que esta matriz avança em relação à anterior, mas sem produzir sentido, pois a realidade da avaliação, além de ser dinâmica, é polissêmica, plurirreferencial e, portanto, necessita incluir a complexidade.

A inclusão da complexidade deve-se à compreensão de que “toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder”. Portanto, é permeada pela diversidade e pela dinamicidade, não podendo “esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos e monorreferenciais”, mas compreendida a partir de diversas perspectivas, incorporando os sentidos e valores da construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 711).

Com a proximidade do novo milênio, a avaliação passa a incluir o conceito de potenciação (*empowerment*), como um novo enfoque do papel do professor como “colaborador na medida em que permite aos envolvidos, a descoberta e o uso do

próprio poder [...] impulsionando a autodeterminação e auto-aperfeiçoamento” (PENNA FIRME; PUTTEN; BLACKBURN, 1998, p. 21).

Assim, também requer a negociação, por meio das interações comunicativas, fortalecendo a competência dos sujeitos envolvidos, modificando e re-significando o processo avaliativo. A avaliação torna-se compartilhada (auto-avaliação, avaliação dos pares e a avaliação externa ou hetero-avaliação) em que os distintos olhares direcionam-se ao desenvolvimento e à aprendizagem. Tanto o professor como o estudante focalizam a solução de problemas, os quais constituem a gênese dos processos de transformação, possibilitando à avaliação a libertação de preconceitos, mitos e limitações que embargam o processo de auto-determinação (LAURITI, 2002).

É nessa perspectiva que inclui-se a avaliação sob a orientação epistemológica, que vincula indivíduo-sociedade, e parte do pressuposto que o indivíduo se constitui, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento, inserido na dinâmica social historicamente construída. Nesta direção,

[...] compreender o indivíduo significa explicitar a especificidade de sua atividade no contexto de uma configuração social. Significa, ainda, conhecer motivos e objetivos das ações que mediadas pelo pensamento e linguagem, refletem a consciência social dos indivíduos, a qual, na atividade prática concreta, não somente se manifesta, como também se desenvolve e, ao desenvolver-se, transforma o mundo e a si mesmo (FRANCO, 2005, p. 22).

Portanto, o desafio que está posto refere-se à compreensão da atividade humana, à ação prática dos sujeitos, a qual se produz no conjunto das relações sociais que, conseqüentemente, conduz à análise do sentido e finalidade desta ação consciente (FRANCO, 2005).

As orientações epistemológicas das matrizes de avaliação, expostas até o momento, são distintas, contraditórias e concorrentes, mas, concordando com Dias Sobrinho (2004), elas não se excluem e podem ser complementares.

Sob este ponto de vista é que se pode construir uma matriz de avaliação democrática que, a partir da construção social e dialógica, propõe participação, autonomia, negociação, inclusão, comprometendo-se com a aprendizagem de todos e a formação integral, na perspectiva da transformação (VASCONCELLOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2004).

Assim, a prática avaliativa, como um ato crítico-reflexivo, formativo e processual, busca não a dicotomia, mas o diálogo entre o papel técnico-ético-político; objetividade-subjetividade, quantidade-qualidade, produto-processo, hetero-auto-avaliação, diagnóstica-formativa-somativa, norma-critério, conteúdo fragmentado-integrado, considerando tanto o contexto interacional e relacional como o contexto histórico.

Posicionamo-nos favoravelmente ao desenvolvimento de uma prática avaliativa na perspectiva da avaliação democrática.

Vasconcellos (2005; 2006) aponta que o desafio da mudança da prática avaliativa no ensino-aprendizagem encontra-se no pressuposto de que o professor se libere do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza, empenhando-se em construir uma nova prática, adotando o papel de educador, deslocando o eixo do trabalho de fiscalizar/medir/julgar para propiciar a aprendizagem, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Para tanto, este autor propõe, a partir de uma postura auto-crítica, alteração da metodologia de trabalho no ensino-aprendizagem, modificação do uso da avaliação tanto em seu conteúdo, quanto na forma, mudança de atitude frente aos resultados da avaliação e criação de uma nova cultura junto aos estudantes, professores, escola e família (VASCONCELLOS, 2005; 2006).

A alteração da metodologia de ensino-aprendizagem ocorre com a participação ativa dos estudantes, garantindo, incentivando a prática reflexiva e respeito às diferenças, em que haja significado e sentido dos conhecimentos, estando estes a serviço da construção de uma nova prática profissional comprometida com a justiça e solidariedade. Assim, o conteúdo da avaliação no ensino-aprendizagem inclui a integralidade da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2005), em todos os aspectos – os atributos (cognitivos, habilidades e atitudes) mobilizados na prática profissional.

Quanto à modificação do uso da avaliação referente à forma, isso significa colocá-la como processo contínuo, tendo por base a produção cotidiana do estudante. Assim, o produto é avaliado no ensino-aprendizagem, que por sua vez pressupõe a elaboração de síntese produzida pelo estudante. Conseqüentemente, o professor e o estudante necessitam de elementos transparentes, para julgarem a caminhada de construção do conhecimento e desenvolvimento de cada educando, e que o estudante não seja avaliado somente em momentos formais e fragmentados. A intenção é interagir até qualificar, analisando, desenvolvendo, acompanhando efetivamente o processo, retomando-o diante das necessidades e não atribuindo nota ou conceito sem que o estudante chegue ao nível satisfatório. O registro (notas,

conceitos) torna-se consequência da aprendizagem e não o inverso (VASCONCELLOS, 2005).

Demo (2002) destaca que a qualidade e quantidade consistem em atributos indissociáveis da realidade educativa, sendo que uma não pode ser compreendida sem a outra. Vasconcellos (2005) aponta que, por esta razão, principalmente a quantificação deve consistir em uma prática dialogal, aberta, não absoluta, já que representa apenas um momento no processo de avaliação, estando a serviço da qualificação.

Os registros e observação (ver, escutar e sentir) se realizam no processo, no decorrer do cotidiano, possuindo um caráter mais descritivo que opinativo, utilizando vários e distintos tipos, com destaque para o diário reflexivo. Inclui, ainda, o registro do produto no processo, favorecendo uma avaliação de um determinado percurso, de um período um pouco mais extenso, com natureza mais de sistematização, julgamento e síntese. A expressão pode ser feita de diversas maneiras, incluindo conceitos, notas, portfólio, parecer descritivo, ou mesmo formas mistas. Os registros descritivos constituem um importante material no processo de reflexão sobre a prática, requerendo organização do pensamento, análise mais crítica, favorecendo o diálogo freqüente entre os envolvidos na avaliação (VASCONCELLOS, 2005).

A transparência dos critérios, dos procedimentos, do posicionamento tranqüilo diante das dificuldades e dos resultados favorece a diminuição da tensão e insegurança e o reconhecimento do compromisso do professor com a aprendizagem (VASCONCELLOS, 2006). O padrão de natureza social, cultural e científica, construído

no diálogo social, considera o contexto sócio-cultural local e da sociedade (ROMÃO, 2003). Assim, a avaliação se referencia a critérios sem hierarquia dos desempenhos.

A avaliação no processo, por meio do acompanhamento em várias situações do cotidiano, considera as atividades educativas como essencialmente atividades avaliativas. Quando se necessita avaliar por meio de um instrumento, este deve ser essencial, reflexivo, abrangente, contextualizado, claro, com critérios definidos e transparentes e compatíveis com o momento da aprendizagem, sem que sejam para a com-prova-ção do que o estudante sabe. Deve ser aplicado em clima de confiança, acolhedor e dialógico, como mais um momento de aprendizagem, em um tempo que favoreça a sua expressão (VASCONCELLOS, 2005).

A análise aberta à interpretação, com critérios de correção afinados entre os sujeitos envolvidos, pode ser realizada em conjunto e inclui o processo de resolução, o raciocínio e não apenas o resultado. Quando não se realiza junto ao estudante, a comunicação da avaliação precisa ser feita o mais breve possível, expondo os aspectos positivos e os que requerem atenção, solicitando uma reflexão crítica do estudante para conscientização de sua situação no processo aprendizagem, garantindo espaço para solicitação sobre a apreciação do professor. Este passa do papel de juiz para o de interlocutor qualificado e o estudante de réu para construtor de seu conhecimento. Assim, a avaliação torna-se co-construída, compartilhada, reflexiva, relacional e compreensiva entre professor-estudante, favorecendo a autonomia e compromisso com a formação (VASCONCELLOS, 2005).

A avaliação no processo inclui o caráter diagnóstico, formativo e somativo. Romão (2003, p. 64) assinala que a "avaliação parte da realidade concreta para

organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir sobre essa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos”.

Considerando a natureza processual, a avaliação assume uma função diagnóstica quando procura entender o ponto de partida dos estudantes, ou seja, as capacidades prévias, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição para aprender, permitindo decidir e orientar o processo ensino-aprendizagem. Durante o processo, pautada não só na interpretação dos motivos da não aprendizagem, mas também dos êxitos, a função formativa propõe ações para construir e reconstruir o percurso de aprendizagem, considerando as diferenças entre os educandos. Quando há necessidade de se fazer um balanço das aprendizagens, após um período mais longo, temos a função somativa, sem perder de vista a reorganização contínua das aprendizagens, num movimento permanente de inclusão. Portanto, sua finalidade é diagnóstica (ROMÃO, 2003).

A tomada de decisão dialogada com os distintos sujeitos envolvidos na formação consiste em um elemento fundamental, pois revela a atitude do professor diante dos resultados. Se o compromisso é com a aprendizagem, a preocupação não deve ser com a reprovação, nem com o ganho de nota ou conceito para aprovação. O estudante precisa ser trabalhado para que venha a saber que todas as providências foram tomadas em relação ao seu desenvolvimento, esgotando-se as possibilidades, sendo este seu direito e um dever da escola democrática e reflexiva (VASCONCELLOS, 2005).

Em vista disso, a instituição, organizando-se por ciclos de formação¹⁴ e integrando as unidades educacionais, volta-se para as necessidades educativas em

¹⁴ A relação entre ciclo, seriação e avaliação pode ser melhor compreendida em Freitas (2003).

substituição à organização curricular seriada, que considera a longitudinalidade da formação (VASCONCELLOS, 2005).

Ainda, constitui-se em prática de mudança: o trabalho coletivo, incluindo a participação e decisão compartilhada; a criação de espaços coletivos de reflexão, visando ao resgate da cultura do grupo na análise da prática e à formação permanente do professor, o relacionamento em grupo com o trabalho e com as contradições institucionais; a construção processual coletiva e participativa do projeto político pedagógico; a auto-avaliação tanto do estudante quanto do professor; a avaliação institucional; o papel da equipe diretiva passa a ser o de mediação, favorecendo a confiança, pautando-se na ética, na autonomia e no diálogo com uma dinâmica de interação que facilita o acolhimento, a reflexão, o processo de transformação, criando possibilidades alternativas para subsidiar o avanço e acompanhamento da trajetória da mudança em todas as suas dimensões (VASCONCELLOS, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva democrática de avaliação constitui-se em uma possibilidade de orientar a prática avaliativa na formação orientada pela abordagem dialógica de competência. Esta possibilidade é por nós considerada uma vez que, segundo (LIMA, 2005), a abordagem dialógica de competência pauta-se no diálogo das diferenças, buscando a articulação entre as distintas perspectivas, não havendo subordinação de uma em relação à outra, favorecendo que as decisões sejam tomadas a partir dos movimentos de escuta, análise e síntese em interação.

2 APRESENTANDO O OBJETIVO E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Considerando ser a avaliação um dos aspectos críticos e complexos para o processo de formação do enfermeiro em um currículo integrado e orientado por competência, formulamos o seguinte objetivo para este estudo:

- Analisar os sentidos atribuídos à avaliação no cotidiano da formação orientada por competência, na perspectiva de um grupo de docentes do Curso de Enfermagem da Famema.

A natureza desta investigação está situada na abordagem construcionista para análise das práticas discursivas e produção de sentidos (SPINK, 2004). Essa abordagem se torna uma alternativa possível para apreender o objeto de investigação em uma realidade social e historicamente situada, dada à complexidade e singularidade dos fenômenos educativos, destacando-se a avaliação.

2.1 A PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO CONSTRUCIONISTA

Na perspectiva construcionista, o conhecimento consiste em uma construção social, situada na aceitação da *Reflexividade* sobre a ciência na modernidade tardia¹⁵. O referencial teórico-metodológico da produção de sentidos no cotidiano apóia-se no Construcionismo Social, segundo o qual, conforme já mencionado, o conhecimento consiste em uma construção social. Inclui autores

¹⁵ Esse termo é utilizado pela autora, em razão de a mesma entender que não há uma ruptura entre modernidade clássica e pós-modernidade, assinalando que a modernidade atualmente está em transformação. Para melhor compreensão da modernidade tardia, sugere-se Spink (2004).

como Kenneth Gergen, Richard Rorty, Thomaz Ibáñez, Ian Hacking, Pierry Bourdieu, Mikhail Bakhtin, Bronwyn Davies e Rom Harré e Ulrich Beck (SPINK, 2004).

Segundo Spink (2004, p. 11), o construcionismo social “é um movimento de contestação à ortodoxia em ciência”. A investigação sob esta perspectiva centra-se nos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem. E, portanto, implica renunciar à visão representacionista¹⁶ do conhecimento que “toma a mente como espelho do mundo”, e aceitar que o conhecimento é algo que as pessoas constroem juntas, por meio das práticas sociais, não sendo algo que se apreende do mundo (SPINK, 2004, p. 20).

Adotar uma perspectiva construcionista, conforme contribuições de Thomas Ibáñez, como forma de entender o conhecimento, significa propor a desconstrução da dicotomia sujeito-objeto, da naturalidade do objeto, da retórica da verdade e da problematização da realidade. O sujeito e o objeto são compreendidos como construções sociais, da mesma forma que o conhecimento, por ser produzido socialmente, é que constrói ambos. Assim, há a compreensão de que não existem objetos independentes dos sujeitos e estes não existem independentes dos objetos que criam e, portanto, não existem objetos naturais. Essa perspectiva considera a existência da realidade, porém, não independente da forma de acessá-la. Ou seja, “só apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, dos nossos processos de objetivação” (SPINK; FREZZA, 2004, p. 28). Assim, a desconstrução da objetividade auxilia no entendimento de que a verdade não é verdade como conhecimento absoluto, mas

¹⁶ Spink (2004) refere-se à forma de entender o conhecimento que se inaugura na modernidade clássica; assim, não se refere à teoria das representações sociais.

decorre das “nossas concepções, nossas instituições, nossas relações¹⁷, de nossos acordos sociais” (SPINK, 2004, p. 24).

A contribuição de Ian Hacking para a perspectiva construcionista de investigação, segundo Spink (2004, p. 25), refere-se à compreensão de ela consistir em um posicionamento crítico-político do *status quo*, que tem como propósito a “libertação de tudo que se tornou instuído e essencializado”. Assim, a investigação inicia-se com o estranhamento do familiar e instuído, podendo ser realizada em diferentes graus de compromisso com a transformação social. Ainda, para que essa investigação possa ter utilidade, necessita-se da clareza do que está sendo construído, que, na sua maioria, são as idéias que definem um dado objeto. As idéias são compreendidas como sendo “concepciones, conceptos, creencias, disposiciones, teorías” que se encontram dentro de um marco social, denominado de matriz (HACKING, 1999, p. 49). Portanto, além de pôr em evidência o desenvolvimento das idéias, faz-se necessária a compreensão de como elas surgem na matriz (SPINK, 2004).

Como o foco da perspectiva construcionista está no papel da linguagem em uso na interação social, é usado o termo prática discursiva. Este foco direciona-se às formas com que “as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas” (SPINK, 2004, p. 41).

Desta maneira, Spink (2004, p. 39) assinala que a linguagem em uso trabalha “a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de sua produção (aqui entendidas tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano

¹⁷ Spink (2004) aponta que as relações são sociais e, portanto, são intersubjetivas.

de construções históricas)". As práticas discursivas, segundo Spink (2004, p. 41), possuem como elementos constitutivos "a dinâmica (orientada por vozes), as formas ou *speech genres* (que, para Bakhtin, são formas mais ou menos fixas de enunciados) e os conteúdos, os repertórios lingüísticos". Esta autora dá preferência ao termo repertórios lingüísticos por entender que eles se caracterizam pela dinâmica e conteúdos e, por serem "entidades teóricas mais fluídas e mais flexíveis que as Representações Sociais", que usam as teorias como formas compartilhadas de associar os repertórios, em um nível mais estrutural. Assim, os repertórios lingüísticos podem relacionar-se de diversas formas dependendo do contexto.

Trabalhando com a noção de repertórios lingüísticos, Spink (2004) assinala então, que eles precisam ser compreendidos a partir da matriz¹⁸ que inclui três tempos: Tempo Longo (exploração da história das idéias), o Tempo Vivido (investigação das estruturas sociais geradoras de *habitus*¹⁹) e o Tempo Curto (microanálise do momento concreto da vida social).

Os repertórios lingüísticos colocam em movimento o processo de "interanimação dialógica, situando-se, portanto, no espaço da interpessoalidade, da relação com o outro, esteja ele fisicamente presente ou não" (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 60). Portanto, adota o olhar de que o conhecimento é construído coletivamente e a conversação, o disparador contínuo da busca da verdade, sem nela extenuar-se.

Spink (2004, p. 46) utiliza a contribuição de Mikhail Bakhtin, no que se refere à integração das Unidades Básicas de Linguagem – sentença e palavra; e as

¹⁸ Termo utilizado conforme definição proposta por Hacking (1999).

¹⁹ Habitus é entendido como um sistema de disposições, duráveis, estruturadas e estruturantes, que integra todas as experiências passadas e que trabalha como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. Para melhor compreensão ver Bourdieu (1994).

da Comunicação – enunciado, que ocorre nos processos de interanimação dialógica²⁰. Estas unidades colocam em movimento os repertórios lingüísticos, que são “os termos, os conceitos, os lugares-comuns e figuras de linguagem que demarcam o rol de possibilidades de construções de sentido”. Assim, o contexto torna-se um elemento importante na análise das trocas discursivas, para que não haja perda de sentido.

O enunciado, elemento que promove a ligação no processo de comunicação, tem as seguintes características: as fronteiras, definidas pela mudança do locutor; o endereçamento, ou seja, todo enunciado consiste em uma resposta ao enunciado que o precedeu, sendo transpassado pela dialogicidade e os Gêneros de Fala, que são as formas mais ou menos estáveis de linguagem social e são atravessados pela expressividade de uma dada cultura (SPINK, 2004).

A produção de sentidos na linguagem em ação inclui a noção de posicionamento, idéia mais dinâmica que a identidade, um “processo discursivo nos quais os *se/ves* são situados nas conversações como participantes observáveis e subjetivamente coerentes” e “situados em uma linha de história que é produzida em determinados contextos” (SPINK, 2004, p. 51). Assim, utilizando as contribuições de Bronwyn Davies e Rom Harré, Spink (2004) assinala que, ao analisar as práticas discursivas, os posicionamentos são considerados como produções conjuntas, podendo ser interativos (o que uma pessoa diz posiciona o outro) e/ou reflexivos (há um autoposicionamento). Portanto, no “fluxo de interação, o interlocutor pode nos posicionar de tal forma que exija uma reorientação (ou reiteração) da posição inicial” (SPINK, 2004, p. 51).

²⁰ Os processos de inter-animação dialógica podem ser melhor entendidos em Bakhtin (1994).

Na perspectiva construcionista, há uma re-situação da racionalidade, do rigor e da objetividade. A racionalidade passa a ser uma articulação entre a linguagem e interpretação de forma que a argumentação se torna “coextensiva com a compreensão das regras de conversação”. Assim, a racionalidade se re-situa a partir do entendimento da construção de tais regras e da compreensão das características das linguagens socialmente produzidas e, neste caso, o rigor passa a ser “concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e interpretação de modo a propiciar o diálogo” (SPINK; LIMA, 2004, p. 102).

Como o diálogo se encontra capturado pelos processos histórico-sociais e pelas diversidades das interações humanas, a objetividade se re-situa como visibilidade do processo intersubjetivo. Considerando a focalização dos repertórios lingüísticos, a análise ocupa-se do “diálogo implícito na produção de sentidos”, sem se limitar apenas aos conteúdos verbais (SPINK; LIMA, 2004, p. 106).

Na exploração dos sentidos dos fenômenos sociais, a análise se faz por meio da imersão no conjunto das informações coletadas, buscando expor os sentidos sem enquadrá-los em categorias estabelecidas *a priori*. É a partir do confronto entre os sentidos, construídos no decorrer da investigação e da familiarização prévia obtida na literatura e nos referenciais teóricos, que são co-construídas as categorias de análise (SPINK; LIMA, 2004).

Dessa forma, as categorias, como práticas discursivas situadas, são compreendidas como “estratégias lingüísticas delineadas para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo, cujas especificidades estão vinculadas ao contexto que as produzem” (SPINK; MENEGON, 2004, p. 79).

A utilização das categorias está sujeita à indexalidade, à inconclusividade e à reflexividade. A indexalidade, por referir-se à sua situacionalidade como um fenômeno histórico, cultural e dinâmico, cujo sentido se transforma à medida que a situação se modifica, e ao objetivo com que se organiza a retórica, que por sua vez expõe o posicionamento, tornando visíveis os resultados interacionais daí decorrentes. A inconclusividade, pela compreensão da processualidade dos fenômenos sociais e a mudança, sendo possível ser reinterpretada com incalculáveis possibilidades de sentidos (SPINK; MENEGON, 2004). A reflexividade, por possuir dupla face, ou seja, por consistir em “uma atitude intrínseca à própria ciência que começa olhar para si mesma e quebrar hegemonias”, inclui questionamentos metodológicos e outra, externa à ciência, iniciando-se pela “crítica aos produtos da ciência”, contribui com as questões éticas da pesquisa tanto dos seus procedimentos quanto das fronteiras entre a ciência e a sociedade (SPINK, 2004, p. 18).

A interpretação e o rigor na perspectiva construcionista são re-situados. A racionalidade no âmbito da interpretação passa a ser entendida na sua relação com a realidade, ou seja, coextensiva à compreensão da linguagem social, propondo dialeticamente, a sua negação. O rigor passa a ser a possibilidade de explicitar a dinâmica da análise e da interpretação, favorecendo o diálogo. Assim, a objetividade se re-situa como um processo intersubjetivo, realizado por meio da visibilidade e da explicitação do processo de interpretação no encontro entre pesquisador e entrevistado.

2.2 CENÁRIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Famema é uma instituição de ensino de caráter público estatal responsável pelos cursos de Graduação em Medicina e Enfermagem e possui papel relevante na atenção à saúde loco-regional por meio das unidades hospitalares, hemocentro e ambulatórios.

O Curso de Graduação em Enfermagem da Famema constitui-se no cenário da pesquisa em razão da inserção da pesquisadora nele, da vivência e reflexão da prática docente, favorecendo a problematização do objeto de estudo.

Esse curso, criado pelo parecer nº 1556/79 e 1330/80, expedido pelo Conselho Estadual de Educação, inicia suas atividades em 1981. Desde então, seu projeto de formação vem instituindo mudanças, principalmente com a adesão ao Projeto UNI, em 1992, conforme anteriormente apontado.

Em 1995 é aprovado o processo de estadualização da Famema, que desencadeia a construção de um novo estatuto e regimento contribui com a revisão curricular. Para impulsionar o processo de mudança na formação, a Famema passa por uma reestruturação da dinâmica organizacional que, até 1998, estrutura-se por departamento, sendo a coordenação eleita por seus pares.

O Curso de Enfermagem, considerado como um departamento da Famema, passa a ter o status de Curso em 1999, sob a coordenação de um professor enfermeiro, indicado pelo Diretor Geral, desencadeando uma tensão entre os próprios docentes, assim como entre eles e a direção geral.

Buscando a conformação matricial, institui-se, regimentalmente, a Direção de Graduação e os Colegiados dos Cursos de Medicina e Enfermagem em 2001, sob coordenação do diretor de graduação, com representatividade do coordenador de curso, dos discentes da graduação, da Unidade de Avaliação, dos coordenadores de séries e da Unidade Educacional de Interação Comunitária²¹. Os coordenadores de séries passam a ser indicados pelos coordenadores dos cursos, promovendo tensão entre os docentes.

Paralelamente, é formado o Grupo Gestor do Curso de Enfermagem, sob condução do coordenador do curso e composto por coordenadores de séries, porém, não institucionalizado regimentalmente. Este grupo dirige-se às proposições da formação, condução e integração entre as séries. Como há uma tradição de um espaço formal de reflexões com todos os docentes do curso, este se mantém informalmente. As disciplinas se conformam em áreas de conhecimento, cujos docentes se engajam nas unidades educacionais para favorecer a integração delas.

O planejamento das atividades docentes, realizado anualmente, busca contemplar as necessidades institucionais e os desejos individuais. O exercício do planejamento coletivo das nossas atividades tem recebido um esforço constante. Assim, cada docente necessita ter cinquenta por cento de suas atividades junto aos estudantes. Ainda, deve prever um espaço semanal para a educação permanente, que, de início, se realiza exclusivamente na forma de educação continuada, com temas programados em períodos concentrados ao longo do ano e pouco favorece a reflexão da prática de formação. Portanto, a educação permanente passa a realizar-se junto aos docentes de cada unidade educacional e busca adotar um processo que

²¹ No ano de 2003 esta unidade transforma-se em Unidade Educacional de Práticas Profissionais.

favoreça a reflexão a partir de sua vivência, sendo facilitada por um ou uma dupla de docentes não inseridos na mesma unidade.

Na atividade de educação permanente e planejamento das unidades educacionais, além dos docentes, há participação dos docentes colaboradores e profissionais representantes dos serviços de saúde. Ainda, preserva-se a capacitação na lógica da educação continuada, não mais como obrigatoriedade e sim de acordo com o interesse pessoal dos docentes.

Em 2004, a equipe responsável até então pelas transformações nos projetos pedagógicos é alterada em decorrência de uma crise política e, na sequência, ocorre o término do mandato da Coordenação do Curso de Enfermagem. Concomitantemente aos fatos internos, a Gestão do Sistema de Saúde Municipal se modifica, ocasionando um enfraquecimento importante na parceria academia-serviço de saúde.

Esta situação tem provocado um debate bastante denso, e tenso, sobre os fundamentos e a gestão do projeto político-pedagógico. Embora haja diversidade entre as bases que o sustentam, as quais revelam as várias visões de mundo e as várias formas de engajamento à construção e viabilidade do projeto, atualmente os docentes têm buscado identificar estratégias que reduzam o risco de mantê-lo no plano da inovação ou da reforma.

O Curso de Enfermagem oferece anualmente 40 vagas e possui 31 docentes enfermeiros, distribuídos nas disciplinas de Enfermagem em Saúde Coletiva, Enfermagem Clínica, Administração Aplicada à Enfermagem, Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiátrica e Enfermagem Gineco-Obstétrica. As disciplinas de cadeiras básicas, Ética e Bioética e Ciências da Saúde, servem aos dois cursos da

Famema e possuem docentes com formação em diversas carreiras da área da saúde. Na graduação, os docentes exercem vários papéis junto aos estudantes, dependendo das atividades acadêmicas que desenvolvem, podendo ser consultores especialistas, tutores na US e facilitadores na UPP, além de orientadores de estudantes, tanto no desenvolvimento acadêmico quanto na orientação de trabalho de conclusão de curso.

2.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

O projeto submete-se à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Famema, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO D), que consiste no “acordo inicial que sela a colaboração e, como tal, é essencial para discutir as informações e pressupostos que norteiam a pesquisa” (SPINK; MENEGON, 2004, p. 91). Este comitê, antes de emitir seu parecer final, envia ao Diretor de Graduação as investigações relacionadas ao projeto educacional para devida autorização.

2.3.1 Coleta de dados

Optamos por realizar a coleta de dados em grupo focal. Esta opção se justifica por se entender que, no grupo, se encontram elementos que possam atender à intenção desta investigação, e por propiciar a interanimação dialógica e

posicionamentos mais próximos dos contextos interacionais do cotidiano (SPINK; MENEGON, 2004).

Segundo Morgan (1997) o grupo focal constitui uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta dados por meio das interações grupais. Favorece a construção de sentidos, em razão de permitir a discussão das experiências vividas e aprofundar reflexões acerca de um determinado tema. Assim, a produção de sentidos é dependente do contexto relacional em que a conversação ocorre.

Para favorecer a participação de todas as pessoas, o tamanho do grupo pode variar entre seis e dez participantes e o papel do coordenador do grupo é promover a discussão e focalizar os aspectos relevantes sobre o tema em questão, intervindo na introdução de novas questões e na facilitação do processo de conversação. Ainda, para colaborar na coleta de dados, inclui-se um observador que realiza anotações sistemática das atitudes, linguagens verbais e não verbais no transcorrer das atividades grupais, auxilia no controle da gravação para os registros das conversas e participa do grupo quando solicitado pelo coordenador (KRUEGER; KING, 1997).

Ainda, há necessidade da construção de um roteiro, que contenha uma questão geral, seguida de outras que possam colaborar no aprofundamento e dinâmica da discussão do tema da pesquisa. Geralmente o tempo de duração do grupo não deve ultrapassar de uma a duas horas. O número de grupos também deve ser pensado à luz dos objetivos da investigação; mesmo que se faça uma previsão inicial, o indicador deve ser a saturação das alternativas de resposta (MORGAN, 1997).

Em dezembro de 2006 realizamos o grupo focal, sendo composto por docentes do Curso de Enfermagem, incluindo os profissionais dos serviços de saúde, que atuam como docentes colaboradores, pela adesão voluntária. Em novembro e dezembro de 2006, efetuamos o convite via e-mail, telefone e pessoalmente a 45 docentes e docentes colaboradores das diversas unidades educacionais, com esclarecimento dos objetivos, possibilidades de datas e previsão de tempo de duração.

Consideramos bastante trabalhoso encontrar espaços na agenda dos, docentes mesmo oferecendo dias e horários diversificados. Alguns desmarcam e reagendam, outros apenas desmarcam ou não comparecem. Os motivos declarados referem-se a problemas de saúde, compromissos pessoais e profissionais.

Desta forma, apenas um grupo é formado, com um total de 07 participantes que voluntariamente comparecem no dia agendado para a sua realização. A coleta de dados realiza-se em um único encontro pelo esgotamento das discussões, atendendo o propósito da investigação.

A própria pesquisadora coordena o grupo e uma docente colaboradora da área de psicologia, no papel de observadora, faz anotações referentes à interação dialógica. Este encontro ocorre nas dependências da Famema, especificamente em uma das salas destinadas às atividades pedagógicas. O ambiente apresenta uma boa claridade, porém, apesar de a sala possuir ventilador, um dos participantes solicita que a porta da sala se mantenha aberta para favorecer uma melhor ventilação.

A coleta de dados tem a duração de uma hora e cinquenta minutos, incluindo a apresentação da proposta da pesquisa e de seus objetivos e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O registro das falas dos participantes

realiza-se por meio de gravador para garantir a transcrição fidedigna. As anotações da observadora constituem informações úteis no momento de análise. O trabalho no grupo é norteado pela discussão sobre **como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica**. Entendemos que, a formação acadêmica inclui aspectos relacionados aos estudantes, professores e currículo.

2.3.2 Organização dos dados

Considerando que, nas práticas discursivas na comunicação face a face (Tempo Curto), as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas, para a análise dos dados, incluímos a caracterização do grupo, segundo a composição, dinâmica e dos aspectos que são utilizados como dados contextuais e a descrição dos repertórios linguísticos.

A caracterização da composição e da dinâmica do grupo está subsidiada pela transcrição seqüencial das falas (APÊNDICE A) e anotações da observadora (APÊNDICE B). Para a caracterização do grupo incluímos aspectos referentes a quantos e quais participantes, idade, ano de inserção no curso de graduação, série e unidade educacional, cenário de prática em que desenvolve atividades pedagógicas, identificadas no momento inicial de apresentação entre os participantes do grupo. Resguardamos a identidade dos sujeitos, por meio da utilização da letra O para o observador, P para o coordenador e P acrescido de numeração ordinal seqüencial para demais participantes (APÊNDICE B).

Na transcrição seqüencial das falas utilizamos sinais gráficos, conforme o proposto pelo Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC), a fim de favorecer a apresentação mais fidedigna possível das falas dos participantes no grupo. Assim: 1) o colchete aberto [indica fala sobreposta e inicia-se na sílaba em que a palavra começa a se sobrepor pela outra(s) fala(s); 2) entre colchetes [] é utilizado para informações adicionais do pesquisador; 3) o sinal de igualdade = indica o final da fala de uma pessoa e o início da fala de outra, sem pausa ou sobreposição; 4) os dois pontos : significam extensão do som anterior ao mesmo; 5) as interrogações entre parênteses (?) referem-se às dúvidas quanto a transcrição ou material inaudível; 6) os números entre parênteses (4) indicam o tempo de pausa em segundos; 7) os parênteses duplos (()) são utilizados para as observações de ações não verbais; e 8) as palavras ou frases entre os sinais << >> referem-se às citações.

Após a transcrição seqüencial das falas, numeramos cada linha. Para entender a discussão dos temas e a participação de cada pessoa elaboramos os mapas dialógicos para dar visibilidade aos dados.

Construímos um primeiro a partir da leitura exhaustiva do material e a busca sobre o que, como se fala, o argumento e valor à questão proposta (APÊNDICE C). Conservamos a sua seqüência, a fim de se evitar a descontextualização e proporcionar o reconhecimento dos processos de interação dialógica.

A partir desse mapa e juntamente com as intenções da pesquisa e as questões que se suscitam neste momento: O que se avalia? Como se avalia? Quem avalia? Para que avalia? Que relações estabelece com o currículo?, identificamos quatro temas. A cada tema construímos um mapa dialógico com destaque, em negrito, aos repertórios lingüísticos que produzem sentidos sobre a avaliação no

cotidiano da formação orientada por competência. No Apêndice D, encontra-se, como exemplo, um, dentre esses quatro mapas, acima mencionados.

Realizamos a análise a partir dos repertórios lingüísticos, os quais favorecem a conexão entre o uso dado pelos sujeitos da pesquisa e o aporte teórico utilizado durante a investigação, juntamente com a interpretação da pesquisadora.

Os resultados dessa investigação encontram-se a seguir.

3 APRESENTANDO OS RESULTADOS

Este capítulo tem o propósito de apresentar os resultados referentes à caracterização do grupo e análise das práticas discursivas, focando o sentido da avaliação produzido no cotidiano da formação acadêmica.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA DINÂMICA DO GRUPO FOCAL

O grupo é composto por sete professores enfermeiros, que atuam nas diversas unidades educacionais do currículo do Curso de Enfermagem da Famema, conforme apresentado no Quadro 4.

QUADRO 4 - Características dos participantes do grupo.

P	Idade	Ano de inserção no Curso de Enfermagem	Série	Unidade Educacional	Cenário de Práticas	Papel que desenvolve
P1	45	1986	1ª	UPP 1	Unidade Saúde da Família	Professor
P2	44	1986	1ª	UE 1	Sala de aula	Professor / Coordenador de Série
P3	44	1985	4ª	UPP 4	Hospital e Unidade Saúde da Família	Professor
P4	40	1989	1ª	UE 1	Sala de aula	Professor
P5	24	2006	4ª	UPP 4	Hospital	Professor Colaborador
P6	46	1988	3ª	UPP 3	Hospital	Professor
P7	42	1998	2ª	UPP 2	Unidade Saúde da Família	Professor /Co-coordenador de Série

Participam deste grupo pessoas com idade entre 24 a 46 anos, variando de um e vinte e dois anos de tempo de atuação no Curso de Enfermagem. Dos participantes (P), três encontram-se inseridos na primeira série (1ª), sendo que dois deles atuam na Unidade Educacional Sistematizada 1 (US 1) e um, na Unidade Educacional de Práticas Profissionais 1 (UPP 1); um, na segunda série (2ª), desenvolve atividades na Unidade de Práticas Profissionais 2 (UPP 2); um, na terceira série (3ª), atua na Unidade de Práticas Profissionais 3 (UPP 3); e dois na Unidade de Práticas Profissionais 4 (UPP 4) da quarta série (4ª), sendo um deles professor colaborador pela parceria academia-serviço de saúde.

Os participantes do grupo são pessoas com vivências e tempos diferentes de inserção no Curso de Enfermagem. Constituem vozes que marcam posições em relação à avaliação por competência. Por exemplo, P7, que se insere no curso em 1998, ano que o novo currículo é implantado, ao falar da finalidade da avaliação compreende que o professor a realiza para que todos os estudantes aprendam e se tornem enfermeiros. Contrariamente P2, atuando desde 1986 e, portanto, tendo vivenciado o processo de reconstrução e implantação curricular orientada por competência, entende que o professor não tem o compromisso de formar todos os estudantes. Estas posições podem ser reconhecidas na transcrição seqüencial das falas do grupo (APÊNDICE A), nas linhas 197, 198, 425 e 426.

Spink (2004), considerando as contribuições de Bronwyn Davies e Rom Harré, assinala que os posicionamentos são considerados produções conjuntas, assim eles podem ser interativos, reflexivos quando se auto-posicionam ou ainda, no movimento da interação, pode haver um auto-posicionamento ou uma reiteração do posicionamento inicial.

Ainda, esta autora aponta que é no Tempo Curto, tempo da interanimação dialógica e da dinâmica de produção de sentidos, que “se presentificam as diferentes vozes ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória pessoal do tempo vivido” (SPINK, 2004, p. 48).

Em relação ao espaço em que desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem, dois participantes atuam na US, que se desenvolve no cenário da academia, sendo que um deles também exerce o papel de coordenador de série. Cinco participantes se inserem na UPP, em distintos cenários de práticas, como a unidade saúde da família e hospitalar. Ainda, entre estes cinco, há um que atua como co-coordenador de série e outro que participa da formação como professor colaborador.

Destacamos que, embora não se tenha estabelecido critério de espaços de atuação para seleção dos participantes, a diversidade acima apontada, a nosso ver, enriquece a análise dos distintos posicionamentos e negociações de sentidos a respeito da avaliação na formação por competência.

Para os objetivos da análise dos temas, o contexto da pesquisa e a dinâmica grupal são descritos, por serem entendidos como elementos fundamentais para este momento do trabalho.

O encontro inicia-se com a exposição da pesquisadora sobre a proposta e o objetivo da investigação, dando oportunidade a todos do uso da palavra. Como não há dúvida por parte das pessoas e todos concordam e assinam o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo a gravação e o registro das falas, a pesquisadora sugere uma breve apresentação individual, pois há participantes que

ainda não se conhecem. Um clima de descontração se instala, durante a apresentação das pessoas, principalmente com a fala sobre as idades.

A realização do grupo com a finalidade de pesquisa re-posiciona a pesquisadora em lugar distinto frente aos participantes. Do lugar de professora do curso para o de pesquisadora do ponto de vista da co-construção de sentidos junto aos participantes que voluntariamente se propõem a colaborar com a investigação. Este novo posicionamento não foi tranquilo, tanto que, em vários momentos, sentimos necessidade de entrar na discussão, assumindo a posição de pesquisada.

No momento prévio à coleta de dados, a pesquisadora preocupa-se com a presença (ou não) das pessoas convidadas para a realização do grupo focal, pois, em cinco agendamentos anteriores, o encontro do grupo não pôde ser realizado pelo não comparecimento e/ou número insuficiente de participantes (um ou dois). Esta preocupação se intensifica quando o primeiro participante, que chega ao local e horário agendado, justifica que teria que sair antes do término por motivos pessoais. Ao final, pôde a pesquisadora compreender, com a co-construção de P3, um dos possíveis motivos dos não comparecimentos.

P3 = P, mas eu já tinha te falado. Pois, a P tava tendo dificuldade, né. A gente tem, quando a gente tá fazendo a pesquisa, qualquer um de nós temos, que é a adesão. E acho que assim, eu tenho e as pessoas têm medo de se expor né. Mas, eu acho que assim, eu vim pela consideração em relação à P. Mas, a gente tem medo de se expor, né. [...]

[Linhas 1257 à 1261]

Pode-se ressaltar que as pessoas participam ativamente no grupo, dialogando, debatendo, refletindo, concordando, divergindo, questionando, respondendo, argumentando, contradizendo-se, posicionando-se e sendo

posicionado, silenciando, compartilhando, rindo, indignando-se. Ainda, o grupo mantém uma dinâmica de boa interação. Os posicionamentos não são fixos, variando conforme o contexto ou período de vida em que cada participante se encontrava. Por vezes, as pessoas se posicionam como estudantes, mãe, esposa.

A interanimação dialógica é favorecida, permitindo que falem. Há intervenção, em momentos necessários, com a introdução de questões, pois o grupo se mantém aquecido no diálogo sem se desviar do tema da pesquisa, conforme pode ser observado no Apêndice A. Em vários momentos da transcrição da fita não é possível distinguir com exatidão o que algumas das pessoas falam, em razão de falas sobrepostas ou mesmo pela interrupção da fala de alguém, de risadas e tosse (um dos participantes está gripado).

A posição dos participantes no grupo propicia o reconhecimento da dinâmica de interação, ou seja, quem já se conhecia e quem senta perto da pesquisadora. Identificados pela sigla alfa-numérica P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P e O, os participantes posicionam-se conforme o diagrama abaixo.

No grupo, P1 observa as anotações de P e faz registros constantes em uma folha. Comenta com P, em paralelo, que tem interesse em seus apontamentos, por pretender conhecer avaliação em formação, em sua pesquisa no doutorado.

O início da interação dá-se com as falas de P7, P3 e P6. O posicionamento e a negociação de sentidos sobre avaliação ocorrem em intenso diálogo entre os participantes, conforme mostram a transcrição seqüencial e os mapas dialógicos.

Em vários momentos, P5 e P1 trazem as vozes do estudante que, segundo Spink (2004, p. 49), nos “processos de interação dialógica implicam a existência de interlocutores variados cujas vozes se fazem presentes”. Ainda, P5 se posiciona como estudante, remetendo-se às experiências vividas com a avaliação em sua graduação, indicando que ela se deu num currículo semelhante ao do Curso de Enfermagem da Famema. Aponta que, em razão do tempo e forma de sua inserção, ainda não está familiarizada com a prática avaliativa, sentindo-se por vezes fora do processo.

A saída de dois participantes (P7 e P2) no transcorrer do grupo, justificada por motivos pessoais, não proporciona quebra da dinâmica, visto que em alguns momentos suas vozes se fizeram presentes nas falas de P3, P4, P5.

O grupo é interrompido por uma pessoa desconhecida, indicada pela letra E. Esta interrupção esfria um pouco a conversa, sendo retomada por P, que a encaminha para finalização, por entender que a discussão sobre a avaliação para o objetivo da pesquisa já está esgotada.

Ao final, as pessoas falaram positivamente sobre a experiência vivenciada.

P E eu gostaria de agradecer a colaboração de vocês (?) [...] foi de muito valor, né. Obrigada.

P5 Eu que agradeço.=

P3 Eu gostei bastante também.=

P4 = Com certeza, não foi só de grande valor para você, pois tudo o que a gente fez aqui, a gente tava refletindo.[

P6 [Muito.=

O= Pra mim também ((Risos de Todos))

P5= Eu até te encontrei e falei "eu vou trabalhar de manhã, mas à tarde, eu venho só pra isso. E, eu não achei que fosse tão produtivo, tão enriquecedor pra mim. Como eu falei, como eu me sinto pouco no processo, foi um passo a mais que eu dei pra mim me adaptar. Porque no ano que vem, estaremos aí com os alunos de novo. Espero contribuir mais.=

P6= Com certeza.

P5= É uma via de mão dupla sempre.=

P3 [...] eu achei que o trabalho do grupo foi bom. Eu até esqueci que a P tava fazendo trabalho e conversei (?) com todos colegas aqui.=

P= O grupo foi tão bom, que eu fiz, acho, três ou quatro intervenções apenas.=

[Linhas 1243 a 1262]

A seguir, apresentamos a análise dos temas identificados na construção do sentido da avaliação em formação por competência.

3.2 ANÁLISE DOS TEMAS

Considerando o objetivo da pesquisa e utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e produção de sentidos, quatro temas são construídos: a) Prática avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório; b) Finalidades, usos e função da avaliação: reconhecendo limitações e buscando o compromisso com a aprendizagem; c) Fragmentação das unidades educacionais e sua expressão no

resultado da avaliação; d) Educação Permanente e Grupo de Avaliação: espaços possíveis de reflexão sobre a prática avaliativa.

Para melhor compreensão, apresentamos em cada tema uma síntese do diálogo, realizada a partir dos mapas dialógicos, com destaque aos repertórios lingüísticos que produzem os sentidos da avaliação na formação por competência e, na sequência, a análise correspondente.

a) Prática avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório.

Os participantes falam do objeto, padrão de referência, atividades e instrumentos de avaliação, apontando as dificuldades vivenciadas na prática de avaliação.

Assim, P7 fala da prática de *"avaliação de desempenho"* e indica que a mesma *"é bastante difícil de fazer"*, em razão de os professores estarem ainda ligados à *"idéia tradicional de avaliação"*. Explica que esta dificuldade se dá por ter que *"observar o aluno"* em suas *"atitudes"*, além do *"conhecimento"*; acrescenta ainda a necessidade de *"ter algum critério"* e *"alguma coisa padrão"* que favoreça a *"compara[ção]"* com o desempenho do estudante, apontando que o *"padrão"* *"não está muito claro"* para os professores. Assinala também que, ao ter que expressar o resultado da avaliação, o *"componente subjetividade"* deve considerado pois, o que pensa estar *"satisfatório p[a]ra P1 pode não ser satisfatório"*. Argumenta que os professores não têm o *"costume"* e a *"prática"* de incluir tal componente na atividade avaliativa.

Para P1, porém, na atividade do "EAC" (Exercício de Avaliação Cognitiva), o "conceito insatisfatório" *"parece que [...] já sai pronto"*. Contrapondo-se, P6 questiona que, se a proposta é a de *"favorecer que o aluno articule as dimensões"* cognitiva, atitudinal e habilidade, como pode a progressão ou a retenção na série ser realizada só pela *"avaliação do cognitivo"*.

Considerando a fala de P7, P3 coloca em discussão o já existente *"traçado de desempenho"* e expressa que os professores apresentam dificuldades, por fazerem *"uma comparação entre os estudantes"*. Argumenta que, ao considerarem *"os desempenhos"* como padrão, há que se considerar que *"os alunos têm diferentes formas de alcançar os desempenhos"*. Entretanto, P7 acredita que a *"história de comparar um estudante com o outro está um pouco mais tranquilo"*, apontando que o *"desempenho seria [...] o padrão"*, ainda que isso envolva uma *"dimensão subjetiva muito forte"*. Reafirma que os professores têm dificuldade de utilizá-la *"de uma forma boa, de uma forma a ser construtiva"*. Por essa razão, assinala que os professores têm *"dificuldade de dizer que o aluno é insatisfatório"*.

Posicionando-se, P5 fala que há *"subjetividade particular"*, pois o *"padrão é próprio"*, independente de o *"aluno chegar ou não, mas é do que você espera"* e, por sua experiência como estudante, diz que esta situação para o *"aluno acaba criando uma coisa complicada"*, porque ele pode questionar *"<<mas por que ninguém me falou isso antes?>>"*.

Ao falar do objeto da avaliação e padrão de referência, P2 aponta que a dificuldade existe porque *"não está claro na nossa cabeça o que avaliar realmente"*. Exemplifica que, ao estar descrito que o *"estudante, ao final do curso, deve realizar"*

história clínica”, o que será avaliado depende da compreensão de cada professor sobre o padrão, indicando que há *“distorção muito grande em todos os critérios”*.

A grande dificuldade para P6 relaciona-se aos critérios usados pelos professores para indicar *“quais são os desempenhos [...] necessários, pra que, ao final do curso, ele receba [...] o título dele de enfermeiro”*, argumentando que, enquanto não se chegar a um consenso, embora pense que talvez isso não seja possível, visto que a *“subjetividade”* também está colocada nesta situação, o problema continuará. Distintamente, P2 fala que a dificuldade se dá pela *“interpreta[ção]”* dos desempenhos.

Nessa discussão, P3 concorda que tanto os professores quanto os estudantes têm *“dificuldade de lidar com o insatisfatório”* pela *“questão dos desempenhos”*. P2 acrescenta que os *“desempenhos traçados na UPP d[ão] conta de avaliar atitude”* e não o *“cognitivo”* e, contrariamente, P5 aponta que *“os desempenhos colocados lá[na UPP] não dão conta de avaliar atitude e responsabilidade”*, o que vem reafirmar que o caráter subjetivo da interpretação dificulta a nova proposta de avaliação.

Fazendo comparação com o currículo antigo, P5 discute que, quando a avaliação era feita por meio de *“prova valendo nota de zero a dez”* e, *“ele fosse mal”* e *“repet[ia]”*, era mais fácil porque não havia o *“julgamento da atitude”*, *“era só o cognitivo”* e o estudante podia ou não questionar. Argumenta que havia como *“provar”*, *“você é bom, você não é bom”*, *“o aluno foi mal e acabou”*. Ainda expõe que, atualmente, ficou *“mais difícil”* e *“doloroso você dar um insatisfatório”*, porque aí se incluem a *“personalidade, os sentimentos”*. Contrariamente, P2 assinala que *“não era tão fácil”* e P5 se posiciona dizendo que *“era matemático”*. P2 continua e

expõe que o *"EAC também é matemático"* e que os estudantes questionam. Em resposta, P5 fala que os estudantes também *"criticam a formação"*.

Nessa discussão, P5 destaca a importância da *"prova"*, porque *"a maioria dos concursos [...] ainda são provas que eles vão ter que escrever e saber assinalar"*, *"tem que ser bom de conteúdo"*, *"não dá para ser só bom de boca não"*.

Ao falar da atividade e instrumento de avaliação, P7 aponta que a *"avaliação cognitiva"* ainda se encontra nos *"moldes da avaliação tradicional"*, associando-a com a *"prova tradicional"*, que promove *"muito estresse"* para os estudantes e para o professor, além de que *"é trabalhoso montar o EAC"*. Expressa, ainda, que há esforço na realização de *"uma avaliação integrada"*, buscando *"articular diferentes áreas de conhecimento"*, porém ainda tem *"muito a cara da prova do ensino tradicional"*.

Para P5, o instrumento usado na UPP4 para avaliar o desempenho do estudante não é *"fidedigno"* com o que se apresenta no cenário de práticas. Acrescenta ainda que os *"desempenhos"* não estão colocados nele com a clareza necessária. Refere que os estudantes realizavam o *"EABP"* [Exercício de Avaliação Baseado em Problema, usado para avaliar o desempenho da área de competência do cuidado coletivo], que eles faziam e havia *"comparação"* com o segundo semestre e *"muitas coisas não se aplicavam"*. Indica que, no momento final da avaliação dos desempenhos, o professor apresenta dúvidas quanto à expressão do resultado ser *"satisfatório"* ou *"insatisfatório"* e, portanto, *"não consegu[e] avaliar o estudante"*. Indaga, ainda, como o estudante poderia ser *"insatisfatório"* se este progrediu até a UPP4.

Nessa discussão, P3 busca explicar que o *"instrumento"* compreende *"as áreas de competência do enfermeiro"*, não sendo exclusivo da UPP4. Fala que *"todas as séries avaliam o estudante através daquelas áreas [...] do cuidado individual, do coletivo e da gestão e organização do processo de trabalho"*. Assinala que o instrumento de avaliação é composto por *"desempenhos"*, tendo sido construído pelos professores para avaliar tanto o atributo cognitivo quanto o atitudinal.

Entretanto, P6 questiona a adequação do instrumento proposto no *"manual de avaliação"* e diz que *"extra-oficialmente"* elabora um *"instrumento"* buscando contemplar todas *"as dimensões"* cognitiva, atitudinal e habilidade.

Ao apontar que os professores precisam ter *"consenso"* sobre *"o que avaliar"* e o *"como"*, P5 explica que precisa haver *"registro"*, pois, no decorrer da *"supervisão"* que efetua na quarta série, é *"pura observação"* e no momento do preenchimento do *instrumento*, refere não conseguir avaliar, mesmo havendo a presença do *"supervisor"* (refere-se ao docente da academia) do quarto ano. Para exemplificar, fala de uma situação vivenciada no cenário de práticas em que a estudante não se *"mobiliz[ou]"*, justificando que era *"uma função de unidade de prática profissional do quarto ano"*, não havendo *"atitude de enfermeira naquele momento"*, e que tal situação no *"instrumento do cuidado individual"* *"não se encaixa"* e que a *"escrita é muito complexa"*. Indica ainda que durante o processo de supervisão não houve o momento de *"registro"* e *"conversa"* com a estudante. Sugere que o instrumento poderia indicar *"o quanto de iniciativa [...] detalhada, quantificada"* para auxiliá-la na avaliação. Justifica que por não ter sido formada na instituição, sentiu-se *"fora do processo"* e que *"isso, em termos de avaliação, é complicado"*, sugerindo a necessidade de *"uma interação maior com os professores"*.

P2 confirma que estes aspectos estão descritos no instrumento e aponta para *"a subjetividade da ficha"*, propondo que o curso deveria *"revê[-la] e dar p[a]ra uma pessoa que não [a] escreveu"*, pois quem *"efetivamente vai aplicar, [...] não consegu[e] traduzir"* o que está escrito.

P3, ao falar da dificuldade referida por P5, assinala que a proposta de trabalho *"é observa[r] o desempenho, acompanhar o trabalho"* do estudante, *"junto com ele"*, para o desenvolvimento do *"cuidado individual, o coletivo e a gerência"* *"da forma como está escrito e que eu acredito que deva ser formado o enfermeiro"*. Expõe que o padrão referência (competência) é a *"bíblia"*, o *"contrato de trabalho"* do professor com o estudante, o qual precisa ser esclarecido, visto que a *"escola acredita [...] formar enfermeiros, alunos nesse tipo de desempenho"*. Ainda, acrescenta que o professor necessita *"criar situações para que ele se desenvolva [...] naqueles desempenhos"* e, quando o estudante não o fizer, será preciso *"construir isso com ele"*.

Em reposta, P5 assinala que sua dificuldade, então, foi o *"como registrar"* e compreende que a situação vivenciada se *"encaixa nas três atividades"*, ou seja, do cuidado às necessidades individuais e coletivas, gestão e organização do processo de trabalho. Porém, P4 indaga como se poderia *"utilizar uma situação dessa [...] com a compreensão de desempenho que ele espera"*, já que no momento da *"avaliação você não estava sozinha"*, enquanto *"parceria"* (academia-serviço).

Para P6, uma das formas de trabalhar tais situações é o *"portfólio reflexivo"* enquanto *"instrumento que possa trazer subsídio [...] na avaliação do estudante"*, bem como favorecer que ele faça sua *"auto-avaliação"* e trabalhe de *"uma forma que ele possa pensar a respeito do que foi apresentado"* e construir,

"fazer significado". Porém, aponta que ainda os professores não conseguem utilizá-lo de uma *"forma que facilite o trabalho do estudante"*. P5 assinala que não *"tinha contato"* com o *"portfólio"* e que não foi orientada para a *"função"* de *"cobrar, falar"* ao estudante que ele *"não registrou"*, referindo que os *"enfermeiros não têm contato"* com ele.

Ao ser indagado por P1 sobre a razão de o *"enfermeiro que está no campo não te[r] acesso ao portfólio"*, P3 explica ser este um *"limite"* da quarta série, porque ele é da atividade *"do ciclo pedagógico"* e que os enfermeiros não participam deste momento. Expõe que no *"movimento do ciclo, ele [o estudante] faz um relato, a gente problematiza esse relato, faz uma síntese provisória e uma nova síntese"*. Aponta que esta situação está sendo repensada de forma a ser articulada com os enfermeiros do cenário de prática. Destaca, ainda, que se deveria, durante o curso, *"construir essa reflexão sistematizada dos momentos de supervisão"*, e a idéia é que o *"enfermeiro também se interesse"*, pois a formação para a utilização do *portfólio* dirige-se não só ao estudante, mas igualmente ao professor.

Nesta discussão sobre o *portfólio*, P5 aponta que os estudantes *"reclamam muito"*, *"acham uma bobagem"* e que, se fosse *"mais usado"*, talvez isto não ocorresse. Reitera que o *"portfólio"* é um *"instrumento real de avaliação"*, porque se *"o aluno escreve[u], se ele fez, se ele colocou as percepções dele"* e o professor *"corrige"*, *"avalia"*, torna-se diferente de utilizar apenas a *"observação"* e o *"julgamento final"*.

Trazendo sua experiência na *"Unidade Sistematizada"*, P4 fala de sua *"reflexão"* junto aos estudantes sobre o *"portfólio"*, quando eles colocam ser *"uma chatice ter que organizar o portfólio na UPP"*. Assinala que, nesta unidade, há a

apresentação da *"situação"*, a *"problematização"*, a *"tempestade de idéias"*, as *"questões de aprendizagem"*, a *"busca [de informações]"* e a *"nova síntese"* e, *"ele registra"* e faz isso de uma *"forma tranqüila"*. Expõe que nesta unidade não há esta nomenclatura, organização e *"avaliação do instrumento"* e que isso precisa ser pensado para a UPP.

P6 reconhece a dificuldade dos estudantes em relação ao *"portfólio"*, associando-a à forma como a faculdade e os professores o construíram junto ao estudante, desde a sua implantação, em que o *"caráter"* normatizado para receber o conceito satisfatório ou insatisfatório se faz pela *"entrega"* do mesmo. Traz ainda um exemplo de outra faculdade, em que sua filha se encontra inserida, em que este problema não ocorre por se tratar de uma *"cultura"* já instituída. P3 acrescenta que os estudantes o *"fazem p[a]ra entregarem"*. *"Eles não fazem p[a]ra construir o conhecimento"*. Porém, para P1, o incômodo dos estudantes em relação ao *"portfólio, na UPP, é a cobrança e a discussão das situações vivenciadas"*. Já P6 aponta que a dificuldade dos professores está na forma com que os mesmos favorecem a *"refle[xão]"* destas situações, no sentido de identificar o que ele *"mobilizou"* e quais *"as lacunas de conhecimento"* reconhecidas para a *"construção do conhecimento"*.

Ao falar do Exercício de Avaliação Simulada da Prática Profissional (EAPP) realizada na UPP4, P5 informa a percepção dos estudantes de que nesta atividade é *"cobrad[a]"* uma prática e, no cenário, há a realização de outra. Argumenta que nas *"situações"* eram pedidos aspectos relacionados ao *"exame físico"*, e que esses já deveriam ter sido *"cobrado"* em outras séries, já que se encontram na quarta série. P1 fala que, diariamente, no cenário da *"rede [básica]"*, o estudante realiza avaliação

do cuidado individual, porém P5 ressalta que, no cenário hospitalar, o cuidado “*é extremamente voltado para a queixa.*”.

Permanecendo nessa discussão, P3 explica que “*os desempenhos foram construídos com representatividade dos enfermeiros e professores do curso*”. Questiona o porquê “*[de] prática do enfermeiro [ser] diferente[no hospital] e na rede básica, já que os professores estão “repensando e reconstruindo essa prática” e “trabalhando no curso com os enfermeiros e estudantes*”.

Percebemos, pela maioria dos repertórios lingüísticos utilizados para este tema, a produção do sentido de dificuldade do professor na atribuição de conceito insatisfatório ao desempenho do estudante, pela subjetividade do referente, integralidade do objeto, pelas atividades e pelos instrumentos de avaliação. Este sentido da avaliação reporta-se à avaliação tradicional e à noção de competência baseada na matriz construtivista francesa. Porém, também verificamos a presença de repertórios que produzem sentido de tentativa de renovação da prática avaliativa pautada na matriz de avaliação democrática, ou seja, comprometida com a aprendizagem e transformação da prática profissional do enfermeiro e, portanto, baseada na matriz dialógica de competência (LIMA, 2005).

No currículo orientado por competência, a avaliação da aprendizagem direcionada ao referente relaciona-se à perspectiva de competência adotada que, por sua vez, expõe a intenção da instituição formadora e do professor, sobre o que se valoriza aprender e como aprender.

A construção do referente da avaliação, nesta formação, depende da intenção da prática profissional que o projeto curricular se propõe a formar. Segundo Lima (2005, p. 375), o padrão de competência “*explicita o que o profissional deve*

saber e ser capaz de fazer para desempenhar sua prática com sucesso, possibilitando o desenvolvimento de profissionalismo”.

A pouca clareza do referente influencia o objeto a ser avaliado, a forma de aplicação e a interpretação da produção do estudante, já que ele deve prover os critérios para expressão da decisão compartilhada pelos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Hernandez (1999), o padrão de competência consiste na dimensão essencial para o processo de avaliação, tornando-se o critério que permite analisar o desenvolvimento do estudante e, portanto, deve ser consistente com o proposto como prática profissional e com a sua forma de definição. Esse padrão de competência, por sua vez, constrói-se por meio de um processo dialógico entre os atores envolvidos, incluindo o campo da formação e do trabalho e, no caso em questão, o campo da saúde. Ainda, necessita tornar-se público para que as pessoas envolvidas possam conhecer antecipadamente o que se espera delas.

Compreendemos e constatamos que, embora os professores tenham o desejo de transformação da prática profissional, cujo padrão de competência tenha sido construídos coletivamente e validado socialmente, fazem-se necessários tempo e confiança para que o processo seja considerado legítimo, e mais, que haja melhor entendimento de que a realidade da formação e do campo do trabalho são complexos (HERNANDEZ, 1999). Há, portanto, que se considerar a presença da subjetividade no processo de mudança. É a partir desse reconhecimento e reflexão em diálogo permanente sobre este padrão que será possível a modificação da prática avaliativa.

Lima (2005) aponta que a competência não é observável diretamente, mas inferida pelos desempenhos. Estes, por sua vez, tornam-se o indicador que favorece a análise integrada dos atributos (cognitivos, atitudinais e habilidades) em ação, considerando o contexto e as relações ali estabelecidas, quando pautados na noção dialógica de competência. Esta noção favorece a construção de sentidos de uma prática profissional comprometida com projetos de transformação da realidade social, pois está sustentada em valores éticos. Ainda, propõe a integração entre a teoria e a prática, bem como aprendizagens significativas por meio de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, para formação crítica e reflexiva. Assim, os estudantes podem mobilizar, de distintas formas, seus atributos em situações do cotidiano da prática profissional.

Quando fundamentado na matriz construtivista francesa, o desempenho torna-se uma coleção de atributos, avaliados separadamente e desarticulados do contexto. Assim, há o entendimento de que só quem sabe pode aplicá-la em situações da prática. A formação, por sua vez, não se destina à integração entre a teoria e a prática, mesmo que valorize o aprender a aprender, tendo em vista a autonomia do estudante, sem necessariamente preocupar-se com a transformação da realidade social. Desta forma contribui, ainda mais para a reprodução do sistema social vigente (RAMOS, 2001; LIMA, 2005).

Na busca da mudança da prática de avaliação da aprendizagem, o professor se depara com a forte internalização da avaliação tradicional, que se representa pela necessidade constante da objetividade dos critérios para expressão do resultado da avaliação. A avaliação tradicional tem utilizado prioritariamente a referência à norma, para a comparação do desempenho do estudante à média de

grupo, na realização de uma mesma atividade e, por sua vez, propõe a verificação do domínio ou não do saber e a expressão de resultados por nota ou conceito. A utilização dos resultados fica circunscrita ao estudante que necessita de medidas para atingir o esperado, promovendo a competição, revelando assim a proximidade com a avaliação mais comprometida com a seleção do que o compromisso com a aprendizagem e a formação.

Na avaliação que o currículo do Curso de Enfermagem da Famema propõe, privilegia-se a referenciada a critérios. O desempenho é considerado a partir das comparações com as aprendizagens efetivamente realizadas pelo estudante, orientando o processo ensino-aprendizagem. Nele se considera, então, a singularidade do estudante, tornando-o consciente do que lhe é esperado, permitindo a análise de seu grau de autonomia e domínio do desempenho, valorizando o que já aprendeu, identificando as necessidades e favorecendo a potenciação nas atividades educativas propostas.

Convém lembrar que, na avaliação, a comparação só tem sentido se for feita em relação ao próprio estudante e este, ao ser levado a perceber as próprias dificuldades, propõe-se, com a mediação do professor, a superá-las.

Os professores necessitam compreender que, na atividade avaliativa, a subjetividade estará sempre presente. A partir da relação dialógica entre os professores e estudantes que dela participam e a utilização de uma linguagem compreensiva e acolhedora, a obtenção de consenso poderá ocorrer. Desta forma, os estudantes conscientizar-se-ão de que a relação é democrática e compromissada com a aprendizagem. Contrariamente, a dificuldade do manejo da subjetividade e a

pouca clareza do padrão se reproduzem e interferem na relação pedagógica entre estudante e professor.

Na avaliação tradicional, considerando a matriz construtivista francesa de competência, como já apontado, o objeto da avaliação são os desempenhos como atributos (cognitivo, atitude e habilidades) e, a priorização tem-se dirigido à apreciação do atributo cognitivo, por sua objetividade e aprendizagem mecânica.

Segundo Vasconcellos (2005, p. 95), avaliar a aprendizagem do estudante como um todo constitui um desafio aos professores. Embora haja a compreensão de sua importância, muitos dos professores apresentam dificuldades em incluir o atributo atitudinal na prática avaliativa. Este autor destaca que a preocupação com este atributo ressurge com a Escola Nova, pelo reconhecimento de que o estudante não se caracteriza apenas pelo aspecto cognitivo. Porém, os professores tendem a avaliá-lo da mesma maneira como que se avalia o cognitivo, ou seja, requerendo objetividade e atribuição de notas ou conceitos, vinculados à aprovação ou à reprovação. Ainda, assinala o autor que tal situação torna-se uma distorção da avaliação no sistema escolar, uma vez que ela “funciona como poder ameaçador” diante de estudantes com problemas de disciplina e participação.

Nas atividades de expressão de avaliação de desempenho para obtenção de informações, considerando a matriz construtivista francesa de competência, o professor, buscando a objetividade, utiliza testes, provas e instrumentos tipo *checklist* para confirmar a aprendizagem de conteúdos disciplinares e tradicionalmente voltados mais à memorização do que à análise e interpretação. Para mudar a prática avaliativa, outras atividades diversificadas de expressão da

aprendizagem poderão ser adotadas. Porém, se não houver a compreensão sobre a finalidade da avaliação, põe-se em risco esta possibilidade de mudança.

Vasconcellos (2005) destaca que o foco central se dirige à busca de formas de avaliar para melhor apreender as necessidades de cada um e de todos os estudantes, e não para ser diferente. De que adianta inovar, se ainda a instituição permanece com mecanismos formais de controle, a exemplo de data, hora ou lugar em que devem se sentar, promovendo estresse ao estudante, o que, por sua vez, dificulta a expressão de sua aprendizagem ou propicia a utilização de mecanismos, como a “cola”, entre outros. Além destas, as regras de reprovação ou aprovação, em casos de falta a alguma atividade que não seja por motivos de saúde, praticamente provocam a procura de atestados falsos, já que outros motivos e imprevistos são pouco ou não considerados.

Há também regras formais de entrega de instrumentos de avaliação, que têm mais produzido burocratização e controle do que favorecimento da mudança da prática avaliativa e o compromisso com a aprendizagem tanto pelo professor quanto pelo estudante. Não queremos dizer que não há necessidade de regras, o que expressamos é que elas devem ser construídas coletivamente e que sejam coerentes com a finalidade da proposta de formação e avaliação.

Na avaliação pautada pela matriz dialógica de competência, as atividades avaliativas que favorecem enfoque integral do desempenho buscam combinar os atributos e as tarefas, a teoria e a prática, com orientação a problemas em situações reais ou simuladas da prática profissional, por meio da observação e análise sistematizada. Utilizam-se também atividades de expressão que favorecem a identificação das capacidades prévias, assim como as atividades de ensino-

aprendizagem e os exercícios escritos formulados a partir de uma situação problema, traduzida da vivência da prática profissional e integração das diversas áreas de conhecimento. As avaliações longitudinais e múltiplas favorecem a avaliação integrada, em que os valores e atitudes estão incluídos e que tanto têm preocupado os professores (HAGER; GONCZI; ATHANASOU, 1994).

A prática avaliativa ainda necessita de registro. Se a perspectiva da avaliação é tradicional, o registro é usado como forma de expressar o aproveitamento do estudante. Entretanto, se ela se dirige ao compromisso com a aprendizagem, o registro é realizado no processo sobre o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, bem como o produto no processo, havendo interação quantidade-qualidade. Ele permite a reflexão sobre a aprendizagem e, igualmente, o diálogo com o estudante. Para que esse registro tenha uma proposição educativa faz-se necessário que o professor também aprenda a observar sistematizadamente (ver, escutar e sentir) para que seu olhar tenha sentido e significado. Entre outras possibilidades de registro reflexivo, encontra-se o portfólio, a ser realizado tanto pelo professor quanto pelo estudante, compreendendo a realização de uma reflexão crítica sobre o caminho da aprendizagem e a constatação da capacidade de aprender (VASCONCELLOS, 2005).

Segundo Sá- Chaves (2000, p. 15), a utilização do portfólio reflexivo constitui uma estratégia de formação que favorece os processos de ativação do pensamento reflexivo e uma construção negociada de autonomia. Assim, ele permite ao estudante o auto-desenvolvimento, a ampliação e diversificação do olhar, e o registro na perspectiva de diferentes níveis de reflexividade. A “oportunidade de registrar, organizar procedimentos e a própria aprendizagem”, ao mesmo tempo,

evidencia os processos de reflexão tanto para o professor quanto ao estudante, e ao professor, no tempo necessário para agir, favorece indicação de estratégias para “o auto-direcionamento, a reorientação da síntese e de auto-desenvolvimento”.

Assim, ele proporciona o diálogo entre professor e estudante e, ao ser usado para fins avaliativos, não pode ser produzido “no final de períodos avaliativos, mas continuamente (re)elaborado na ação” e compartilhado para a análise crítica de suas práticas (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15).

No currículo do Curso de Enfermagem, as áreas de competência e o desempenho referem-se ao cuidado em relação às necessidades individuais e coletivas, gestão e organização do processo de trabalho, tendo em vista o projeto de saúde proposto pelo SUS. Estas áreas, porém, traduzem uma outra prática profissional de enfermagem, voltada ao cuidado integral nos cenários da atenção primária e hospitalar, cuja efetivação encontra-se ainda em processo de construção. Entretanto, se tal processo pouco favorece a inclusão dos enfermeiros inseridos no campo do trabalho para a permanente reflexão sobre a prática profissional e avaliativa, certamente está pondo em risco a proposta de mudança desejada. Para tanto, compreendemos a necessidade da utilização de estratégias políticas dos gestores e professores, que favoreçam o estreitamento da parceria academia-serviço.

b) Finalidades, usos e função da avaliação: reconhecendo limitações e buscando compromisso com a aprendizagem.

Ao falarem da finalidade, dos usos e da função ou caráter da atividade avaliativa, os participantes exploraram prioritariamente sua dificuldade na atribuição do resultado insatisfatório à aprendizagem do estudante, nos momentos formais de avaliação. Ainda, reconhecem suas limitações e possibilidades de mudança da prática.

Assim, P7 aponta que a avaliação é um *"julgamento"* que o *"professor"* faz do *"estudante"*, em vários *"momentos"*, para reconhecer o *"avanço"* e as *"dificuldades"*. Explica que ao serem identificadas tais dificuldades, pode-se *"individualizar um pouco o processo"*, por entender que, por vezes, *"um aluno precisa mais de atenção do que o outro"*. Ainda, refere que os professores desejam que *"todo mundo aprenda"* e se torne um enfermeiro com *"todas aquelas habilidades"* e *"características definidas no projeto"* do Curso de Enfermagem. Porém, destaca que, apesar desta intenção para a avaliação, o professor possui dificuldade para utilizar *"essa atividade de avaliação"* a fim de atender aos propósitos da formação.

Esta dificuldade, conforme P7, ocorre pelo fato de os professores não se encontrarem *"bem aparelhados"* no desenvolvimento da *"atitude"*, já que este atributo tem constituído uma das principais causas do resultado *"insatisfatório"*, bem como um dos problemas a serem trabalhados junto ao estudante nas oportunidades de recuperação. Explica ainda que há dúvida sobre o quanto a atribuição de *"conceito insatisfatório"* e o *"plano de recuperação"* favorecem o estudante a tornar-

se *"satisfatório naqueles aspectos"*, que o professor *"avaliou e que ele não está satisfatório"*. Indica que o estudante também tem *"dificuldade de receber o conceito insatisfatório"*. Ainda, o professor, ao atribuir o *"conceito insatisfatório"*, tem *"trabalho"*, porque necessita fazer um *"plano de recuperação"*. Por estas razões descritas até então, assinala que , às vezes, o professor *"prefere dar um S[atisfatório]"*.

Para P1, a atribuição de conceito *"insatisfatório"* no momento da avaliação formal, seja ela de caráter *"formativo"* ou *"somativo"*, *"mobiliza o próprio grupo de estudantes"*. Essa situação faz com que o professor sinta um *"peso"*, em razão de o estudante não aceitar o conceito insatisfatório e por ter que enfrentar o *"clima"* que se instalará na série seguinte.

Esse professor (P1) relata uma vivência em que o estudante teve dificuldade de aceitar o conceito *"insatisfatório"* em uma atividade simulada de avaliação da prática profissional, por não conseguir desenvolver-se *"naquele momento"*, contrariamente do que ocorre *"durante o ano"*. Explica que o estudante, no *"dia"* da avaliação, estava *"totalmente estres[sado]"*, ficou o *"tempo todo na defesa"* e não conseguiu realizá-la segundo os critérios propostos. P2 fala que se esta situação ocorreu no *"momento do exame"*, revela que o estudante não foi *"treinado no dia a dia"* e *"os critérios"* também não foram utilizados. Conclui, então, que o *"problema é ele"*, reiterando que o *"problema não é da avaliação"*. Porém, P1 se posiciona contrariamente e reconhece a dificuldade. Passa, então, a conversar com seu parceiro para que haja um *"acompanhamento"* mais de perto deste estudante na próxima série.

Nesta discussão, P2 posiciona-se e assinala que tanto os professores quanto os estudantes entendem que a *"avaliação tem sempre que ser satisfatória"*, referindo que ela serve *"p[ar]a corrigir trajetória"*. Explica que há *"trajetórias"* que necessitam apenas de algumas mudanças e o estudante retorna ao curso e progride na formação. Porém, há estudantes em que *"ela é tão destoante"*, que é preciso *"parar tudo e refazer a trajetória de novo"* e, para tanto, é necessário atribuir o conceito *"insatisfatório"*. Reconhece que esta situação mobiliza tanto os estudantes quanto os professores, mas entende que a atribuição de tal conceito *"não é o fim do mundo"*; visto que a avaliação *"é um processo"*, em que tanto o professor quanto estudante são *"avaliados todos os dias"*. Acrescenta ainda que o professor apresenta dificuldades em receber a *"crítica"* do estudante e, portanto, ele *"dá surpresa no final"*. Segundo este participante *"a avaliação é formativa"*, mas, *"na realidade, não"* (possui tal caráter), revelando assim a contradição.

Os motivos da não aceitação do conceito insatisfatório pelo estudante, conforme P5, por sua própria experiência, deve-se ao fato de que o *"currículo"* torna o *"aluno crítico"* e, assim, ele pode dizer que o professor poderia ter *"oferecido mais para aprender"*. E, ainda, a atribuição do conceito insatisfatório ao estudante *"reflete no professor"*, por demonstrar o seu *"fracasso"*, quando *"coloca a cara pra bater"*, gerando uma *"crise"* e *"angústia"*, por sentir-se culpado. Porém, destaca que, por mais que o professor se empenhe em tornar o estudante satisfatório, há sempre aquele que *"não vai passar"*, *"não vai ser capaz"*. Há professores ainda que, por motivos pessoais, querem ajudar o estudante.

Este participante acrescenta ainda que é importante a avaliação ocorrer no *"dia a dia"* e o estudante poder *"reconhecer seus limites"*, fazendo a sua *"crítica"*

e a do “*professor*” também. Destaca ainda que a avaliação serve para “*medir*”, “*comparar*” e, pensando “*mais radicalmente*”, fazer a “*seleção*” dos estudantes. Reconhece também que, “*menos radicalmente*”, ela serve para um “*processo de melhoria*”, “*crescimento junto*” entre professores e estudantes, “*buscar aquele ser humano*”, um profissional com “*autonomia*”, “*cidadania*”, “*crítica*”.

P7 aponta que, na avaliação, por ser essa uma “*via de mão dupla*”, o professor também “*está avaliando a si mesmo*” e deve chamar o grupo para pensar sobre a “*correção de percurso*”, para que os estudantes, “*cada um a seu ritmo, adquiram os desempenhos [...] esperados para o profissional*”. Cita que, em sua vivência, houve uma situação em que o estudante foi considerado “*insatisfatório*”. Após ele ter “*cumprido*” as “*atividades de recuperação*” propostas e ter progredido para a terceira série, ao ter contato com professores desta série, verificou-se que o estudante se encontrava com as mesmas dificuldades relacionadas à “*atitude*”. Assim, constata que as “*avaliações*” realizadas em momentos anteriores “*não proporcion[aram] oportunidade de mudança*”. Percebe, ainda, que os estudantes consideram a atividade de recuperação como um “*castigo*”.

Em relação a essa situação, P2 considera que em “*duas semanas*” o que se “*recupera*” “*é técnica*” e P7 inclui o “*conhecimento*”. Ambos entendem não ser possível a recuperação para o atributo “*atitude*”. P7 coloca que os professores precisam de “*recursos*”, “*instrumentos*” para ajudá-los na avaliação e desenvolvimento do atributo atitude. Na interanimação dialógica, P3 assume que tem dificuldades na avaliação do atributo “*atitude*” e aponta que seu desenvolvimento leva tempo. P2 concorda e assinala que, para se “*construir uma atitude ética*”, pode-

se levar os quatro anos da faculdade ou até mais. P7 tem dúvida se os professores realmente poderão formar os estudantes conforme o proposto no currículo.

Entretanto, para P6, esta limitação dos professores refere-se à *"falta de habilidade [...] de fazer avaliação em processo"* e *"trabalhar no dia a dia"* com os estudantes. Aponta que as dificuldades dos estudantes têm sido expressadas pelos professores, em momentos formais de avaliação. P7 afirma que o professor, nesses momentos, *"dá o veredicto"*. P6 acrescenta que, na atividade de *"recuperação"*, o *"estudante encena"* e progride. Porém, tem dúvidas se esta atividade tenha favorecido realmente *"um processo de mudança"*.

Diante dessa situação, P2 aponta que a dificuldade dos professores no manejo do conceito insatisfatório serve à finalidade de a avaliação ser, como P7 coloca, *"para que todos se formem"*. Argumenta que a avaliação serve para formar *"aqueles que tenham condições de se formar"* e que os professores não podem ter *"a obrigação"* de formar todos, visto que *"a própria avaliação faz um processo de reflexão"*, favorecendo que o estudante *"olhe p[a]ra profissão [...] para as dificuldades, para os números e ache que não é aquilo"* que ele deseja. Desta forma, julga que, se os professores desejam ter uma *"avaliação séria"*, a *"escola tem que mostrar"* tal realidade aos estudantes que não têm o perfil esperado.

P4 se posiciona. Não possui *"a expectativa de que todos"* os estudantes se formarão porque existe pouca clareza sobre a escolha da profissão no momento do ingresso no curso. Argumenta ser *"co-reponsabilidade"* dos professores e da escola *"o acompanhamento de todos os estudantes"*, *"o tempo todo e contribuir na formação"*, *"levando em consideração a individualidade"* de cada estudante, considerando-se que *"a linha de base"* dos estudantes é *"diferente"*. Destaca que se

o estudante e o professor tiverem essa *"co-responsabilidade"* e favorecerem *"oportunidade"* e, mesmo assim, algum estudante não se desenvolver, haverá a atribuição do conceito insatisfatório a ele. Entretanto, questiona: *"Será que a gente está fazendo o suficiente, um mais que necessário pra que realmente a gente chegue nessa situação? Mas não é possível?"*.

Este participante, ainda, assinala que há professores que depositam a *"responsabilidade"* apenas no estudante quanto aos resultados da avaliação. Novamente questiona a *"responsabilidade"* do professor *"enquanto [facilitador do] processo de formação"*, na promoção de *"espaços"*, para que se propiciem *"modificações"*, tanto no momento formal de avaliação, de *"recuperação"*, bem como durante o *"processo"*. Aponta ter dúvidas se o professor *"deu continuidade"*, na série seguinte, mesmo que o estudante tenha sido satisfatório, por apresentar algumas melhoras. Relata que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem do qual participa, o estudante *"faz uma auto-avaliação, pelo menos a gente faz esse movimento, [...] não quer dizer que é perfeito."* Ainda realiza *"a avaliação dos pares, e a do professor, enquanto [...] parte do grupo"*.

Durante as discussões, P3, ao destacar a dificuldade dos professores e estudantes quanto à atribuição e à recepção do conceito insatisfatório, explica que esta situação pode ocorrer porque há o *"julgamento"* do professor sobre o desempenho do estudante, apontando que, no momento da avaliação, não se favorece ao estudante a sua *"auto-avaliação"*. Ainda refere que a *"compara[ção]"* pode ser realizada, se for com a idéia do que o professor *"acredita ser enfermeiro"*. E assinala que há ainda dificuldades do próprio professor, tanto no momento formal da

avaliação, quanto no processo, de *"problematizar"*, de *"criar situações de aprendizagem"*.

Este participante acredita que a avaliação *"é um julgamento"* que o professor realiza de maneira *"autoritária"* e justifica a sua permanência em razão de ser característica *"cultural da nossa sociedade autoritária"*. Entretanto, indica ser possível mudá-la para uma forma mais *"compartilhada"* e *"democrática"*. Também ressalta que a avaliação pode constituir um *"movimento reflexivo"* permanente sobre a prática, um *"compromisso"* com a *"formação"*, à *"luz de um projeto maior, que é o Sistema Único de Saúde"*.

P1 concorda com P3 e constata que hoje a avaliação ainda é usada como *"mais um julgamento"*, mas que ela *"deveria ser uma reflexão, uma construção em processo"*.

Considerando o anteriormente exposto, identificamos a presença de repertórios que, em sua maioria, produzem o sentido de permanência de uma prática avaliativa referente a finalidade, usos e função, fundamentada em uma matriz tradicional de avaliação e, portanto, classificatória e seletiva, servindo ao sistema social vigente. Entretanto, também observamos repertórios que indicam uma prática direcionada ao compromisso com a aprendizagem de todos, inserindo-se assim na matriz democrática de avaliação para a inclusão e a transformação da realidade social (VASCONCELLOS, 2005).

Vasconcellos (2005, p. 45) aponta que essa intencionalidade da avaliação é de um dos aspectos *"mais difíceis de serem trabalhados e explicitados"*, consistindo, assim, um desafio na contemporaneidade. Pensar na mudança da avaliação requer a compreensão das bases educativas do projeto de formação.

Historicamente, a ação docente sempre esteve voltada ao controle, à fiscalização, à punição, à transmissão de conteúdos, à medida, ao exame, ao julgamento e à classificação. Tal situação foi sempre reiterada pelo sistema social de educação e de trabalho para reprodução de um modelo autoritário e excludente. O professor, ao buscar a mudança de seu papel, precisa refletir sobre os fundamentos político-pedagógicos de sua ação para que seja possível uma modificação da avaliação no cotidiano de sua prática.

Tentativas de mudanças de práticas avaliativas vêm sendo realizadas. Entretanto, elas podem constituir um modelo “pseudo-superador”²², no qual o professor e o estudante se preocupam com a nota ou o conceito, ou, muitas vezes, o professor se dirige à relação e o estudante, à nota. É a partir da identificação e do reconhecimento dessas pseudo-superações que se pode caminhar para a transformação da prática, considerando-se a proposição de que “todo ser humano é capaz de aprender” e, no caso da não aprendizagem, “tem que ser ajudado e não excluído ou rotulado” (VASCONCELLOS, 2005, p. 54).

As práticas de avaliação que reiteram a preocupação do professor para a aprovação-reprovação têm consistido naquelas em que se percebe a dificuldade. Não têm servido, entretanto, para se refletir e ajudar o estudante. Ainda, as realizadas somente em momentos formais, de responsabilidade única e exclusiva do professor, têm como foco o produto ou o resultado, conforme o modelo tradicional. É facultado ao professor, ainda, o uso autoritário da avaliação como forma de manutenção do *status* no sistema de ensino.

²² Vasconcellos (2005) utiliza este termo para indicar um dos paradigmas da mudança da avaliação.

Várias são as justificativas dos professores para essa situação. Entre elas, citamos: não sentir a necessidade de parar, pois, posteriormente o estudante aprenderá; entender que o estudante não é capaz de aprender; não saber parar, porque não têm preparo para fazer de outra forma; não querer parar porque dá trabalho; o problema ter sido de unidades educacionais ou séries anteriores (VASCONCELLOS, 2005).

Para pensar na avaliação mais distanciada da lógica classificatória, Esteban (2005, p. 31) aponta que ela pode se consistir em uma prática de investigação constante, realizada “com a compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis”. Para Vasconcellos (2005), a avaliação inclui o julgamento, “mas da produção objetiva do estudante e não de sua pessoa”, em que o professor, ao detectar necessidades de aprendizagem, problematiza e propõe, em diálogo, as atividades de superação. Desta forma, o estudante pode ter a clareza de que todas as possibilidades estão sendo esgotadas de forma compartilhada e co-reponsabilizada.

Na perspectiva da avaliação tradicional, a preocupação do professor dirige-se ao erro e à sua correção, conseqüentemente promove a reprovação como possibilidade de selecionar quem é ou não capaz de se formar. Porém, na perspectiva da avaliação democrática e emancipadora, o professor, ao investigar, indaga e indaga-se, num processo compartilhado, tendo em vista o autoconhecimento. Assim, este processo, prescinde da interação sujeito-sujeito, favorece a inclusão e uma constante reflexão: o que sabe quem não aprende? Como está se promovendo a mediação do processo ensino-aprendizagem? Desta forma, o erro se constitui em um material de análise, para a reorientação do processo de

aprendizagem e não como um castigo que promove a desistência e decepção do estudante (ROMÃO, 2003; VASCONCELLOS, 2005; ESTEBAN, 2005).

Como se percebe, então, as práticas avaliativas que possam favorecer a superação de dificuldades são aquelas em que o professor altera a própria postura diante dos resultados da avaliação. Ao perceber a falta de base do estudante, no início do ano, trabalha-a assim que se manifestar. No decorrer do ano, ao se deparar com as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, trabalha-as imediatamente, para que não possa haver acúmulo das mesmas, acompanhando e cuidando do estudante para que possa superá-las. Ao final do ano, no caso em que o propósito ainda não foi adequadamente alcançado, há um compromisso pactuado pelo coletivo dos professores para a continuidade dos estudos (VASCONCELLOS, 2005).

As novas oportunidades de aprendizagem, também chamadas de recuperação, quando pautadas na avaliação tradicional, configuram um cumprimento legal e recuperação da nota, em momentos previamente agendados. Porém, elas podem ser utilizadas, como compromisso de aprendizagem, no ato de ensino-aprendizagem, no processo, nas atividades específicas de recuperação e na recuperação das aprendizagens prévias não ocorridas ou desenvolvidas logo no início do ano letivo.

Para Vasconcellos (2005), quando há o compromisso com a aprendizagem, os ritmos, as experiências de vida e as formas com que os estudantes aprendem são respeitados, as estratégias de recuperação integram-se e confundem-se com as atividades de ensino-aprendizagem ativas e participativas. Como os estudantes aprendem por caminhos distintos, ao acolhê-los em suas necessidades, o

professor proporciona-lhes diferenciação qualificada no processo de aprender e isso favorece a auto-avaliação.

Visto que as instituições de ensino têm privilegiado as avaliações formais, exigidas pela legislação do sistema escolar vigente, direcionadas mais ao caráter somativo do que ao diagnóstico e formativo, conseqüentemente as tornam excludentes, voltadas à simples verificação para classificação.

Apesar disso, o professor poderia propor-se, em sua prática, pela inclusão da avaliação do que é essencial, do que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, como garantia da efetiva aprendizagem, ou seja, preocupar-se com a necessidade do estudante e comprometer-se com a sua superação. Somente assim, haverá interação entre produto-processo, quantificação-qualificação. As práticas de avaliação integradas ao processo ensino-aprendizagem, num movimento pedagógico crítico-reflexivo, dialógico, promovem a auto-avaliação do estudante, a avaliação dos professores e a dos pares e favorecem a todos os sujeitos envolvidos a construção da autonomia e postura democrática.

Percebemos, ainda, nos repertórios relativos a este tema, a produção de sentidos sobre a finalidade da formação de profissionais autônomos, críticos, humanizados e comprometidos com o projeto do Sistema Único de Saúde. Porém, os participantes, ao falarem da formação, conforme a proposta pelo currículo, e da dificuldade de avaliar o atributo atitudinal, utilizam repertórios que refletem sentidos de competência, pautados na matriz construtivista francesa, distintamente do que vem sendo proposto nas discussões efetuadas pelos professores do Curso de Enfermagem, que é a orientação pela noção dialógica de competência (LIMA, 2005).

c) Fragmentação das unidades educacionais e sua expressão no resultado da avaliação.

As falas dos participantes em relação a este tema associam-se à existência, nas duas primeiras séries do Curso de Enfermagem, de unidades educacionais distintas. Essa realidade tem intervindo na prática avaliativa dos professores no que se refere à expressão do resultado da avaliação: aprovação ou reprovação.

É destacado por P1 que a *"UPP1 e UPP2 é um processo. A três e a quatro é outro"*, estando, portanto, *"mais integradas"* e com um mesmo corpo docente, distintamente do que ocorre nas duas primeiras séries. Esta situação favorece que haja uma avaliação do desempenho do estudante dicotomizada e a produção de resultados distintos, ou seja, *"ele reprova no EAC"* [Exercício de Avaliação Cognitiva] realizado na Unidade Sistematizada (US) das duas primeiras séries e *"na UPP, às vezes, não reprova"*. Dessa forma, aponta que estas unidades *"não se articulam"*, *"parece que são [...], duas faculdades, dois processos diferentes"*, *"dois currículos diferentes"*. P3 e P4 concordam indicando que realmente *"a estrutura é diferente"*, *"a dinâmica é diferente"*, *"dois cenários, com pessoas, grupos diferentes"*.

P2 explica que há necessidade da compreensão das distintas proposições de cada uma das unidades nas duas primeiras séries. Enquanto a US dirige-se *"para a questão cognitiva"*, a UPP *"é mais voltada para a questão prática"*. Assim a US *"cobra, se pauta, em cima do conhecimento teórico, independente do que acontece na prática"*. Argumenta dizendo que a reprovação do estudante na Unidade Sistematizada deve-se ao fato de que *"ele não desempenhou adequadamente [...]"*.

dentro do que se propõe a unidade". Contrariamente, P4 aponta que esta situação ocorre porque as unidades "não est[ão] articulada[s]".

Diante desta situação, P4 coloca que, quando *"se concretiza com reprovas"*, ela entra em *"crise"*, por ocorrer a *"fragmentação das unidades educacionais dentro da própria série, enquanto unidade"*. Expressa que, ao estarem aplicando um *"currículo por competência"*, o atributo cognitivo deveria desenvolver-se *"a partir da prática profissional"*. Entretanto, a avaliação do estudante apresenta um resultado *"satisfatório"* na UPP, mas ainda assim o professor *"reprova"* na US em razão do atributo *"cognitivo"*. Aponta ser *"injusto"* ao estudante atribuir o conceito Insatisfatório pelo *"contexto"*, porque a avaliação encontra-se *"desarticulada"*, *"fragmentada"*, em que uma unidade *"só avalia a prática"* e a outra *"só avalia o cognitivo"*. Na interanimação dialógica, P3 questiona os conhecimentos e a prática desenvolvida, afirmando que esta situação conduz à compreensão de uma organização curricular *"tradicional"*.

P2 destaca que a avaliação realizada pela UPP *"não valoriza o cognitivo"*, justificando que a formação do profissional não deve ocorrer *"só pela atitude"*, *"tem que avaliar pelo cognitivo"*. Segundo P2, a avaliação pode progredir *"juntando essas duas coisas. Aonde não seja só atitude!"* Acredita assim favorecer a formação de um enfermeiro *"teoricamente expert"* e com atitude ética. P3 concorda e aponta *"que os desempenhos têm que dar os dois tons"*, ou seja, revelar atributos cognitivos e atitudinais. Nesta mesma discussão, P2 assinala que este *"salto de qualidade"* ainda não foi possível ao observar que a UPP *"não reprova ninguém"*, conduzindo ao questionamento sobre a formação de determinados estudantes ao final da quarta

série. Tal fato, então, ocorreria *"porque ele não foi avaliado adequadamente em algum momento, que pode ter sido tanto no cognitivo, como ter sido na atitude"*.

Quando P1 reitera a existência de dois currículos e o fato de tanto os professores da US quanto os da UPP desconhecerem o desenvolvimento do estudante em ambas as unidades, P3 aponta que a situação de duas unidades constituía *"uma fase de transição"*, destacando que as duas primeiras séries *"deveriam trabalhar na lógica da UPP [...], para integrar as dimensões"*. Entretanto, P1 reconhece que esta situação ainda não foi favorecida, indicando que *"ainda, não se consegue enxergar o aluno no processo"*.

Diante do anteriormente exposto, pudemos observar que os repertórios lingüísticos utilizados a este tema apontam para uma preocupação dos professores com os resultados da avaliação, ou seja, aprovação e reprovação, explicados pela convivência com as bases curriculares tradicionais e integradas, em um mesmo processo de formação. Assim, reconhecemos maior incidência dos repertórios que produzem o sentido da permanência no currículo tradicional nas duas primeiras séries do Curso de Enfermagem e da avaliação tradicional, classificatória e seletiva.

A base curricular tradicional propõe uma organização em unidades educacionais disciplinares, valoriza o desenvolvimento de atributos cognitivos desconectados do contexto da realidade social, produzindo a fragmentação da teoria e da prática. Esta base curricular tradicional, segundo Davini (1994), proporciona o desenvolvimento linear da teoria e a compreensão de que estudantes bem informados são capazes de aplicar a teoria a situações da prática concreta. Assim, a teoria tem primazia sobre a prática, sobre o concreto e, conseqüentemente, fragmenta a aprendizagem e promove o desenvolvimento de conhecimentos

estanques, bem como a sua reprodução acrítica. Conseqüentemente, o estudante progrediria em sua formação quando estivesse de posse dos pré-requisitos teóricos.

Por outro lado, identificamos que, embora o desenvolvimento da UPP nas duas primeiras séries se faça a partir da prática profissional, buscando a integração entre a teoria e a prática, ele não inclui o desenvolvimento do atributo cognitivo a partir da realidade, ainda que valorize o atributo atitudinal. Esse fato reitera a fragmentação da formação do estudante em ambas as unidades. Segundo Davini (1994), a aproximação da unidade educacional à realidade social também não garante a formação integral se não houver a inter-relação entre ambas para que haja a construção de uma prática profissional reflexiva, com possibilidades de novas formas de agir e intervir em saúde, contribuindo com a implementação do SUS e a justiça social.

Conforme Vasconcellos (2005, p. 188), a avaliação, naturalizada na lógica tradicional, seletiva e classificatória, relacionada à organização curricular, faz-se pela crença, há pelo menos 200 anos, de que “a apropriação de determinados conteúdos seria necessária para uma ascensão social; são saberes que não têm um sentido maior, mas funcionam como passaporte para inserção em certos meios sociais”. O autor destaca que a organização seriada promove interrupções na continuidade da aprendizagem e a preocupação do professor volta-se para aprovação e reprovação do estudante.

Em relação ao contexto do Curso de Enfermagem, o fato é que, em 2003, foi proposto que as Unidades das duas primeiras séries se constituiriam em um ciclo de formação e que, transitoriamente, haveria duas unidades distintas. Conforme apontado pelos repertórios lingüísticos, este fato ainda não se concretizou a

conteúdo. Vasconcellos (2005) e Freitas (2003) apontam que a organização em ciclos constitui uma estratégia que favorece a mudança da prática avaliativa dirigida pelo compromisso da escola com a formação de todos, em que a atenção do professor conduz à construção do conhecimento, possibilitando a superação da lógica seletiva e classificatória da avaliação.

Observamos, contudo, a presença de repertórios que podem indicar uma perspectiva de avaliação enquanto compromisso com a aprendizagem dos estudantes, já que se reconhece como *"injust[a]"* e, portanto, não ética, a reprovação do estudante, por haver fragmentação das avaliações e das unidades educacionais nas duas primeiras séries do curso.

Para superar essa avaliação classificatória e seletiva, questionamos: o curso poderia continuar no avanço da proposta de ciclos de formação e não de seriação? E, ainda, avançar na integração das unidades educacionais, nas duas primeiras séries, considerando a proposta pedagógica para a UPP, não seria uma alternativa para superar a fragmentação entre teoria e prática? Ou, transitoriamente, não se poderia criar espaço formal de diálogo entre os professores das US e UPP das duas primeiras séries?

Pode-se constatar ainda, neste tema, que a noção de competência que orienta o currículo, indicada pelos repertórios, aponta para um sentido de base prioritariamente construtivista francesa (RAMOS, 2001), pois consiste em uma coleção de atributos obtidos, avaliados separadamente entre si, priorizando os resultados, sem vinculá-los ao contexto. Tanto isso é visível que a frequência dos repertórios ligados à avaliação refere-se mais à reprovação do estudante, principalmente, pelo atributo cognitivo, reiterando essa noção de competência. O

questionamento realizado por um dos participantes (P3) *"que conhecimento é esse"* que promove o resultado insatisfatório e *"que prática é essa que ele está fazendo sem este conhecimento"* indica que, além da fragmentação entre a teoria e prática, há a convivência com a noção de competência de base condutivista ou funcionalista, (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

d) Educação Permanente e Grupo de Avaliação: espaços possíveis de reflexão da prática avaliativa.

A fala dos participantes indica que os professores não têm refletido sobre a prática avaliativa ao longo do processo de formação, reconhecendo que ele está aquém do desejado. Uma das possibilidades para promoção de reflexão sobre esta prática são os espaços coletivos formais existentes na instituição formadora, como a educação permanente (EP) e o grupo de avaliação, embora se reconheça que, efetivamente, esses espaços não estejam favorecendo a mudança da prática avaliativa.

P6 assinala que apenas mudar o *"currículo, que busca todo um processo [de formação] diferente"* não garante que os professores estejam realizando *"uma avaliação diferente"*. Exemplifica que, ao se falar que o desempenho foi construído com a participação dos enfermeiros, pode-se questionar o *"quanto disso está sendo utilizado para a avaliação"*, o *"quanto esta parceria está sendo utilizada"*, bem como o quanto se está *"consequindo transformar essa realidade"*. P3 indica que *"a estratégia de educação permanente"* seria uma das possibilidades para que esse tipo de avaliação venha a se concretizar.

Entretanto, P6 destaca que se faz necessário pensar *"até que ponto a educação permanente [es]tá refletindo em alguma mudança"*. Ainda, aponta que compreendia a presença de dificuldade na prática avaliativa, enquanto os professores ainda estavam *"se apropriando"*, já que provavelmente há *"maneira[s] diferente[s] de entender [...] o processo avaliativo"*, bem como *"o currículo por competência"*. Mas, reconhece que já se poderia *"ter avançado mais na avaliação"*, pois ainda há *"muitas distorções"* e que já *"passou da hora"* de se pensar sobre esta prática. Embora fale que o processo de apropriação ocorrerá pela *"vida inteira"*. P5 expressa que ainda não *"consegue ter clareza"* do processo e P3 a tranquiliza, dizendo ser esta a realidade dos professores novatos e mesmo daqueles *"inseridos há anos"* neste currículo.

P4 assinala que os professores precisam *"ter clareza"* do que seja a educação permanente, explicando que atualmente não está *"organizado o referencial"* e, se o tiverem, acredita que seja *"um cenário muito favorável"*. P6 se posiciona, embora não se tenha clareza do modelo ideal, este espaço da educação permanente tem favorecido o crescimento do grupo de professores da terceira série, visto que *"cresceu muito com a EP"*, em razão de que o grupo *"se permitiu discordar, construir [...] brigar"*. Porém, P1 fala que esta situação é facilitada em razão de o grupo da terceira série ser *"homogêneo"*, apontando que a primeira e segunda séries trabalham com *"mais de uma categoria profissional"*, considerando assim que *"o embate é maior, porque tem divergência conceitual, [...], a própria ideologia"*.

Há posicionamentos distintos diante dessa situação descrita. P6 e P4 concordam que as diferentes categorias profissionais não se constituem em *"um problema"*. P6 argumenta que, em grupo formado por profissionais de uma única

profissão, também existem diferenças de *"ideologia"*, *"filosofia"*, *"divergências conceituais"* e, P4 considera que tal *"diversidade"* de olhares traz *"uma grande riqueza"* às discussões e reitera que a dificuldade está na *"não clareza do referencial"* da EP. Entretanto, P3 e P1 concordam que, por haver dentro do grupo de professores da UPP 1 e 2 as categorias médicos e enfermeiros, o problema se torna maior e *"contraditório"* em razão *"do poder técnico"* e *"ideológico"*.

Na interanimação dialógica, P6 relata uma vivência e chama o grupo para reflexão sobre como os professores *"est[ão] trabalhando na avaliação dentro da escola"*. Destaca que, quando não há cumprimento do prazo de entrega de formatos de avaliação, atribui-se o conceito *"insatisfatório"* ao estudante. P3 salienta que esta situação ainda propicia a *"advertência"* pelo não cumprimento de tal normativa. P6, P4 e P1 entendem que esta situação não tem produzido *"significado"* para o estudante e professor sobre o preenchimento dos formatos de avaliação.

P4 e P1 concordam que os professores não estão *"trabalhando"* a avaliação, apontando ser este *"o nó"* do processo. Segundo P1, por esta razão há várias pessoas buscando e *"dominando"*. P6 se posiciona, reconhecendo que a busca da melhora da prática avaliativa *"tem que ser de todos"* e não *"só de algumas pessoas que estejam na frente"*. P1 concorda, porém admite que não haverá possibilidade de discussão coletiva *"se alguém não tentar trazer isso para refletir"*. P6 argumenta sobre a necessidade de os professores utilizarem os espaços formais para discussão, citando o *"grupo de avaliação"* como sendo um deles. Entretanto, P1 reitera que hoje, neste grupo, a situação está *"muito difícil"* e que *"todo este movimento é um desgaste"*. P6 aponta não ser mais possível a continuidade *"[d]esse pensamento"* e *"o não enfrentamento"* por parte dos professores, argumentando

que, se no espaço "*informal*" há discussões, então "*formalmente também*" isso poderá ocorrer.

Embora haja o reconhecimento de repertórios cujo sentido aponta para a potência da estratégia da educação permanente e do grupo de avaliação como espaços formais que possam favorecer a reflexão e a possibilidade da mudança da prática avaliativa, bem como a disponibilidade interna do professor para este movimento, identificamos uma maior incidência de repertórios que revelam resistência à reflexão da prática avaliativa. Por conseguinte, a possibilidade de reprodução da prática classificatória permanecer é considerável.

Entendemos que o ponto de partida para a promoção de mudanças é o reconhecimento dos limites que dificultam o processo de construção de uma prática avaliativa menos seletiva e classificatória, bem como a disposição para superá-los, conforme aponta Vasconcellos (2005).

O desafio que se coloca aos professores é a conquista e a boa ocupação deste espaço, que favorece o confronto e o desvelamento das relações de poder no ensino-aprendizagem e da escola (VASCONCELLOS, 2005). Compreendemos que conscientizar-se, propor-se à alternativas de superação do instituído e das contradições que a realidade apresenta não são atividades fáceis aos professores.

Os professores apontam aspectos direcionados à macroestrutura da escola, aguardam soluções que venham das instâncias de poder formal, sem necessariamente se colocarem como responsáveis pela permanência de uma prática avaliativa classificatória e reprodutora da realidade social. Participar como sujeito, compartilhando as decisões, apoiando-se e constantemente refletindo sobre os propósitos da formação e da prática avaliativa, ainda, constituem possibilidades de

construção em processo. A realidade é incerta, complexa, não há receitas prontas e, segundo consta em Freire e Horton (2003), o caminho se faz caminhando.

Quando os participantes utilizam repertórios falam da pouca clareza das bases teóricas que sustentam a educação permanente, a nosso ver, estão colocando em discussão o referencial proposto para o processo ensino-aprendizagem da escola, que prescreve um movimento de ação-reflexão-ação. Questionamos se não deveria ser utilizado este mesmo movimento pedagógico da EP para a formação, em processo, dos professores sobre a prática avaliativa.

Vasconcellos (2005, p. 199) refere sobre um questionamento essencial: “será que precisamos de uma nova relação **de** idéias sobre a realidade ou nova relação **com** as idéias e **com** a realidade?” É por meio da prática reflexiva que o professor pode ir constantemente se formando no espaço da educação permanente, conscientizando-se das bases que sustentam sua prática avaliativa e, possivelmente, transformando-as para que a avaliação se torne inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

Sendo o espaço da educação permanente e o grupo de avaliação composto por um coletivo de pessoas, pressupõe-se a existência de valores e idéias diferentes sobre um mesmo objeto e, no caso em questão, da prática avaliativa e formação orientada por competência. Compreendemos que superar o individualismo, que há tempos tem caracterizado a ação docente, constitui um desafio. Os professores não foram tradicionalmente formados para trabalhar em grupo e lidar com as relações interpessoais. Explorar os posicionamentos políticos e ideológicos é importante, porém, se não houver o empenho **de todos** na construção de uma rede de relações que favoreça o diálogo, o manejo de conflitos e o trabalho **com** e **nas**

diferenças, poucas serão as possibilidades de mudança da prática avaliativa. O professor necessita ser formado, cotidianamente, para enfrentar as tensões e resistências quando se propõe ao novo; caso contrário, rapidamente emergem o cansaço, a frustração, a desistência (VASCONCELLOS, 2005).

Entendemos, ainda, que apenas a formação do professor para a mudança por si só não a garante. Faz-se necessário que haja mudanças das estruturas de poder e de regras da escola, uma equipe diretiva que exerça um papel de mediação e não de controle, como forma de superação da desconfiança, da vigilância, de julgamento do professor e do estudante como acomodados e resistentes. A confiança no grupo, pautada na ética de autonomia, de reflexão e decisão compartilhada pelo autêntico diálogo, pode favorecer a mudança da prática avaliativa menos seletiva e classificatória (VASCONCELLOS, 2005).

Considerando as inter-relações entre os temas, identificamos que a dificuldade de atribuir conceito insatisfatório ao estudante atravessa todos eles e que a valorização do resultado se sobrepõe aos outros aspectos que envolvem a avaliação.

As justificativas atribuídas a esta dificuldade referem-se à inclusão de aspectos subjetivos às práticas avaliativas, no tocante a *o que* e *o como* se avalia, à formação tradicional do professor, à organização curricular e aos espaços formais de reflexão dos professores. Esta constatação mostra a dificuldade dos professores em transformar sua prática avaliativa para a perspectiva da avaliação democrática, que

pressupõe a mudança de seu papel na direção apontada pelo projeto político-pedagógico do Curso de Enfermagem da Famema.

Entendemos que reconhecer a subjetividade presente na prática avaliativa não é fácil para o professor, cuja formação se pautou na educação tradicional. Essa, por sua vez, assenta-se em princípios epistemológicos advindos da hierarquização e fragmentação dos saberes das disciplinas, sobrepondo-se ao saber prático, à não integração entre a teoria e prática, à aprendizagem por transmissão e à relação de poder hierárquica estabelecida entre professor e estudante. E, a avaliação objetiva é dirigida a conhecimentos e habilidades.

Assim, na prática avaliativa, o professor ao distanciar-se do estudante, torna-o um objeto do conhecimento, rompendo a relação intersubjetiva que, se construída no diálogo, articula as atividades pedagógicas e favorece a transformação. Como as relações entre professor e estudante têm-se construído verticalizadas (ESTEBAN, 2005), restringem a autonomia do estudante. Mudá-la significa expor-se, compartilhar, ser avaliado e reconhecer o estudante na condição de sujeito.

Desta forma, a prática avaliativa que acompanha uma orientação epistemológica positivista, em razão da medida, da descrição objetiva, precisa e mensurável, e a tomada de decisão - aprovação ou reprovação - são de responsabilidade exclusiva do professor e acabam por ser mais fáceis e tranquilas. Incorporar valores que incluem a subjetividade, face complexa da avaliação e aspectos ligados à negociação, em um processo interativo dialógico e portanto, intersubjetivo requer uma atitude mais democrática e inclusiva (ESTEBAN 2005, PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2004).

A pouca clareza dos critérios utilizados para o acompanhamento e progressão do estudante, além de se referirem à dificuldade do professor em incorporar o diálogo na relação intersubjetiva, entre estudantes e entre si próprios e consensuar a tomada de decisão, tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento da prática profissional do enfermeiro, em um movimento avaliativo e pedagógico construída na processualidade, tem dificultado sua transformação da prática avaliativa.

A prática avaliativa orienta-se mais à matriz construtivista francesa e uma aproximação à matriz funcionalista. Contudo, a dificuldade em reconhecer o padrão de competência, em que os desempenhos se tornam objetos da avaliação, não diz respeito apenas às questões ligadas à subjetividade do professor, mas às instâncias de gestão que, no movimento de reprodução-transformação curricular, a nosso ver, tem conduzido a um retrocesso na configuração do padrão de competência.

O contexto do Curso de Enfermagem, anteriormente exposto, e o ANEXO C, apontam para um padrão de competência oficializado pelo Comitê de Avaliação do Estudante sem, contudo, promover a construção no diálogo interativo, portanto intersubjetivo, entre o campo do trabalho, local em que as práticas profissionais se materializam, e a sua validação social.

Essa situação tensiona a integração academia-serviço e a transformação da prática profissional do enfermeiro. Assim, podemos reconhecer que o sentido da competência orientada pela matriz francesa e funcionalista, constatado através dos repertórios lingüísticos, encontra ressonância com o atualmente proposto pelo Curso de Enfermagem da Famema. A linguagem em uso no padrão referência (ANEXO C) nos possibilita assinalar que a sua orientação é pela matriz condutivista-funcionalista

e construtivista francesa de competência. Esta, por sua vez, torna insuficiente a transformação da prática profissional e, portanto, do cuidado em saúde na perspectiva da integralidade.

Entretanto, pudemos reconhecer nas práticas discursivas tentativas de dirigir-se à abordagem dialógica de competência. O contexto do Curso de Enfermagem aponta que há movimento de retorno à orientação curricular pela abordagem dialógica, que mostra o empenho dos professores em construir, em diálogo com o campo do trabalho, conformando-se em uma potência para a mudança da formação, assim como da prática profissional hoje desenvolvidas pelos enfermeiros.

A coexistência de duas unidades educacionais nas primeiras séries, organizadas de maneira fragmentada, distintamente do que ocorre nas terceiras e quartas séries por se configurarem em uma única unidade educacional, têm dificultado o diálogo sobre seus processos avaliativos e pedagógicos. Esta situação favorece a dicotomia e o desenvolvimento da prática profissional e possibilita critérios de progressão distintos para aprovação ou reprovação. Na Unidade Sistematizada, prioriza-se a avaliação do atributo cognitivo que promove a reprovação ou aprovação na série. Esta situação mostra a dificuldade não só dos professores, mas também da gestão dos processos de mudança no sentido da integralidade.

Constata-se, então, a dificuldade dos professores em refletir no diálogo, portanto, reconhecer a intersubjetividade, e também, a dificuldade de promover reflexões dialógicas, compartilhadas de decisão conjunta no sentido de transformação e não de retrocesso. As possibilidades de reflexão coletiva nos

espaços formais de diálogo e reflexão são escassas e pouco impulsionam o movimento de mudança dos processos avaliativos e formativos, na direção apontada pelo projeto político-pedagógico do Curso de Enfermagem da Famema.

As práticas discursivas, utilizadas no jogo de interanimação dialógica e negociação de sentidos, permitem-nos constatar um distanciamento entre a avaliação prescrita pelo Curso e a realizada no cotidiano da prática avaliativa dos professores. No cotidiano, os sentidos produzidos sobre a avaliação se aproximam mais da lógica classificatória e seletiva. Porém, mesmo que haja menor recorrência, há tentativas de renovação de produção de sentidos para a superação da prática avaliativa voltada à inclusão e comprometida com a formação.

Após as análises efetuadas nos quatro temas, compreendemos que eles se inter-relacionam e mostram que a prática avaliativa dos professores do Curso de Enfermagem da Famema constitui-se em um nó crítico ao propor-se a um processo de mudança de formação de enfermeiros orientada em busca de uma abordagem dialógica de competência, dada a sua complexidade.

Compreendemos, também, que esse nó crítico refere-se aos aspectos relacionados aos docentes ao currículo que, por sua vez, relacionam-se ao contexto e ao cenário político-pedagógico do Curso de Enfermagem da Famema. Estes encontram-se em permanente tensão em um processo de reprodução-transformação, com movimentos de avanços, mas também de retrocessos. Esses cenários e contextos estão inter-relacionados a um contexto maior, ou seja, das políticas públicas de saúde e educação.

As constatações anteriores explicitam o paradoxo com a proposição do curso em formar enfermeiros crítico-reflexivos, tendo em vista a transformação da

prática profissional, para atender as necessidades sociais das pessoas, famílias e comunidades, considerando as proposições do SUS.

4 SÍNTESE PROVISÓRIA

A realização da síntese de um texto que para nós é ainda um constante vir a ser, que também necessita de uma análise mais aprofundada e que apresenta aspectos a serem trabalhados, conforma-se em um desafio. Porém, o tempo se esgota.

Inicialmente, assinalamos que a investigação se propôs a analisar os sentidos da avaliação por competência do Curso de Enfermagem da Famema, na perspectiva de um grupo de docentes. Os dados obtidos por meio do grupo focal e análise das práticas discursivas pautaram-se na perspectiva construcionista de investigação (SPINK, 2004).

Na apresentação dos resultados, caracterizamos o grupo em relação à sua composição e dinâmica. Analisamos os repertórios lingüísticos, a partir de quatro temas co-construídos, obtidos por meio da transcrição seqüencial das falas, da articulação do diálogo, do uso dado aos repertórios pelos participantes, sendo organizados em mapas dialógicos que, segundo Spink e Lima (2004), constituem uma forma de sistematizar as práticas discursivas e preservar o contexto interativo.

Em relação à caracterização do grupo, reconhecemos que os participantes do grupo são pessoas com histórias e tempos distintos de inserção no Curso de Enfermagem da Famema, constituindo vozes que marcam posições e negociam sentidos. Observamos que a dinâmica de interação no grupo favorece o diálogo, o debate, a reflexão, a exposição de contradições, o compartilhamento de idéias, o posicionamento e o re-posicionamento e a negociação sobre os distintos e diversos sentidos que envolvem a avaliação da formação orientada por competência. A análise dos quatro temas co-construídos nos grupos permite-nos compreender que a

avaliação, em formação por competência, assume múltiplos sentidos que refletem o cotidiano dos professores.

As práticas discursivas, utilizadas na interanimação dialógica e negociação de sentidos, permitem-nos constatar um distanciamento entre a avaliação prescrita e a realizada no cotidiano da prática avaliativa dos professores.

Conforme verificamos, o sentido da prática avaliativa apresenta-se mais direcionada à matriz de avaliação tradicional, que se caracteriza pelas idéias de medida, comparação, objetividade, produto, com priorização do aspecto cognitivo e habilidade, e segundo Esteban (2005, p. 15) “de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos, que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. Ainda, pouco valoriza os processos pedagógicos e vincula-se ao individualismo e à competitividade. Portanto, a prática avaliativa volta-se mais à classificação e exclusão e, por conseguinte, à reprodução da prática profissional do enfermeiro dirigida à eficiência social.

Porém, também verificamos um início de produção de sentido da prática avaliativa orientada por uma matriz de avaliação democrática, incluindo a construção em processo, a dialogia e interação, a inclusão, no movimento ativo de ensino-aprendizagem, na perspectiva do compromisso com a formação de todos os estudantes, buscando a re-significação e sentidos formativos e avaliativos que, segundo Dias Sobrinho (2004), faz-se a partir do reconhecimento das contradições, diversidade e da complementariedade.

Assim, percebe-se uma abertura de espaços possíveis à formação de enfermeiros críticos-reflexivos, autônomos para engajamento ao projeto de transformação social, a partir mudança da prática profissional, que atendam as

necessidades sociais das pessoas, famílias e comunidades, considerando as proposições do SUS.

A prática avaliativa tem produzido um sentido prioritário orientado na matriz de competência francesa e, embora amplie a formação e considere o sujeito neste processo, focaliza o desenvolvimento de atributos pessoais, desarticulados da prática profissional. Conseqüentemente limita a autonomia profissional por pouco valorizar o contexto, reduzindo, assim, a sua dimensão sócio-política, priorizando os resultados e reproduzindo a prática (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

A presença do sentido condutivista-funcionalista de competência também se fez presente. O propósito da matriz condutivista-funcionalista consiste na descrição de habilidades e funções que reflete o que o profissional pode fazer e não necessariamente o que faz em situação de trabalho. A norma de competência, traduzida em norma de comportamento e práticas observáveis, limita a autonomia profissional pela redução sócio-política e a mudança da prática profissional por desconsiderar o contexto, que se reduz às tarefas e resultados observáveis, subvalorizando os atributos que o sustentam (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2006).

Contudo, identificamos o início de produção de sentidos que apontam a uma prática avaliativa na perspectiva da orientação dialógica de competência, e que priorizam a prática profissional em distintos contextos, segundo padrões socialmente construídos. Esta abordagem considera as diferenças, busca a articulação entre as distintas perspectivas, sem que haja uma relação de subordinação e, portanto, promove decisões a partir dos movimentos de escuta, análise e síntese na interação dialógica (LIMA, 2005; LIMA; RIBEIRO; GONCZI, 2007).

Esse sentido aponta para transformação da formação do enfermeiro, na direção do perfil desejado, pois favorece o diálogo entre o campo de trabalho em saúde, espaço em que se concretizam as práticas para o cuidado em saúde. É nesse diálogo que a prática profissional pode ser transformada, a fim de atender a necessidades sociais de saúde, considerando os princípios do SUS.

A produção de sentido da permanência da organização curricular tradicional, nas duas unidades educacionais das duas primeiras séries do Curso de Enfermagem da Famema, contribui para reprodução da prática avaliativa no sentido da avaliação tradicional. Segundo Davini (1994), essa base curricular valoriza os atributos, priorizando o cognitivo e habilidades, desconectados da prática profissional e na linearidade da teoria e, esta se sobrepondo à prática. Consequentemente o estudante só poderá progredir em sua formação quando de posse dos pré-requisitos teóricos.

Ainda, constatamos que a produção de sentidos sobre a prática avaliativa revela a potência do grupo de avaliação e a estratégia da educação permanente como espaços que podem favorecer a reflexão e a possibilidade de mudança. Há, porém, um maior sentido de resistência de reflexão sobre a prática avaliativa e formação nesses distintos espaços.

Segundo Brasil (2001, p. 9), a estratégia de educação permanente constitui instrumento de gestão dos processos de mudança da prática educativa. Parte do “pressuposto da aprendizagem significativa, que promove e produz sentidos e sugere a transformação das práticas profissionais reais, de profissionais reais, em ação na rede de serviços”. Consiste no encontro entre o campo da formação e o do trabalho, em que “o aprender-ensinar incorporam-se ao cotidiano das organizações

do trabalho”, a partir da problematização da prática e da gestão. Assim, a educação permanente prevê uma reflexão com possibilidade de mudança de modo compartilhado.

A análise da produção de sentidos sobre a avaliação no cotidiano da formação orientada por competência nos permite dizer que ela se configura como um dos elementos críticos dessa formação.

Que reflexões serão possíveis sobre o que nos foi revelado neste processo de investigação. Primeiramente trazemos à reflexão: **Por que a avaliação é um nó crítico na formação por competência?**

A avaliação em formação por competência configura-se em uma temática complexa, por não ser compreendida em si mesma, mas por ser fruto das relações estabelecidas no processo de sua construção da realidade social. Um mundo de incertezas, globalizado, com aumento da velocidade de produção de conhecimento que impulsiona modificações no campo do trabalho e formação.

No decorrer de seu processo de transformação, a avaliação em formação orienta-se sob as bases epistemológicas positivistas, subjetivistas (DIAS SOBRINHO, 2004) e, que, por sua vez, promove dicotomias e/ou superação por exclusão.

As contribuições de Morin (2002, p. 59) nos auxiliam na compreensão da questão exposta, o desafio da complexidade. Para este autor, a produção de conhecimento científico, até o final do século XX, encontra-se em bases de sustentação de certeza. Essas bases, que se referem à ordem, à regularidade, ao determinismo absoluto, à separabilidade, à unicidade e à recusa da contradição, encontram em “estado de desintegração” na atualidade, não pela troca entre a desordem e a ordem, mas pela aceitação da existência de um jogo dialógico entre

elas, que, ao mesmo tempo, podem ser contraditórias e complementares. Propor-se à mudança significa a compreensão de que ela “gera um pensamento do contexto e do complexo”. Pensar sobre o contexto consiste na procura permanente da relação entre a inseparabilidade e das inter-relações entre um dado, um acontecimento e seu contexto, “re-problematizar o sentido do conhecimento” e a problematização daquilo que aparentava ser a solução” (MORIN, 2002, p. 20).

Portanto, o desafio da complexidade está na interação dialógica, na incerteza e na atitude de contextualizar e globalizar, integrando as dimensões presentes no contexto (MORIN, 2002). Temos, então, que compreender que a avaliação em formação no decorrer de seu processo de transformação passa a ser dinâmica, polissêmica, plurirreferencial e, portanto, complexa (DIAS SOBRINHO, 2004).

Incluir a complexidade na avaliação necessita do entendimento de que “toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder”. É ação permeada pela diversidade e pela dinamicidade, não podendo “esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos e monoreferenciais”, mas compreendida a partir de diversas perspectivas, incorporando os sentidos e valores da construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 711). Assim, configura-se uma possibilidade de pensar e tratar os problemas da avaliação em formação orientada pela abordagem dialógica de competência.

Para favorecer a mudança da prática de avaliação, precisamos da clareza da intenção do que se propõe alcançar, segundo sua finalidade, usos, papéis e

forma, tendo em vista a proposta da instituição para a formação, que se constrói a partir do diálogo, no processo de reprodução-transformação.

Assim a avaliação associa-se a vários e distintos aspectos que nela interferem, dificultam-na e/ou promovem resistência à sua mudança, num movimento de tensão permanente.

Segundo Vasconcellos (2005), os aspectos objetivos e subjetivos dificultadores na mudança da avaliação referem-se ao sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares; formação acadêmica tradicional dos professores; condições precárias de trabalho; professores que, não suficientemente convencidos da necessidade de mudar, não conseguem vislumbrar um caminho para a mudança; e, por fim, a pouca clareza conceitual. Considera, ainda, a existência de uma autonomia relativa entre estes aspectos indissociáveis entre si, ou seja, há uma relação entre o contexto e a ação das pessoas.

A nosso ver, a internalização cultural da prática avaliativa tradicional presente nos professores e estudantes constitui um dos aspectos relevantes que favorecem as dificuldades e resistências, conforme pudemos observar nos temas identificados para essa investigação.

No cotidiano, os sentidos produzidos sobre a avaliação se aproximam mais da lógica classificatória e seletiva. Porém, mesmo que em uma menor recorrência, há tentativas de renovação de produção de sentidos para a superação da prática avaliativa voltada à inclusão e comprometida com a formação.

Por outro lado, a formação por competência orientada na abordagem dialógica, também é complexa, pois requer tanto a modificação das instituições formadoras, em suas estruturas e projetos até então tradicionais, como o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que considere a construção da responsabilidade social, na formação e prática profissional, pautando-se na integralidade, diálogo permanente entre academia-serviço, na relação teoria-prática, nos processos ensino-aprendizagem ativos, com reposicionamento dos papéis de professores e estudantes e a interdisciplinaridade (LIMA, 2005).

Há de se propor outra reflexão: **que caminhos são possíveis para continuar o processo de transformação da prática avaliativa?**

As dualidades constantemente presentes na prática avaliativa necessitam ser identificadas e trabalhadas pelos professores, tais como objetividade e subjetividade; relação pedagógica autoritária e relação eu-outro; linearidade dos projetos de formação e contraditoriedade; fragmentação e integração da teoria prática; processo de aprendizagem por transmissão e aprendizagem significativa, e construtora de sentidos; prática profissional reprodutora e prática transformadora, solidária e justa; avaliação classificatória e excludente - democrática e inclusiva; sistema avaliativo centralizador a serviço da política neoliberal e sistema participativo, co-reponsabilizador a serviço de uma sociedade mais solidária, eticamente comprometida com as necessidades sociais das pessoas.

O reconhecimento desta realidade complexa, multirreferencial e incerta, nas práticas avaliativas cotidianas dos professores, e a identificação dos limites, das incompletudes, dos não saberes, das subjetividades, **ousando** na co-construção em processo e propondo-se à reflexão coletiva permanente, trabalhando **com** e **na**

diferença, constituem a **possibilidade de superação das dificuldades e da construção de uma prática avaliativa na formação por competência dialógica**, mais comprometida com a emancipação social, a formação de um profissional crítico e reflexivo, competente e ético, e que interaja politicamente com os processos de transformação do cuidar em saúde.

Compreender os espaços formais coletivos de reflexão que constituem instrumentos estratégicos de mudança da prática, e incluir os profissionais de serviço nesses espaços de reflexão significa favorecer a mudança da prática avaliativa e da pedagógica, bem como das práticas profissionais em saúde. Além disso, buscar a continuidade da reflexão e da construção da orientação curricular na abordagem dialógica de competência são metas que podem e devem ser atingidas.

A reflexão sobre as regras institucionais dirigidas ao sistema avaliativo institucional também podem contribuir com a mudança da prática avaliativa, já que elas se encontram ancoradas em padrões rígidos de aprovações e reprovações que se distanciam da proposta político-pedagógica do Curso de Enfermagem.

A re-organização estrutural do curso e da instituição, a fim favorecer o distanciamento entre a homogeneidade, seqüencialidade e conformidade, solicita ousadia, propondo-se ao diálogo compartilhado e inclusivo sobre o sentido da integração das unidades educacionais, da possibilidade de mudança da atual organização curricular por seriação para ciclos de formação.

Segundo Freitas (2003), esta proposta se conforma em um projeto transformador das bases de organização da escola, que possibilita a unidade curricular e metodológica de ensino-aprendizagem, considerando as experiências significativas para o estudante e seu grau de autonomia e complexidade.

Proporciona, ainda, o desenvolvimento articulado entre as experiências de vida e a prática social, assim como a auto-organização do estudante, o trabalho coletivo e a cooperação em processo, construindo arranjos organizacionais de poder horizontalizados na escola. Favorece a formação do professor e o aumento de seu tempo destinado à formação crítico-reflexiva do estudante. Enfatiza, também, a avaliação informal, compreensiva e coletiva com finalidade formativa, referenciada no desempenho do estudante e no coletivo de professores na condução do processo educativo (FREITAS, 2003).

Esse reconhecimento também constitui **uma possibilidade de a instituição formadora propor-se à modificação de seu papel de reprodutor do sistema social, alterando-o para uma instituição reflexiva, consciente de seu compromisso político** com a transformação da realidade de saúde, conforme o proposto pelo Sistema Único de Saúde.

Por fim, deixamos uma questão para investigação futura: **Como os estudantes vivenciam a avaliação em formação por competência?**

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Globalização e políticas de avaliação educacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2003. p. 26-28.

ALMEIDA, M. J. **Educação média e saúde:** possibilidades de mudança. Londrina: UEL, 1999. 196 p.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.

BAKHTIN, M. The problem of speech genres. In: EMERSON, C.; HOLQUIST, M. (Ed.). **Speech genres and other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1994. p. 60-102.

BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning:** an approach to medical education. New York: Springer, 1980. 206 p.

BOURDIEU, P. Structures, habitus and practices. In: _____. **The polity reader in social theory.** Cambridge: Polity Press, 1994. p. 95-110.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e de Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação permanente em saúde.** Brasília, 2004. 63 p. (Série C, projetos, programas e relatórios).

BRASIL. Ministério da Saúde; BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional:** Pró-Saúde. Brasília, 2005. 79 p. (Série C: projetos, programas e relatórios).

BURAWOY, M. **Manufacturing consent:** changes in labor process under monopoly capitalism. Chicago: University of Chicago Press, 1979. 267 p.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000. 236 p. (Saúde em debate, 131).

CHALVIN, D. **L'entreprise négociatrice**. Paris: Dunod, 1997. 208 p.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA**. 2002. 271 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CHIRELLI, M. Q.; COSTA, M. C. G. O currículo integrado do Curso de Enfermagem da Famema: implementando a metodologia problematizadora de ensino. **Rev. Educ. PUC- Campinas**, Campinas, n. 9, p. 29-39, dez. 2000.

CHIRELLI, M.Q. (Coord.). **Introdução ao Curso de Enfermagem**: 1ª série. Marília: Faculdade de Medicina de Marília. Curso de Enfermagem. 2000. 14 p.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000. 200 p.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1996. 3v.

CRONBACH, L. Course improvement through evaluation. **Teach. Coll. Rec.**, New York, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.

DAVINI, M. C. Currículo integrado. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor**: área da saúde. Brasília, 1994. p. 39-55.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Bol. Tec. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. **Humanizar cuidados em saúde**: uma questão de competência. Brasília, 2001. p. 27-38.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 109 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 25).

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 91 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, 703-725, out. 2004.

DÍAZ BORDENAVE, J. E; PEREIRA, A. M. **Estratégia de ensino-aprendizagem.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 311 p.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____ (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 1, p. 13-37. (Série cultura, memória e currículo).

FAMEMA. Currículo do Curso de Enfermagem. Marília, 1997. 34 p.

FAMEMA. **Curso de Enfermagem:** contexto atual. Marília, 2005. 25 p.

FAMEMA. **Guia do processo ensino-aprendizagem:** aprender a aprender - 2002: Curso de Medicina. Marília, 2002. 29 p.

FAMEMA. **Manual de avaliação do estudante:** cursos de medicina e enfermagem. Marília, 2006. 29 p.

FAMEMA. Programa de Incentivos à Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina - PROMED. **PROMED:** uma nova escola médica para um novo sistema de saúde: projeto final da FAMEMA. Marília, 2003. 63 p.

FAMEMA. **Unidade de Prática Profissional:** estágio supervisionado da 4ª série: Curso de Enfermagem – 2007. Marília, 2007. 13 p.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica:** processos e resultados: os casos de Marília e Londrina. São Paulo: Hucitec, 2002. 306 p.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2005. cap. 1, p. 13-26.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 143 p.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre a educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 229 p.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de duas lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p. (Coleção cotidiano escolar).

FREITAS, R. A. M. M. **Reflexividade e competência**: a graduação em enfermagem. 2002. 251 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 10, p. 295-351.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 352 p.

HACKING, I. Why ask what? In: _____. **The social construction of what?** Cambridge: Harvard University Press, 1999. p. 1-34.

HAGER, P.; GONCZI, A. What is competence? **Med. Teach.**, London, v. 18, n. 1, p. 15-18, 1996.

HAGER, P.; GONCZI, A.; ATHANASOU, J. General issues about assessment of competence. **Asses. Eval. High Educ.**, London, v. 19, n. 1, p. 3-16, 1994.

HERNÁNDEZ, D. La certificación por competencias: un desafío. In: REUNIÓN DE DIRIGENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA, 1999, Aracajú, **Anais...** Aracajú: CEFET, 1999. p. 2-12.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2004. 142 p.

KRUEGER, R. A.; KING, J. A. Involving community members in focus groups. In: MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. **The focus group kit**. Thousand Oaks: SAGE, 1997. v. 5.

LALUNA, M. C. M. C. **O planejamento como instrumental da gerência em enfermagem**: construindo o desempenho do planejamento participativo no currículo integrado. 2002. 144 f. (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

LAURITI, N. C. A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior. **EccoS**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 111-130, jun. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. 183 p. (Coleção magistério 2º grau: série formação do professor).

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface Comun. Saúde Educ.**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369–379, mar./ago. 2005.

LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Abordagem dialógica de competência: um percurso metodológico. 2007

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 183 p. (Coleção magistério 2º grau: série formação do professor).

MORGAN, D. L. The focus group guidebook. In: MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. **The focus group kit**. Thousand Oaks: SAGE, 1997. v. 1.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução da Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho (Org.). São Paulo: Cortez, 2002. 102 p.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PENNA FIRME, T.; PUTTEN, J. V.; BLACKBURN, R. Avaliação de docentes e do ensino. In: SOUSA, E. C. B. M. (Org.). **Avaliação de docentes e do ensino**: Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 5.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto alegre: Globo, 1976. 160 p.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. 319 p.

RAPHAEL, H. S. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. cap. 8, p. 159–187.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 151 p.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos:** estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. 57 p. (Cadernos didáticos: série supervisão, 1).

SANTANA, J. P.; CAMPOS, F. E.; SENA, R. R. Formação profissional em saúde: desafios para a universidade. In: SANTANA, J. P.; CASTRO, J. L. (Org.). **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde:** CADRHU. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999. p. 109-123. Disponível em: http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/ACF2114.pdf. Acesso em: 25 out. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997. 128 p. (Polêmicas do nosso tempo).

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 2000. 256 p.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. (Ed.). **Educational evaluation:** theory and practice. Worthington: Charles A. Jones, 1973. p. 60-106.

SILVA, S.A.I. A educação nova e suas bases axiológicas. In: _____. **Valores em Educação:** o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 5, p. 92-108.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982. 240 p.

SORDI, M. R. **A prática avaliativa do ensino superior:** uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995. 135 p.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 87 p. (Coleção debates contemporâneos em psicologia social, 1).

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1, p. 17-39.

SPINK, M. J.; LIMA, H. **Rigor e visibilidade:** a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 4, p. 93-122.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 2, p. 41-61.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 3, p. 63-92.

VALLE, R.; CARNEIRO, A. M. M.; COELHO JÚNIOR, T. P. Conceitos de qualificação e de competências: retrospectiva e novas abordagens. In: VALLE, R. (Org.). **O conhecimento em ação: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. cap. 1, p. 15-50.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. 232 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo, 2006. 133 p.

VILELA, E. M. **Interdisciplinaridade no ensino de graduação de enfermagem: um estudo de caso**. 2002. 199 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines**. 2. ed. New York: Longman, 1997. 558 p.

ZARIFIAN, P. O modelo de competência e suas consequências sobre os ofícios profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI, CIET, 1999. 9 f.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Transcrição sequencial das falas

P Então vamos começar. A idéia é a de disparar o trabalho por meio de uma questão e dependendo do transcorrer do diálogo de vocês, outras questões poderão ser inseridas. Então, eu gostaria que vocês dialogassem sobre como vocês têm vivenciado a avaliação no cotidiano da formação acadêmica, na formação orientada por competência. =

P7= Como a avaliação? =

P = Como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica. (2)

P7 Posso começar? ((O grupo concorda movimentando a cabeça)). Eu acho que a avaliação, aqui na nossa instituição, é uma atividade que ainda nós temos bastante, muitas dificuldades de fazer. E: Nós temos vários instrumentos, né, várias formas de avaliar os estudantes. E: (2) Então, nós temos a avaliação de desempenho. (3) E essa, eu acho que também é bastante difícil de fazer. Porque a gente, nós temos aquela idéia tradicional de avaliação muito presente em nós. Porque quando nós vamos fazer a avaliação de desempenho, você tem que observar o aluno, ver as atitudes deles, e: não só se ele tem conhecimento ou não, mas como são as atitudes deles. E: Enfim, a gente, eu particularmente, eu acho bastante difícil fazer isso, né. Porque a gente fica meio que querendo algum critério, alguma coisa padrão pra comparar os estudantes com determinado padrão. E esse padrão também, não está muito claro pra nós. É: O que eu acho que está satisfatório, pra P1 pode não ser satisfatório. Então, nós temos que lidar com o componente subjetividade, que não é fácil de fazer. Nós não temos o costume de fazer isso. Não temos essa prática, né. Então, eu acho que é uma (2) tarefa do professor, é uma ação do professor. Avaliar é uma atitude do professor. E acho que a gente faz com muita dificuldade. E: Nós temos ainda, a avaliação cognitiva na escola. E eu acho que na escola, a avaliação cognitiva, ela está, ainda, muito nos moldes da avaliação tradicional, né. Aquela avaliação, a prova, a prova tradicional que os estudantes, é um motivo de muito stresse por parte dos estudantes e por parte dos professores, também é bastante trabalhoso montar o EAC né, que é o Exercício de Avaliação Cognitiva. Apesar dos esforços de fazermos avaliação integrada, em que a gente tente articular em uma pergunta, em uma situação diferentes áreas de conhecimento, nós temos bastante dificuldade de fazer isso. Nós não fazemos isso muito bem, né. Então, o nosso EAC, apesar do esforço da gente fazer uma coisa diferente, ele ainda tem muita a cara da prova do ensino tradicional. E eu acho que isso é uma dificuldade que nós temos.=

P6 = Eu acho assim, que essa dificuldade P1 é uma coisa assim, quando a gente pensa na avaliação enquanto um momento estanque né. Acho que se a gente e: tivesse mesmo essa cultura de você fazer, a cultura não, acho que até a facilidade de fazer uma avaliação é: em processo, talvez a gente não tivesse tanto problema, né. Só que eu tenho a impressão que assim, as avaliações, apesar da gente dizer que "olha eu estou te avaliando em processo, estou fazendo todo dia", ela fica em momentos é: muito pontuais do formato [Forma impressa de um conjunto de dados, que expressa o desenvolvimento do estudante e a tomada de decisão] não sei que número, no formato não sei o que. Então isso é: já nessa dificuldade de fazer essa avaliação, ela acaba complicando muito. Ela fica mesmo, numa questão muito pessoal, muito é: subjetiva mesmo, assim como você colocou.=

P3= Então, quando a P7 fala da necessidade, não sei se eu compreendi assim, da necessidade de ter um padrão. Foi isso que você falou? [Pergunta dirigida a P7].=

P7= Não, inclusive eu acho que nós ainda temos muitas, parece que é: (?) [

P6 [A gente busca isso o tempo todo [

P7 [Na hora de avaliar o estudante, eu vou comparar, o que eu vou fazer né?. Porque eu falo que esse é satisfatório e o outro não é satisfatório?]=

P3= E o que a gente tem traçado de desempenho não ajuda a gente?]=

P7= Eu acho que pode ser, mas não sei se a gente sabe utilizar isso muito bem, sabe P3. E: Por exemplo, na hora que a gente pega o formato né. O estudante fez tal coisa, o estudante fez isso, participou das discussões, ele articulou as dimensões né. O que é isso pra mim? E o que pra mim pode ser algo "Ah, eu acho que ele é satisfatório", mas você pode achar que não é.=

P3 = Eu não sei se ajuda ou complica. Eu não sei. Eu acho que assim, às vezes a gente fica nessa situação difícil porque a gente faz uma comparação entre eles. Porque na verdade, eu acho que assim, quando a gente tem os desempenhos, os alunos têm diferentes formas de alcançar os desempenhos [

P7 [Eu acho assim, que essa história de comparar um estudante com o outro, isso eu acho que está um pouco mais tranquilo. Não é isso. Mas a hora que eu tenho que avaliar cada estudante, eu tenho, o: o desempenho seria o meu padrão. Eu tenho que responder aquelas perguntas [

P3 [Isso.]

- 56 **P7** [como ele está na
57 realização destas proposições aqui? [Refere-se aos desempenhos] Né,
58 [Ele faz isso que está
59 colocado aqui? Né. O que seria considerado satisfatório? Se eles fazem um pouco. Ele não faz sempre, né.
60 Ele faz mais ou menos. Ele tem dificuldade. Mas por outro lado, em outros aspectos ele não é tão ruim
61 assim. Então, é: tem uma dimensão subjetiva muito forte, que não é, que é inegável. E: Eu acho que, não
62 sei se a gente sabe lidar com ela de uma forma boa, de uma forma a ser construtiva.=
- 63 **P** = Por que isso ocorre[
64 **P7** [Eu acho que a gente, ainda, tem muita dificuldade de dizer que o aluno é
65 insatisfatório. As vezes a gente[
66 **P1** [Na UPP [Unidade de Prática Profissional] né. [
67 **P7** [E em outros
68 cenários[
69 **P1**
70 [Eu acho que o que acontece no EAC, parece que isso já sai pronto, né[
71 **P6** [Então, mas aí você
72 [Refere-se a P7] fala de articular, de favorecer que o aluno articule as dimensões, não sei o que (?) e você
73 faz, favorece que é: Você avalia só o cognitivo! E o resto você deixa de lado? E aí, você deixa o aluno pra
74 trás ou você conduz ele pra série seguinte, só fazendo avaliação do cognitivo? E o resto? De que maneira
75 você articulou?=
76 **P1**= Não articulou.=
- 77 **P5**= Então, pra mim essa questão da subjetividade é muito particular, né. A questão do padrão é próprio.
78 Não é questão do aluno chegar ou não, mas é do que você espera. Às vezes para um outro professor, pra
79 uma outra pessoa foi satisfatório e pra você não. Eu acho que isso para o próprio aluno acaba criando
80 uma coisa complicada. Às vezes ele passou ali malemá, vamos supor na UPP, em alguma coisa, e na outra
81 ele é muito mais cobrado. Ele [Refere-se ao estudante] fala << mas porque ninguém não me falou isso
82 antes?>>, né. Eu digo por experiência própria. Conversando disso eu não estou dizendo como professor
83 colaborador. Eu tô dizendo isso como aluno, porque na [Fala o nome da instituição], eu me formei em
84 2003 e a gente tem desde 2000, o mesmo currículo. Começou em 2000. E o processo de avaliação foi
85 sempre complicado lá, também. Ainda mais, porque a gente foi as cobaias, o primeiro, quer dizer, foi
86 muito experimental, o que estava dando certo e o que não dava. Mas ainda assim, depois de pegar e ter
87 contato com os alunos aqui [Refere-se ao curso que hoje atua como professor colaborador] eu tinha a
88 impressão que a minha avaliação lá [Refere-se ao curso em que foi formado], era um pouco mais fácil,
89 sabe. A gente, no primeiro ano, lógico que não. No primeiro ano, a gente queria, eu achava um absurdo
90 é: "Mas como ele [Refere-se ao professor] tava falando que eu tenho que ser mais participativo e tal? Eu
91 nunca fui avaliada. No colégio não era assim!". Mas no final do processo, a gente chegou no quarto ano,
92 essa avaliação da gente era muito mais fácil de ser feita. Tanto que o próprio aluno se avaliava. Eu acho
93 que também aqui, tem isso, né. E a avaliação do professor era muito bem recebida. A gente conseguia ver
94 muito mais os defeitos e os acertos. Mas, eu não tenho muito, o contato que eu tive com a avaliação foi
95 mais com o pessoal da UPP4. E eu comentei até na avaliação final da UPP4, que eu não achei ele [Refere-
96 se ao instrumento] assim, muito fidedigno mesmo, com o que os alunos apresentavam ali [Refere-se ao
97 cenário de práticas] pra gente. Eles se pegavam muito na questão do EABP [Exercício de Avaliação
98 Baseada em Problemas, instrumento utilizado para avaliar o desempenho da área do cuidado coletivo] né,
99 que eles tinham que escrever no primeiro semestre e aí, tinha comparação no segundo semestre e muita
100 coisa não se aplicava. E, a questão dos desempenhos naquele instrumento, não é colocado, né. Pelo
101 menos eu não vi dessa forma. Eu tinha no meu [Refere-se ao curso que se formou] o desempenho, que
102 era iniciativa, participação, compromisso e por aí vai, daí pra frente, inclusive o cognitivo. Nesse
103 instrumento da UPP4 eu não percebi, eu não consegui avaliar. E daí, chegava no final, satisfatório e
104 insatisfatório. É lógico você vai colocar insatisfatório como? O aluno chegou até a UPP4, como que ele é
105 insatisfatório? Não é pra ele ter chegado até aqui então, né, se ele está dentro da prática profissional. A
106 gente vê essa dificuldade também. A impressão que a gente tinha, que ele não é avaliado pelo
107 instrumento ((O grupo ouve atentamente)).=
- 108 **P1**= Mas eu sinto que assim, a UPP1 e UPP2 é um processo. A três e a quatro é outro, aqui no Curso de
109 Enfermagem. A três e a quatro está mais integrada. Até porque os professores são os mesmos. A coisa
110 acontece conjunta. Até porque a unidade estruturada já faz parte da UPP. Agora, a um e a dois são
111 estanques. Parece que são duas coisas diferentes, a Unidade Estruturada e a UPP. Tanto é que você
112 avalia separado, tem que, as coisas acontecem, ele reprova no EAC e na UPP às vezes não. Não reprovou.
113 Hoje, acho que a gente não teve nenhuma reprova, nem na um, nem na dois da UPP. E, teve no EAC. E,

- 114 as coisas não se articulam. (2) O que é diferente na terceira e quarto ano. Então, parece que são dois,
 115 duas faculdades [P3 e P1 falam juntos (?)], dois processos diferentes[
 116 **P3** [É a estrutura que é diferente né. A
 117 dinâmica é diferente. Porque assim, quando você fala [dirige à P5] do instrumento da UPP4, na verdade
 118 aquele instrumento é assim, são as áreas de competência do enfermeiro[
 119 **P5** [Hum, hum. [
 120 **P3** [e eu entendo
 121 e: aquele instrumento é assim, de todas as séries. Todas as séries avaliam o estudante, através daquelas
 122 áreas né.[
 123 **P5** [Hum, hum. [
 124 **P3** [do cuidado individual, do coletivo e da gestão e
 125 organização do processo de trabalho. Então, todas as séries, não é só a quarta série[
 126 **P1** [Mas, na um e na dois [Refere-se a UPP1 e UPP2], elas estão desarticuladas [P3 e P1 falam juntos (?)] [
 127 **P3** [Ah! Sim, porque [
 128 **P1** [Mas, na três e na
 129 quatro [Refere-se a UPP3 e UPP4] fazem parte, elas estão integradas. É isso que eu estou falando..=
 130 **P2**= Mas acho, mas acho que você tem que entender P1 é a que se destina cada unidade. Se você pega a
 131 Unidade Sistematizada, ela tem um objetivo, uma terminalidade, que é mais voltado[
 132 **P1** [Ao conhecimento[
 133 **P2** [para a
 134 questão cognitiva. E quando você pega a UPP, ela é mais voltada pra questão da prática. E: Em sendo
 135 cognitivo, a Unidade Sistematizada, ela cobra, eu não estou dizendo nem que está certo, nem que está
 136 errado. Ela cobra, ela se pauta em cima do conhecimento teórico, independente do que acontece na
 137 prática[
 138 **P1** [É aí que eu acho que desarticulou [
 139 **P3** [É aí que pega né [P1, P3, P4, P6 falam juntos (?)] [
 140 **P2** [Eu não
 141 estou dizendo que está certo ou que está errado. [P4 fala junto (?)] Eu tô dizendo o que é hoje. Então,
 142 quando você [Dirige-se à P1] coloca <<que não houve nenhuma reprova na UPP e houve, né, reprova na
 143 Unidade Sistematizada>> é porque ele não[
 144 **P4** [Não está articulada[
 145 **P2** [Não, ele não desempenhou adequadamente[
 146 **P4** [Sim.[
 147 **P2** [dentro do que se propõe a unidade [
 148 **P4** [Então, essa é a minha crise[
 149 **P2** [Eu não tô dizendo que está certo, não tô dizendo que está errado[
 150 **P4** [Essa é a minha
 151 crise atual. Até porque a gente está vivendo esse processo no primeiro ano, falando né, teve reprovadas
 152 agora na semana passada. E assim, esse incomodo que a P7 fala, é um incomodo que perpassa o tempo
 153 todo. Só que a hora que concretiza com reprova, eu entrei em crise a semana passada. Porque é: fica
 154 muito concreto essa questão fragmentada. Eu entendo o que você [Dirige-se à P2] está falando. É uma
 155 avaliação do cognitivo. Mas, se a gente pensa a questão do currículo por competência, ele deveria estar
 156 desenvolvendo isso a partir da prática profissional. E aí lá [Refere-se à UPP] ele é satisfatório e aqui
 157 [Refere-se à Unidade Estruturada] a gente reprova porque uma, duas ou três questões do cognitivo[
 158 **P2** [Tudo
 159 bem, a (?)] [
 160 **P3** [Eu entendo o que o de P2 fala é diferente do que a P7 fala. Eu acho que são diferentes [P2
 161 tenta falar][
 162 **P4** [Não. É diferente. A P7 falou duas coisas ali. [P2 tenta falar]. Uma coisa é a questão[
 163 **P7** [Da
 164 subjetividade [
 165 **P4** [É a subjetividade. E a outra coisa é o que a P6 reforçou e eu também, que é a grande
 166 crise. É assim, é um fragmentado dentro da própria série, enquanto unidade. Um avalia só a prática. Não
 167 é só a prática. E o outro avalia só o cognitivo[
 168
 169

- 170 **P3** [Que prática é essa? Que assim, que conhecimento é esse
 171 que eu tô avaliando e ele está insatisfatório? Mas ele é pra que? Por que ele está insatisfatório, que prática
 172 ele está fazendo sem esse conhecimento? Não é?]
- 173 **P2** [Eu entendo]
- 174 **P3** [Não é? Que é o currículo tradicional,
 175 né.]
- 176 **P2** [Agora, eu também entendo que hoje, vendo a avaliação como a nossa escola, ela se
 177 organiza, a hora que você pega também o desempenho a: avaliação da UPP, ela também não valoriza o
 178 cognitivo. E a gente não pode formar um profissional, só pela atitude]
- 179 **P3** [Não.]
- 180 **P4** [Não.]
- 181 **P2** [Ele tem
 182 que avaliar pelo cognitivo. Eu acho, o nosso caminho agora, o grande salto de qualidade que a gente pode
 183 dar enquanto avaliação é juntar essas duas coisas. Aonde não seja só atitude!]
- 184 **P3** [Não.]
- 185 **P2**
- 186 [Porque não adianta o cara ter só uma (?) atitude legal, só que ele não sabe o que é A mais B. Assim
 187 como a gente sabe hoje, que não adianta o cara ser teoricamente um expert, mas a atitude extremamente
 188 questionada, né, longe das questões éticas e outras. Mas acho, esse é o salto de qualidade que a gente
 189 não conseguiu dar, porque]
- 190 **P3** [Eu concordo com você [dirige P2]. Por isso que eu acho que os desempenhos tem que dar
 191 os dois tons]
- 192 **P2** [Porque, o que acontece hoje né, quando a P1 fala: <<Ah! A UPP não reprovou ninguém.
 193 Não reprova ninguém>>. Mas no quarto ano, no ano passado nós falamos: "nossa como é que essa aluna
 194 está se formando". E quantos e quantos anos, a gente chega, na quarta série, olha para o aluno e fala:
 195 "olha como é que esse aluno está se formando?" Por quê? Porque ele não foi avaliado adequadamente em
 196 algum momento. Que pode ter sido tanto no cognitivo, como pode ter sido na atitude.=
- 197 **P7**= Então, é isso que eu gostaria de falar também, que eu entendo assim, a final de contas, por que a
 198 gente avalia né? A gente avalia para identificar, pra é: A avaliação, eu acho que é um julgamento que a
 199 gente faz do estudante em vários momentos, para identificar olha, o que ele tem de avanço, quais são as
 200 dificuldades dele, né. E se eu consigo enxergar as dificuldades deles, então eu posso identificar,
 201 individualizar um pouco o processo pra ele. Porque olha, às vezes, um aluno precisa mais de atenção do
 202 que o outro, né. E: Mas, por quê? Porque a gente quer que todo mundo aprenda. Todo mundo se torne
 203 enfermeiro aqui, né. E a gente quer que todo mundo se torne enfermeiro. Mas não é qualquer enfermeiro
 204 também. Nós queremos que seja um enfermeiro que tenha todas aquelas habilidades, aquelas
 205 características que são definidas no projeto do curso, né. Então, a avalia, utilizar a avaliação, essa
 206 atividade de avaliação para ajudar o estudante, né, a ser o enfermeiro daquele jeito que a gente gostaria
 207 que ele fosse, é que eu acho que a gente não consegue fazer isso direito. Não sei se eu estou sendo muito
 208 rigorosa, né. Talvez, falando um pouco das experiências que eu tive é: em UPP, em que a gente ao
 209 avaliar o estudante e percebendo que alguns tinham dificuldades e, que isso precisava ser assinalado para
 210 eles, né. E que isso resultou num conceito insatisfatório de desempenho. A gente percebe que eles têm
 211 bastante dificuldade de receber esse conceito insatisfatório. O professor com uma dificuldade grande
 212 também, de escrever ali naquele formato, que o estudante está insatisfatório. O que eu percebo que
 213 muitas vezes a gente acaba fazendo um pouco de vistas grossas, porque dar um insatisfatório para o
 214 estudante ou atribuir um insatisfatório para ele, isso tem repercussão para o professor. Ele também tem
 215 que fazer um plano de recuperação. Isso também dá um trabalho para ele, né. E: E o quanto um conceito
 216 insatisfatório e o plano de recuperação: nem sempre adequado também, né. Porque dar um conceito
 217 insatisfatório e depois você dizer <olha, então você vai fazer de novo>>. Mas que tipo de apoio você dá
 218 para o estudante, para que ele se torne satisfatório naqueles aspectos que você avaliou e que ele não está
 219 satisfatório, né. Então, porque, se a gente é: No currículo por competência, às vezes, é problema de
 220 atitude. É por problema é: de relação, problemas profundos ali, né, que às vezes o estudante, mas que
 221 tipo de apoio que a gente tem para dar pro estudante também, pra ele tentar superar as dificuldades que
 222 ele apresenta aqui? Né. Eu acho que se a gente, (2) não sei se a gente está bem aparelhado pra isso.
 223 Por isso que às vezes a gente prefere dar um S [Satisfatório] pra ele. <<Ah! Ele tá S.>>=
- 224 **P1**= E o quanto isso mobiliza o grupo também. Porque assim, eu já estou sentindo as conseqüências para
 225 o próximo ano. Eu já estou recebendo e-mail dos alunos, das pessoas que ficaram insatisfatório. Eu tenho
 226 dois. Um na]
- 227 **P3** [Não entendi.=

- 228 **P1**= O quanto isso mobiliza o próprio grupo. Eu já tô recebendo e-mail dos componentes do grupo, da
 229 que ficou reprovado e do que ficou insatisfatório no EAPP [Exercício de Avaliação da Prática Profissional,
 230 realizado por meio de simulação] que eu acabei dando um I [Insatisfatório]. Então isso já imagina o clima
 231 que a gente começa no ano que vem, né, para trabalhar esse grupo. Inclusive para os alunos que
 232 mandaram, eu coloquei: " Oh, nós vamos precisar trabalhar isso no próprio grupo". Porque nós vamos ter
 233 gente a menos e vamos ter[
- 234 **P3** [O EAPP na primeira série é[
- 235 **P1** [É formativo. Mas, isso
 236 tem, tem um peso. Inclusive do aluno atravessar o corredor. Não está cruzando comigo no mesmo
 237 corredor. Eu tô passando e ele tá cruzando do outro lado. Ele não está aceitando[
- 238 **P3** [Mas na UPP ele foi
 239 insatisfatório?=
 240 **P1**= Ele foi.=
- 241 **P3**= Mas houve alguma intercorrência no EAPP?=
 242 **P1**= No dia teve. No dia, ele saiu, ele estava totalmente stres[
- 243 **P3** [Mas, houve alguma intercorrência externa?=
 244 **P1**= Não. Ele mesmo. Ele não conseguiu naquele momento[
- 245 **P3** [E durante o ano?=
 246 **P1**= Não. Durante o ano ele se desenvolveu. Eu acompanhei várias vezes. Mas, naquele momento. A
 247 gente pontuou isso para ele. Foi uma coisa diferente que aconteceu, entende? [P2 fala junto (?)]. Acho
 248 que ele não deu conta [
- 249 **P2** [Às vezes eu acho que, tanto nós quanto os alunos, eles acham que a avaliação
 250 tem que ser sempre satisfatório, né. Então, quando a P7 trouxe lá, <<por que a gente faz a avaliação?>>
 251 A gente corrige trajetória. Na realidade eu entendo isso. A avaliação é pra corrigir trajetória. Tem
 252 trajetória, que você só muda um pouquinho e ele volta no curso e chega lá onde a gente imagina que
 253 seja, que é se formar. Tem estudantes que a trajetória, ela é tão destoante que você tem que parar tudo
 254 e refazer a trajetória de novo, que é o insatisfatório. Ele volta e refaz tudo de novo. Agora, quando isso
 255 acontece causa uma mobilização enorme nas pessoas, que parece que é o fim do mundo. E não é. Não é
 256 o fim do mundo. A avaliação, ela é um processo. Todos nós somos avaliados todos os dias (2) e o
 257 estudante também. Agora, o que é difícil pra gente é que não temos claro na nossa cabeça o que avaliar
 258 realmente. Quer dizer, a hora que está lá [Refere-se ao critério]: <<o estudante ao final do curso deve
 259 realizar a história clínica>>, peguei um exemplo, mas, realizar como? Se eu sou profissional e eu entendo
 260 que realizar história clínica é abaixar a cabeça, palpar o cara e dar diagnóstico é isso que eu vou avaliar.
 261 Se eu entendo que eu tenho que sentar, conversar, pá, pá, pá, é isso que eu vou avaliar. Então, isso daí
 262 tem uma distorção muito grande em todos os critérios[
- 263 **P6** [E eu acho que casa né P2, com a fala da P3, que ela já falou
 264 várias vezes né. E a P7 falou também. A hora que ela falou <<eu vou avaliar o desempenho, pra que
 265 serve o desempenho?>>, né. Só que eu acho que uma grande dificuldade é como nós colocamos quais
 266 são os desempenhos[
- 267 **P2** [Interpretamos[
- 268 **P6** [Exatamente. É quer dizer, quais são os desempenhos que são
 269 necessários, pra que ao final de quatro anos ele receba lá, o título dele de enfermeiro? Eu acho que,
 270 enquanto a gente não der conta disso, que eu não sei se um dia a gente vai dar conta disso, porque eu
 271 acho que entra aí questão da subjetividade também, né [P2, P3 falas sobrepostas(?)]. A gente não vai dar
 272 conta[
- 273 **P3**
 274 [A gente está falando um pouco da nossa dificuldade de lidar com o insatisfatório e dos alunos. E assim,
 275 por que dizer dificuldade? Uma dimensão que está aí é a questão dos desempenhos. Porque veja bem.
 276 Você fala [Dirige à P2] que os desempenhos traçados na UPP dá conta de avaliar atitude. Ela [Dirige-se à
 277 P5] é colaboradora de UPP e ela acha que os desempenhos colocados lá não dão conta de avaliar atitude,
 278 responsabilidade[
- 279 **P5** [(?) com o instrumento de avaliação. Eu não tive
 280 contato com os desempenhos[
- 281 **P3** [O instrumento são os desempenhos (P5 e P3 falam juntos (?)]
- 282 **P5** [Da maneira com
 283 que ele [Refere-se ao instrumento] tá ali P3. E por eu não ter contato com isso né, eu não consegui
 284 enxergar isso lá [Refere-se ao instrumento] né. O que eu queria falar para aquele aluno específico, eu não
 285 conseguia [P3, P5 falam juntos (?)]

- 286 **P3** [Vocês estão entendendo como eu ou não?]
- 287 **P6** [P3 [
- 288 **P3** [O instrumento,
- 289 aquele instrumento são os desempenhos e ele [Dirigi-se à P2] enquanto primeira série, ele acha que o
- 290 movimento que a UPP mais faz é avaliar atitude, responsabilidade, compromisso e não cognitivo. E aí você
- 291 [Dirige-se à P5] acha que aquele instrumento não dá conta de avaliar isso. E a princípio, ele foi construído
- 292 por nós, para dar conta das duas coisas]
- 293 **P6** [Agora eu acho uma coisa né P3, isso aí é o retrato de
- 294 algumas coisas que estão acontecendo aqui (?). Isso que o P2 está colocando, ele está escrito nos
- 295 cadernos das séries, no manual de avaliação, não sei o que. Agora, isso é adequado? Então, o que
- 296 acontece? A gente é: extra oficialmente]
- 297 **P3** [Ah, tá!]
- 298 **P6** [vamos dizer assim, acaba elaborando um instrumento,
- 299 buscando contemplar outras coisas. Que nem por exemplo, eu não acho que numa UPP, que nem a
- 300 terceira série da enfermagem, que faz uma UPP, que só porque eu não tenho a Unidade Estruturada, que
- 301 lá no caderno de avaliação diz que avalia o cognitivo, eu vou deixar de avaliar o cognitivo. Porque eu
- 302 entendo que você tem que ter ali [Refere-se à avaliação realizada na UPP], a conjunção de todas as
- 303 dimensões [Refere-se ao cognitivo, atitude e habilidades], tá. Então, de alguma maneira, tá, eu não posso
- 304 deixar isso de lado [P1 fala junto (?)], apesar de no caderno de avaliação não tá lá escrito que a UPP, ela
- 305 valoriza entre aspas, o cognitivo]
- 306 **P1** [Por isso que eu estou falando, parece que são dois currículos. Um no
- 307 primeiro e segundo ano e um na terceira e quarta. Porque é o mesmo professor que trabalha isso na
- 308 terceira e quarta série, ele acompanha. Na primeira e segunda, a coisa é tão estanque, que nem se sabe o
- 309 que está acontecendo de um lado e do outro, entendeu? Então, parece que são coisas completamente
- 310 diferentes. Por isso que eu acho que existe mesmo essa lacuna, que o P1 tá falando. Não é que não se
- 311 cobra. É que a gente não sabe o que está acontecendo do outro lado. A UPP não sabe o que a UE
- 312 (Unidade Estruturada) está trabalhando. A UE não sabe o que a UPP tá. Não sabe como o aluno está se
- 313 desenvolvendo. Aquele professor que está acompanhando a tutoria, não sabe o que está acontecendo
- 314 com ele, na UPP]
- 315 **P3**
- 316 [Essa compreensão da UPP um e dois, eu pensava, penso que era: uma fase de transição. Porque na
- 317 verdade essas duas séries deveriam trabalhar na lógica da UPP, para integrar né, as dimensões]
- 318 **P1** [Isso vem se pensando
- 319 há anos. Mas, ainda, não consegue enxergar o aluno no processo, entendeu? Não consegue.=
- 320 **P3**= Como assim, não consegue?]
- 321 **P1**= Vamos supor, enxergar o aluno X. Como ele se desenvolve lá [Refere-se à UPP]. Como ele
- 322 desenvolve aqui [refere-se Unidade Estruturada]. Quem faz essa articulação?]
- 323 **P4** [São duas unidades realmente.
- 324 Por mais aproximação que a gente tem, são duas unidades [P1 fala junto (?)], são cenários, com pessoas
- 325 diferentes, grupos diferentes. E assim, eu não tenho, eu não fico angustiada de dar um insatisfatório. Essa
- 326 colocação que a gente: Quando eu falo que entro em crise, não é pelo I [Insatisfatório] só, tá. É pelo I
- 327 dentro do contexto. Eu acho que nossas avaliações, ela está muito desarticulada, tá muito fragmentada. E,
- 328 aí eu acho que é injusto pro estudante (P3 fala junto (?)) eu dar. Porque a unidade está organizada dessa
- 329 forma [P3 fala junto (?)]. Sim. Sim]
- 330 **P5** [Eu tava observando
- 331 aqui. Assim, eu ia falar uma coisa, mas eu não sabia se eu tava conseguindo entender. Mas acho que
- 332 agora é um pouco aí. Talvez a questão de dar um I, ele não demonstra só a questão do aluno, mas
- 333 reflete no professor, né. Eu fui insatisfatório, porque ele não ficou satisfatório né. Porque assim, o próprio
- 334 currículo, eu sei ((ri)) pela minha experiência, ele torna o aluno crítico. Então, ele pode colocar também.
- 335 Se os alunos estão revoltados com você [Dirige-se à P1], porque eles imaginam e eles tem essa
- 336 capacidade, já desde a primeira e segunda série, de achar que podia ter oferecido mais para ele
- 337 aprender, né. Essa questão que você falou do reforço e tudo. Então acho questão do satisfatório pode ser
- 338 ele gere um fracasso do professor também]
- 339 **P3** [Que condições de aprendizagem ele tem? [
- 340 **P5** [(?) do professor também]
- 341 **P3** [Quais foram as condições de
- 342 aprendizagem que ele criou ou não?]

- 343 **P5** [E daí, eu acho que causa sim, uma crise, uma
 344 angústia. Porque você dá o insatisfatório mas, você fala <<foi minha culpa, parece>>. Por mais que, o
 345 que P2 falou é claro, a gente sabe que tem aluno, que você pode responder por ele e ele não vai passar.
 346 Ele não vai ser capaz, né. Mas ainda assim, tem aquele [Refere-se ao professor] que por motivos pessoais
 347 quer ajudar, não sei o que. Então realmente, a subjetividade cai muito nisso, né. A gente pega as dores,
 348 digamos assim, né.=
- 349 **P7=** Então, mas eu acho que assim, essa visão assim, essa coisa de entender a avaliação como uma via
 350 de mão dupla. O professor quando ele avalia o estudante, de certa forma, ele também está avaliando a si
 351 mesmo[
- 352 **P1** [Deveria.=
- 353 **P7=** Ou pelo menos deveria. Se a gente tem, como o P2 falou. Se a gente avalia para fazer uma
 354 apreciação dos avanços, do progresso, das dificuldades do estudante, e pra fazer a correção de percurso
 355 necessária, para que todos os estudantes, cada um em seu ritmo, adquiram os desempenhos, que nós
 356 consideramos que sejam desempenhos esperados para o profissional, né. Como fazer a correção de
 357 percurso? Como realmente proporcionar que todos, a seu momento, a seu ritmo adquiram essas
 358 habilidades, desempenhos né. E, por que eu tô falando isso? A experiência que eu tive, o ano passado,
 359 estudantes que tiveram dificuldade, que foi assinalado para ela << olha está insatisfatório no final do
 360 primeiro semestre e no segundo semestre>>. Teve recuperação e apresentou uma melhora, que foi
 361 considerado satisfatório e foi para a terceira série. Eu tive contato com a terceira série e eu encontro o
 362 estudante, com as mesmas dificuldades ou até piores. Então assim, na verdade as avaliações que nós
 363 fizemos dela, não proporcionou oportunidade de mudança [P1, P2 falam juntos (?)]. É um exemplo só, tá.
 364 Um exemplo isolado, tal. Mas, eu fiquei incomodada de perceber que, olha puxa vida, ela mostrou uma
 365 melhora pra gente e eu esperava que ela levasse essa atitude pra terceira série. E parece que não levou,
 366 né. (P5 fala junto (?)). E ela continuou uma com dificuldade. Não se envolve. De pouca participação, né.[
- 367 **P2** [Talvez, sabe aonde esteja a
 368 dificuldade? Você [Dirige-se à P7] coloca assim <<agente faz avaliação pra que todos se formem>>, e eu
 369 não acho que seja pra que todos se formem[
- 370 **P5** [Aqueles que tenham capacidade[
- 371 **P2** [Aqueles que tenham
 372 condições de se formar[
- 373 **P3** [Que se forme um dia né. Porque tem quatro anos para se
 374 formar[
- 375 **P2** [E tem gente que não vai se formar. Tem gente que a própria avaliação faz um processo de
 376 reflexão, que essa pessoa, ela olhe pra profissão e olhe para as dificuldades, para os números e ache que
 377 não é aquilo. E ela mesmo, ela pode se dar conta que não é aquilo que ela quer. Então, a gente não pode
 378 ter a obrigação de fazer, que se entrou quarenta, que saia quarenta, né. Ou que se forme em quatro
 379 anos. Talvez essa pessoa, ela precise de três, quatro anos a mais, sei lá. Não sei quem é e o que é que
 380 aconteceu. Mas fica claro que, aquilo que ela mostrou pra vocês [Dirige-se à P7] no final do segundo ano,
 381 não foi mudança. Não foi mudança [P7 e P3 falam juntas (?)] [
- 382 **P3** [(?) a gente tem outros exemplos, não é só esse. Eu
 383 acho que assim, atitude é diferente de, assim, não saber fazer uma técnica. Não saber fazer uma técnica,
 384 (?) no laboratório e fica lá. A atitude é diferente e eu acho que ela leva tempo. E, eu acho que é uma coisa
 385 assim, eu tenho dificuldade de fazer em relação à atitude. Nessa dimensão principalmente. Mas assim, o
 386 quanto que a avaliação, a apreciação que a gente tem mobiliza o outro? Entendeu?[
- 387 **P7** [É isso. Essa
 388 que é a questão[
- 389 **P3** [O quanto que a gente dá conta de fazer isso? Eu acho que eu faço assim,. olha
 390 eu tento fazer diferente. Mas, assim, eu faço a minha avaliação e não consigo problematizar ela [Refere-se
 391 ao estudante] e fazer ela entender[
- 392 **P7** [Que ela precisa (?)[
- 393 **P3** [É: [P7 fala junto (?)]
- 394 **P7** [Como é que a
 395 gente faz isso de uma forma a ser construtivo?[
- 396 **P3** [Não. De uma forma que a mobilize e faça sentido pra
 397 ela[
- 398 **P7** [É, eu fiquei pensando assim, na verdade os insatisfatórios que o estudante da (?) levou. Ela levou
 399 isso como uma punição, um castigo. Então <<eu vou ter que cumprir as atividades de recuperação, por
 400 isso é um castigo pra mim e eu cumprindo eu fico>>[

- 401 **P3** [E teve aquela coisa da P7]
 402 **P1** [O que ela sentiu?
 403 [Dirige-se a P7]=
 404 **P7**= Não, aí é um julgamento meu. Porque eu tô achando que ela tomou isso como um castigo. Porque
 405 ela manifestou isso, um descontentamento que ela teve ao receber um insatisfatório e ela fez a
 406 recuperação. As atividades que nós propusemos pra ela como recuperação, ela cumpriu [P3 e P2 falam
 407 juntos (?)], ela cumpriu. Mas, o fato de fazer a atividade de recuperação [P2 e P1 falam juntos (?)]
 408 **P1** [Não mudou o
 409 comportamento]
 410 **P7** [Não proporcionou que ela mudasse, que ela fosse para terceira série com a
 411 atitude diferente, com compromisso maior, um envolvimento maior.=
 412 **P2** = Então P1, a atitude você não recupera em duas semanas]
 413 **P7** [Então, é isso que eu tô falando]
 414 **P2** [O que você
 415 recupera em duas semanas é técnica]
 416 **P7** [É técnica, conhecimento. "Oh, você não sabe tal assunto
 417 e você vai lá e estuda"]
 418 **P2** [É "você não sabe fazer entrevista". O cara vai lá e estuda a entrevista.
 419 Agora, atitude não. Pra você construir uma atitude ética, pra você construir uma atitude empática, pra
 420 você]
 421 **P7** [De
 422 compromisso, de responsabilidade]
 423 **P2** [Você demora, desde os quatro anos de faculdade, a residência,
 424 a especialização, o mestrado, o doutorado e às vezes sai [P1 fala junto (?)]
 425 **P7** [Aí eu pergunto, será
 426 que a gente vai dar conta?]
 427 **P2** [Por isso que eu defendo, né. Por isso que eu insisto nessa
 428 coisa, que a gente não tem que ter compromisso com os quarenta. Tem pessoas que não dão conta. Eu
 429 acho que se a gente quiser ter uma avaliação séria, não é a vida que tem que mostrar isso pra pessoa, é a
 430 escola. Porque a partir do momento que o cara sai e a gente assina embaixo que ele é profissional, nós
 431 estamos dizendo aí fora que nós estamos formando ele com esses princípios que a gente diz no nosso
 432 currículo. Que o cara vai ser ético, vai ser (?), compromissado com a mudança (?)]
 433 **P7** [Eu tenho um pouco
 434 de medo disso P2, que der repente a gente achar assim <<olha, tal estudante não deu conta de
 435 apresentar isso. Então ela não vai formar>>]
 436 **P4** [E a nossa co-responsabilidade enquanto escola?]
 437 **P7**
 438 [Então, sabe, como é que fica isso? [P2 fala junto (?)]
 439 **P2** [Mas a nossa responsabilidade é você
 440 proporcionar [Todos falam juntos (?)]
 441 **P1** [Dentro dos
 442 quatro anos]
 443 **P2** [Não, ela tem oito, nove]
 444 **P6** [(?) nos quatro anos de faculdade]
 445 **P7** [Se a gente tá
 446 assumindo que está um currículo por competência e a competência precisa de conhecimento, de atitude e
 447 habilidades, nós temos que ter instrumentos, recursos]
 448 **P2** [Com certeza]
 449 **P7** [para desenvolver essas
 450 atitudes]
 451 **P2** [Com certeza]
 452 **P7** [Pra desenvolver essas atitudes que a gente fala que tem que desenvolver]
 453 **P2** [Por
 454 isso a gente faz recuperação]
 455 **P7** [que a gente fala que tem que desenvolver ((P3 tosse)). Porque parece que o cognitivo a gente mais
 456 ou menos sabe (?). Habilidade, um pouquinho também a gente sabe. ((P3 tosse)). Mas como desenvolver
 457 atitude do estudante? Talvez esse componente, talvez esse componente, eu acho que está bastante frágil.
 458 ((P3 tosse))=

- 459 **P6=** Então P7, eu acho que é uma coisa ((P5 tosse)) que eu falei no começo, que se nós déssemos
 460 conta de fazer avaliação em processo, não ficasse lá naquele momento do S (satisfatório) (?). Talvez a
 461 gente desse conta de ao longo da primeira, da segunda. Aí não, a gente vai dizer isso para o aluno, lá no
 462 dia que vai fazer avaliação[
- 463 **P7** [No dia do formato[
- 464 **P6** [<Olha faz dois meses que você está assim, assim>> [
- 465 **P7** [dá o
- 466 veredito[
- 467 **P6** [Então, agora você faz a recuperação e ele vai lá, encena a recuperação dele, faz direitinho.
 468 Mas, isso não favoreceu que realmente que ele tivesse, que ele passasse por um processo de mudança e
 469 favorecesse isso, tá. Então, eu acho que falta habilidade pra gente de fazer avaliação em processo e de
 470 poder trabalhar isso com o aluno no dia a dia, todo o dia. E, não chegar lá no final, o dia que eu tenho que
 471 fazer o F6 [Formato de avaliação de desempenho] e falar assim: "faz três meses que você não fez isso,
 472 você não fez aquilo outro" [P2 tenta falar][
- 473 **P5** [Eu queria fazer uma comparação, talvez até meio infeliz,
 474 mas assim, por que quando era só, eu, não é nem questão desse currículo, só em outros currículos,
 475 porque fui desse currículo também e eu sou apaixonada, no qual eu fui formada. Mas, assim, por que
 476 quando era só formativo mesmo, prova valendo nota de zero a dez[
- 477 **P2** [Somativo=
- 478 **P5=** É somativo, já esqueci os nomes. É quando era só somativo, né, no currículo antigo e tal, e o aluno
 479 fosse mal. Ele tinha a prova e tinha uma nota cinco e tirou o ano inteiro cinco e ele repete. Por que ele
 480 não questionava? Ou podia até questionar. Mas assim, não tinha o julgamento da atitude. Era só o
 481 cognitivo. Então, o cognitivo é muito fácil de você fazer isso. Você é bom, você não é bom. Você tem ali
 482 como provar. Você faz uma pergunta pra ele. E, eu acho essa questão de prova muito importante, porque
 483 assim, os alunos saem daqui, a grande maioria dos concursos e tudo, ainda são provas que eles vão ter
 484 que escrever e saber assinalar e tudo, né. Não dá pra achar que eles vão ser só bom de boca não. Tem
 485 que ser bom de conteúdo também, saber escrever e explicar. Eu acho que é importante, não dá pra
 486 descartar uma coisa da outra coisa. Mas o engraçado é isso, hoje em dia é doloroso você dar um
 487 insatisfatório. Mas, há dez anos atrás não. O aluno foi mal é e acabou. Engraçado isso. Mas, agora quando
 488 põe a personalidade, os sentimentos, agora ficou mais difícil, né[
- 489 **P2** [Olha, eu vivenciei essa época e não era tão
- 490 fácil não ((Ri))]
- 491 **P5** [Não é questão que era fácil. Era matemático isso[
- 492 **P2** [E até hoje nós vamos ter. [P 5
- 493 fala junto(?)] Mas independe viu, porque o nosso problema com o EAC [Exercício de Avaliação Cognitiva]
- 494 também é matemático. E, os alunos estão discutindo, é erro, é conceitual e os caras estão querendo dizer
- 495 que o conceito não tem importância, né.[
- 496 **P5** [(?) eles criticam é a formação também. Eles
- 497 analisam[
- 498 **P2** [É: não é bem assim. Mas o que a P6 coloca, a questão formativa e do[
- 499 **P** [(?) pedir licença=
- 500 **P7=** Eu gostaria de pedir licença porque eu tenho um compromisso às cinco e meia[
- 501 **P2** [Eu também, daqui a
- 502 pouco eu vou precisar sair[
- 503 **P7** [Eu gostaria: está bastante interessante. Eu gostaria de continuar. Se houver
- 504 uma outra oportunidade que você [Dirige-se à P] precisar, conte comigo, tá.=
- 505 **P=** Obrigada.=
- 506 **P2=** Eu acho que um exemplo disso P6, é o que acontece, ou deveria acontecer na tutoria. Uma
- 507 avaliação ao final de cada tutoria. Quando você faz isso de uma forma sistemática e bem feita, o aluno,
- 508 ele sabe. Você não precisa contar no final, se ele é satisfatório ou insatisfatório. Porque ele já sabe disso,
- 509 se você fizer isso adequadamente. Não vai ser surpresa pra ele, o conceito. O problema que a gente tem é
- 510 quando o tutor, ele não faz isso de uma adequada e dá o insatisfatório só no final[
- 511 **P3** [Só no final[
- 512 **P2** [Aí, pro aluno é surpresa, porque ele construiu uma outra realidade na cabeça dele. E, é correto,
- 513 <<se o cara nunca me falou que eu não sei construir questão de aprendizagem, como é que ele vai dar
- 514 insatisfatório por isso?>> Eu acho que se desde primeiro dia eu digo isso pra ele "olha você tem
- 515 problema nesta área, tem problema nessa área", no último dia eu continuo falando isso, qualquer um vai

entender que o cara é insatisfatório. Então, nós temos dificuldade de fazer essa avaliação, que seja na realidade diária, de processo[

P6 [E eu acho também uma coisa, quando é trabalhado de uma forma que a gente julga que seja ideal né, você cria no estudante também essa habilidade de avaliar e de ser avaliado. Ele não faz daquele momento da avaliação ou de qualquer momento da avaliação, a chacota, a brincadeira, o momento de raiva. Eu acho que isso falta também. Como que o momento avaliação exige das pessoas que estão avaliando, estão sendo avaliado, que estão participando desse processo, uma série de habilidades né, de ouvir, de falar (?). Isso faz parte da avaliação dos estudantes, também. Como isso está favorecendo também o aprendizado do estudante, no que diz respeito a questão da avaliação mesmo, né. Então[

P2 [Fora que esse processo é uma via de mão dupla[

P6 [Sim, sim[

P2 [que a partir do momento que eu avalio o estudante, eu também to abrindo esse caminho pra que ele me avalie. Eu acho que esse é outro problema. Nós temos muita dificuldade enquanto docente de ouvir a avaliação do aluno. Que é muito fácil de fazer a crítica daquilo que não está legal no aluno. Agora, a partir do momento que ele faz a critica minha, eu tenho uma dificuldade muito grande. Então, o melhor caminho é o que? Eu não faço avaliação e dou uma surpresa lá no final. E aí, a gente fala que é formativo. Mas não é. Na realidade[

P5 [Dá abertura para que ele faça a crítica. Isso aconteceu com a P1, eu tive com um professor. Eu fiz a avaliação de um professor e até o final do ano ele não olhava na minha cara ((Ri)). Desvia no corredor, porque eu (?). Ele não foi. Eu tive essa crítica mesmo. Ele não me proporcionou momento nenhum de aprendizagem. Ao contrário, mostrou técnica errada e tudo. Eu fiquei muito brava. Foi naquela questão do enfermeiro generalista, colocaram um enfermeiro do centro cirúrgico para ser supervisora de UBS (unidade básica de saúde). Mal sabia fazer uma intramuscular. E, eu enxerguei tudo isso e falei tudo isso, falei. E, falei pra pessoa. E até o final do curso (?) ela não olhava pra mim. Então, como eu posso ser avaliada mas, eu não ter direito de falar? Então, eu acho que essa questão do dia a dia, ela é muito importante, né. Mas eu acho que é difícil e que chega até ser sinceridade, até tem uma falsidade, mas não é isso. E que parece assim, que está tudo numa boa, aquela coisa e como você vai falar pra alguém que não tá ? Né. A gente tinha uma questão muito grande assim, sempre nos finais, a gente tinha uma avaliação freqüente, mas no final tinha a grande. Sempre era assim, todos os alunos (?) <<Ah! Foi maravilhoso, foi muito bom estar com vocês>>. Sempre tinha um chato e, eu era uma delas, "Para! Não foi, não foi isso, não foi aquilo, não foi legal e tal". Então as pessoas, e é do ser humano. É muito mais fácil esconder né, a questão do emocional mesmo, de personalidade. A gente não quer mostrar, dar a cara pra bater, digamos. E quando o professor dá um insatisfatório, ele tá dando, né, a cara pra bater. E o aluno cria uma coisa ruim, assim, mesmo que ele não se enxergue. Eu lembro, assim, engraçado, que quantas vezes a gente tinha que fazer essa avaliação do professor e a avaliação do aluno. E ela tinha, eu não vou lembrar muito bem, (?) eu sei que somando tudo, dava uma nota que como se fosse de zero a dez. Então, mesmo que fosse de desempenho e habilidade, ela tinha conotação numérica, né, e quantas e quantas vezes a minha nota era menor que a do que o professor me dava né. A crítica do aluno, ela pode ser muito bem feita, né. Ele pode ser bem é, e enxergar. Isso pra mim (?) foi com sinceridade. Sabe eu falar e dizer que eu tava "Eu to aqui, eu reconheço o meu limite (?), vocês concordam que eu to com três?" O professor às vezes acha <<Você é bom>>. Tudo bem,[

P1 [Mas esse aluno que eu tô te colocando, ele teve dificuldade de receber insatisfatório. Porque eu lembro claramente o que aconteceu no dia. Porque ele é um aluno muito afetivo no dia a dia. E, eu comparei isso com o dia da avaliação, que ele fez na prática profissional, com paciente simulado. Ele não teve afetividade nenhuma. Ele usou um check list. O tempo que ele tinha de 50 minutos, em vinte ele conseguiu fazer. Porque ele não deixou o paciente falar. Ele tava tão alterado, que ele queria cumprir a tabela, entendeu? Então gente mostrou isso pra ele <<olha, tudo o que você tem feito lá, você não conseguiu fazer aqui, neste dia. Neste momento, nesta situação que você está vivenciando, você está sendo insatisfatório>>. Ele teve a dificuldade[

P3 [Ele não foi assim durante[

P1 [Não foi. Não foi. Muito pelo contrário, ele às vezes, demora uma semana, semanas e semanas para coletar uma história, que ele deixa: o paciente falar[

P3 [(?) Como ele foi nesse momento? Ele falou como ele foi nesse momento?=[

- 573 **P1** = Ele percebeu. Ele percebeu já, né, lógico. Teve ali o paciente simulado que devolveu, porque a gente
 574 abriu primeiro para o paciente simulado falar e ele falou <<Nossa! Mas já acabou? (?)>> ((Risos)). [P2
 575 tenta falar][
 576 **P3** [Ele fez a avaliação dele?=
 577 **P1**= Ele fez.=
 578 **P3**= E aí?=
 579 **P1**= Ele percebeu o nervoso [P6 tenta falar]. Ele falou <<eu tô muito nervoso>>[
 580 **P3** [E pra ele, ele foi
 581 insatisfatório ou satisfatório?=
 582 **P2**= Deixa eu só pegar um gancho na sua fala. Olha. Olha a questão da avaliação como ela é complicada!
 583 Não tem parâmetro pra fazer entrevista?=
 584 **P1**= Tem.=
 585 **P2**= Ele não conseguiu cumprir?.=
 586 **P1**= Não conseguiu..=
 587 **P2** = E muito menos no treinamento dele, no dia a dia. Porque se ele demorava uma semana para coletar
 588 uma história, ele também não foi treinado[
 589 **P1** [Não[
 590 **P2** [Então, a avaliação também não foi feita[
 591 **P1** [Não, mas [
 592 **P2** [O critério da avaliação também não foi utilizado. E, talvez essa tenha sido a dificuldade do: momento
 593 do exame. Porque se ele demorava[
 594 **P1** [Foi exatamente o contrário[
 595 **P2** [para fazer lá [Refere-
 596 se UPP]. E ele teve que fazer aqui [Refere-se ao momento do EAPP] em 50 minutos [P1 fala junto (?)].
 597 Então quer dizer, o critério de avaliação, ele tem que ser exercido no dia a dia. [P1 fala junto (?)]. Se eu
 598 tenho isso descrito, eu tenho que ter o critério[
 599 **P1** [P2, espera aí.! Mas, a gente teve,
 600 inclusive dentro da UPP, momentos de trabalhar o simulado também. Assim, um fazendo no outro[
 601 **P3** [E ele,
 602 o estudante, ultrapassava ou não?=
 603 **P1**= Na prática, na prática ele ultrapassava![
 604 **P3** [Na a prática, ele dava conta de fazer em 50, 40 minutos? Ou
 605 ele fazia em uma hora, uma hora e meia? Porque se ele fez todo o tempo em uma hora e meia, naquele
 606 dia ele pensou << seu eu não posso fazer em uma hora e meia, então eu vou fazer em vinte>>[
 607 **P2** [Lógico! O
 608 problema é ele. O problema não é da avaliação[
 609 **P1** [Eu tô falando o seguinte, ele teve um momento que
 610 assim, ele conseguiu o vínculo. Ele: Tinha um senhor bem idoso, que ele cada vez, ele nunca conseguiu
 611 coletar a historia inteira deste paciente. Teve paciente que ele conseguiu coletar dentro do tempo.
 612 Inclusive a gente fez um simulado aqui, que a gente fez um no outro, tá, que ele quis e ele conseguiu
 613 desenvolver o vínculo. Fez dentro do tempo. Mas naquele momento, no dia do EAPP[
 614 **P3** [Então e aí? Qual é a
 615 avaliação dele, daquele momento?=
 616 **P1**= Ele começou a dizer <<eu estou extremamente nervoso>>. Ele percebeu que ele assim. O que ele
 617 não aceitou eu acho na minha, a gente não conversou depois desse dia. A gente vai conversar o ano que
 618 vem, provavelmente. Mas, eu acho que ele não aceitou <<olha, comprometeu a forma com que você
 619 interagiu com o paciente. Comprometeu a tua identificação de necessidade de saúde, o seu plano de
 620 intervenção>>[
 621 **P3** [Essa foi a sua avaliação[
 622 **P1** [Isso. Isso, ele não chegou fazer na sua auto-avaliação. Ele
 623 falou, começou assim <<eu tô nervoso. Eu sei que não consegui controlar o tempo>>. Ele colocou isso.
 624 Agora, enxergar disso o que atrapalhou, ele não conseguiu fazer isso.=
 625 **P3**= Eu acho que esse é o que o (?) que a gente tem que fazer[
 626 **P1** [E essa conversa a gente vai ter que fazer.
 627 Inclusive tem o plano de recuperação[
 628 **P3** [Esse nervoso. <<Qual o desdobramento disso? O que você vai
 629 conseguir fazer? E o que você não conseguiu?>>[

- 630 **P1** [<<E porque você não aceitou isso?>> Entendeu? Eu
 631 acho que a gente vai ter que conversar sobre isso. Porque ele não achou, eu percebi que ele não aceitou.
 632 E ele questionou. "Oh, comprometeu faltou dados, faltou investigar mais profundamente. Comprometeu
 633 levantar necessidades. Comprometeu o seu plano"]
- 634 **P3** [Você está entendendo o que eu estou falando P1? Eu
 635 acho que ele não aceita quando nós fazemos a avaliação. Nós fazemos. Eu tô falando da minha
 636 dificuldade. Quer dizer, eu faço avaliação, não faço no primeiro momento, ele fazer uma avaliação (?)]
- 637 **P1** [Ele já chegou, colocando <<eu to nervoso, eu não vou conseguir, eu tenho pouco
 638 tempo>>]
- 639 **P3** [Tá bom. Tá bem. <<E aí, em função disso o que aconteceu nesse momento
 640 aqui?>>]
- 641 **P1** [Isso a
 642 gente colocou]
- 643 **P4** [Então, mas eu queria voltar um pouquinho no processo, que a P6 tá falando. Aqui foram
 644 exemplificadas duas situações diferentes. Uma coisa é, a P6 utiliza o termo de que assim, ele [Refere-se
 645 ao estudante] faz uma dramatização, né, naquelas duas semanas. E aí, ele é considerado insatisfatório.
 646 Mas ele não mudou atitude. E aqui [Refere-se à P1] o contrário, parece que no dia a dia ele até conseguia
 647 e, ele não conseguia na avaliação. Eu queria pensar nessa coisa mesmo, né. Porque assim, como é que,
 648 a gente E: é de novo a nossa responsabilidade enquanto processo de formação mesmo, né. Porque a
 649 gente bota muito pra ele. Não sei, eu fico pensando um pouco nisso. O aluno não conseguiu. Mas assim, o
 650 que a gente proporcionou? Que é a questão que a P7 questionou bastante. Porque assim não sei se ele,
 651 naquelas duas semanas, se realmente [P1 fala junto (?)] a gente não proporcionou espaço, para que ele
 652 desse conta de alcançar, ou pelo menos melhorar a situação. Melhorar as atitudes dele. Mas assim, se a
 653 gente fala em processo, o que é isso? Que é o você [Refere-se a P6] tá reforçando. A gente deu
 654 continuidade disso, no ano seguinte? Você acompanhou? Porque não quer dizer que ele estava com uma
 655 atitude adequada mas, ele deu conta. Ele teve a modificação. Pelo menos ele teve estratégia aí, para
 656 tentar superar e que naquele momento que ele teve outro contexto, diferente dos meses anteriores. Mas,
 657 você deu continuidade?]
- 658 **P1** [Pra este
 659 aluno, eu tenho muita clareza de que o acompanhamento vai ter que ser diferente, do que foi o ano
 660 passado. O plano vai ter que ser diferente. A nossa conversa vai ter que ser muito próxima. Eu já
 661 conversei bastante com o parceiro lá. Vamos ter que chegar num acordo. Uma porque assim, ele vai
 662 entrar num clima de revolta, porque ele não aceitou no momento de ter sido I [Insatisfatório]. E acabou
 663 sendo o único do grupo. E é um aluno bom. E é um aluno que]
- 664 **P4** [Não sei se é questão de revolta P1. Eu
 665 fiquei e: é isso que a P3 tá falando. Precisa ter sentido.[P1 fala junto(?)] Mas precisa ter sentido. Precisa
 666 compreender se era I [Insatisfatório] mesmo. Por que era I? O que aconteceu? Qual a repercussão dessa
 667 situação]
- 668 **P3** [E ficou. Você viu. Ficou um estudante I, sendo que o ano inteiro né. Ele foi I naquele
 669 momento [P1 fala junto (?)] e ele não deu conta. Por que não deu? Na verdade é essa coisa, naquele
 670 momento lá]
- 671 **P1** [Mas pesa tanto o I, que você não tem idéia. Porque espalha. Assim, pra você ter idéia, o
 672 meu parceiro estava de férias e ele já sabia, lá na casa dele, que ele [Refere-se ao estudante] era I. Então
 673 isso, espalha]
- 674 **P3** [Espalha]
- 675 **P1** [entre eles. Isso pesa, mesmo sendo formativo. Tem um peso muito grande. O
 676 que é somativo, nem se fala ((risos)). Mas, o formativo também tem um peso, porque eles [Refere-se aos
 677 estudantes] não aceitam o que foi colocado]
- 678 **P3** [Você tá entendendo qual é o raciocínio que eu tô
 679 fazendo? (Dirige-se à P1)=
- 680 **P1** = Eu tô entendendo.=
- 681 **P3**= Porque eu acho que temos a dificuldade dele [Refere-se ao estudante] chegar no I. Não somos nós
 682 que vamos chegar sozinhos]
- 683 **P1** [Você tem um]
- 684 **P2** [Isso só vai acontecer em cima daquilo que a
 685 P6 falou, se tá no processo [P3 fala junto (?)]]
- 686 **P3** [Não nesse caso da P1. No caso da avaliação de
 687 processo, acho que, como que fala ? Acho que a gente come bola. Não faz de uma forma sistematizada,

- 688 acho que a gente come bola mesmo. E: Mesmo no processo a gente não consegue mobilizar nele[Refere-se ao estudante], fazer sentido pra ele. Aí vem a revolta[
- 689
- 690 **P1** [(?) raiva só.=
- 691 **P3=** E aí, o I <<é ela que me deu. Não que eu fui que desenvolvi um trabalho que foi insatisfatório>>. Naquele momento não é assim compreendido. <<A P1 que me deu insatisfatório>>[
- 692
- 693 **P1** [Tanto é que ele
- 694 questionou <<Por que? Por que?>> Aí nós falamos <<você já começou a falar do tempo. O tempo que
- 695 você usou. Nesse tempo, você acha que você explorou adequadamente os dados?>> <<Eu fiz tudo>>
- 696 ele
- 697 [Refere-se ao estudante] falou. <<Mas tá bom, você fez tudo. Então vamos começar lá pela queixa
- 698 principal que você levantou. E aí, você conseguiu se aprofundar?>> <<Ah, eu perguntei, mas o paciente
- 699 me falou>>. Ele ficou na defesa o tempo inteiro. E ele não conseguiu refletir adequadamente o que faltou.
- 700 E eu acho que essa conversa, a gente vai ter que voltar a ter até ele conseguir enxergar. E assim, um
- 701 acompanhamento de perto, eu e meu parceiro, com ele apontando <<Oh! Explora mais>>. Eu já vinha
- 702 fazendo esse trabalho com ele. Tanto é que ele quis vir aqui. A gente sentou pra fazer entre eles. E ele
- 703 aquele dia conseguiu. Usou o tempo, explorou, levantou as necessidades, Acho que no dia com o paciente
- 704 simulado, ele não deu conta. (3)
- 705 **P** Gente, vocês colocaram vários pontos sobre a forma de realizar a avaliação. Apontaram alguns
- 706 instrumentos como o EAC, o EAPP. Que outros instrumentos existem para avaliar o estudante?=
 707 **P5=** Eu tava pensando nisso e esperando um lugar adequado pra colocar, né. É assim, que nem o P2
- 708 falou, tem o desempenho. A gente tem que chegar num consenso, talvez, do que avaliar e o como
- 709 também, né. Precisa de um registro, né. A gente não consegue fazer uma avaliação e falar que o aluno lá
- 710 [Refere-se ao cenário de prática da UPP], que é capaz e está pronto pra ser enfermeiro, só na boca, não é
- 711 verdade? A gente precisa ter como isso. A observação, pelo menos ali na supervisão que eu tenho do
- 712 quarto ano, é observação pura. Porque: E a gente vai perguntando também. A gente propõe situações,
- 713 faz explicações ali. Mas, é pura observação. Porque quando chega o instrumento, eu não consegui avaliar,
- 714 colocar aquele aluno ali [Refere-se ao Formato de Avaliação de Desempenho]. Então, se eu pegar
- 715 avaliação e não tiver nome, é a mesma coisa, né[
- 716 **P3** [Quando você fala pura observação, não entendi[
- 717 **P5** [Porque assim[
- 718 **P4** [Mas quando acontece um
- 719 fato, você não registra?=
 720 **P5=** Não. Eu não tinha nada pra registrar. Ninguém me entregou nada. [P3, P2, P7 falam juntos (?)] Eu
- 721 até coloquei isso na reunião, que a gente teve no final da UPP4, que eu me senti completamente ausente
- 722 nesse processo de avaliação. Eu estou no hospital há nove meses. Então, eu acompanho o aluno do
- 723 quarto ano desde abril. E, eu não tive contato nenhum e eu não sei como avaliar. Então, quando eu digo
- 724 que é pura observação, é isso. O aluno está comigo e então eu solicito que ele faça alguma coisa. Que ele
- 725 colha história, que ele faça uma prescrição de enfermagem, que ele faça exame físico. Ele faz, mas eu só
- 726 observei. É pura observação. Na hora do instrumento final, lá, final que eu digo é a questão do cuidado
- 727 individual, de gestão ou coletivo[
- 728 **P2** [A ficha de avaliação[
- 729 **P5** [Isso. E: Eu não me colocava. Por exemplo, um
- 730 fato que eu gostaria de ter colocado e nem no momento de conversa, teve como. E: A [fala o nome da
- 731 unidade hospitalar], não é uma unidade tão crítica né, mas de vez em quando tem alguns pacientes.
- 732 Teve uma manhã que teve uma entubação né, paciente ficou grave precisou ser entubado, a aluna do
- 733 quarto ano né, quer dizer, que o enfermeiro tem que estar presente, tem que ser chamado e tudo, ela
- 734 ficou sentada no posto de enfermagem, olhando, bem de frente pra porta ali. E ela ficou assim [Faz
- 735 expressão]. E os próprios auxiliares sabendo, e não era eu que estava, era outra enfermeira, mas assim,
- 736 eu fiquei sabendo disso tudo. Os próprios funcionários da ala cutucavam a aluna e falava assim <<você
- 737 não vai pegar tal coisa, você não vai>>. Porque é uma situação que mobiliza bastante gente e ela ficou
- 738 simplesmente sentada. Então assim, essa é uma função de uma unidade prática profissional do quarto
- 739 ano. Isso foi há dois meses, vamos supor que isso tenha acontecido no comecinho de novembro. Puxa
- 740 vida, não faltava nem trinta dias pra ela se formar e ela não teve atitude de enfermeira naquele momento[
- 741 **P1** [Mas
- 742 então, isso não foi conversado, não foi registrado?]
- 743 **P5** [Não. Não teve o momento não. Naquele instrumento
- 744 de cuidado individual, isso não se encaixa [P1, P2, P3 falam juntos(?)]

- 745 **P2** [Lógico que se
746 encaixa]
- 747 **P3** [Porque essa situação, não sei né, eu penso que ele, essa estudante deve ter tido situações
748 parecidas como essa. Eu tenho lá o desempenho da área do cuidado individual, coletivo e organização do
749 trabalho, essa situação não se encaixa em nenhuma?]
- 750 **P5**= Não. Se encaixa nos três. Mas assim, acho que então, eu não entendo a maneira como está escrito
751 [P1 tenta falar]. E assim, na verdade, a gente não fazia sozinho. A gente fazia na presença do supervisor
752 do quarto ano. Isso era conversado : <<Tá tudo bem? Satisfatório? Satisfatório.>> [P5, P4 falam juntos
753 (?)]
- 754 **P3** [Mas hoje, lembrando um pouco desse instrumento. Essa situação, ela pode ser avaliada dentro
755 desse instrumento de avaliação]
- 756 **P5** [Pode, mas eu acho aquela escrita muito complexa]
- 757 **P3** [Ah! Tá.]
- 758 **P5** [Ele
759 [Refere-se ao instrumento] fala, fala um monte de coisa. Você fala <<bom é o cuidado. Teve aquele dia,
760 eu vou citar aquele dia aqui?>> Por exemplo, se fosse alguma coisa assim, iniciativa, compromisso,
761 alguma coisa pra mim assim: O quanto de iniciativa né, detalhada, quantificada. Porque eu usei como
762 exemplo, que os alguma coisa. Quando tinha sugestões, alguma coisa, eu coloquei que os alunos são
763 críticos, mas que o instrumento podia me dar essa mão, pra eu colocar isso ou que faltou compromisso.
764 Então, como tem muitas atividades no quarto ano, os alunos apareciam lá as nove horas da manhã <<Ah!
765 A gente precisa estudar>>. (?) eu não vou sair de dentro do hospital para ver se o aluno está estudando.
766 Não é minha função. Eu tenho, eu sou uma enfermeira assistencial lá dentro. Então isso, no instrumento,
767 onde eu vou por? Eu não encaixei e na hora ali, da conversa, não cabia colocar, né. Então, eu me senti
768 muito angustiada, porque eu falo. Falava pro professor, pra minhas colegas. Eu tenho condições de falar
769 isso pro aluno, mas não tinha jeito]
- 770 **P2** [Volto na subjetividade da ficha, porque isso está escrito lá.]
- 771 **P3** [Tá
772 escrito lá [Refere-se ao formato de avaliação]]
- 773 **P2** [Tá escrito de um jeito que as pessoas precisam entender. Eu
774 tô vendo que talvez o exercício que a gente tem que fazer nas fichas de avaliação. E: não é só na quarta
775 série, talvez seja em todas as séries do curso né, é: de rever e dar pra uma pessoa que não escreveu,
776 como no caso dela [Dirige-se à P5], pra ver o que ela entendeu lá. Porque uma coisa é eu que escrevi,
777 porque aquilo lá, eu sei. Mas quem vai efetivamente aplicar, ela não consegue traduzir aquilo lá. Então,
778 isso é aquilo que a gente começou a conversar]
- 779 **P5** [Ainda mais eu que não sou da instituição. Eu não fui
780 formada aqui, conheço muito pouco, estou conhecendo as siglas mais agora. Mas agora, agora eu vou
781 falar, aparece muito nome e não consigo adivinhar muito bem o que é. A gente, na minha escola era só
782 avaliação formativa e somativa. Tinha só esses dois nomes. Dentro disso tinha alguns instrumentos, pra
783 essas duas coisas. Esses nomes todos, eu não consigo visualizar]
- 784 **P6** [Mas aqui também. É que nós damos vários nomes (?)]
- 785 **P5** [Ah!
786 O problema é que eu não conheço né. E daí eu volto a falar, que eu me senti fora do processo, né. Eu
787 acho que isso em termos de avaliação, também é muito complicado. Porque a gente vai depender das
788 pessoas, que não tiveram acesso a faculdade. Praticamente né, eu to lá no hospital, eu não preciso fazer
789 nada aqui, a não ser receber o aluno lá. Talvez precise ter uma interação maior com os professores. Eu
790 não sei como o pessoal da rede básica, só os enfermeiros assistenciais, se sentem. Mas eu tive isso com
791 clareza]
- 792 **P3** [P5,
793 quando você fala assim, que você observa que o estudante faz, ou seja o desempenho dele, eu acho que
794 é essa é a proposta de trabalho. Mas assim, eu observo o trabalho, o desempenho dele a luz do que? O
795 que eu espero dele? Pra mim, esse formato é simplesmente um formato. Mas assim, qual é a leitura que
796 eu faço daquilo? É o que eu espero dele enquanto enfermeiro. Então, eu vou observar, acompanhar o
797 trabalho dele, junto com ele, construindo isso com ele. Mas assim, o que eu espero? Que ele desenvolva o
798 cuidado individual, o coletivo e a gerencia. Mas assim, não só fazer. Mas da forma como está escrito e que
799 eu acredito que deva ser formado o enfermeiro, né. E aí, essa situação sua diretamente está ligado ao
800 cuidado individual]
- 801 **P1** [Pra mim
802 comprometeu os três]

- 803 **P3** [Tá lá diretamente, no mínimo o cuidado individual (P1 fala junto (?))]
 804 **P2** [Eu vou
 805 precisar sair. A P falou que não ultrapassaria (?). Eu preciso (?) meu filho.=
 806 **P** = Obrigada P2=
 807 **P5**= Então P3, eu acho que o meu problema foi o como registrar. Registrar verbalmente e: (?) porque eu
 808 conversava com os alunos assim "Oh, vamos fazer tal coisa (?). Tá todo mundo trabalhando né, vocês são
 809 praticamente enfermeiro" (P6 tenta falar)[
 810 **P3** [(?) brincando com eles. Mas assim, eu acho que é aquilo lá é
 811 bíblia. É o nosso contrato de trabalho. <<Você vai desempenhar>>. Mas assim, <<o que essa escola,
 812 nesses quatro anos de curso, espera de você tá aqui>>. A escola acredita assim, que é formar
 813 enfermeiros, alunos nesse tipo de desempenho. É a partir disso e, aí eu professor, enquanto enfermeiro da
 814 unidade, preciso criar situações para que ele se desenvolva, né, aqueles desempenhos. Desempenho, eu
 815 entendo atitude, habilidade, conhecimento né. E aí, criar. Ele não deu conta, vamos construir isso com ele.
 816 Aquilo pra mim lá, é referência]
 817 **P4** [Eu não sei se é registro. Mas assim, como utilizar numa situação
 818 dessa[
 819 **P3** [Isso[
 820 **P4** [com a compreensão lá, do desempenho que ele espera[
 821 **P5** [Isso[
 822 **P4** [Eu acho assim, isso
 823 que você tá falando [Dirige-se à P5], na avaliação você não estava sozinha! Enquanto parceria mesmo. E
 824 aí chega a situação, o que vamos fazer com isso? (?)]
 825 **P5** [Engraçado é que mesmo que se
 826 encaixa, eu acho que se encaixa nas três atividades. Mas mesmo que for pegar só o individual. Então não
 827 vamos generalizar, isso, não aconteceu só uma vez. Não é que não considero essa aluna que fez isso
 828 insatisfatório, no cuidado individual.[
 829 **P1** [Mas, nessa situação de emergência[
 830 **P3** [Mas aí, já entra naquela
 831 discussão da P7, que eu acho que né? (2)
 832 **P** O que você ia colocar P6?=
 833 **P6**= Não. Que eu acho que uma maneira de falar, trabalhar essas questões também, e: também enquanto
 834 instrumento de avaliação é o portfólio reflexivo, né[
 835 **P5** [(?) eu não tinha contato. Eu via elas fazendo.
 836 Eu até folheava, pegava até às vezes alguns materiais interessantes. Mas, eu não, eu não senti, ninguém
 837 me falou que era minha função olhar ele. Sabe, cobrar, falar "O!h você hoje não fez, você não registrou"=
 838 **P6**= Porque eu acho que a gente não pode desconsiderar a questão do portfólio como, também, um
 839 instrumento que possa trazer subsídio, pra gente fazer avaliação do estudante. Ele é muito importante
 840 na: pra poder levar você a fazer essa avaliação do estudante. Do estudante fazer auto-avaliação. De você
 841 poder trabalhar isso com ele de uma forma, que ele possa pensar a respeito do que foi apresentado e do
 842 que ele percebeu. De uma forma que possa fazer significado, como a P5, né. Então eu acho que é um
 843 instrumento valiosíssimo[
 844 **P1** [Deveria[
 845 **P6** [Ele talvez, a gente ainda não consegue utiliza-lo né, de uma forma
 846 que facilite o trabalho do estudante.[
 847 **P1** [Mas o enfermeiro que está no campo, não tem acesso ao portfólio? Não
 848 corrige o portfólio? [P3 e P5 falam juntos (?)]
 849 **P3** [É um limite nosso, da quarta série[
 850 **P5** [Ninguém me falou
 851 nada! [P3 e P1 falam juntos (?)]. Eu encontrei com a aluna. Eu não sabia nem que era aluna, quando eu
 852 cheguei lá. <<Oi, boa tarde. Eu sou aluna da quarta série. Eu estou em estágio aqui com você>>. Porque
 853 ela tava sem ninguém até eu chegar, em abril, entende? Não teve uma coisa assim, <<olha, agora você
 854 vai entrar e a sua função é essa>>[
 855 **P3** [Eu acho que, essa coisa da sua inserção no grupo, eu acho
 856 que isso foi uma exceção. Porque foi diferente. Porque o movimento de inserção dos professores é no
 857 início do semestre e no início de cada semestre[
 858 **P1** [Mas os demais enfermeiros da supervisão não tem
 859 acesso ao portfólio?=

- 860 **P3**= Mas, espera aí! Ela [Dirige à P5] tá discutindo duas coisas. Ela está discutindo a inserção dela no
 861 desenvolvimento da unidade. Na verdade, o movimento que da série, ela faz a inserção dos enfermeiros
 862 da rede básica e do hospital no início de cada semestre. Como ela entrou no meio (?) eu acho que foi uma
 863 coisa particular e específica da área que ela atua[
- 864 **P1** [E o portfólio?]
- 865 **P3** [Isso é uma coisa. Em relação ao
 866 portfólio, acho que é um limite nosso. Porque apesar de você falar né, da intenção na quarta série. Assim,
 867 na quarta série, a gente tá revendo isso. A gente tem o momento do ciclo pedagógico, tá. Nesse ciclo
 868 pedagógico os enfermeiros não acompanham. E o portfólio, ele nasce dessa atividade, do ciclo pedagógico
 869 e quem desenvolve essa atividade são os professores (?)]
- 870 **P1** [Mas o registro diário que ele faz das
 871 atividades, ele não faz no portfólio?]
- 872 **P6** [Mas o ciclo, ele não parte da situação da prática ?=
- 873 **P3**= O movimento do ciclo é assim, ele faz um relato de prática né, [
- 874 **P6** [Então.]
- 875 **P3** [Não, sim. Ele faz um relato de
 876 prática e a gente problematiza esse relato, faz a síntese provisória e uma nova síntese. Mas, esse é um
 877 movimento é muito aqui, dos estudantes e dos professores. Isso a gente tá revendo pro ano que vem]
- 878 **P5** [A gente houve falar né (P3 fala junto (?)). Os alunos comentando que tem. Mas os enfermeiros
 879 não tem contato]
- 880 **P6** [Isso não é exclusividade da quarta série da enfermagem. (?) Tanto é que já surgiu mais
 881 um nominho o portfolista e o portfolando]
- 882 **P3** [Então, eu acho, essa estratégia a gente tá revendo e tá
 883 repensando, pra evoluir na série. Dois mil e cinco foi de um jeito. Dois mil e seis de outro. Em dois mil e
 884 sete a gente pensa na possibilidade de não existir essa momento aqui, muito acadêmico ((P3 esbarra o
 885 gravador)) ((Risos de P5))=
- 886 **P5** Eu acho assim, mesmo aquela questão do meio do ano, do bloqueio da UPP4, dos alunos não sabiam
 887 se iam, se não iam né. Talvez por isso que não teve uma integração maior. Porque quando eu entrei em
 888 abril e maio, eu peguei dois meses, e depois o eletivo, julho, férias. E agosto teve aquele impasse, aí,
 889 talvez por isso não tenha tido um contato maior. Aquele dia que a gente teve avaliação final [Refere-se à
 890 avaliação da unidade educacional], eu percebi que os outros enfermeiros tinham mais noção, digamos do
 891 que estava acontecendo. É que eu sou muito chata e observadora e eu gosto de saber de tudo. E, não
 892 acho que tenha sido uma passagem ruim, independente disso. Até porque eu falei "no final eu considero
 893 satisfatório". Não teve aquele viés nisso, digamos. Mas, eu senti falta de ter mais esses momentos né. A
 894 questão do portfólio, eu acho, eles[Refere-se aos estudantes] reclamam muito né, de fazer. Assim, eles
 895 acham uma bobagem. Talvez, se fosse mais usado, talvez eles não achassem tanta bobagem. Porque
 896 parte dele, ele é super, ele é um instrumento real de avaliação, né. Porque se o aluno escrever, se ele fez,
 897 se ele colocou as suas percepções ali né, você olha, você corrige, você avalia né, acho que ali não tem
 898 mentira. Entra de novo a tal da sinceridade. Não tem como fugir disso. E diferente da observação final, de
 899 fazer o seu julgamento final. Então, eu acho que o portfólio, então, agora você me deu uma luz assim.
 900 Porque até então, eu me sentia tão distante disso né. Eu acho que eu coordenava bem, ali dentro da ala
 901 [Refere-se a unidade do hospital], mas dali pra fora eu não sei se o quanto tava bom. Tanto que os alunos
 902 retornavam da avaliação simulada, como que é o nome dessa?=
 903 **P1**=EAPP [Exercício de avaliação da Prática Profissional]=
- 904 **P5**= É, que foi do quarto ano. Elas me colocaram umas situações, eu ficava pensando: "Ah, Gente! Mas
 905 não tem nada ver com a gente aqui". Não em termos de casos individual, coletivo e gestão. Isso lógico. O
 906 cuidado individual, coletivo e gestão, isso sem dúvida. Mas assim, eram, foram pedidos pra elas, pedidos
 907 assim, coisas do exame físico, alguma coisa, que a gente sabe que na prática profissional, elas estão no
 908 quarto ano! Não é mais no terceiro que é exame físico mesmo (?). "Mas gente, porque estão fazendo
 909 uma coisa aqui e na prova pede outra?" Eu não achei que: É mais uma coisa, é mais uma percepção dos
 910 alunos. Eu não participei de nenhuma, não fiz nenhuma avaliação aqui pra saber. Então, mas na
 911 percepção dos alunos, que eles têm é isso, que assim, na UPP4 é cobrado uma coisa e [P5 tosse] no
 912 cenário é cobrado outra coisa dele. Talvez já tinha cobrado isso em outras séries né, de preferência acho
 913 que na terceira série, que eu tinha isso na terceira série (?)]
- 914 **P1** [Mas, na rede, ele faz isso diariamente]
- 915 **P3** [O que?
- 916 **P1**= Avaliação do cuidado individual diariamente. Na rede, ele faz avaliação individual diariamente. Ela
 917 [Dirige-se à P5] falou que lá, ela não faz isso]

- 918 **P5** [Não. Ele faz, mas é extremamente voltado pra queixa.
919 Porque assim, na (fala nome da unidade hospitalar) é pequena[
920 **P3** [Mas P5, isso eu acho [P5
921 fala junto (?)]. Mas a questão é a seguinte, o curso, os desempenhos, eu volto a falar, os desempenhos
922 não são da série, são do curso. E aqueles desempenhos foram traçados num trabalho dos professores do
923 curso com os enfermeiros do campo. E a questão é a seguinte, por que no [Fala nome do hospital] é
924 diferente e na rede básica? Essa prática do enfermeiro é diferente? Porque a gente tá repensando e
925 reconstruindo essa prática.[
926 **P5** [Hum, hum[
927 **P3** [Tem isso. Eu acho que tem essa coisa também. Eu
928 acho que é isso que a gente vem trabalhando no curso com os enfermeiros e com os estudantes. Nós
929 vamos reproduzir essa prática que daí? [P1 fala junto (?)]. É essa a questão né. Eu acho que o curso fez
930 um movimento, há alguns anos atrás, que esses desempenhos descritos foram construídos com
931 representatividade dos enfermeiros inseridos no mundo do trabalho. Não foi os daqui [Dirige-se aos
932 professores] pensando e que não estão inseridos lá. Então isso é uma questão. E assim, só voltando um
933 pouco na questão do portfólio. Existe um movimento da série também, de: que eu acho que tem a ver
934 com o curso, que é construir essa reflexão sistematizada dos momentos de supervisão. E aí assim, isso é
935 seu também, porque você participa desses momentos de supervisão dessa prática. Inclusive alguns
936 professores da quarta série também fazem portfólio. E a idéia é que o enfermeiro também se interesse. E
937 a gente, porque assim, a formação não é só do estudante, é nossa também, né. Então tem o portfólio da
938 atividade de ciclo, mas existe também, e que hoje na instituição deveria ter [
939 **P6** [Deveria ter ((risos))]
940 **P3** [de
941 sistematizar os momentos de supervisão. Esses momentos de supervisão é o que? É a prática, a reflexão
942 da prática (?) e essa reflexão vai levar às questões de aprendizagem, vai estudar e vou fazer uma nova
943 síntese. E, isso não é só pro estudante, é pro professor também. Eu penso assim, né.=
944 **P6**= Eu penso uma coisa assim, a gente enquanto faculdade, enquanto [fala nome da instituição], que
945 pensa na questão do currículo diferente, que busca todo um processo diferente, quer dizer, o que a gente
946 tá fazendo, para realmente você ter uma avaliação diferente né. Porque assim, você fala [Dirige-se à P5]
947 da questão do desempenho, que foi construído junto com o enfermeiro (?). Mas o quanto disso está sendo
948 utilizado para avaliação? O quanto essa parceria está sendo utilizada? O quanto a gente tá conseguindo
949 transformar essa realidade?]
950 **P3** [Por isso a estratégia da educação permanente]
951 **P6** [Exatamente. Eu acho que
952 até isso P3, a gente precisa pensar. De que a maneira que a gente tá fazendo a educação permanente?
953 **P3** [Isso.[
954 **P3** [Quer dizer, até que ponto a educação
955 permanente tá refletindo em alguma mudança, tanto na escola quanto no serviço? Tá certo. Mas assim,
956 acho que, pensando na questão pesquisa principalmente, é o quanto a gente tá se pautando nisso tudo,
957 pra desenvolver as nossas avaliações?, né. Acho que isso, porque eu entendia essa dificuldade até certo
958 ponto, quando você ainda está se apropriando. Apesar de que eu acho que isso vai levar a vida inteira
959 fazendo mas, já era pra gente ter avançado um pouco mais na avaliação. Eu acho que ainda, tem muitas
960 distorções, tem muitas distorções. Da mesma forma como cada um entende o que é currículo orientado
961 por competência. Provavelmente as pessoas devam entender de maneira diferente, a questão do processo
962 avaliativo. Então eu acho que isso é assim, já passou da hora. É porque são muitas as distorções em
963 relação a questão da avaliação.=
964 **P3**= Eu acho que a estratégia potente é a educação permanente.=
965 **P6** = Sem dúvida=
966 **P3**= Agora, como ela está sendo desenvolvida? É uma questão. (2)
967 **P5** Porque assim, pegando esse ano. Assim, a supervisão que era feita, foi feita com o professor que já
968 está inserido no processo. A outra enfermeira também está inserida há ano no processo. Ainda assim eu
969 não peguei, por isso de eu ter achado estranho digamos o (?). [P3 fala junto (?)] Ainda não consegue (?)[
970 **P6** [Mesmo porque eu acho que isso nunca vai acabar (risos). Eu acho[
971 **P4** [Só voltando um pouco na
972 questão do portfólio. Eu tenho refletido (?), no segundo semestre. Porque os alunos trazem, eu tô falando
973 na unidade sistematizada, eles trazem como uma chatice ter que organizar o portfólio na UPP. Só que
974 assim, na unidade sistematizada ele acaba fazendo o portfolio. E, eu tenho feito essa reflexão com eles.
975 Porque eles têm uma pasta, porque cada aluno tem uma pasta, onde ele faz todo o ciclo e ele sistematiza

- 976 esse ciclo. E, eu tenho discutido isso com eles. Outro dia a gente parou, eles trouxeram muito essa coisa
 977 <<Ah, portfólio, tem que fazer de madrugada. Por que, eu fui, tem que olhar no dia seguinte e tal>> E eu
 978 falei " e essa pasta que vocês tem? Vamos conversar dela? Isso que você faz na tutoria?" <<Eu não
 979 faço>>. Porque daí na hora que apresenta a situação, a problematização, faz a tempestade de idéias, a
 980 gente problematiza em cima disso, ele registrou isso. Ele registra as questões de aprendizagem, ele
 981 registra a busca que ele fez. E a nova síntese, ele também registra, porque ele também acaba captando. A
 982 gente não tem essa organização, a gente não dá esse nome, a gente não nomina. Mas, a gente faz esse
 983 processo. E aí assim, a avaliação, que é o que P2 levantou aqui, <<a gente faz avaliação?>> Pensando
 984 na questão do processo tutorial, a proposta é avaliação, né. E ele faz uma auto-avaliação, pelo menos a
 985 gente faz esse movimento né. Não quer dizer que é perfeito. Mas, a auto-avaliação, a avaliação dos pares
 986 né, e a do professor, enquanto fazendo parte do grupo. Então, eles fazem o portfólio, tá. E a gente fez a
 987 discussão e eles << É, a gente faz mesmo!.>>. Eles fazem de uma forma tranqüila. A gente não precisa
 988 pensar isso, pensando lá na questão da UPP. A gente não pede pra eles fazerem isso. A gente não tem
 989 isso organizado. A gente não avalia o instrumento. E no entanto, eles fazem né. Eu comecei a pensar
 990 nisso, no segundo semestre. Ainda não tinha caído a minha ficha. (P6, P1 falam juntos (?))
- 991 **P6** [A questão é como
 992 essa faculdade trabalha essa questão do portfólio? Eu já falei pra você [Dirige-se à P4] do exemplo da
 993 minha filha, que faz o portfólio. Ela entrou na faculdade fazendo portfólio e ela nunca reclamou do
 994 portfólio. É uma cultura da faculdade [P3, P4 falam juntos(?)]
- 995 **P3** [Eles fazem pra entregarem. Eles não fazem
 996 pra construir do conhecimento. Eles fazem pra entrega, eles copiam do colega]
- 997 **P6** [Mas eu acho que é a
 998 própria maneira P3, como a gente trabalhou no início, a questão do portfólio. Qual era o caráter? Entrega.]
- 999 **P1** [Tá no manual escrito.=
- 1000 **P2**= Gente! Entregou acabou? Quer dizer, a forma com que a gente trabalhou isso desde o começo: Como
 1001 a gente construiu a história do portfólio, dentro dessa escola? Como a gente constrói com o estudante, no
 1002 dia a dia? Do jeito que a P4 colocou, tá certo. Porque a hora que ele vai no ciclo, faz que é uma beleza.
 1003 Sabe, como que a [Fala o nome da instituição], nós professores construímos juntos com o estudante?=
 1004 **P1**= Mas, eu acho que o incomodo do portfólio, na UPP, é a cobrança e a discussão e a reflexão das
 1005 situações vivenciadas. Isso incomoda demais os estudantes, principalmente no começo quando ele não
 1006 tem ainda, na primeira série, essa habilidade de por o que ele sentiu na hora. De por o sentimento, de
 1007 discutir aquilo. O que é que faz sentido pra ele e o que não fez. Isso incomoda]
- 1008 **P6** [Eu acho que, uma coisa que a
 1009 gente tem que pensar é o que faz sentido e outra é o sentimento. Porque incomoda é: <<por que eu
 1010 tenho que colocar o que eu sinto?>> Tá certo. Tudo bem, que o que ele sentiu é que vai mobilizar alguma
 1011 coisa, tá certo.]
- 1012 **P1** [Tem tudo a ver]
- 1013 **P6** [Mas, o sentimento aí, ele tem sido utilizado de maneira pejorativa,
 1014 inclusive por alguns professores.]
- 1015 **P1** [Aí é complicado]
- 1016 [<<O que você sentiu?>> Quer dizer, porque você não questiona, né, qual foi o sentido daquilo? O que
 1017 ele fez a respeito daquilo? O que ele refletiu acerca daquilo? Quais são as lacunas de conhecimento? O
 1018 que mais ele precisa? Mas não <<O que você sentiu?>> Uai, o que interessa saber o que ele sentiu? [P1
 1019 fala junto (?)]
- 1020 **P1** [É uma forma de buscar
 1021 também. Agora se isso é usado como uma forma pejorativa, isso é uma outra conversa [Todos falam
 1022 juntos (?)]]
- 1023 **P6** [P1, a questão é]
- 1024 **P3** [O que é pejorativo? Como pejorativo? [P6 fala junto (?)]
- 1025 **P6** [Não é: fica
 1026 uma coisa]
- 1027 **P1** [<<Ah! Eu senti nojo, eu senti raiva, aquela sujeira me deixou sabe, com vontade de
 1028 não voltar mais.>> [P4 fala junto (?)]
- 1029 **P4** [Se fosse isso, mas não é isso]
- 1030 **P3** [Eu não to entendendo]
- 1031 **P6** [Se fosse
 1032 isso seria ótimo P1, tá certo. [P3 fala junto (?)] Porque na prática não é assim. Porque fica assim, né, <<

- 1033 Por que você quer saber o que eu senti?>> né, Como se fosse uma coisa de gostei e não gostei. Uma
 1034 coisa rasa, que não mobilizasse outras questões[
 1035 **P3** [Para a construção do conhecimento[
 1036 **P6** [pra
 1037 construção do conhecimento. Quer dizer, se ele fala <<sentiu raiva, que ele sentiu nojo>>. Por que isso?
 1038 O que ele mobilizou? O que ele [P7, P5, P2 falam juntos (?)]. Tá certo. Então, acho que assim, é a forma
 1039 que a gente tem construído isso[
 1040 **P3** [(?). É uma dificuldade nossa, né[
 1041 **P6** [E é a mesma coisa P3, em relação aos
 1042 outros formatos. Eu vivenciei uma experiência lá no laboratório de informática que foi muito triste, a forma
 1043 que os alunos estavam preenchendo o formato, no final. Eu tava sentada usando o computador, no
 1044 laboratório de informática e os alunos estavam preenchendo o formato lá, que eles tem que preencher .
 1045 Ah, gente! Aquilo virou maior piada. Uma gozação. Era uma brincadeira só. Aquilo foi me incomodando,
 1046 me incomodando, que eu saí de lá, do laboratório. (?) Gente, eu vou lá falar pra eles? Me arrependi de
 1047 não ir, também, de discutir com eles qual era o significado de preencher aquilo lá. [
 1048 **P4** [Nenhum significado[
 1049 **P1** [Nem pro professor[
 1050 **P6** [Nenhum gente! Ele é obrigado a preencher e acabou. Ele é
 1051 obrigado a preencher o portfólio e acabou. Se não, ele é insatisfatório. Caramba! Quer dizer, como a
 1052 gente está trabalhando a avaliação dentro dessa escola? Isso é uma coisa séria [P4 fala junto (?)].
 1053 **P3** [Se não preencher leva advertência,
 1054 tem que cumprir. Já teve um caso na série. ((Risos de P4))=
 1055 **P6**= De que adianta. Eu trabalho com conceito de currículo por competência, que traz outra dimensão do
 1056 processo ensino-aprendizagem e a avaliação ficou lá pra trás? Tá faltando casar essas coisas aí. De que
 1057 adianta, eu trabalhar todo um conceito desse, se depois eu faço o que disse gente?=
 1058 **P4**= Tá certo. (3) A gente não tá trabalhando.[
 1059 **P1** [Esse é o nó. Esse é o nó. Por isso que tem vários aí
 1060 estudando [P1 e P4 se entreolham com indignação]=
 1061 **P4**= Tá dominando lá, eu acho (?)[
 1062 **P6** [Então, a desculpa não é só isso P1, né[
 1063 **P1** [É tem vários tentando achar o
 1064 caminho [Fala rindo] [P1 e P4 se entreolham com indignação][
 1065 **P6** [Tem que ser de todos nós[
 1066 **P1** [Não, sem dúvida. Mas tem gente que tá tentando buscar na frente ((Fala rindo)). A receita a gente
 1067 não sabe ((Risos))=
 1068 **P6** = Eu não acho que tem que ser de só de algumas pessoas que estejam na frente, mas isso tem que
 1069 ser de todo mundo, né[
 1070 **P4** [Essa é: Eu acho[
 1071 **P1** [Eu acho que tem que ser mas, não vai ter jeito se alguém não tentar
 1072 trazer pra refletir isso, entendeu?[
 1073 **P6** [Eu acho que são discussões P1, que a gente pode fazer em qualquer
 1074 espaço dentro dessa escola. A gente tem um espaço [P5 tosses] que a gente não pode deixar de valorizar,
 1075 que é o grupo de avaliação. Todo momento que eu puder, isso vai ser colocado dentro daquele grupo[
 1076 **P1** [Hoje isso
 1077 lá, tá muito difícil né (?)[
 1078 **P6** [No informal saiu, né. Então, formalmente vai sair. P1, se a gente
 1079 continuar com esse pensamento e não fizer o enfrentamento [P1 e P4 falam juntos(?)] [
 1080 **P1** [Mas todo esse
 1081 movimento é um desgaste. É um desgaste [
 1082 **P6** [E na EP (Educação Permanente) gente![
 1083 **P4** [A gente precisa ter
 1084 clareza do que é essa EP, né. A gente não tem hoje organizado o referencial da EP. Se a gente tiver isso,
 1085 eu acho que é um cenário muito favorável.=
 1086 **P6**= Porque assim, não sei se o modelo da EP da terceira série é o ideal. Mas, a gente cresceu muito com
 1087 a EP[
 1088 **P3** [Tem o que?=
 1089 **P6**= Eu falei, se ela é o modelo (?). Mas, a terceira série cresceu muito com a EP[
 1090 **P3** [Ah! Tá. [

- 1091 **P6** [Tá certo.
- 1092 A gente se permitiu discordar, construir é: brigar[
- 1093 **P1** [Mas é um grupo homogêneo P6.=
- 1094 **P6**= Não é, não é P1 ((Risos)) [
- 1095 **P1** [Não, tô falando pelo menos assim, só tem enfermeiro. Porque quando você tem
- 1096 mais de uma categoria profissional, o embate é maior ainda. Nós trabalhamos com pelo menos duas
- 1097 [Refere-se ao médico e enfermeiro que atuam na UPP 1 e 2]. O embate é maior porque tem divergência
- 1098 conceitual, tem divergência [P6 fala junto (?)], a própria ideologia[
- 1099 **P6** [Então P1, na própria categoria
- 1100 enfermeiro, não significa que não tenha divergência conceitual e que não tenha filosofia diferente[
- 1101 **P1** [Acho que
- 1102 tem e precisa lidar com isso[
- 1103 **P3** [Mas, nós estamos lidando com
- 1104 isso? Então eu acho que é isso né.[
- 1105 **P4** [Eu acho não acho que é pela categoria profissional[
- 1106 **P6** [Eu
- 1107 também não acho que tenha a ver. Essa é uma questão[
- 1108 **P1** [Tem gente. Tem[
- 1109 **P4** [Eu acho que você traz outros
- 1110 olhares sim, mas acho que não tem problema[
- 1111 **P1** [É ideológico[
- 1112 **P3** [Gente, o poder técnico,
- 1113 ideológico dá na mesma, na UPP um e dois. São duas categorias profissionais[
- 1114 **P1** [Tá, não da pra negar isso
- 1115 não, apesar de hoje estar mais tranquilo[
- 1116 **P6** [(?) são conceituais fala o nome de P3. Dentro da terceira série
- 1117 também
- 1118 **P3** [Também. Sim, sim[
- 1119 **P6** [são oito pessoas que pensam de forma completamente
- 1120 diferentes[
- 1121 **P3** [Eu
- 1122 entendo isso=
- 1123 **P1**= Mas de uma mesma profissão.=
- 1124 **P6**= Isso só, não adianta P1=
- 1125 **P1**= Não adianta, mas não é contraditório[
- 1126 **P4** [Então eu acho que até é importante. Mas, eu não acho que
- 1127 isso é impecilho P1[
- 1128 **P1** [Mas é uma dificuldade=
- 1129 **P4**= Mas eu não acho que é uma grande dificuldade, do meu ponto de vista. Eu acho que uma grande
- 1130 dificuldade é assim, a gente não ter claro o referencial que a gente quer da EP [Educação permanente]
- 1131 para essa escola. Se a gente tivesse isso, a gente poderia utilizar essa diversidade de categoria profissional
- 1132 pra olhar e que eu acho que traria uma grande riqueza.[Uma pessoa aparece na porta da sala e
- 1133 interrompe o grupo]
- 1134 **E** Tudo bem? Estão ocupado com reunião? [Todo grupo dirige olhar para E]=
- 1135 **P1** = Estamos=
- 1136 **E** Eu queria mostrar (?) pra vocês (?), posso entrar?=
 1137 **P** = Olha, nós estamos numa entrevista (?) Você poderia esperar o término?=
 1138 **E**= Tudo bem. Eu vou deixar um cartão [Deixa o cartão com P3]
 1139 **P3**= Tá bom. [E sai da sala] (4)
 1140 **P** Gente, acho que o clima esfriou, né. ((Risos)) (2) Penso que a gente falou bastante coisa sobre o tema
 1141 da pesquisa. Eu queria estar encaminhando para finalização, mas talvez não tenha ficado claro para mim,
 1142 para que serve a avaliação. [P3 fala com P4 e sai da sala]. Vocês colocaram bastante o por que da
 1143 avaliação, em que momento ela ocorre, quais são os instrumentos utilizados, quais são as possibilidades e
 1144 dificuldades, porém, eu gostaria que vocês pudessem colocar para que serve a avaliação? ((P4 anota a
 1145 questão))=
 1146 **P1**= Eu acho que já foi falado. Apesar dela tá sendo utilizada muitas vezes, como um julgamento, ainda.
 1147 Na verdade, o sentido dela deveria ser uma reflexão, uma construção em processo. É, eu acho tá
 1148 caminhando pra isso. Não quer dizer que a gente esteja fazendo isso. Eu acho que ficou claro agora na (?)

da primeira série, que tá sendo muito mais julgamento. Mas acho que nós já estamos fazendo todo um movimento de construção, pra ser um movimento de reflexão de construção em processo.=

P5= Eu concordo com o que o P2, que não foge disso. Mas é a questão de você buscar melhoras, né. Se for pensar até mais radicalmente, você tá pensando na seleção. Não o melhor ou pior, mas os que têm capacidade de ser profissionais enfermeiros, né. Algumas pessoas talvez não tenham, ou precisaria de mais tempo, ou não tem vocação para isso. Então, a gente querendo ou não, a gente consegue, não é nem gente, os próprios alunos né, conseguem fazer um processo aí, de seleção mesmo. Mas, sendo mais, menos radical talvez, eu acho que é na busca da melhoria né. Você sempre buscar que aquele ser humano, não precisa nem pensar como aluno, seja cada vez melhor. Se a gente pensa avaliar atitude e compromisso, você não tá avaliando ele só como profissional né, isso aí vale: E eu posso dizer pela minha própria experiência. A faculdade e, a maneira como ela foi me passando, ela mudou minha maneira, a minha vida totalmente fora, né. Tudo o que eu sou hoje na minha prática profissional e na minha vida pessoal, a faculdade teve a ver né, porque ela avalia tudo isso, na busca da melhoria. A gente consegue diferenciar um pouco mais isso. Se você não avalia as coisas, a gente fica estagnado, né. Está sempre tudo bom e não é. Acho que a gente pode melhorar um pouco mais. (16)

P Alguém gostaria de colocar mais alguma coisa? =

P4= Não, eu concordo. Eu acho que assim, essa questão pra que serve a avaliação é acompanhamento de processo. É poder olhar o tempo todo e contribuir na formação. Eu acho que é co-responsabilidade. Eu me preocupo um pouco com a fala de P2. Porque eu fico preocupada assim, é: Eu não uma expectativa de que todos vão se formar, porque eu acho que nesse processo, a gente tem seleção assim <<Oh! Será que é essa profissão?>> Porque eles chegam muito jovens né, dezessete anos. Que maturidade tem dezessete, dezoito anos pra uma decisão profissional? Né. Então nesse sentido, eu acho que tem esse processo mesmo. Até de clarear se é essa profissão que eu desejo, né. Eu não tenho a expectativa que a gente vai formar quarenta. Agora eu acho que assim, nós temos a responsabilidade de acompanhar quarenta, levando em consideração a individualidade. Porque as linhas de base, vamos usar esse termo, elas são diferentes. Então, o que nós estamos fazendo para acompanhar, pra que esses estudantes cheguem lá? Porque do jeito que a gente tá trabalhando dentro da própria série, não to falando nem entre as séries, dentro da própria série, de uma forma fragmentada, a gente não tá olhando integralmente o aluno. Então, essa é a minha angústia. Essa é a crise que eu coloquei lá no início. Não que assim, é ruim dar um I. Depende né. Depende. Se esse I, ele [Refere-se ao estudante] teve uma co-responsabilidade e se a gente trabalhou e deu oportunidade e não foi possível. Não foi possível.. Será que a gente está fazendo o suficiente, um mais do que o necessário, pra que realmente a gente chegar nessa situação? Mas, não é possível? [

P5 P5 [Eu acho que não. Nesse sentido que eu acho que a avaliação assim, pra que e o que significa avaliação é pro professor também, né. É o que a P3 falou <<o professor também tem análise, né, do que tem que ser avaliado>> . Então daí, gera a responsabilidade, Eu acho que você consegue formar, você consegue trilhar o caminho, pra, digamos ((Ri)), rumando pra cima, pra alguma coisa, em processo de melhoria. Porque se você não tem essa co-responsabilidade e vai analisar o aluno, não vai, eles vão melhorar, só que daí os professores vão acabar estagnados, porque eles não estão crescendo junto, né. E a gente consegue perceber uma diferença grande, dos que estão à mais tempo, dos que pegaram currículos diferentes há diferença dos alunos. Entende? Principalmente de autonomia, de crítica, né. Eu acho que tem uma diferença gritante mesmo. Então, se o professor não caminha junto com isso, a avaliação do aluno não é suficiente. A gente sempre vai estar avaliando aquele aluno pouco, né. A gente vai muito é: cobra muito pouco talvez [Celular toca e P7 desliga]. Eu acho que eles reclamam e quanto mais eles reclamam que são cobrados, mais eles vão ser mesmo. Isso significa que eles estão caminhando juntos, né. [P5 retorna à sala e P4 conversa com P4 mostra sua anotação] (7)

P Fique à vontade se você quiser colocar alguma coisa [Dirige-se à P3]

P3 Perdi o fio. Além de pedir desculpa, esse foi um cuidado individual [Referindo-se a sua saída] ((Risos de P1)). Assim, pra que serve a avaliação? Eu penso que assim, avaliar, eu penso que quando fazemos avaliação a gente analisa, a gente reflete sobre o que a gente fez, como e pra que fez. Eu acho que nesse movimento reflexivo, a gente tem que, se o que, o como, o que e pra que vai ao encontro com aquele projeto que a gente construiu, pra nós enquanto enfermeiros, enquanto pessoas? Eu acho que a avaliação serve pra isso, pra gente para pensar o que fizemos e assim, se não está de acordo com o projeto que a gente construiu. E, assim, o que eu preciso fazer pra reconstruir essa prática, né. Então eu penso que a avaliação serve pra isso. (12)

P6 Eu penso que é pra fazer um balizamento do processo mesmo. Eu concordo com o que foi colocado pelas meninas.=

- 1206 **P3** =E, acho que avaliar, a gente faz: Acho que aqui nós estamos num processo de formação, mas acho
 1207 que avaliar, a gente faz à todo momento da nossa vida. Enquanto mãe, enquanto estudante de pós, acho
 1208 que a gente também faz. Enquanto estudante de pós, qual é o meu projeto? E o que eu tô fazendo? Como
 1209 eu tô fazendo e pra que? Então o meu projeto é esse e eu estou distante, o que eu preciso fazer pra
 1210 chegar lá? Lógico que aqui, nosso foco enquanto enfermeiros e professores, acho que o mesmo
 1211 compromisso é com a formação desses estudantes que um dia serão enfermeiros=
 1212 **P6**= Então, se a gente for parar pra pensar P3 ((Ri)). Se a gente faz isso todo dia, toda hora, em qualquer
 1213 lugar, por que aqui é tão difícil de fazer? ((risos do grupo))=
 1214 **P3** = E, eu acho que aqui a gente né, [P6 fala junto (?)] o que, pra que e como? Pra mim esse projeto
 1215 nosso aqui é a luz de um projeto maior, que é o Sistema Único de Saúde=
 1216 **P5**= Eu acho que um pouquinho dessa dificuldade que eu acho, que eu percebo é a questão da: é do ser
 1217 humano. É difícil se avaliar. É muito difícil avaliar o outro né, sem as devidas comparações e tudo. Avaliar
 1218 não é fácil né. E eu tinha falado no momento que você [Dirige-se à P3] estava fora, que a faculdade, ela
 1219 mudou a minha vida pessoal, assim, essa maneira de conduzir. Isso na minha prática profissional é claro,
 1220 né. Pra quem pega e encara aquele acolhimento no pronto socorro (risos) nas vésperas aí. Sábado, nós
 1221 atendemos cento e nove pessoas. Foi um dos dias mais light. Se você não tem o mínimo de senso de ser
 1222 humano, de cidadania, de alguma coisa. Por que eu tô ali? Né. E daí, você precisa de um olho clínico,
 1223 precisa de uma anamnese bem feita, porque em cinco minuto, em trinta segundos às vezes, eu tenho que
 1224 colher uma história. Então assim, a gente consegue vê, né. E acho que se não fosse esse currículo, a
 1225 gente endoidava, que endoida, endoida um pouco, mas mais do que o normal, né. Então a avaliação, acho
 1226 que é isso, ela serve pra: ela mede, em alguns momentos ela compara. A gente tem que ter muito bom
 1227 senso pra isso. E daí, cai de novo na questão do ser humano. A gente não trabalha com cem por cento
 1228 das pessoas com esse bom senso.=
 1229 **P3**= Só pra fechar. Eu acho que não tem problema, por exemplo né, comparar. Se ela [Refere-se à
 1230 avaliação] comparar com o que a gente acredita ser enfermeiro, tudo bem. E quando a P6 fala da nossa
 1231 dificuldade, que a gente faz isso todo tempo e não só aqui. E eu acho que em casa, eu também tenho
 1232 essa dificuldade. E eu penso que assim, simplificando mesmo, a grande dificuldade é a seguinte, eu julgo
 1233 sozinha. E eu acho que avaliar é um julgamento, a gente não pode dizer que não é. Mas assim, eu posso
 1234 julgar de uma forma democrática, compartilhada. E eu acho que a gente não sabe fazer isso. Não é só
 1235 aqui. Na minha casa, eu também não sei fazer isso com o meu marido, com meus filhos. Eu acho que eu
 1236 penso sobre isso. Mas assim, entendeu? Não é um julgamento, dificilmente a gente faz um julgamento,
 1237 uma avaliação [P5fala junto (?)] junto, compartilhada, democrática. A gente faz de uma forma muito
 1238 autoritária <<Eu vi isso em você>>. A gente fala com palavras doces, lógico mas assim, no fundo, no
 1239 fundo eu vi né, nós não vimos juntos. Olha, vamos: A gente não consegue construir. Acho que é uma
 1240 dificuldade (2) cultural, da nossa sociedade autoritária. (4)
 1241 **P7** Gente, eu vou precisar sair. Meu marido (?) [Arruma suas coisas e sai da sala]
 1242 **P** Vocês teriam mais alguma coisa para colocar? (4) Penso que a gente conseguiu passar por diversos
 1243 pontos que envolvem a avaliação. E eu gostaria de agradecer a colaboração de vocês (?), pois foi muito
 1244 difícil criar esse grupo. Não foi fácil [Fala rindo]. Mas, foi de muito valor, né. Obrigada.
 1245 **P5** Eu que agradeço.=
 1246 **P3** Eu gostei bastante também.=
 1247 **P4** = Com certeza, não foi só de grande valor para você, pois tudo o que a gente fez aqui, a gente tava
 1248 refletindo.[
 1249 **P6** [Muito.=
 1250 **O**= Pra mim também ((Risos de Todos))
 1251 **P3**= Eu até te encontrei e falei "eu vou trabalhar de manhã, mas à tarde, eu venho só pra isso. E, eu não
 1252 achei que fosse tão produtivo, tão enriquecedor pra mim. Como eu falei, como eu me sinto pouco no
 1253 processo, foi um passo a mais que eu dei, pra mim me adaptar. Porque no ano que vem, estaremos aí
 1254 com os alunos de novo. Espero contribuir mais.=
 1255 **P6**= Com certeza.=
 1256 **P5**= É uma via de mão dupla sempre.=
 1257 **P3**= P, mas eu já tinha te falado. Pois, a P tava tendo dificuldade, né. A gente tem quando a gente tá
 1258 fazendo a pesquisa., qualquer um de nós temos, que é a adesão. E acho que assim, eu tenho e as pessoas
 1259 têm medo de se expor né. Mas, eu acho que assim, eu vim pela consideração em relação à P. Mas, gente
 1260 tem medo de se expor, né. Mas, eu achei que o trabalho do grupo foi bom. Eu até esqueci que a P tava
 1261 fazendo trabalho e conversei (?) com todos colegas aqui.=
 1262 **P**= O grupo foi tão bom, que eu fiz, acho, três ou quatro intervenções apenas.=

- 1263 **P3** Você fez a primeira, no meio e uma no final. [Todos falam juntos (?)] ((risos de todos)) e eu pensando
1264 nisso, será que a gente tá chegando na expectativa? E tá ((risos de todos)). E eu achando que tava
1265 faltando alguma coisa. Mas foi jóia.=
- 1266 **P5=** Tá bom!
- 1267 **P** Obrigada gente.

APÊNDICE B - Observação do grupo focal

Grupo nº 01 Professores Data: 27/12/2006
 Horário de início: 16h05 Horário de Término: 17h55
 Coordenadora: pesquisadora
 Observadora: Danielle

1. Participantes

Participantes	Idade	Ano de inserção no Curso de Enfermagem	Unidade Educacional Currículo	Série	Cenário de prática	Papel que desenvolve
P1	45	1986	UPP 1	2ª	Unidade Saúde Família	Professor
P2	44	1986	UE 1	1ª	Sala de aula	Professor/ Coordenador de Série
P3	44	1985	UPP 4	4ª	Unidade Saúde Família/Hospital	Professor
P4	40	1989	UE 1	1ª	Sala de aula	Professor
P5	24	2006	UPP 4	4ª	Hospital	Professor Colaborador
P6	46	1988	UPP 3	3ª	Hospital	Professor
P7	42	1998	UPP 2	2ª	Unidade Saúde Família	Professor/ Co- coordenador de série

2. Disposição dos participantes no círculo

3. Observações

P Inicia a fala expondo sobre a pesquisa, em que todos concordam em participar e assinam termo de consentimento. A seguir, sugere a apresentação dos participantes e solicita autorização para gravação e todos acenam que sim.

P7 Inicia colocando seu nome, ((risos do grupo)), atua na UPP2, acompanha os estudantes na Unidade Saúde da Família, possui idade 42 anos, trabalha no curso desde 1998. Atua como coordenação de série.

P6 Fala o nome, idade - 46 anos, enfermeira, trabalho no curso desde 1988, inserida na UPP3 e atua com os estudantes na internação hospitalar.

P5 Diz o nome, idade - 24 anos ((risos do grupo)), trabalha no hospital, enfermeira e professora colaboradora da UPP 4 no cenário hospitalar, e já acompanhou estágio voluntário da UPP3, inserida no curso em 2006.

P4 Fala o nome, enfermeira e professora da US da primeira série, no cenário de sala de aula, atuando no curso desde 1989, tem 40 anos.

P3 Fala o nome, idade - 44 anos, enfermeira, acompanha a UPP 4 ((risos do grupo)), onde o estudante é inserido no mundo do trabalho no cenário da Unidade de Saúde da Família e Hospitalar, atua no curso desde 1985.

P2 Fala o nome, idade - 44 anos só((risos do grupo)), enfermeiro, envolvido na primeira série e este ano está como coordenador de série, professor da US e coordenador da primeira série, atuando no curso desde 1986.

P1 Diz o nome, idade - 44 anos, enfermeira, professora da UPP 1 no cenário da Unidade de Saúde da Família, inserida no curso desde 1986.

P Fala o nome, idade - 47 anos, acho que sou a mais velha ((risos do grupo)) professora da UPP4, no cenário da Unidade Saúde da Família e Hospitalar, inserida no curso desde 1985.

O Fala o nome, psicóloga do hospital da Famema, acompanha aprimorandos no Saúde da Família e está como observadora, para colaborar com P.

P Decide começar pedindo ao grupo que dialoguem sobre como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica.

P7 muitas dificuldades em fazer a avaliação. Idéia tradicional de avaliação ainda muito presente. Fala da avaliação de desempenho. O que eu acho satisfatório o outro não acha (subjetividade). Avaliação cognitiva ainda nos moldes do tradicional. EAC difícil de montar.

P1 concorda com P7

P6 a gente ...avaliação fica em momentos muito pontuais. Pessoal. Subjetiva como colocar.

P3

P7

P3

P7 (discutem a subjetividade da avaliação)

P3 (fala da comparação)

P7 desempenho seria o padrão. O que considerar S?

P3 (acena concordando com o posicionamento de P7 na maneira de lidar com a avaliação).

P1 na UPP né?

P6

P1

P5 subjetividade. para o próprio aluno acaba sendo complicado.(Fala do currículo da UEL).

P1 mas o que eu sinto é que a UPP1 e a 2 é uma coisa (estaque). As coisas não se articulam.

P3 as estrutura é diferente.

P1 mas na 1 e na 2 estão desarticulados.

P2

P1 do conhecimento

P2 cognitivo

P1

P6

P2

P3

P2

P4 incômodo da avaliação. Perpassa o tempo todo.

P2 (concorda)

P4

P3

P4

P3 interrompe P4

P6

P3

P4

P2

P3 (concorda)

P5

P2 juntar não só a atitude.

P3 (concorda)

P2

P3

P2

P7 a avaliação é um julgamento para identificar avanços, dificuldades.

P5 (faz breve comentário)

P7 dificuldade em receber o conceito I e o professor também precisa fazer um plano de recuperação.

Que tipo de apoio é oferecido ao estudante?

Grupo atento a este comentário.

P1 o quanto mobiliza o grupo.

P7

P3 não entendi.

P1 imagina o clima no ano que vem.

P3

P1

P7

P3

P1

P3

P1

P2 todos nós quanto os alunos esperam o satisfatório. A gente avalia a trajetória.

P1 (concorda)

P2

P3

P4 tenta entrar

P3

P2

Todos concordam, acenando com a cabeça.

P6 isso casa...como nós colocamos e interpretamos os desempenhos.

P3 concorda.

P6

P2

P3 sintetiza a dificuldade em lidar com o S ou o I

P5

P6 (tenta entrar)

P3 conversa com P5

P5

P6 Acho que isso é retrato de algumas coisas.

P3

P1 (tenta entrar)

P6

P1 parece que são 2 currículos: 1 e 2 - 3 e 4

P3 eu pensava que a 1 e a 2 era transição

P1

P4

P3

P4

P3 concorda com P4

P4 avaliação está muito desarticulada.

P5 o I reflete no professor.

P3 que condições de aprendizagem criou...

P5 subjetividade cai muito nisso.

P7 avaliação como via de mão dupla.

P5

P7 como fazer essa correção de percurso?

P2

P5

P7 (continua. Fala de uma aluna.)

P5

P7 continua com dificuldade.

P2

P5

P3

P2 não pode ter avaliação para que se formem todos.

P3

P5

P3 atitude é diferente e leva tempo.

P7 é isso.

P3

P7

P6

P7 Como fazer de forma a ser construtivo?

P3

P7

P Por que ela manifestou isso?

P7

P2

P5

P7

P1

P2

P7

P2

P7

P2 atitude você não recupera em duas semanas. Técnica ruim.

P1

P7

P5

P2 insisto que não temos que ter o compromisso dos 40.

P7 tenho um pouco de medo disso.

P4 E a nossa co-responsabilidade enquanto escola.

Todos se mobilizam.

P7 Como desenvolver a atitude no estudante?

P6 se nós déssemos conta de fazer a avaliação do processo.

P7 dia do formato.

P6 falta habilidade de fazer avaliação em processo.

P5 não dá para descartar uma coisa da outra.

P2

P5

P2

P7 sai porque tem compromisso.

P2

P3

P2 (fala do processo que leva a dar o S ou o I continuamente, diariamente)

P6

P2 processo é via de mão dupla. Avaliar e ser avaliado.

P5 não dá abertura para que ele faça a sua. Como posso ser avaliado se não posso avaliar? Questiona o fato de ser avaliado no final somente. Para o aluno cria algo ruim o I

P1 (conta a experiência de um aluno. Estava alterado).

P6

P1

P3 não foi assim durante?

P1 não foi

P3

P1 ele percebeu.

P2 então

P3

P1

P2 (tenta entrar). Olha como a questão da avaliação é complicada. O critério da avaliação tem que ser inserido no dia a dia.

P1

P3

P2

P1

P3

P1 percebeu que estava nervoso. O que ele não aceitou...

P3

P1 enxergar o que atrapalhou, ele não fez isso.

P3 fala de questionar o aluno

P1

P3

P1

P3

P4 (puxa o grupo para discussão do processo. Questiona responsabilidade do professor no processo de formação. Conversa com P6 sobre o processo).

P1 (Fala do plano que terá que ter ser diferenciado).

P4 (questiona a revolta do aluno)

P1

P4

P3

P1 para o I que você não tem idéia. (fala do peso que isso tem...muito grande)

P3

P2

P1

P3 no processo não conseguimos mobilizar ele.

P1

P3

P1 ficou na defesa. Não conseguiu refletir adequadamente o que faltou.

P Que outros instrumentos existem para avaliar o estudante?

P5 precisa de um registro.

P3

P1

P5]

P2] questionam o registro – como não tem esse instrumento.

P1]

P5

P2

P5 questiona uma atitude de um aluno.

P1

P3

P4

P3 questiona se essa situação não se encaixa nos três (individual, coletivo,..)

P1 isso tem tido registro.
P3
P5 escrita é muito complexa
P4
P5 sugestiona quantificar...ex. compromisso.
P2 volta na subjetividade da ficha. Serve para ver o que ela entende.
P5 estou conhecendo as siglas agora.
P2 muitos nomes para muitos instrumentos.
P5 precisa ter uma interação maior com esses problemas.
P3 o que eu espero do desempenho dele? Dirige-se a P5
P5
P3
P1
P2
P3
P2 sai do grupo justificando compromisso.
P5
P3
P4
P3
P4 como utilizar, como encaixar esta situação na avaliação.
P5
P1
P3
P chama para fala de P6
P6 uma maneira de trabalhar é o portfólio reflexivo.
P5
P6 a gente não pode desconsiderar a questão do portfólio.
Todos concordam com a questão do portfólio
P1
P3
P5
P3 justifica a inserção dos professores
P1 não tem acesso ao portfólio os de campo?
P3 na 4ª série tem o ciclo e o portfólio nasce do ciclo.
P1 o registro diário
P6 questiona se não está no portfólio a vivência.
P3
P6
P3 a gente está repensando esta estratégia
P5 fala da integração que não teve maior. Senti falta destes momentos. Fala da importância do portfólio
P1 na rede faz avaliação diariamente
P3
P1
P4
P5
P3 fala da reconstrução da prática
P1
P3 construir a reflexão sistematizada
P6
P3
P1 concorda com P6
P3 professor dentro do processo de própria avaliação.
P6 questiona o que fazem para que consigam transformar a realidade. De que maneira. O que fazemos tem refletido no nosso serviço. Faz uma crítica do quanto poderiam ter avançado mais na avaliação.
P3 a estratégia potente é a educação permanente.

P6 com certeza.

P5

P3

P6 acho que isso nunca vai acabar.

P4 fala sobre a reflexão do portfólio e o desconforto do aluno.

P3

P1

P6 como a gente trabalha o portfólio (como é estimulado)

P3

P4

P6 Qual era o caráter? Entrega. Como foi construída a história do portfólio?

P1 incomoda por os sentimentos

P6 o que faz sentido e os sentimentos

P1

P6

P3

P1

P6

P4

P6

P3

P6 dificuldade em todos os outros formatos. Como a gente trabalha a avaliação nesta escola?

P3 e se não responde tem advertência.

P6 tá faltando casar todas essas coisas.

P4

P1

P4

P6 fala que temos que ser todos nós.

P1 tem que trazer para refletir isso

P6 espaço de avaliação

P1

P4 clareza da EP

P3 concorda

P4 cenário favorável para EP

P6 3º série cresceu muito com a EP.

P1 É um grupo homogêneo (questiona). Fala da divergência conceitual.

P6

P4 não acho que é a categoria profissional.

P3

P1

P6

P1

P4

E uma pessoa interrompe a conversa

P solicita que o mesmo aguarde até a finalização

P Para que serve a avaliação?

P1 apesar de ser utilizada como julgamento estamos fazendo um movimento de construção.

P5 buscar melhora. Fazer um processo de relação, buscando melhoria do ser humano (não só como profissional).

P4 acompanhamento de processo e contribuir na formação. A responsabilidade. O que estamos fazendo? O que estamos oportunizando? Será que estamos fazendo o suficiente?

P5 a avaliação serve para o professor também. Professor e aluno caminhando juntos.

P3 movimento reflexivo. O que, com e para quê. Avaliação serve para podermos pensar no que fizemos.

P6 para fazer um balizamento do processo. Concordo com P3.

P3 sempre estamos nos avaliando.

P6 por que aqui é tão difícil? Ta faltando algo para ligar.

P5 É difícil avaliar. É humano.

P3 só para fechar. A grande dificuldade é que eu julgo sozinha. Dificilmente a gente faz uma avaliação junto. É muito mais autoritário. A gente não consegue construir.
P finaliza

Impressão de O: O grupo considera enriquecedor o processo e o contato. Coloca que a discussão foi rica e pertinente ao processo de avaliação. Ainda há uma dificuldade em modificar o processo como um todo, pois existe o aspecto do professor que transmite e do aluno que gostaria de receber pronto – enraizado no modelo tradicional de formação.

APÊNDICE C - MAPA DIALÓGICO 1 - Grupo Focal

L	P	O que e como	Valores e argumentos
1- 5	P	P Então vamos começar. A idéia é a de disparar o trabalho por meio de uma questão e dependendo do transcorrer do dialogo de vocês, outras questões poderão ser inseridas. Então, eu gostaria que vocês dialogassem sobre como vocês têm vivenciado a avaliação no cotidiano da formação acadêmica. =	
6	P7	= Como a avaliação? =	
7	P	=Como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica (2)	
8 - 9	P7	[...]Eu acho que a avaliação, aqui na nossa instituição, é uma atividade que ainda, nós temos bastante, muitas dificuldades de fazer.	
10	P7	E: Nós temos vários instrumentos, né, várias formas de avaliar os estudantes.	
11- 19	P7	E: (2) Então, nós temos a avaliação de desempenho. (3) E essa, eu acho que também é bastante difícil de fazer.	Porque a gente, nós temos aquela idéia tradicional de avaliação muito presente em nós. Por que quando nós vamos fazer a avaliação de desempenho, você tem que observar o aluno, ver as atitudes deles, e: não só se ele tem conhecimento ou não, mas como são as atitudes deles. E: Enfim, a gente, eu particularmente, eu acho bastante difícil fazer isso, né. Porque a gente fica meio que querendo ter algum critério, alguma coisa padrão pra comparar os estudantes com determinado padrão. E esse padrão também, não está muito claro pra nós. E: O que eu acho que está satisfatório, pra P1 pode não ser satisfatório. Então, nós temos que lidar com o componente subjetividade, que não é fácil de fazer. Nós não temos o costume de fazer isso. Não temos essa, essa prática, né.
19-20	P7	Então, eu acho que é uma (2) tarefa do professor, uma ação do professor. Avaliar é uma atitude do professor. E acho que a gente faz com muita dificuldade.	
21- 28	P7	E: Nós temos ainda, a avaliação cognitiva na escola. E eu acho que na escola, a avaliação cognitiva, ela está ainda, muito nos moldes da avaliação tradicional, né. Aquela avaliação, a prova, a prova tradicional que os estudantes, é um motivo de muito stress por parte dos estudantes e por parte dos professores também, é bastante trabalhoso montar o EAC né, que é o Exercício de Avaliação Cognitiva. Apesar dos esforços de fazermos avaliação integrada, em que a gente tente articular em uma pergunta, em uma situação, diferentes áreas de conhecimento, nós temos bastante dificuldade de fazer isso. Nós não fazemos isso muito bem, né. Então, o nosso EAC, apesar do esforço da gente fazer uma coisa diferente, ele ainda tem muita a cara da prova do ensino tradicional. E eu acho que isso é uma dificuldade que nós temos.=	
29 - 37	P6	= Eu acho assim, que essa dificuldade P1 é uma coisa assim, quando a gente pensa na avaliação enquanto um momento estanque né.	Acho que se a gente e: tivesse mesmo essa cultura de você fazer, a cultura não, acho que até a facilidade de fazer uma avaliação é: em processo, talvez a gente não tivesse tanto problema, né. Só que eu tenho a impressão que assim, as avaliações, apesar da gente dizer que <<olha eu estou te avaliando em processo, estou fazendo todo dia>>, ela fica em momentos e: muito pontuais do formato [Refere-se ao registro da avaliação] não sei que número, no formato não sei o que. Então isso é: Já nessa dificuldade de fazer essa avaliação, ela acaba complicando muito. Ela fica mesmo, numa questão muito pessoal, muito é: subjetiva mesmo, assim como você colocou.=
38 - 39	P3	= Então, quando a P7 fala da necessidade, não sei se eu compreendi assim, da necessidade de ter um padrão. Foi isso que você falou? [Pergunta dirigida a P7].=	
43 - 44	P7	[Na hora de avaliar o estudante, eu vou comparar, o que eu vou fazer né? Porque eu falo que esse é satisfatório e o outro não é satisfatório?]=	
45	P3	= E o que a gente tem traçado de desempenho não ajuda a gente?]=	
46 - 49	P7	= Eu acho que pode ser, mas não sei se a gente sabe utilizar isso muito bem, sabe P3. E: Por exemplo, a gente tem o formato né. O estudante fez tal coisa, o estudante fez isso, participou das discussões, ele articulou as dimensões né. O que é isso pra mim? E o que pra mim pode ser algo "Ah, eu acho que ele é satisfatório", mas você pode achar que não é.=	
50 - 52	P3	= Eu não sei se ajuda ou complica. Eu não sei. Eu acho que assim, às vezes a gente fica nessa situação difícil, porque a gente faz uma comparação entre eles. Porque na verdade, eu acho que assim, quando a gente tem os desempenhos, os alunos têm diferentes formas de alcançar os desempenhos né [	
53-56	P7	[Eu acho assim, que essa história de comparar um estudante com o outro, isso eu acho que está um pouco mais tranquilo. Não é isso. Mas a hora que eu tenho que avaliar cada estudante, eu tenho, o: o desempenho seria o meu padrão. Eu tenho que responder essas perguntas [	
57	P3	[Isso.]	

59	P7	[como ele está na realização destas proposições aqui? [Referindo-se aos desempenhos] Né[	
60	P3	[Isso. Isso[	
61	P7	[Ele faz isso que está colocado aqui? Né. O que seria considerado satisfatório? Se eles fazem um pouco. Ele não faz sempre, né. Ele faz mais ou menos. Ele tem dificuldade. Mas por outro lado, em outros aspectos ele não é tão ruim assim. Então, e: tem uma dimensão subjetiva muito forte, que não é, que é inegável.	E: Eu acho que, não sei se a gente sabe lidar com ela de uma forma boa, de uma forma a ser construtiva.
66	P	[Por que isso ocorre[	
67	P7	Eu acho que a gente, ainda, tem muita dificuldade de dizer que o aluno é insatisfatório. As vezes a gente[	
68	P1	[Na UPP [Unidade de Prática Profissional] né. [	
69	P7	[E, em outros cenários[	
70-71	P1		[Eu acho que o que acontece no EAC, parece que isso já sai pronto, né[
72-75	P6	[Então, mas aí você [Refere-se a P7] fala de articular, de favorecer que o aluno articule as dimensões, não sei o que (?) e você faz, favorece que é: Você avalia só o cognitivo! E o resto você deixa de lado? E aí, você deixa o aluno pra trás ou você conduz ele pra série seguinte, só fazendo avaliação do cognitivo? E o resto? De que maneira você articulou?=[	
76	P1	= Não articulou.=	
77-94	P5	= Então, pra mim essa questão da subjetividade é muito particular, né. A questão do padrão, é próprio. Não é questão do aluno chegar ou não. Mas é do que você espera. Às vezes para um outro professor, pra uma outra pessoa foi satisfatório e pra você não.	Eu acho que isso para o próprio aluno acaba criando uma coisa complicada. Às vezes ele passou ali malemá, vamos supor na UPP, em alguma coisa, e na outra ele é muito mais cobrado. Ele [Refere-se ao estudante] fala << mas porque ninguém não me falou isso antes?>>, né. Eu digo por experiência própria. Conversando disso eu não estou dizendo como professor colaborador. Eu tô dizendo isso como aluno, porque na [Fala o nome da instituição], eu me formei em 2003 e a gente tem desde 2000, tem o mesmo currículo. Começou em 2000. E o processo de avaliação foi sempre complicado lá, também. Ainda mais, porque a gente foi as cobaias. O primeiro, quer dizer, foi muito experimental o que estava dando certo e o que não dava. Mas ainda assim, depois de pegar e ter contato com os alunos aqui [Refere-se ao curso que hoje atua] eu tinha a impressão que a minha avaliação lá [Refere-se ao curso em que foi formado], era um pouco mais fácil, sabe. A gente, no primeiro ano, lógico que não. No primeiro ano, a gente queria, eu achava um absurdo é: "Mas como ele [Refere-se ao professor] tava falando que eu tenho que ser mais participativo e tal? Eu nunca fui avaliada. No colégio não era assim!". Mas no final do processo, gente chegou no quarto ano, essa avaliação da gente era muito mais fácil de ser feita. Tanto que o próprio aluno se avaliava. Eu acho que também aqui, tem isso, né. E a avaliação do professor era muito bem recebida. A gente conseguia ver muito mais os defeitos e os acertos.
95-103	P5	Mas, eu não tenho muito, o contato que eu tive com a avaliação foi mais com o pessoal da UPP4. E, que eu comentei até na avaliação final da UPP4, que eu não achei ele [Refere-se ao instrumento] assim, muito fidedigno mesmo, com o que os alunos apresentavam ali [Refere-se ao cenário hospitalar da UPP4] pra gente. Eles se pegavam muito na questão do EABP [Exercício de Avaliação Baseada em Problemas, instrumento utilizado para avaliar o desempenho da área do cuidado coletivo] né, que eles tinham que escrever no primeiro semestre e aí, tinha comparação no segundo semestre e muita coisa não se aplicava. E a questão dos desempenhos, naquele instrumento não é colocado, né. Pelo menos eu não vi dessa forma. Eu tinha no meu [Refere-se ao curso que se formou] o desempenho, que era iniciativa, participação, compromisso e por aí vai, daí pra frente, inclusive o cognitivo. Nesse instrumento da UPP4 eu não percebi, eu não consegui avaliar.	
104-107	P5		E, daí, chegava no final, satisfatório e insatisfatório. É lógico, você vai colocar insatisfatório como? O aluno chegou até a UPP4, como que ele é insatisfatório? Não é pra ele ter chegado até aqui então, né, se ele está dentro da prática profissional. A gente vê essa dificuldade também. A impressão que a gente tinha, que ele não é avaliado pelo instrumento ((O grupo ouve atentamente)).=
108-115	P1	= Mas eu sinto que assim, a UPP1 e UPP2 é um processo. A três e a quatro é outro, aqui no Curso de Enfermagem. A três e a quatro está mais integrada. Até porque os professores são os mesmos. A coisa acontece conjunta. Até porque a unidade estruturada já faz parte da UPP. Agora, a um e a dois são estanques.	Parece que são duas coisas diferentes, a Unidade Estruturada e a UPP. Tanto é que você avalia separado, tem que, as coisas acontecem, ele reprova no EAC e na UPP às vezes não. Não reprovou. Hoje, acho que a gente não teve nenhuma reprova, nem na um, nem na dois da UPP. E, teve no EAC. E, as coisas não se articulam. (2) O que é diferente na terceira e quarto ano. Então, parece que são dois, duas faculdades [P3 e P1 falam juntos (?)], dois processos diferentes[
116-118	P3	[É a estrutura que é diferente né. A dinâmica é diferente. Porque assim, quando você fala [dirige à P5] do instrumento da UPP4, na verdade aquele instrumento é assim, são as áreas de competência do enfermeiro[	
120-122	P3	[e eu entendo e: aquele instrumento é assim, de todas as séries. Todas as séries avaliam o estudante, através daquelas áreas [Refere-se às áreas de competência, né.]	
124-125	P3	[do cuidado individual, do coletivo e da gestão e organização do processo de trabalho. Então, todas as séries, não é só a quarta série[	

126-127	P1		[Mas, na um e na dois [Refere-se a UPP1 e UPP2], elas estão desarticuladas [P3 e P1 falam juntos (?)]
128	P3		Ah! Sim, porque
129-130	P1		[Mas, na três e na quatro [Refere-se a UPP3 e UPP4] fazem parte, elas estão integradas. É isso que eu estou falando..=
131-132	P2	= Mas acho, mas acho que você tem que entender P1 é a que se destina cada unidade. Se você pega a Unidade Sistematizada, ela tem um objetivo, uma terminalidade, que é mais voltado	
133	P1	[Ao conhecimento]	
134-138	P2	[para a questão cognitiva. E quando você pega a UPP, ela é mais voltada pra questão da prática. E: Em sendo cognitivo, a Unidade Sistematizada, ela cobra, eu não estou dizendo nem que está certo, nem que está errado. Ela cobra, ela se pauta em cima do conhecimento teórico, independente do que acontece na prática]	
139	P1		[É aí que eu acho que desarticulou]
140	P3		[É aí que pega né [P3, P4, P6 falam juntos (?)]
141-144	P2		[Eu não estou dizendo que está certo ou que está errado. [P4 fala junto (?)] Eu tô dizendo o que é hoje. Então, quando você [Dirige-se à P1] coloca <<que não houve nenhuma reprova na UPP e houve, né, reprova na Unidade Sistematizada>> é porque ele não]
145	P4		[Não está articulada]
146	P2		[Não, ele não desempenhou adequadamente]
148	P2		[dentro do que se propõe a unidade]
149-150	P4		[Então, essa é a minha crise]
151	P2		[Eu não tô dizendo que está certo, não tô dizendo que está errado]
152-153	P4		[Essa é a minha crise atual.
153-159	P4		Até porque a gente está vivendo esse processo no primeiro ano, falando né, teve reprovas agora na semana passada. E assim, esse incomodo que a P7 fala, é um incomodo que perpassa o tempo todo. Só que a hora que concretiza com reprova, eu entrei em crise a semana passada. Porque é: fica muito concreto essa questão fragmentada. Eu entendo o que você [Dirige-se à P2] está falando. É uma avaliação do cognitivo. Mas, se a gente pensa a questão do currículo por competência, ele deveria estar desenvolvendo isso a partir da prática profissional. E aí lá [Refere-se à UPP] ele é satisfatório e aqui [Unidade Estruturada] a gente reprova porque uma, duas ou três questões do cognitivo]
162-163	P3		[Eu entendo o que o P2 fala é diferente do que a P7 falou. Eu acho que são diferentes [P2 tenta falar]. Uma coisa é a questão]
164	P4		[Não, é diferente. A P7 falou duas coisas ali. [P2 tenta falar]]
165-166	P7		[Da subjetividade]
167-169	P4		[É a subjetividade. E a outra coisa é o que a P6 reforçou e eu também, que é a grande crise. É assim, é um fragmentado dentro da própria série, enquanto unidade. Um avalia só a prática. Não é só a prática. E o outro avalia só o cognitivo]
170-172	P3	[Que prática é essa? Que assim, que conhecimento é esse que eu tô avaliando e ele está insatisfatório? Mas ele é pra que? Por que se ele está insatisfatório, que prática ele está fazendo sem esse conhecimento? Não é?]	
174-175	P2	[Não é? Que é o currículo tradicional, né.]	
176-178	P2	[Agora, eu também entendo que hoje, vendo a avaliação como na nossa escola, ela se organiza, a hora que você pega também o desempenho a: avaliação da UPP, ela também não valoriza o cognitivo. E a gente não pode formar um profissional, só pela atitude]	
179	P3	[Não]	
179	P4	[Não]	
181-183	P2	[Ele tem que avaliar pelo cognitivo. Eu acho, o nosso caminho agora, o grande salto de qualidade que a gente pode dar enquanto avaliação é juntar essas duas coisas. Aonde não seja só atitude]	

185-189	P2		[Porque não adianta o cara ter só uma (?) atitude legal, só que ele não sabe o que é A mais B. Assim como a gente sabe hoje, que não adianta o cara ser teoricamente um expert, mas a atitude extremamente questionada, né, longe das questões éticas e outras. Mas acho, esse é o salto de qualidade que a gente não conseguiu dar, porque]
190	P3		[Eu concordo com você [dirige P2]. Por isso que eu acho que os desempenhos tem que dar os dois tons]
192-196	P2		[Porque, o que acontece hoje né, quando a P1 fala: <<Ah! A UPP não reprovou ninguém. Não reprova ninguém>>. Mas no quarto ano, no ano passado nós falamos: "nossa como é que essa aluna está se formando". E quantos e quantos anos, a gente chega, na quarta série, olha para o aluno e fala: <<olha como é que esse aluno está se formando?>> Por quê? Porque ele não foi avaliado adequadamente em algum momento. Que pode ter sido tanto no cognitivo, como pode ter sido na atitude.=
197-210	P7	= Então, é isso que eu gostaria de falar também, que eu entendo assim, afinal de contas, por que a gente avalia né? A gente avalia para identificar, pra é: A avaliação, eu acho que é um julgamento que a gente faz do estudante em vários momentos, para identificar olha, o que ele tem de avanço, quais são as dificuldades dele, né. E se eu consigo enxergar as dificuldades deles, então eu posso identificar, individualizar um pouco o processo pra ele. Porque olha, às vezes, um aluno precisa mais de atenção do que o outro, né. E: Mas, por quê? Dificuldade de utilizar a avaliação	Porque a gente quer que todo mundo aprenda. Todo mundo se torne enfermeiro aqui, né. E a gente quer que todo se torne enfermeiro. Mas não é qualquer enfermeiro também. Nós queremos que seja um enfermeiro que tenha todas aquelas habilidades, aquelas características que são definidas no projeto do curso, né. Então a avaliação, utilizar a avaliação, essa atividade de avaliação para ajudar o estudante, né, a ser o enfermeiro daquele jeito que a gente gostaria que ele fosse, é que eu acho que a gente não consegue fazer isso direito. Não sei se eu estou sendo muito rigorosa, né. Talvez, falando um pouco das experiências que eu tive é: em UPP, em que a gente ao avaliar o estudante e percebendo que alguns tinham dificuldades e, que isso precisava ser assinalado para eles, né. E que isso resultou num conceito insatisfatório de desempenho.
210-223	P7	A gente percebe que eles têm bastante dificuldade de receber esse conceito insatisfatório. O professor com uma dificuldade grande também, de escrever ali naquele formato, que o estudante está insatisfatório. Porque dar um conceito insatisfatório e depois você dizer <olha, então você vai fazer de novo>>. Mas que tipo de apoio você dá para o estudante, para que ele se torne satisfatório naqueles aspectos que você avaliou e que ele não está satisfatório? Né.	O que eu percebo que muitas vezes a gente acaba fazendo um pouco de vistas grossas, porque dar um insatisfatório para o estudante ou atribuir um insatisfatório para ele, isso tem repercussão para o professor.
	P7	Ele também tem que fazer um plano de recuperação. Isso também dá um trabalho para ele, né. E: E o quanto um conceito insatisfatório e o plano de recuperação: nem sempre adequado também, né.	Então, porque, se a gente é: No currículo por competência, às vezes, é problema de atitude. É por problema é: de relação, problemas profundos ali, né, que às vezes o estudante,
	P7	mas que tipo de apoio que a gente tem para dar pro estudante também, pra ele tentar superar as dificuldades que ele apresenta aqui? Né.	Eu acho que se a gente, (2) não sei se a gente está bem aparelhado pra isso. Por isso que às vezes a gente prefere dar um S [Satisfatório] pra ele. <<Ah! Ele tá S.>>=
224-226	P1	= E o quanto isso mobiliza o grupo também. Porque assim, eu já estou sentindo as consequências para o próximo ano. Eu já estou recebendo e-mail dos alunos, das pessoas, que ficaram insatisfatórias. Eu tenho dois. Um na]	
	P3		
228-233	P1	= O quanto isso mobiliza o próprio grupo. Eu já tô recebendo e-mail dos componentes do grupo, da que ficou reprovado e do que ficou insatisfatório no EAPP [Exercício de Avaliação da Prática Profissional, realizado por meio de simulação] que eu acabei dando um I [Insatisfatório].	Então isso já, imagina o clima que a gente começa no ano que vem, né, para trabalhar esse grupo. Inclusive para os alunos que mandaram, eu coloquei: " Oh! Nós vamos precisar trabalhar isso no próprio grupo". Porque nós vamos ter gente a menos e vamos ter]
234	P3	[O EAPP na primeira série é]	
235-237	P1	[É formativo. Mas, isso tem, tem um peso. Inclusive do aluno atravessar o corredor. Não está cruzando comigo no mesmo corredor. Eu tô passando e ele tá cruzando do outro lado. Ele não está aceitando]	
238	P3	[Mas na UPP ele foi insatisfatório?]	
239	P1	= Ele foi.=	
240	P3	= Mas houve alguma intercorrência no EAPP?]	
241	P1	= No dia teve. No dia, ele saiu, ele estava totalmente stresse]	
242-243	P3	[Mas, houve alguma intercorrência externa?]	
244	P1	= Não. Ele mesmo. Ele não conseguiu naquele momento]	
245	P3	[E durante o ano?]	

246-248	P1	= Não. Durante o ano ele se desenvolveu. Eu acompanhei várias vezes. Mas, naquele momento. A gente pontuou isso para ele. Foi uma coisa diferente que aconteceu, entende? [P2 fala junto (?)]. Acho que ele não deu conta [	
249-250	P2		[Às vezes eu acho que, tanto nós quanto os alunos, eles acham que a avaliação tem que ser sempre satisfatório, né.
250-256	P2	Então, quando a P7 trouxe lá, <<por que a gente faz a avaliação?>> A gente corrige trajetória. Na realidade eu entendo isso. A avaliação é pra corrigir trajetória. Tem trajetória, que você só muda um pouquinho e ele volta no curso e chega lá onde a gente imagina que seja, que é se formar. Tem estudantes que a trajetória, ela é tão destoante que você tem que parar tudo e refazer a trajetória de novo, que é o insatisfatório. Ele volta e refaz tudo de novo.	Agora, quando isso acontece causa uma mobilização enorme nas pessoas, que parece que é o fim do mundo. E não é. Não é o fim do mundo.
256-257	P2	A avaliação, ela é um processo. Todos nós somos avaliados todos os dias (2) e o estudante também	
257-262	P2	Agora, o que é difícil pra gente, é que não temos claro na nossa cabeça o que avaliar realmente. Quer dizer, a hora que está lá [Refere-se ao padrão]: <<o estudante ao final do curso deve realizar a história clínica>>, peguei um exemplo mas, realizar como? Se eu sou profissional e eu entendo que realizar história clínica é abaixar a cabeça, palpar o cara e dar diagnóstico, é isso que eu vou avaliar. Se eu entendo que eu tenho que sentar, conversar, pá, pá, pá, é isso que eu vou avaliar.	Então, isso daí tem uma distorção muito grande em todos os critérios[
263-266	P6	[E eu acho que casa né, P2, com a fala da P3, que ela já falou várias vezes né. E a P7 falou também. A hora que ela falou <<eu vou avaliar o desempenho, pra que serve o desempenho?>>, né. Só que eu acho que uma grande dificuldade é como nós colocamos quais são os desempenhos]	
267	P2	[Interpretamos]	
268 -271	P6	[Exatamente. É quer dizer, quais são os desempenhos que são necessários, pra que ao final de quatro anos ele receba lá, o título dele de enfermeiro?	Eu acho que, enquanto a gente não der conta disso, que eu não sei se um dia a gente vai dar conta disso, porque eu acho que entra aí questão da subjetividade também, né [P2, P3 falas sobrepostas(?)]. A gente não vai dar conta[
272-277	P3	[A gente está falando um pouco da nossa dificuldade de lidar com o insatisfatório e dos alunos. E assim, por que dizer dificuldade? Uma dimensão que está aí é a questão dos desempenhos. Porque veja bem. Você fala [Dirige à P2] que os desempenhos traçados na UPP dá conta de avaliar atitude. Ela [Dirige-se à P5] é colaboradora de UPP e ela acha que os desempenhos colocados lá [Refere-se ao instrumento] não dão conta de avaliar atitude, responsabilidade]	
278-279	P5	[?] com o instrumento de avaliação. Eu não tive contato com os desempenhos]	
280	P3	[O instrumento são os desempenhos [P5 e P3 falam juntos (?)]]	
281-284	P5		[Da maneira com que ele [Refere-se ao instrumento] tá ali P3. E por eu não ter contato com isso né, eu não consegui enxergar isso lá [Refere-se ao instrumento] né. O que eu queria falar para aquele aluno específico, eu não conseguia [P3, P5 falam juntos (?)]]
285	P3		[Vocês estão entendendo como eu ou não?]
287-291	P3	[O instrumento, aquele instrumento são os desempenhos e ele [Dirige-se à P2] enquanto primeira série, ele acha que o movimento que a UPP mais faz é avaliar atitude, responsabilidade, compromisso e não cognitivo. E aí você [Dirige-se à P5] acha que aquele instrumento não dá conta de avaliar isso. E a princípio, ele foi construído por nós, para dar conta das duas coisas]	
292-295	P6	[Agora eu acho uma coisa né P3, isso aí é o retrato de algumas coisas que estão acontecendo aqui (?). Isso que o P2 está colocando, ele está escrito nos cadernos das séries, no manual de avaliação, não sei o que. Agora, isso é adequado? Então, o que acontece? A gente é: extra oficialmente]	
296	P3	[Ah, tá]	
297-304	P6	[vamos dizer assim, acaba elaborando um instrumento, buscando contemplar outras coisas.	Que nem por exemplo, eu não acho que numa UPP, que nem a terceira série da enfermagem, que faz uma UPP, que só porque eu não tenho a Unidade Estruturada, que lá no caderno de avaliação diz que avalia o cognitivo, eu vou deixar de avaliar o cognitivo. Porque eu entendo que você tem que ter ali [Refere-se à avaliação realizada na UPP], a conjunção de todas as dimensões [Refere-se ao cognitivo, afetivo e habilidades], tá. Então, de alguma maneira, tá, eu não posso deixar isso de lado [P1 fala junto (?)], apesar de no caderno de avaliação não tá lá escrito que a UPP, ela valoriza entre aspas, o cognitivo[

305- 313	P1	[Por isso que eu estou falando que são dois currículos. Um no primeiro e segundo ano e um na terceira e quarta. Porque é o mesmo professor que trabalha isso na terceira e quarta série, ele acompanha.	Na primeira e segunda, a coisa é tão estanque, que nem se sabe o que está acontecendo de um lado e do outro, entendeu? Então, parece que são coisas completamente diferentes. Por isso que eu acho que existe mesmo essa lacuna, que o P2 tá falando. Não é que não se cobra. É que a gente não sabe o que está acontecendo do outro lado. A UPP não sabe o que a UE (Unidade Estruturada) está trabalhando. A UE não sabe o que a UPP tá. Não sabe como o aluno está se desenvolvendo. Aquele professor que está acompanhando a tutoria, não sabe o que está acontecendo com ele, na UPP[
314- 316	P3		[Essa compreensão da UPP um e dois, eu pensava, penso que era: uma fase de transição. Porque na verdade essas duas séries deveriam trabalhar na lógica da UPP, para integrar né, as dimensões]
317-318	P1		[Isso vem se pensando há anos. Mas, ainda, não consegue enxergar o aluno no processo, entendeu? Não consegue.=
319	P3		P3= Como assim, não consegue?=-
320-321	P1	= Vamos supor, enxergar o aluno X. Como ele se desenvolve lá [Refere-se à UPP]. Como ele desenvolve aqui [refere-se Unidade Estruturada]. Quem faz essa articulação?]	
322-328	P4	[São duas unidades realmente. Por mais aproximação que a gente tem, são duas unidades [P1 fala junto (?)], são dois cenários, com pessoas diferentes, grupos diferentes.	E assim, eu não tenho, eu não fico angustiada de dar um insatisfatório. Essa colocação que a gente: Quando eu falo que entro em crise, não é pelo I [Insatisfatório] só, tá. É pelo I dentro do contexto. Eu acho que nossas avaliações, ela está muito desarticulada, tá muito fragmentada. E, aí eu acho que é muito injusto por estudante [P3 fala junto (?)] eu dar. Porque a unidade está organizada dessa forma [P3 fala junto (?)]. Sim. Sim[
329-337	P5	.	[Eu tava observando aqui. Assim, eu ia falar uma coisa, mas eu não sabia se eu tava conseguindo entender. Mas acho que agora é um pouco aí. Talvez a questão de dar um I, ela não demonstra só a questão do aluno mas, reflete no professor, né. Eu fui insatisfatório, porque ele não ficou satisfatório né. Porque assim, o próprio currículo, eu sei ((ri)) pela minha experiência, ele torna o aluno crítico. Então, ele pode colocar também. Se os alunos estão revoltados com você [Dirige-se à P1], porque eles imaginam e eles tem essa capacidade, já desde a primeira e segunda série, de achar que podia ter oferecido mais para aprender, né. Essa questão que você falou do reforço e tudo. Então acho questão do satisfatório pode ser que ele gere um fracasso]
338	P3	[Que condições de aprendizagem ele tem?]	
339	P5		[(?) do professor também]
340-341	P3	[Quais foram as condições de aprendizagem que ele criou ou não?]	
342-347	P5		E daí, eu acho que causa sim, uma crise, uma angústia. Porque você dá o insatisfatório mas você fala <<foi minha culpa, parece>>. Por mais que, o que P2 falou é claro, a gente sabe que tem aluno, que você pode responder por ele e ele não vai passar. Ele não vai ser capaz, né. Mas ainda assim, tem aquele [Refere-se ao professor] que por motivos pessoais quer ajudar, não sei o que. Então assim, a subjetividade cai muito nisso, né. A gente pega as dores, digamos assim, né.=
348-350	P7		= Então, mas eu acho que assim, essa visão assim, essa coisa de entender a avaliação como uma via de mão dupla. O professor quando ele avalia o estudante, de certa forma, ele também está avaliando a si mesmo[
351	P1		[Deveria.=
352	P7		= Ou pelo menos deveria.
353-365	P7	Se a gente tem, como o P2 falou. Se a gente avalia para fazer uma apreciação dos avanços, do progresso, das necessidades do estudante, e pra fazer a correção de percurso necessária, para que todos os estudantes, cada um em seu ritmo, adquiram os desempenhos, que nós consideramos que sejam desempenhos esperados para o profissional, né. Como fazer a correção de percurso? Como realmente proporcionar que todos, a seu momento, a seu ritmo adquiram essas habilidades, desempenhos né.	E, por que eu tô falando isso? A experiência que eu tive, o ano passado, estudantes que tiveram dificuldade, que foi assinalado para ela << olha está insatisfatório no segundo semestre>>. Teve recuperação e apresentou uma melhora, que foi considerado satisfatório e foi para a terceira série. Eu tive contato com a terceira série e eu encontro o estudante, com as mesmas dificuldades ou até piores. Então assim, na verdade as avaliações que nós fazemos dela, não proporcionou oportunidade de mudança [P1, P2 falam juntos (?)]. É um exemplo só, tá. Um exemplo isolado, tal. Mas, eu fiquei incomodada de perceber que, olha puxa vida, ela mostrou uma melhora pra gente e eu esperava que ela levasse essa atitude pra terceira série. E parece que não levou, né. (P5 fala junto (?)). E ela continuou com uma dificuldade. Não se envolve. De pouca participação, né.[
366-368	P2	[Talvez, sabe aonde esteja a dificuldade? Você [Dirige-se à P7] coloca assim <<agente faz avaliação pra que todos se formem>>, e eu não acho que seja pra que todos se formem]	
369	P5	[Aqueles que tenham capacidade]	
370-371	P2	[Aqueles que tenham condições de se formar]	
372-373	P3	[Que se forme um dia né. Porque tem quatro anos para se formar]	

374-380	P2		[E tem gente que não vai se formar. Tem gente que a própria avaliação faz um processo de reflexão, que essa pessoa, ela olhe pra profissão e olhe para as dificuldades, para os números e ache que não é aquilo. E ela mesmo, ela pode se dar conta que não é aquilo que ela quer. Então, a gente não pode ter a obrigação de fazer que se entrou quarenta, que saia quarenta, né. Ou que se forme em quatro anos. Talvez essa pessoa, ela precise de três, quatro anos a mais, sei lá. Não sei quem é e o que é que aconteceu. Mas fica claro que, aquilo que ela mostrou pra vocês [Dirige-se à P7] no final do segundo ano, não foi mudança. Não foi mudança [P7 e P3 falam juntas (?)] [
381-384	P3		[(?) a gente tem outros exemplos, não é só esse. Eu acho que assim, atitude é diferente de, assim, não saber fazer uma técnica. Não saber fazer uma técnica, (?) no laboratório e fica lá. A atitude é diferente e eu acho que ela leva tempo. E, eu acho que é uma coisa assim, eu tenho dificuldade de fazer em relação à atitude. Nessa dimensão principalmente.
384-385	P3	Mas assim, o quanto que a avaliação, a apreciação que a gente tem mobiliza o outro? Entendeu?]	
386-387	P7	[É isso. Essa que é a questão]	
388-390	P3		[O quanto que a gente dá conta de fazer isso? Eu acho que eu faço assim,, olha eu tento fazer diferente. Mas, assim, eu faço a minha avaliação e não consigo problematizar ela [Refere-se ao estudante], fazer ela entender]
393-394		[Como é que a gente faz isso de uma forma a ser construtivo?]	
395-396	P3	[Não. De uma forma que a mobilize e faça sentido pra ela]	
397-399	P7		[É, eu fiquei pensando assim, na verdade os insatisfatórios que o estudante da (?) levou. Ela levou isso como uma punição, um castigo. Então <<eu vou ter que cumprir as atividades de recuperação, por isso é um castigo pra mim e eu cumprindo eu fico>>]
401-402	P1	[O que ela sentiu? [Dirige-se a P7]=	
403-407	P7		= Não, aí é um julgamento meu. Porque eu tô achando que ela tomou isso como um castigo. Porque ela manifestou isso, um descontentamento que ela teve ao receber um insatisfatório e ela fez a recuperação. As atividades que nós propusemos pra ela como recuperação, ela cumpriu [P3 e P2 falam juntos (?)], ela cumpriu. Mas, o fato de fazer a atividade de recuperação [P2 e P1 falam juntos (?)]
408	P1		[Não mudou o comportamento]
409-410	P7		[Não proporcionou que ela mudasse, que ela fosse para terceira série com a atitude diferente, com compromisso maior, um envolvimento maior.=
411	P2		= Então P1, a atitude você não recupera em duas semanas]
412	P7		[Então, é isso que eu tô falando]
413-414	P2		[O que você recupera em duas semanas é técnica]
415-416	P7		[É técnica, conhecimento. "Oh, você não sabe tal assunto e você vai lá e estuda"]
417-418	P2		[É "você não sabe fazer entrevista". O cara vai lá e estuda a entrevista. Agora, atitude não. Pra você construir uma atitude ética, pra você construir uma atitude empática, pra você]
419-420	P7		[De compromisso, de responsabilidade]
421-22	P2		[Você demora, desde os quatro anos de faculdade, a residência, a especialização, o mestrado, o doutorado e às vezes sai [P1 fala junto (?)]
423-424	P7		[Aí eu pergunto, será que a gente vai dar conta?]
425-430	P2		[Por isso que eu defendo, né. Por isso que eu insisto nessa coisa, que a gente não tem que ter compromisso com os quarenta. Tem pessoas que não dão conta. Eu acho que se a gente quiser ter uma avaliação séria, não é a vida que tem que mostrar isso pra pessoa, é a escola. Porque a partir do momento que o cara sai e a gente assina embaixo que ele é profissional, nós estamos dizendo aí fora que nós estamos formando ele com esses princípios que a gente diz no nosso currículo. Que o cara vai ser ético, vai ser (?), compromissado com a mudança (?)]
431-433	P7		[Eu tenho um pouco de medo disso P2, que de repente a gente achar assim <<olha tal estudante não deu conta de apresentar isso. Então ela não vai formar>>]
434	P4	[E a nossa co-responsabilidade enquanto escola?]	
435-436	P7	[Então, sabe, como é que fica isso? [P2 fala junto (?)]	
437-438	P2	[Mas a nossa responsabilidade é você proporcionar [Todos falam juntos (?)]	
439-440	P1	[Dentro dos quatro anos]	
441	P2	[Não, ela tem oito, nove]	
442	P6	[(?) nos quatro anos de faculdade]	
443-445	P7	[Se a gente tá assumindo que está num currículo por competência e a competência precisa de conhecimento, de atitude e habilidades, nós temos que ter instrumentos, recursos]	
446	P2	[Com certeza]	
447-448	P7	[para desenvolver essas atitudes]	
449	P2	[Com certeza]	

450	P7	[Pra desenvolver essas atitudes que a gente]	
451-452	P2		[Por isso a gente faz recuperação]
453-456	P7	[que a gente fala que tem que desenvolver ((P3 tosse)).	Porque parece que o cognitivo a gente mais ou menos sabe (?). Habilidade, um pouquinho também a gente sabe. ((P3 tosse)).
		Mas como desenvolver atitude do estudante?	Talvez esse componente, talvez esse componente, eu acho que está bastante frágil. ((P3 tosse))=
457- 460	P6		= Então P7, eu acho que é uma coisa ((P3 tosse)) que eu falei no começo, que se nós déssemos conta de fazer avaliação em processo, não ficasse lá naquele momento do S (satisfatório) (?). Talvez a gente desse conta de ao longo da primeira, da segunda. Ai não, a gente vai dizer isso para o aluno, lá no dia que vai fazer avaliação]
461	P7		[No dia do formato]
462-463	P6		[<<Olha faz dois meses que você está assim, assim>>]
464	P7		[dá o veredito]
465- 470	P6		[Então, agora você faz a recuperação e ele vai lá, encena a recuperação dele, faz direitinho. Mas, isso não favoreceu que realmente que ele tivesse, que ele passasse por um processo de mudança e favorecesse isso, tá. Então, eu acho que falta habilidade pra gente de fazer avaliação em processo e de poder trabalhar isso com o aluno no dia a dia, todo o dia. E, não chegar lá no final, o dia que eu tenho que fazer o F6 [Formato de avaliação de desempenho] e falar assim: "faz três meses que você não fez isso, você não fez aquilo outro" [P2 tenta falar]
471-474	P5	[Eu queria fazer uma comparação, talvez até meio infeliz, mas assim, por que quando era só, eu, não é nem questão desse currículo, só em outros currículos, porque fui desse currículo também e eu sou apaixonada, no qual eu fui formada. Mas, assim, por que quando era só formativo mesmo, prova valendo nota de zero a dez]	
475	P2	[Somativo=	
476-486	P5	= É somativo, já esqueci os nomes. É quando era só somativo, né, no currículo antigo e tal, e o aluno fosse mal. Ele tinha a prova e tinha uma nota cinco e tirou o ano inteiro cinco e ele repete. Por que ele não questionava? Ou podia até questionar. Mas assim, não tinha o julgamento da atitude. Era só o cognitivo.	Então, o cognitivo é muito fácil de você fazer isso. Você é bom, você não é bom. Você tem ali como provar. Você faz uma pergunta pra ele. E, eu acho essa questão de prova muito importante, porque assim, os alunos saem daqui, a grande maioria dos concursos e tudo, ainda são provas que eles vão ter que escrever e saber assinalar e tudo, né. Não dá pra achar que eles vão ser só bom de boca não. Tem que ser bom de conteúdo também, saber escrever e explicar. Eu acho que é importante, não dá pra descartar uma coisa da outra coisa. Mas o engraçado é isso, hoje em dia é doloroso você dar um insatisfatório. Mas, há dez anos atrás não. O aluno foi mal é e acabou. Engraçado isso. Mas, agora quando põe a personalidade, os sentimentos, agora ficou mais difícil, né]
487-488	P2		[Olha, eu vivenciei essa época e não era tão fácil não ((Ri))]
489	P5		[Não é questão que era fácil. Era matemático isso]
	P2		E até hoje nós vamos ter. [P 5 fala junto(?)]
490-493	P2	Mas independe viu, porque o nosso problema com o EAC [Exercício de Avaliação Cognitiva] também é matemático. E, os alunos estão discutindo, e: É erro, é conceitual e os caras estão querendo dizer que o conceito não tem importância, né.]	
494-495	P5	[(?) eles criticam é a formação também. Eles analisam]	
496	P2	[É: não é bem assim.	
501	P2	Mas o que a P6 coloca, a questão formativa e do]	
504-508	P2	= Eu acho que um exemplo disso P6, é o que acontece, ou deveria acontecer na tutoria. Uma avaliação ao final de cada tutoria. Quando você faz isso de uma forma sistemática e bem feita, o aluno, ele sabe. Você não precisa contar no final, se ele é satisfatório ou insatisfatório.	Porque ele já sabe disso, se você fizer isso adequadamente. Não vai ser surpresa pra ele, o conceito. O problema que a gente tem é quando o tutor, ele não faz isso de uma forma adequada e dá o insatisfatório só no final]
509	P3	[Só no final]	
510-515	P2		[Ai, pro aluno é surpresa, porque ele construiu uma outra realidade na cabeça dele. E, é correto, <<se o cara nunca me falou que eu não sei construir questão de aprendizagem, como é que ele vai dar insatisfatório por isso?>> Eu acho que se desde o primeiro dia eu digo isso pra ele "olha você tem problema nesta área, tem problema nessa área", no último dia eu continuo falando isso, qualquer um vai entender que o cara é insatisfatório. Então, nós temos dificuldade de fazer essa avaliação, que seja na realidade diária, de processo]
516-523	P6		[E eu acho também uma coisa, quando é trabalhado de uma forma que a gente julga que seja ideal né, você cria no estudante também essa habilidade de avaliar e de ser avaliado. Ele não faz daquele momento da avaliação ou de qualquer momento da avaliação, a chacota, a brincadeira, o momento de raiva. Eu acho que isso falta também. Como que o momento avaliação exige das pessoas que estão avaliando, estão sendo avaliado e que estão participando desse processo, uma série de habilidades né, de ouvir, de falar (?). Isso faz parte da avaliação dos estudantes, também. Como isso está favorecendo também o aprendizado do estudante, no que diz respeito a questão da avaliação mesmo? Né. Então]

524	P2		[Fora que esse processo é uma via de mão dupla]
525	P6		[Sim, sim]
526-528	P2		[que a partir do momento que eu avalio o estudante, eu também tô abrindo esse caminho pra que ele me avalie. Eu acho que esse é outro problema.]
528-531	P2	Nós temos muita dificuldade enquanto docente de ouvir a avaliação do aluno.	Que é muito fácil de fazer a crítica daquilo que não está legal no aluno. Agora, a partir do momento que ele faz a crítica minha, eu tenho uma dificuldade muito grande. Então, o melhor caminho é o que? Eu não faço avaliação e dou uma surpresa lá no final. E aí, a gente fala que é formativo. Mas não é. Na realidade]
532-540	P5		[Dá abertura para que ele faça a crítica. Isso que aconteceu com a P1, eu tive com um professor. Eu fiz a avaliação de um professor e até o final do ano ele não olhava na minha cara. Desviava no corredor, porque eu (?). Ele não foi. Eu tive essa crítica mesmo. Ele não me proporcionou momento nenhum de aprendizagem. Ao contrário, mostrou técnica errada e tudo. Eu fiquei muito brava. Foi naquela questão do enfermeiro generalista, colocaram um enfermeiro do centro cirúrgico para ser supervisora de UBS (unidade básica de saúde). Mal sabia fazer uma intramuscular. E, eu enxerguei tudo isso e falei tudo isso, falei. E, falei pra pessoa. E até o final do curso (?), ela não olhava pra mim. Então, como eu posso ser avaliada mas, eu não ter direito de falar?
540- 556	P5		Então, eu acho que essa questão do dia a dia, ela é muito importante, né. Mas eu acho que é difícil e que chega até ser sinceridade, até tem uma falsidade, mas não é isso. E que parece assim, que está tudo numa boa, aquela coisa e como você vai falar pra alguém que não tá? Né. A gente tinha uma questão muito grande assim, sempre nos finais, a gente tinha uma avaliação freqüente, mas no final tinha a grande. Sempre era assim, todos os alunos (?) <<Ah! Foi maravilhoso, foi muito bom estar com vocês>>. Sempre tinha um chato e, eu era uma delas, "Para! Não foi, não foi isso, não foi aquilo, não foi legal e tal". Então as pessoas, e é do ser humano. É muito mais fácil esconder né, a questão do emocional mesmo, de personalidade. A gente não quer mostrar, dar a cara pra bater, digamos. E quando o professor dá um insatisfatório, ele tá dando, né, a cara pra bater. E o aluno cria uma coisa ruim, assim, mesmo que ele não se enxergue. Eu lembro, assim, engraçado, que quantas vezes a gente tinha que fazer essa avaliação do professor e a avaliação do aluno. E ela tinha, eu não vou lembrar muito bem, (?) eu sei que somando tudo, dava uma nota que como se fosse de zero a dez. Então, mesmo (?) ela tinha conotação numérica, né, e quantas e quantas vezes a minha nota era menor que a do que o professor me dava né. A crítica do aluno, ela pode ser muito bem feita, né. Ele pode ser bem é, e enxergar. Isso pra mim (?) foi com sinceridade. Sabe, eu falar e dizer que eu tava "Eu tô aqui, eu reconheço o meu limite (?), vocês concordam que eu tô com três?" O professor às vezes acha <<Você é bom>>. Tudo bem,]
557-564	P1	[Mas esse aluno que eu tô te colocando, ele teve dificuldade de receber insatisfatório.	Porque eu lembro claramente o que aconteceu no dia. Porque ele é um aluno muito afetivo no dia a dia. E, eu comparei isso com o dia da avaliação, que ele fez na prática profissional, com paciente simulado. Ele não teve afetividade nenhuma. Ele usou um check list. O tempo que ele tinha de 50 minutos, em vinte ele conseguiu fazer. Porque ele não deixou o paciente falar. Ele tava tão alterado, que ele queria cumprir a tabela, entendeu? Então a gente mostrou isso pra ele <<olha, tudo o que você tem feito lá, você não conseguiu fazer aqui, neste dia. Neste momento, nesta situação que você está vivenciando, você está sendo insatisfatório>>. Ele teve a dificuldade]
565	P3		[Ele não foi assim durante]
566-568	P1		[Não foi. Não foi. Muito pelo contrário, ele às vezes, demora uma semana, semanas e semanas para coletar uma história, que ele deixa: o paciente falar]
569-570	P3	[(?) Como ele foi nesse momento? Ele falou como ele foi nesse momento?= = Ele percebeu. Ele percebeu já, né, lógico. Teve ali o paciente simulado que devolveu, porque a gente abriu primeiro para o paciente simulado falar e ele falou <<Nossa! Mas já acabou? (?)>> - ((Risos)). [P2 tenta falar]	
571	P1		
574	P3	[Ele fez a avaliação dele?= = Ele fez.=	
575	P1		
576	P3	= E aí?= = Ele percebeu o nervoso [P6 tenta falar]. Ele falou <<eu tô muito nervoso>>]	
578-579	P3	[E pra ele, ele foi insatisfatório ou satisfatório?= = Deixa eu só pegar um gancho na sua fala. Olha. Olha a questão da avaliação como ela é complicada!	
580-581	P2		
		Não tem parâmetro pra fazer entrevista?= = Tem.=	
582	P1		
583	P2	= Ele não conseguiu cumprir?.=	
584	P1	=Não conseguiu=	
585-586	P2	= E muito menos no treinamento dele, no dia a dia. Porque se ele demorava uma semana para coletar uma história, ele também não foi treinado]	
587	P1	[Não]	

588	P2	[Então, a avaliação também não foi feita]	
589-590	P1	[Não, mas]	
591-592	P2	[O critério da avaliação também não foi utilizado.	E, talvez essa tenha sido a dificuldade do: no momento do exame. Porque se ele demorava]
593	P1		[Foi exatamente o contrário]
594-597	P2		[para fazer lá [Refere-se UPP]. E ele teve que fazer aqui [Refere-se ao momento do EAPP] em 50 minutos [P1 fala junto (?)]. Então quer dizer, o critério de avaliação, ele tem que ser exercido no dia a dia. [P1 fala junto (?)]. Se eu tenho isso descrito, eu tenho que ter o critério]
598-599	P1		[P2, espera aí! Mas, a gente teve, inclusive dentro da UPP, momentos de trabalhar o simulado também. Assim, um fazendo no outro]
600-601	P3		[E ele, o estudante, ultrapassava ou não?]
602	P1		= Na prática, na prática ele ultrapassava!]
603-605	P3		[Na a prática, ele dava conta de fazer em 50, 40 minutos? Ou ele fazia em uma hora, uma hora e meia? Porque se ele fez todo o tempo em uma hora e meia, naquele dia ele pensou << seu eu não posso fazer em uma hora e meia, então eu vou fazer em vinte>>]
606-607	P2		[Lógico! O problema é ele. O problema não é da avaliação]
608-612	P1		[Eu tô falando o seguinte, ele teve um momento que assim, ele conseguiu o vínculo. Ele: Tinha um senhor bem idoso, que ele cada vez, ele nunca conseguiu coletar a história inteira deste paciente. Teve paciente que ele conseguiu coletar dentro do tempo. Inclusive a gente fez um simulado aqui, que a gente fez um no outro, tá, que ele quis e ele conseguiu desenvolver o vínculo. Fez dentro do tempo. Mas, naquele momento do dia do EAPP]
613-614	P3		[Então e aí? Qual é a avaliação dele, daquele momento?]
615-619	P1		= Ele começou a dizer <<eu estou extremamente nervoso>>. Ele percebeu que ele assim. O que ele não aceitou eu acho na minha, a gente não conversou depois desse dia. A gente vai conversar o ano que vem, provavelmente. Mas, eu acho que ele não aceitou <<olha, comprometeu a forma com que você interagiu com o paciente. Comprometeu a tua identificação de necessidade de saúde, o seu plano de intervenção>>]
620	P3	[Essa foi a sua avaliação]	
621-623	P1	[Isso. Isso, ele não chegou fazer na sua auto-avaliação. Ele falou, começou assim <<eu tô nervoso. Eu sei que não consegui controlar o tempo>>. Ele colocou isso. Agora, enxergar disso o que atrapalhou, ele não conseguiu fazer isso.=	
624	P3		= Eu acho que esse é o que o (?) que a gente tem que fazer]
625-626	P1	[E essa conversa a gente vai ter que fazer. Inclusive tem o plano de recuperação]	
627-628	P3	[Esse nervoso. <<Qual o desdobramento disso? O que você vai conseguir fazer? E o que você não vai conseguir?>>]	
629-632	P1	[<<E porque você não aceitou isso?>> Entendeu? Eu acho que a gente vai ter que conversar sobre isso. Porque ele não achou, eu percebi que ele não aceitou. E ele questionou. "Oh, comprometeu faltou dados, faltou investigar mais profundamente. Comprometeu levantar necessidades. Comprometeu o seu plano"]	
633-635	P3		[Você está entendendo o que eu estou falando P1? Eu acho que ele não aceita quando nós fazemos a avaliação. Nós fazemos. Eu tô falando da minha dificuldade. Quer dizer, eu faço avaliação, não faço no primeiro momento, ele fazer uma avaliação (?)]
636-637	P1		[Ele já chegou, colocando <<eu tô nervoso, eu não vou conseguir, eu tenho pouco tempo>>]
638	P3		[Tá bom. Tá bem. <<E aí, em função disso o que aconteceu nesse momento aqui?>>]
639-640	P1		[Isso a gente colocou]
641-645	p4	[Então, mas eu queria voltar um pouquinho no processo, que a P6 tá falando. Aqui foram exemplificadas duas coisas diferentes. Uma coisa é, a P6 utiliza o termo de que assim, ele [Refere-se ao estudante] faz uma dramatização, né, naquelas duas semanas. E aí, ele é considerado satisfatório. Mas ele não mudou atitude. E aqui [Refere-se à P1] o contrário, parece que no dia a dia ele até conseguia e, ele não conseguia na avaliação.	

645-650		Eu queria pensar nessa coisa mesmo, né. Porque assim, como é que, a gente E: é de novo a nossa responsabilidade enquanto processo de formação mesmo, né. Porque a gente bota muito pra ele. Não sei eu fico pensando um pouco nisso. O aluno não conseguiu. Mas assim, o que a gente proporcionou? Que é a questão que a P7 questionou bastante. Porque, assim, não sei se ele, naquelas duas semanas, se realmente [P1 fala junto (?)] a gente não proporcionou espaço, para que ele desse conta de alcançar, ou pelo menos melhorar a situação. Melhorar as atitudes dele.	
650-655	P4	Mas assim, se a gente fala em processo, o que é isso? Que é o que você [Refere-se a P6] tá reforçando. A gente deu continuidade disso, no ano seguinte? Você acompanhou? Porque não quer dizer que ele estava com uma atitude adequada, mas ele deu conta. Ele teve a modificação. Pelo menos ele teve estratégia aí, para tentar superar e, que naquele momento, que ele teve outro contexto, diferente dos meses anteriores. Mas, você deu continuidade?	
656-661	P1	[Pra este aluno, eu tenho muita clareza de que o acompanhamento vai ter que ser diferente, do que foi o ano passado. O plano vai ter que ser diferente. A nossa conversa vai ter que ser muito próxima. Eu já conversei bastante com o parceiro lá. Vamos ter que chegar num acordo.	Uma porque assim, ele vai entrar num clima de revolta, porque ele não aceitou no momento de ter sido I [Insatisfatório]. E acabou sendo o único do grupo. E é um aluno bom. E é um aluno que[
662-665	P4		[Não sei se é questão de revolta. Eu fiquei e: é isso que a P3 tá falando. Precisa ter sentido.[P1 fala junto(?)] Mas precisa ter sentido. Precisa compreender se era I [Insatisfatório] mesmo. Por que era I? O que aconteceu? Qual a repercussão dessa situação[
666-668	P3	[E ficou. Você viu? Ficou um estudante I, sendo que o ano inteiro né. Ele foi I naquele momento [P1 fala junto (?)] e ele não deu conta. Por que não deu? Na verdade é essa coisa, naquele momento lá]	
669-671	P1		[Mas pesa tanto o I, que você não tem idéia. Porque espalha. Assim, pra você ter idéia, o meu parceiro estava de férias e ele já sabia, lá na casa dele, que ele [Refere-se ao estudante] era I. Então isso, espalha[
672	P3		[Espalha [
673-675	P1		[entre eles. Isso pesa, mesmo sendo formativo. Tem um peso muito grande. O que é somativo, nem se fala ((risos)). Mas, o formativo também tem um peso, porque eles [Refere-se aos estudantes] não aceitam o que foi colocado]
676-677	P3		[Você tá entendendo qual é o raciocínio que eu tô fazendo? [Dirige-se à P1]=
678	P1		= Eu tô entendendo.=
679-680	P3		= Porque eu acho que temos a dificuldade dele [Refere-se ao estudante] chegar no I. Não somos nós que vamos chegar sozinhos[
682-683	P2		[Isso só vai acontecer em cima daquilo que a P6 falou, se tá no processo [P3 fala junto (?)]
684-687	P3		[Não nesse caso da P1. No caso da avaliação de processo, acho que, como que fala? Acho que a gente come bola. Não faz de uma forma sistematizada, acho que a gente come bola mesmo. E: Mesmo no processo a gente não consegue mobilizar nele[Refere-se ao estudante], fazer sentido pra ele. Aí vem a revolta[
688	P1		[(?) raiva só.=
689-690	P3		= E aí, o I <<é ela que me deu. Não que eu fui que desenvolvi um trabalho que foi insatisfatório>>. Naquele momento não é assim compreendido. <<A P1 que me deu insatisfatório>>[
691-701	P1		[Tanto é que ele questionou <<Por que? Por que?>> Aí nós falamos <<você já começou a falar do tempo. O tempo que você usou. Nesse tempo, você acha que você explorou adequadamente os dados?>> <<Eu fiz tudo>> ele [Refere-se ao estudante] falou. <<Mas tá bom, você fez tudo. Então vamos começar lá pela queixa principal que você levantou. E aí, você conseguiu se aprofundar?>> <<Ah, eu perguntei, mas o paciente me falou>>. Ele ficou na defesa o tempo inteiro. E ele não conseguiu refletir adequadamente o que faltou. E eu acho que essa conversa, a gente vai ter que voltar a ter até ele conseguir enxergar. E assim, um acompanhamento de perto, eu e meu parceiro, com ele apontando <<Oh! Explora mais>>. Eu já vinha fazendo esse trabalho com ele. Tanto é que ele quis vir aqui. A gente sentou pra fazer entre eles. E ele aquele dia conseguiu. Usou o tempo, explorou, levantou as necessidades. Acho que no dia com o paciente simulado, ele não deu conta. (3)
702-703	P	Gente, vocês colocaram vários pontos sobre a forma de realizar a avaliação. Apontaram alguns instrumentos como o EAC, o EAPP. Que outros instrumentos existem para avaliar o estudante?=-	
704-712	P5	= Eu tava pensando nisso e esperando um lugar adequado pra colocar, né. É assim, que nem o P2 falou. A gente tem que chegar num consenso talvez, do que avaliar e o como também, né. Precisa de um registro, né.	

		A gente não consegue fazer uma avaliação e falar que o aluno lá [Refere-se ao cenário de prática da UPP], que é capaz e está pronto pra ser enfermeiro, só na boca, não é verdade? A gente precisa ter como isso. A observação, pelo menos ali na supervisão que eu tenho do quarto ano, é observação pura. Porque: E a gente vai perguntando também. A gente propõe situações, faz explicações ali. Mas, é pura observação. Porque quando chega o instrumento, eu não consegui avaliar, colocar aquele aluno ali [Refere-se ao Formato de Avaliação de Desempenho]. Então, se eu pegar avaliação e não tiver nome, é a mesma coisa, né]	
713	P3	[Quando você fala pura observação]	
714	P5	[Porque assim]	
715-716	P4	[Mas quando acontece um fato, você não registra?]	
717-724	P5		= Não. Eu não tinha nada pra registrar. Ninguém me entregou nada. [P3, P2, P7 falam juntos (?)] Eu até coloquei isso na reunião, que a gente teve no final da UPP4, que eu me senti completamente ausente nesse processo de avaliação. Eu estou no hospital há nove meses. Então, eu acompanho o aluno do quarto ano desde abril. E, eu não tive contato nenhum e eu não sei como avaliar. Então, quando eu digo que é pura observação, é isso. O aluno está comigo e então eu solicito que ele faça alguma coisa. Que ele colha história, que ele faça uma prescrição de enfermagem, que ele faça exame físico. Ele faz, mas eu só observei. É pura observação. Na hora do instrumento final, lá, final que eu digo é a questão do cuidado individual, de gestão ou coletivo]
725	P2	[A ficha de avaliação]	
726-737	P5		[Isso. E: Eu não me colocava. Por exemplo, um fato que eu gostaria de ter colocado e nem no momento de conversa, teve como. E: A [fala o nome da unidade de saúde], não é uma unidade tão crítica né, mas de vez em quando tem alguns pacientes. Teve uma manhã que teve uma entubação né, paciente ficou grave precisou ser entubado, a aluna do quarto ano né, quer dizer, que o enfermeiro tem que estar presente, tem que ser chamado e tudo, ela ficou sentada no posto de enfermagem, olhando, bem de frente pra porta ali. E ela ficou assim [Faz expressão]. E os próprios auxiliares sabendo, e não era eu que estava, era outra enfermeira, mas assim, eu fiquei sabendo disso tudo. Os próprios funcionários da ala cutucavam a aluna e falava assim <<você não vai pegar tal coisa, você não vai>>. Porque é uma situação que mobiliza bastante gente e ela ficou simplesmente sentada. Então assim, essa é uma função de uma unidade prática profissional do quarto ano. Isso foi há dois meses, vamos supor que isso tenha acontecido no comecinho de novembro. Puxa vida, não faltava nem trinta dias pra ela se formar e ela não teve atitude de enfermeira naquele momento]
738-739	P1	[Mas então, isso não foi conversado, não foi registrado?]	
740-741	P5		[Não. Não teve o momento não. Naquele instrumento de cuidado individual, isso não se encaixa [P1, P2, P3 falam juntos(?)]
742-743	P2		[Lógico que se encaixa]
744-746	P3	[Porque essa situação, não sei né, eu penso que ele, essa estudante deve ter tido situações parecidas como essa. Eu tenho lá, o desempenho da área do cuidado individual, coletivo e organização do trabalho, essa situação não se encaixa em nenhuma?]	
747-750	P5		= Não. Se encaixa nos três. Mas assim, acho que então, eu não entendo a maneira como está escrito [P1 tenta falar]. E assim, na verdade, a gente não fazia sozinho. A gente fazia na presença do supervisor do quarto ano. Isso era conversado : <<Tá tudo bem? Satisfatório? Satisfatório.>> [P5, P4 falam juntos (?)]
751-752	P3	[Mas hoje, lembrando um pouco desse instrumento, essa situação, ela pode ser avaliada dentro desse instrumento de avaliação]	
753	P5		[Pode, mas eu acho aquela escrita muito complexa]
754	P3		[Ah! Tá.]

755-766	P5		[Ele [Refere-se ao instrumento] fala, fala um monte de coisa. Você fala <<bom é o cuidado. Teve aquele dia, eu vou citar aquele dia aqui?>> Por exemplo, se fosse alguma coisa assim, iniciativa, compromisso, alguma coisa pra mim assim: O quanto de iniciativa né, detalhada, quantificada. Porque eu usei como exemplo alguma coisa. Quando tinha sugestões, alguma coisa, eu coloquei que os alunos são críticos, mas que o instrumento podia me dar essa mão, pra eu colocar isso ou que faltou compromisso. Então, como tem muitas atividades no quarto ano, os alunos apareciam lá as nove horas da manhã <<Ah! A gente precisa estudar>>. (?) eu não vou sair de dentro do hospital para ver se o aluno está estudando. Não é minha função. Eu tenho, eu sou uma enfermeira assistencial lá dentro. Então isso, no instrumento, onde eu vou por? Eu não encaixei e na hora ali, da conversa, não cabia colocar, né. Então, eu me senti muito angustiada, porque eu falo. Falava pro professor, pra minhas colegas. Eu tenho condições de falar isso pro aluno, mas não tinha jeito]
767	P2	[Volto na subjetividade da ficha, porque isso está escrito lá.]	
768-769	P3	[Tá escrito lá [Refere-se ao formato de avaliação]]	
770-775	P2	[Tá escrito de um jeito que as pessoas precisam entender. Eu tô vendo que talvez o exercício que a gente tem que fazer nas fichas de avaliação. E: não é só na quarta série, talvez seja em todas as séries do curso né, é: de rever e dar pra uma pessoa que não escreveu, como no caso dela [Dirige-se à P5], pra ver o que ela entendeu lá. Porque uma coisa é eu que escrevi, porque aquilo lá, eu sei. Mas quem vai efetivamente aplicar, ela não consegue traduzir aquilo lá. Então, isso é aquilo que a gente começou a conversar]	
776-780	P5		[Ainda mais eu que não sou da instituição. Eu não fui formada aqui, conheço muito pouco das siglas. Mas agora, agora eu vou falar, aparece muito nome e não consigo adivinhar muito bem o que é. A gente, na minha escola era só avaliação formativa e somativa. Tinha só esses dois nomes. Dentro disso tinha alguns instrumentos, pra essas duas coisas. Esses nomes todos, eu não consigo visualizar]
781	P2		[Mas aqui também. É que nós damos vários nomes (?)]
782-787	P5		[Ah! O problema é que eu não conheço né. E daí eu volto a falar, que eu me senti fora do processo, né. Eu acho que isso em termos de avaliação, também é muito complicado. Porque a gente vai depender das pessoas, que não tiveram acesso a faculdade. Praticamente né, eu tô lá no hospital, eu não preciso fazer nada aqui, a não ser receber o aluno lá. Talvez precise ter uma interação maior com os professores. Eu não sei como o pessoal da rede básica, só os enfermeiros assistenciais, se sentem. Mas eu tive isso com clareza]
788-796	P3	[P5, quando você fala assim, que você observa que o estudante faz, ou seja, o desempenho dele, eu acho que é essa é a proposta de trabalho. Mas assim, eu observo o trabalho, o desempenho dele a luz do que? O que eu espero dele? Pra mim, esse formato é simplesmente um formato. Mas assim, qual é a leitura que eu faço daquilo? É o que eu espero dele enquanto enfermeiro. Então, eu vou observar, acompanhar o trabalho dele, junto com ele. Mas assim, o que eu espero? Que ele desenvolva o cuidado individual, o coletivo e a gerencia. Mas, assim, não só fazer. Mas da forma como está escrito e que eu acredito que deva ser formado o enfermeiro, né. E aí, essa situação sua diretamente está ligado ao cuidado individual]	
797	P1	[Pra mim comprometeu os três]	
798	P3	[Tá lá diretamente, no mínimo, o cuidado individual (P1 fala junto (?))]	
803-805	P5	[= Então P3, eu acho que o meu problema foi o como registrar. Registrar verbalmente e: (?) porque eu conversava com os alunos assim "Oh, vamos fazer tal coisa (?). Tá todo mundo trabalhando né, vocês são praticamente enfermeiro" (P6 tenta falar)]	
806-812	P3		[(?) brincando com eles. Mas assim, eu acho que é aquilo lá é bíblia. É o nosso contrato de trabalho. <<Você vai desempenhar>>. Mas assim, <<o que essa escola, nesses quatro anos de curso, espera de você tá aqui>>. A escola acredita assim, que é formar enfermeiros, alunos nesse tipo de desempenho. É a partir disso e, aí eu professor, enquanto enfermeiro da unidade, preciso criar situações para que ele se desenvolva, né, aqueles desempenhos. Desempenho, eu entendo atitude, habilidade, conhecimento né. E aí, criar. Ele não deu conta, vamos construir isso com ele. Aquilo pra mim lá, é referência]
813-814	P4	[Eu não sei se é registro. Mas assim, como utilizar numa situação dessa]	
816	P4	[com a compreensão lá, do desempenho que ele espera]	
818-820	P4	[Eu acho assim, isso que você tá falando [Dirige-se à P5], na avaliação você não estava sozinha! Enquanto parceria mesmo. E aí chega a situação, o que vamos fazer com isso? (?)]	
821-824	P5		[Engraçado é, que mesmo que se encaixa, eu acho que se encaixa nas três atividades. Mas mesmo que for pegar só o individual. Então, não vamos generalizar, isso, não aconteceu só uma vez. Não é que não considero essa aluna que fez isso insatisfatório, no cuidado individual.]
825	P1		[Mas, nessa situação de emergência]
826-827	P3		[Mas aí, já entra naquela discussão da P7, que eu acho que né? (2)]
828	P	O que você ia colocar P6? =	

829-830	P6	= Não. Que eu acho que uma maneira de falar, trabalhar essas questões também, e: também enquanto instrumento de avaliação é o portfólio reflexivo, né[	
831-834	P5		[Eu acho que, eu não tinha contato. Eu via elas fazendo. Eu até folheava, pegava até às vezes alguns materiais interessantes. Mas, eu não, eu não senti, ninguém me falou que era minha função olhar ele. Sabe, cobrar, falar "O!h você hoje não fez, você não registrou"=
835-840	P6	= Porque eu acho que a gente não pode desconsiderar a questão do portfólio como, também, um instrumento que possa trazer subsídio, pra gente fazer avaliação do estudante. Ele é muito importante na: pra poder levar você a fazer essa avaliação do estudante. Do estudante fazer auto-avaliação. De você poder trabalhar isso com ele de uma forma, que ele possa pensar a respeito do que foi apresentado e do que ele percebeu. De uma forma que possa fazer significado, como a P3 falou, né.	Então eu acho que é um instrumento valiosíssimo[
841	P1	[Deveria[	
842-843	P6	[Ele talvez, a gente ainda não consegue utilizá-lo né, de uma forma que facilite o trabalho do estudante.[	
844-845	P1	[Mas o enfermeiro que está no campo, não tem acesso ao portfólio? Não corrige o portfólio? [P3 e P5 falam juntos (?)]	
846	P5	[É um limite nosso, da quarta série[	
847-851	P5		[Ninguém me falou nada! [P3 e P1 falam juntos (?)]. Eu encontrei com a aluna. Eu não sabia nem que era aluna, quando eu cheguei lá. <<Oi, boa tarde. Eu sou aluna da quarta série. Eu estou em estágio aqui com você>>. Porque ela tava sem ninguém até eu chegar, em abril, entende? Não teve uma coisa assim, <<olha, agora você vai entrar e a sua função é essa>>[
852-854	P3		[Eu acho que, essa coisa da sua inserção no grupo, eu acho que isso foi uma exceção. Porque foi diferente. Porque o movimento de inserção dos professores é no início do semestre e no início de cada semestre[
855-856	P1	[Mas os demais enfermeiros da supervisão não tem acesso ao portfólio?]=	
857-860	P3		= Mas, espera aí! Ela [Dirige à P5] tá discutindo duas coisas. Ela está discutindo a inserção dela no desenvolvimento da unidade. Na verdade, o movimento que a série, ela faz a inserção dos enfermeiros da rede básica e do hospital no início de cada semestre. Como ela entrou no meio (?) eu acho que foi uma coisa particular e específica da área que ela atua[
861	P1	[E o portfólio?]	
862-866	P3	[Isso é uma coisa. Em relação ao portfólio, acho que é um limite nosso. Porque apesar de você falar né, da intenção na quarta série. Assim, na quarta série, a gente tá revendo isso. A gente tem o momento do ciclo pedagógico, tá. Nesse ciclo pedagógico os enfermeiros não acompanham. E o portfólio, ele é dessa atividade, do ciclo pedagógico e quem desenvolve essa atividade são os professores (?)]	
867-868	P1	[Mas o registro diário que ele faz das atividades, ele não faz no portfólio?]	
869	P6	[Mas o ciclo, ele não parte da prática ?=	
870	P3	= O movimento do ciclo é assim, ele faz um relato de prática né, [	
871	P6	[Então.]	
872-874	P3	[Não, sim. Ele faz um relato de prática e a gente problematiza esse relato, faz a síntese provisória e uma nova síntese. Mas, esse é um movimento muito aqui, dos estudantes e dos professores. Isso a gente tá revendo pro ano que vem[	
875-876	P5		[A gente ouviu falar né (P3 fala junto (?)). Os alunos comentando que tem. Mas os enfermeiros não tem contato[
877-878	P6		[Isso não é exclusividade da quarta série da enfermagem. (?) Tanto é que já surgiu mais um nominho o portfolista e o portfolando[
879-882	P3	[Então, eu acho, essa estratégia a gente tá revendo e tá repensando, pra evoluir na série. Dois mil e cinco foi de um jeito. Dois mil e seis de outro. Em dois mil e sete a gente pensa na possibilidade de não existir essa momento aqui. ((Risos de P5))=	

883-899	P5		Eu acho assim, mesmo aquela questão do meio do ano, do bloqueio da UPP4, dos alunos não sabiam se iam, se não iam né. Talvez por isso que não teve uma integração maior. Porque quando eu entrei em abril e maio, eu peguei dois meses, e depois o eletivo, julho, férias. E agosto teve aquele impasse, aí, talvez por isso não tenha tido um contato maior. Aquele dia que a gente teve avaliação final (Avaliação da UPP4 realizada junto com todos os professores), eu percebi que os outros enfermeiros tinham mais noção, digamos do que estava acontecendo. É que eu sou muito chata e observadora e eu gosto de saber de tudo. E, não acho que tenha sido uma passagem ruim, independente disso. Até porque eu falei "no final eu considero satisfatório". Não teve aquele viés nisso, digamos. Mas, eu senti falta de ter mais esses momentos né. A questão do portfólio, eu acho, eles reclamam muito né, de fazer. Assim, eles acham uma bobagem. Talvez, se fosse mais usado, talvez eles não achassem tanta bobagem. Porque parte dele, ele é super, ele é um instrumento real de avaliação, né. Porque se o aluno escrever, se ele fez, se ele colocou as suas percepções ali né, você olha, você corrige, você avalia né, acho que ali não tem mentira. Entra de novo a tal da sinceridade. Não tem como fugir disso. E diferente da observação final, de fazer o seu julgamento final. Então, eu acho que o portfólio, então, agora você tem uma luz assim. Porque até então, eu me sentia tão distante disso né. Eu acho que eu coordenava bem, ali dentro da ala [Refere-se a unidade do hospital], mas dali pra fora eu não sei o quanto tava bom. Tanto que os alunos retornavam da avaliação simulada, como que é o nome dessa?=-
900	P1		=EAPP [Exercício de avaliação da Prática Profissional]=
905-906	P5		= É, que foi do quarto ano. Elas me colocaram umas situações, eu ficava pensando: "Ah, Gente! Mas não tem nada ver com a gente aqui". Não em termos de casos individual, coletivo e gestão. Isso lógico. O cuidado individual, coletivo e gestão, isso sem dúvida. Mas assim, eram, foram pedidos pra elas, pedidos assim, coisas do exame físico, alguma coisa, que a gente sabe que na prática profissional, elas estão no quarto ano! Não é mais no terceiro que é exame físico mesmo (?).
906-910	P5		"Mas gente, porque estão fazendo uma coisa aqui e na prova pede outra?" Eu não achei que: É mais uma coisa, é mais uma percepção dos alunos. Eu não participei de nenhuma, não fiz nenhuma avaliação aqui pra saber. Então, mas na percepção dos alunos, que eles têm é isso, que assim, na UPP4 é cobrado uma coisa e [P5 tosse] no cenário é cobrado outra coisa dele. Talvez já tinha cobrado isso em outras séries né, de preferência acho que na terceira série, que eu tinha isso na terceira série (?)[
911	P1		[Mas, no quarto ano, ele faz isso diariamente]
912-913	P3		[O que?
914-915	P1		= Avaliação do cuidado individual diariamente. Na rede, ele faz avaliação individual diariamente. Ela [Dirige-se à P5] falou que lá, ela não faz isso]
916-917	P5		[Não. Ele faz, mas é extremamente voltado pra queixa. Porque assim, na (fala nome da unidade de saúde) é pequena]
918-923	P3	[Mas P5, isso eu acho [P5 fala junto (?)]. Mas a questão é a seguinte, o curso, os desempenhos, eu volto a falar, os desempenhos não são da quarta série, são do curso. E aqueles desempenhos foram traçados num trabalho dos professores do curso com os enfermeiros do campo. E a questão é a seguinte, por que no [Fala nome do hospital] é diferente e na rede básica. Essa prática do enfermeiro é diferente? Porque a gente tá repensando e reconstruindo essa prática.]	
925-930	P3	[Tem isso. Eu acho que tem essa coisa também. Eu acho que é isso que a gente vem trabalhando no curso com os enfermeiros e com os estudantes. Nós vamos reproduzir essa prática que tal? [P1 fala junto (?)]. É essa a questão né. Eu acho que o curso fez um movimento, há alguns anos atrás, que esses desempenhos descritos foram construídos com representatividade dos enfermeiros inseridos no mundo do trabalho. Não foi os daqui [Dirige-se aos professores] pensando e que não estão inseridos lá. Então isso é uma questão.	
930-936	P3	E assim, só voltando um pouco na questão do portfólio. Existe um movimento da série também, de: que eu acho que tem a ver com o curso, que é construir essa reflexão sistematizada dos momentos de supervisão. E aí assim, isso é seu também, porque você participa desses momentos de supervisão dessa prática. Inclusive alguns professores da quarta série também fazem portfólio.	E a idéia é que o enfermeiro também se interesse. E a gente, porque assim, a formação não é só do estudante, é nossa também, né. Então tem o portfólio da atividade do ciclo, mas existe também, e que hoje na instituição deveria ter [
937	P6		[Deveria ter ((risos))]
938-941	P3		[de sistematizar os momentos de supervisão. Esses momentos de supervisão é o que? É a prática, a reflexão da prática (?) e essa reflexão vai levar às questões de aprendizagem, vai estudar e vou fazer uma nova síntese. E, isso não é só pro estudante, é pro professor também. Eu penso assim, né.=

942	P6	= Eu penso uma coisa assim, a gente enquanto faculdade, enquanto [fala nome da instituição], que pensa na questão do currículo diferente, que busca todo um processo diferente, quer dizer, o que a gente tá fazendo, que realmente você tenha uma avaliação diferente né. Porque assim, você fala [Dirige-se à P5] da questão do desempenho, que foi construído junto com o enfermeiro (?). Mas o quanto disso está sendo utilizado para avaliação? O quanto essa parceria está sendo utilizada? O quanto a gente tá conseguindo transformar essa realidade?]	
948	P3	[Por isso a estratégia da educação permanente]	
949-950	P6	[Exatamente. Eu acho que até isso P3, a gente precisa pensar. De que a maneira que a gente tá fazendo a educação permanente?]	
952-961	P6	[Quer dizer, até que ponto a educação permanente tá refletindo em alguma mudança, tanto na escola quanto no serviço? Tá certo. Mas assim, acho que, pensando na questão pesquisa principalmente, é o quanto a gente tá se pautando nisso tudo, pra desenvolver as nossas avaliações?, né.	Acho que isso, porque eu entendia essa dificuldade até certo ponto, quando você ainda está se apropriando. Apesar de que eu acho que isso vai levar a vida inteira fazendo, mas, já era pra gente ter avançado um pouco mais na avaliação. Eu acho que ainda, tem muitas distorções, tem muitas distorções. Da mesma forma como cada um entende o que é currículo orientado por competência. Provavelmente as pessoas devam entender de maneira diferente, a questão do processo avaliativo. Então eu acho que isso é assim, já passou da hora. É porque são muitas as distorções em relação a questão da avaliação.=
962	P3		= Eu acho que a estratégia potente é a educação permanente.=
963	P6		= Sem dúvida=
964	P3	P3= Agora, como ela está sendo desenvolvida? É uma questão. (2)	
965-967	P5		Porque assim, pegando esse ano. Assim, a supervisão que era feita, foi feita com o professor que já está inserido no processo. A outra enfermeira também, está inserida há ano no processo. Ainda assim eu não peguei, por isso de eu ter achado estranho digamos o (?). [P3 fala junto (?)] Ainda não consegue ter clareza (?)]
968	P6		[Mesmo porque eu acho que isso nunca vai acabar (risos). Eu acho]
969-980	P4	[Só voltando um pouco na questão do portfólio. Eu tenho refletido (?), no segundo semestre. Porque os alunos trazem, eu tô falando na unidade sistematizada, eles trazem como uma chatice ter que organizar o portfólio na UPP. Só que assim, na unidade sistematizada ele acaba fazendo o portfólio. E, eu tenho feito essa reflexão com eles. Porque eles têm uma pasta, porque cada aluno tem uma pasta, onde ele faz todo o ciclo e ele sistematiza esse ciclo. E, eu tenho discutido isso com eles. Outro dia a gente parou, eles trouxeram muito essa coisa <<Ah, portfólio, tem que fazer de madrugada. Por que, eu fui, tem que olhar no dia seguinte e tal>> E eu falei " e essa pasta que vocês tem? Vamos conversar dela? Isso que você faz na tutoria?" <<Eu não faço>>. Porque daí na hora que apresenta a situação, a problematização, faz a tempestade de idéias, a gente problematiza em cima disso, ele registrou isso. Ele registra as questões de aprendizagem, ele registra a busca que ele fez. E a nova síntese, ele também registra, porque ele também acaba captando. A gente não tem essa organização, a gente não dá esse nome, a gente não nomina. Mas, a gente faz esse processo.	
981-984	P4	E aí assim, a avaliação, que é o que P2 levantou aqui, <<a gente faz avaliação?>> Pensando na questão do processo tutorial, a proposta é avaliação, né. E ele faz uma auto-avaliação, pelo menos a gente faz esse movimento né. Não quer dizer que é perfeito. Mas, a auto-avaliação, a avaliação dos pares né, e a do professor, enquanto fazendo parte do grupo.	
984-988	P4	Então, eles fazem o portfólio, tá. E a gente fez a discussão e eles << É, a gente faz mesmo!.>>. Eles fazem de uma forma tranquila.	A gente precisa pensar isso, pensando lá na questão da UPP. A gente não pede pra eles fazerem isso. A gente não tem isso organizado. A gente não avalia o instrumento. E, no entanto, eles fazem né. Eu comecei a pensar nisso, no segundo semestre. Ainda não tinha caído a minha ficha. (P6, P1 falam juntos (?))]
989-992	P6	[A questão é: como essa faculdade trabalha essa questão do portfólio?	Eu já falei pra você [Dirige-se à P4] do exemplo da minha filha, que faz o portfólio. Ela entrou na faculdade fazendo portfólio e ela nunca reclamou do portfólio. É uma cultura da faculdade [P3, P4 falam juntos(?)]
993-994	P3		[Eles fazem pra entregarem. Eles não fazem pra construir o conhecimento. Eles fazem pra entregar, eles copiam do colega]
995-997	P6	[Mas eu acho que é a própria maneira P3, como a gente trabalhou no início, a questão do portfólio. Qual era o caráter? Entrega.]	
998	P1	[Tá no manual escrito.=	
999-1002	P6	= Gente! Entregou acabou? Quer dizer, a forma com que a gente trabalhou isso desde o começo: Como a gente construiu a história do portfólio, dentro dessa escola? Como a gente constrói com o estudante, no dia a dia? Do jeito que a P4 colocou, tá certo. Porque a hora que ele vai, no ciclo, faz que é uma beleza. Sabe, como que a [Fala o nome da instituição], nós professores construímos juntos com o estudante?=-	

1003-1006	P1		= Mas, eu acho que o incomodo do portfólio, na UPP, é a cobrança e a discussão e a reflexão das situações vivenciadas. Isso incomoda demais os estudantes, principalmente no começo quando ele não tem ainda, na primeira série, essa habilidade de por o que ele sentiu na hora. De por o sentimento, de discutir aquilo. O que é que faz sentido pra ele e o que não fez. Isso incomoda[
1007-1010	P6		[Eu acho que, uma coisa que a gente tem que pensar é o que faz sentido e outra é o sentimento. Porque incomoda é: <<por que eu tenho que colocar o que eu sinto?>> Tá certo. Tudo bem, que o que ele sentiu é que vai mobilizar alguma coisa, tá certo.]
1011	P1		[Tem tudo a ver[
1012-1013	P6		[Mas, o sentimento aí, ele tem sido utilizado de maneira pejorativa, inclusive por alguns professores.
1014	P1		[Aí é complicado[
1015-1018	P6	[<<O que você sentiu?>> Quer dizer, porque você não questiona, né, qual foi o sentido daquilo? O que ele fez a respeito daquilo? O que ele refletiu acerca daquilo? Quais são as lacunas de conhecimento? O que mais ele precisa? Mas não <<O que você sentiu?>> Uai, o que interessa saber o que ele sentiu? [P1 fala junto (?)]	
1019-1021	P1	[É uma forma de buscar também.	Agora se isso é usado como uma forma pejorativa, isso é uma outra conversa [Todos falam juntos (?)] [
1022	P6	[P1, a questão é[	
1023	P3	[O que é pejorativo? Como pejorativo? [P6 fala junto (?)]	
1024-1025	P6	Não é: fica uma coisa [	
1026-1027	P1	[<<Ah! Eu senti nojo, eu senti raiva, aquela sujeira me deixou sabe, com vontade de não voltar mais.>> [P4 fala junto (?)]	
1028	P4		[Se fosse isso, mas não é isso [
1029	P3		[Eu não tô entendendo[
1030-1033	P6		[Se fosse isso seria ótimo P1, tá certo. [P3 fala junto (?)] Porque na prática não é assim. Porque fica assim, né, << Por que você quer saber o que eu senti?>> né, Como se fosse uma coisa de gostei e não gostei. Uma coisa rasa, que não mobilizasse outras questões[
1034	P3		[Para a construção do conhecimento[
1035-1038	P6		[pra construção do conhecimento. Quer dizer, se ele fala <<sentiu raiva, que ele sentiu nojo>>. Por que isso? O que ele mobilizou? O que ele [P7, P5, P2 falam juntos (?)]. Tá certo. Então, acho que assim, é a forma que a gente tem construído isso[
1039	P3		[(?). É uma dificuldade nossa, né[
1041-1046	P6	[E é a mesma coisa P3, em relação aos outros formatos. Eu vivenciei uma experiência lá no laboratório de informática que foi muito triste, a forma que os alunos estavam preenchendo o formato, no final. Eu tava sentada usando o computador, no laboratório de informática e os alunos estavam preenchendo o formato lá, que eles tem que preencher. Ah, gente! Aquilo virou maior piada. Uma gozação. Era uma brincadeira só.	Aquilo foi me incomodando, me incomodando, que eu saí de lá, do laboratório. (?) Gente, eu vou lá falar pra eles? Me arrependi de não ir, também, de discutir com eles qual era o significado de preencher aquilo lá. [
1047	P4		[Nenhum significado[
1048	P1		[Nem pro professor[
1049-1051	P6		[Nenhum gente! Ele é obrigado a preencher e acabou. Ele é obrigado a preencher o portfólio e acabou. Se não, ele é insatisfatório. Caramba! Quer dizer, como a gente está trabalhando a avaliação dentro dessa escola? Isso é uma coisa séria [P4 fala junto (?)].
1052-1053	P3		[Se não preencher leva advertência, tem que cumprir. Já teve um caso na série. ((Risos de P4))=
1054-1056	P6		= De que adianta, eu trabalhar com conceito de currículo por competência, que traz outra dimensão do processo ensino-aprendizagem e a avaliação ficou lá pra trás? Tá faltando (?) essas coisas aí.
			. De que adianta, eu trabalhar todo um conceito desse, se depois eu faço o que disso gente?=-
1057	P4		= Tá certo. (3) A gente não tá trabalhando.[
1058-1059	P1	[Esse é o nó. Esse é o nó. Por isso que tem vários aí estudando [P1 e P4 se entreolham com indignação]=	
1060	P4		= Tá dominando lá, eu acho (?)[
1061	P6		[Então, a desculpa não é só isso P1, né[
1062	P1		[É tem vários tentando achar o caminho [Fala rindo] [P1 e P4 se entreolham com indignação]]
1065	P6		[Tem que ser de todos nós[
1066-1067	P1		[Não, sem dúvida. Mas, tem gente que tá tentando buscar na frente [Fala rindo]. A receita a gente não sabe ((Risos))=

1068-1069	P6		= Eu não acho que tem que ser de só de algumas pessoas que estejam na frente, mas isso tem que ser de todo mundo, né[
1070	P4		[Essa é: Eu acho[
1071-1072	P1		[Eu acho que tem que ser mas, não vai ter jeito se alguém não tentar trazer pra refletir isso, entendeu?]
1073-1075	P6	[Eu acho que são discussões P1, que a gente pode fazer em qualquer espaço dentro dessa escola. A gente tem um espaço [P5 tosse] que a gente não pode deixar de valorizar, que é o grupo de avaliação. Todo momento que eu puder, isso vai ser colocado dentro daquele grupo[	
1076-1077	P1		[Hoje isso lá, tá muito difícil né (?)]
1078-1979	P6		[No informal saiu, né. Então, formalmente vai sair. P1, se a gente continuar com esse pensamento e não fizer o enfrentamento [P1 e P4 falam juntos(?)] [
1080-1081	P1		[Mas todo esse movimento é um desgaste. É um desgaste [
1082	P6	[E na EP (Educação Permanente) gente!]	
1083-1085	P4	[A gente precisa ter clareza do que é essa EP, né. A gente não tem hoje organizado o referencial da EP.	Se a gente tiver isso, eu acho que é um cenário muito favorável.=
1086-1087	P6		= Porque assim, não sei se o modelo da EP da terceira série é o ideal. Mas, a gente cresceu muito com a EP[
1088	P3		[Tem o que?]=
1089	P6		= Eu falei, se ela é o modelo (?). Mas, a terceira série cresceu muito com a EP[
1090	P3		[Ah! Tá. [
1091	P6		[Tá certo. A gente se permitiu discordar, construir é: brigar[
1093	P1		[Mas é um grupo homogêneo P6.=
1094	P6		= Não é, não é P1 ((Risos)) [
1095-1098	P1		[Não, tô falando pelo menos assim, só tem enfermeiro. Porque quando você tem mais de uma categoria profissional, o embate é maior ainda. Nós trabalhamos com pelo menos duas [Refere-se ao médico e enfermeiro que atuam na UPP 1 e 2]. O embate é maior porque tem divergência conceitual, tem divergência [P6 fala junto (?)], a própria ideologia[
1199-1100	P6		[Então P1, na própria categoria enfermeiro, não significa que não tenha divergência conceitual e que não tenha filosofia diferente[
1101-1102	P1		[Acho que tem e precisa lidar com isso[
1103	P3		[Mas, nós estamos lidando com isso? Então eu acho que é isso né.]
1105	P4		[Eu acho, não acho que é pela categoria profissional[
1106-1107	P6		[Eu também não acho que tenha a ver. Essa é uma questão[
1108	P1		[Tem gente. Tem[
1109	P4		[Eu acho que você traz outros olhares sim, mas acho que não tem problema[
1111	P1		[É ideológico[
1112	P3		[Gente, o poder técnico, ideológico dá na mesma, na UPP um e dois. São duas categorias profissionais[
1114-1115	P1		[Tá, não da pra negar isso não, apesar de hoje estar mais tranquilo[
1116-1117	P6		[(?) são conceituais P3. Dentro da terceira série também[
1118	P3		[Também. Sim, sim[
1119-1120	P6		[são oito pessoas que pensam de forma completamente diferentes[
1121-1122	P3		[Eu entendo isso=
1123	P1		= Mas de uma mesma profissão.=
1124	P6		= Isso só, não adianta P1=
1125	P1		= Não adianta, mas não é contraditório[
1126-1127	P4		[Então eu acho que até é importante. Mas, eu não acho que é impecilho P1[
1128	P1		[Mas é uma dificuldade=
1129-1133	P4		= Mas eu não acho que é uma grande dificuldade, do meu ponto de vista. Eu acho que uma grande dificuldade é assim, a gente não ter claro o referencial que a gente quer da EP [Educação permanente] para essa escola. Se a gente tivesse isso, a gente poderia utilizar essa diversidade de categoria profissional pra olhar e que eu acho que traria uma grande riqueza. [Uma pessoa aparece na porta da sala e interrompe o grupo]
1140-1145	P	Gente, acho que o clima esfriou, né. ((Risos)) (2) Penso que a gente falou bastante coisa sobre o tema da pesquisa. Eu queria estar encaminhando para finalização, mas talvez não tenha ficado claro para mim, para que serve a avaliação. [P3 fala com P4 e sai da sala]. Vocês colocaram bastante o por que da avaliação, em que momento ela ocorre, quais são os instrumentos utilizados, quais são as possibilidades e dificuldades, porém, eu gostaria que vocês pudessem colocar para que serve a avaliação. ((P4 anota a questão))=	

1146-1150	P1	= Eu acho que já foi falado. Apesar dela tá sendo utilizada muitas vezes, como um julgamento, ainda. Na verdade, o sentido dela deveria ser uma reflexão, uma construção em processo. É, eu acho tá caminhando pra isso. Não quer dizer que a gente esteja fazendo isso.	Eu acho que ficou claro agora na (?) da primeira série, que tá sendo muito mais julgamento. Mas acho que nós estamos fazendo um movimento de construção, pra ser um movimento de reflexão de construção em processo.=
1151-1163	P5	= Eu concordo com o que o P2, que não foge disso. Mas é a questão de você buscar melhoras, né. Se for pensar até mais radicalmente, você tá pensando na seleção. Não o melhor ou pior, mas os que têm capacidade de ser profissionais enfermeiros, né.	Algumas pessoas talvez não tenham, ou precisaria de mais tempo, ou não tem vocação para isso. Então, a gente querendo ou não, a gente consegue, não é nem gente, os próprios alunos né, conseguem fazer um processo aí, de seleção mesmo. Mas, sendo mais, menos radical talvez, eu acho que é na busca da melhoria né. Você sempre buscar que aquele ser humano, não precisa nem pensar como aluno, seja cada vez melhor. Se a gente pensa avaliar atitude e compromisso, você não tá avaliando ele só como profissional né, isso aí vale: E eu posso dizer pela minha própria experiência. A faculdade e, a maneira como ela foi me passando, ela mudou minha maneira, a minha vida totalmente fora, né. Tudo o que eu sou hoje na minha prática profissional e na minha vida pessoal, a faculdade teve a ver né, porque ela avalia tudo isso, na busca da melhoria. A gente consegue diferenciar um pouco mais isso. Se você não avalia as coisas, a gente fica estagnado, né. Está sempre tudo bom e não é. Acho que a gente pode melhorar um pouco mais. (16)
1164	P	Alguém gostaria de colocar mais alguma coisa? =	
1165-1174	P4	= Não, eu concordo. Eu acho que assim, essa questão pra que serve. A avaliação é acompanhamento de processo. É poder olhar o tempo todo e contribuir na formação. Eu acho que é co-responsabilidade.	Eu me preocupo um pouco com a fala de P2. Porque eu fico preocupada assim, é: Eu não uma expectativa de que todos vão se formar, porque eu acho que nesse processo, a gente tem seleção assim <<Oh! Será que é essa profissão?>> Porque eles chegam muito jovens né, dezessete anos. Que maturidade tem dezessete, dezoito anos pra uma decisão profissional? Né. Então nesse sentido, eu acho que tem esse processo mesmo. Até de clarear se é essa profissão que eu desejo, né. Eu não tenho a expectativa que a gente vai formar quarenta. Agora eu acho que assim, nós temos a responsabilidade de acompanhar quarenta, levando em consideração a individualidade. Porque a linha de base, vamos usar esse termo, elas são diferentes.
1174-1181	P4	Então, o que nós estamos fazendo para acompanhar, pra que esses estudantes cheguem lá? Porque do jeito que a gente tá trabalhando dentro da própria série, não tô falando nem entre as séries, dentro da própria série, de uma forma fragmentada, a gente não tá olhando integralmente o aluno.	Então, essa é a minha angústia. Essa é a crise que eu coloquei lá no início. Não que assim, é ruim dar um I. Depende né. Depende. Se esse I, ele [Refere-se ao estudante] teve uma co-responsabilidade e se a gente trabalhou e deu oportunidade e não foi possível. Não foi possível. Será que a gente está fazendo o suficiente, um mais do que o necessário, pra que realmente a gente chegar nessa situação? Mas, não é possível? [
1182-1194	P5		[Eu acho que não. Nesse sentido que eu acho que a avaliação assim, pra que e o que significa avaliação é pro professor também, né. É o que a P3 falou <<o professor também tem análise, né, do que tem que ser avaliado>>. Então daí, gera a responsabilidade. Eu acho que você consegue formar, você consegue trilhar o caminho, pra, digamos ((Ri)), rumando pra cima, pra alguma coisa, em processo de melhoria. Porque se você não tem essa co-responsabilidade, você só vai analisar o aluno, não vai, eles vão melhorar, só que daí os professores vão acabar estagnados, porque eles não estão crescendo junto, né. E a gente consegue perceber uma diferença grande, dos que estão à mais tempo, dos que pegaram currículos diferentes, há diferença dos alunos. Entende? Principalmente de autonomia, de crítica, né. Eu acho que tem uma diferença gritante mesmo. Então, se o professor não caminha junto com isso, a avaliação do aluno não é suficiente. A gente sempre vai estar avaliando aquele aluno pouco, né. A gente vai muito é: cobra muito pouco talvez [Celular toca e P7 desliga]. Eu acho que eles reclamam e quanto mais eles reclamam que são cobrados, mais eles vão ser mesmo. Isso significa que eles estão caminhando juntos, né. [P5 retorna à sala e P4 conversa com P4 mostra sua anotação] (7)
1195	P	Fique à vontade se você quiser colocar alguma coisa [Dirige-se à P3]	Fique à
1196-1203	P3	Perdi o fio. Além de pedir desculpa, esse foi um cuidado individual [Referindo-se a sua saída] ((Risos de P1)). Assim, pra que serve a avaliação? Eu penso que assim, avaliar, eu penso que quando fazemos avaliação a gente analisa, a gente reflete sobre o que a gente fez, como e pra que fez. Eu acho que nesse movimento reflexivo, a gente tem que, isso é que? O como, o que e pra que vai ao encontro com aquele projeto que a gente construiu, pra nós enquanto enfermeiros, enquanto pessoas? Eu acho que a avaliação serve pra isso, pra gente para pensar o que fizemos e assim, se não está de acordo com o projeto que a gente construiu. E, assim, o que eu preciso fazer pra reconstruir essa prática, né. Então eu penso que a avaliação serve pra isso (12).	
1204-1205	P6	Eu penso que é pra fazer um balizamento do processo mesmo. Eu concordo com o que foi colocado pelas meninas.=	Eu
1206-1211	P3	=E, acho que avaliar, a gente faz: Acho que aqui nós estamos num processo de formação, mas acho que avaliar, a gente faz à todo momento da nossa vida. Enquanto mãe, enquanto estudante de pós, acho que, a gente também faz. Enquanto estudante de pós, qual é o meu projeto? E o que eu tô fazendo? Como eu tô fazendo e pra que? Então o meu projeto é esse e eu estou distante, o que eu preciso fazer pra chegar lá? Lógico que aqui, nosso foco enquanto enfermeiros e professores, acho que o mesmo compromisso é com a formação desses estudantes que um dia serão enfermeiros=	

1212-1213	P6	= Então, se a gente for parar pra pensar P3 ((Ri)). Se a gente faz isso todo dia, toda hora, em qualquer lugar, por que aqui é tão difícil de fazer? ((risos do grupo))=	
1214-1215	P3	= E, eu acho que aqui a gente né, [P6 fala junto (?)] o que, pra que e como?	Pra mim esse projeto nosso aqui é a luz de um projeto maior, que é o Sistema Único de Saúde=
1216-1225	P5		= Eu acho que um pouquinho dessa dificuldade que eu acho, que eu percebo é a questão da: é do ser humano. É difícil se avaliar. É muito difícil avaliar o outro né, sem as devidas comparações e tudo. Avaliar não é fácil né. E eu tinha falado no momento que você [Dirige-se à P3] estava fora, que a faculdade, ela mudou a minha vida pessoal, assim, essa maneira de conduzir. Isso na minha prática profissional é claro, né. Pra quem pega e encara aquele acolhimento no pronto socorro (risos) nas vésperas aí. Sábado, nós atendemos cento e nove pessoas. Foi um dos dias mais light. Se você não tem o mínimo de senso de ser humano, de cidadania, de alguma coisa. Por que eu tô ali? Né. E daí, você precisa de um olho clínico, precisa de uma anamnese bem feita, porque em cinco minuto, em trinta segundos às vezes, eu tenho que colher uma história. Então assim, a gente consegue vê, né. E acho que se não fosse esse currículo, a gente endoidava, que endoida, endoida um pouco, mas mais do que o normal, né.
1225-1228	P5	Então a avaliação acho que é isso, ela serve pra: ela mede, em alguns momentos ela compara A gente tem que ter muito bom senso pra isso. E daí, cai de novo na questão do ser humano. A gente não trabalha com cem por cento das pessoas com esse bom senso.=	
1229-1241	P3		= Só pra fechar. Eu acho que não tem problema, por exemplo né, comparar. Se ela [Refere-se à avaliação] comparar com o que a gente acredita ser enfermeiro, tudo bem. E quando a P6 fala da nossa dificuldade, que a gente faz isso todo tempo e não só aqui. E eu acho que em casa, eu também tenho essa dificuldade. E eu penso que assim, simplificando mesmo, a grande dificuldade é a seguinte, eu julgo sozinha. E eu acho que avaliar é um julgamento, a gente não pode dizer que não é. Mas assim, eu posso julgar de uma forma democrática, compartilhada. E eu acho que a gente não sabe fazer isso. Não é só aqui. Na minha casa, eu também não sei fazer isso com o meu marido, com meus filhos. Eu acho que eu penso sobre isso. Mas assim, entendeu? Não é um julgamento, dificilmente a gente faz um julgamento, uma avaliação [P5 fala junto (?)] junto, compartilhada, democrática. A gente faz de uma forma muito autoritária <<Eu vi isso em você>>. A gente fala com palavras doces lógico, mas, assim, no fundo, no fundo eu vi né, nós não vimos juntos. Olha, vamos: A gente não consegue construir. Acho que é uma dificuldade (2) cultural, da nossa sociedade autoritária. (4)

APÊNDICE D - MAPA DIALÓGICO 2 - Prática Avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório

L	P	Prática Avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório	Valores e argumentos
1- 5	P	P Então vamos começar. A idéia é a de disparar o trabalho por meio de uma questão e dependendo do transcorrer do dialogo de vocês, outras questões poderão ser inseridas. Então, eu gostaria que vocês dialogassem sobre como vocês têm vivenciado a avaliação no cotidiano da formação acadêmica. =	
6	P7	= Como a avaliação? =	
7	P	=Como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica (2)	
8 - 9	P7	[...]Eu acho que a avaliação , aqui na nossa instituição , é uma atividade que ainda, nós temos bastante, muitas dificuldades de fazer.	
10	P7	E: Nós temos vários instrumentos, né, várias formas de avaliar os estudantes.	
11- 19	P7	E: (2) Então, nós temos a avaliação de desempenho. (3) E essa, eu acho que também é bastante difícil de fazer.	Porque a gente, nós temos aquela idéia tradicional de avaliação muito presente em nós. Por que quando nós vamos fazer a avaliação de desempenho , você tem que observar o aluno, ver as atitudes deles, e: não só se ele tem conhecimento ou não, mas como são as atitudes deles. E: Enfim, a gente, eu particularmente, eu acho bastante difícil fazer isso, né. Porque a gente fica meio que querendo ter algum critério, alguma coisa padrão pra comparar os estudantes com determinado padrão. E esse padrão também, não está muito claro pra nós. E: O que eu acho que está satisfatório , pra P1 pode não ser satisfatório. Então, nós temos que lidar com o componente subjetividade, que não é fácil de fazer. Nós não temos o costume de fazer isso. Não temos essa, essa prática, né.
21-28	P7	E: Nós temos ainda, a avaliação cognitiva na escola. E eu acho que na escola, a avaliação cognitiva, ela está ainda, muito nos moldes da avaliação tradicional, né. Aquela avaliação, a prova, a prova tradicional que os estudantes, é um motivo de muito stress por parte dos estudantes e por parte dos professores também, é bastante trabalhoso montar o EAC né, que é o Exercício de Avaliação Cognitiva. Apesar dos esforços de fazermos avaliação integrada, em que a gente tente articular em uma pergunta, em uma situação, diferentes áreas de conhecimento, nós temos bastante dificuldade de fazer isso. Nós não fazemos isso muito bem, né. Então, o nosso EAC , apesar do esforço da gente fazer uma coisa diferente, ele ainda tem muita a cara da prova do ensino tradicional. E eu acho que isso é uma dificuldade que nós temos. =	
38 - 39	P3	= Então, quando a P7 fala da necessidade, não sei se eu compreendi assim, da necessidade de ter um padrão. Foi isso que você falou? [Pergunta dirigida a P7]. =	
43 - 44	P7	[Na hora de avaliar o estudante , eu vou comparar , o que eu vou fazer né? Porque eu falo que esse é satisfatório e o outro não é satisfatório? =	
45	P3	= E o que a gente tem traçado de desempenho não ajuda a gente? =	
46 - 49	P7	= Eu acho que pode ser, mas não sei se a gente sabe utilizar isso muito bem , sabe P3. E: Por exemplo, a gente tem o formato né. O estudante fez tal coisa, o estudante fez isso, participou das discussões, ele articulou as dimensões né. O que é isso pra mim? E o que pra mim pode ser algo "Ah, eu acho que ele é satisfatório ", mas você pode achar que não é. =	
50 - 52	P3	= Eu não sei se ajuda ou complica. Eu não sei. Eu acho que assim, às vezes a gente fica nessa situação difícil , porque a gente faz uma comparação entre eles. Porque na verdade, eu acho que assim, quando a gente tem os desempenhos, os alunos têm diferentes formas de alcançar os desempenhos né [	
53-56	P7	[Eu acho assim, que essa história de comparar um estudante com o outro, isso eu acho que está um pouco mais tranquilo. Não é isso. Mas a hora que eu tenho que avaliar cada estudante , eu tenho, o: o desempenho seria o meu padrão. Eu tenho que responder essas perguntas [	
57	P3	[Isso.]	
59	P7	[como ele está na realização destas proposições aqui? [Referindo-se aos desempenhos] Né[	
60	P3	[Isso. Isso]	
61	P7	[Ele faz isso que está colocado aqui? Né. O que seria considerado satisfatório? Se eles fazem um pouco. Ele não faz sempre, né. Ele faz mais ou menos. Ele tem dificuldade. Mas por outro lado, em outros aspectos ele não é tão ruim assim. Então, e: tem uma dimensão subjetiva muito forte, que não é, que é inegável.	E: Eu acho que, não sei se a gente sabe lidar com ela de uma forma boa, de uma forma a ser construtiva.
66	P	[Por que isso ocorre[	
67	P7	Eu acho que a gente, ainda, tem muita dificuldade de dizer que o aluno é insatisfatório. As vezes a gente[	
68	P1	[Na UPP [Unidade de Prática Profissional] né. [	
69	P7	[E, em outros cenários	
70-71	P1		[Eu acho que o que acontece no EAC, parece que isso já sai pronto, né [

72-75	P6	[Então, mas aí você [Refere-se a P7] fala de articular , de favorecer que o aluno articule as dimensões , não sei o que (?) e você faz, favorece que é: Você avalia só o cognitivo! E o resto você deixa de lado? E aí, você deixa o aluno pra trás ou você conduz ele pra série seguinte, só fazendo avaliação do cognitivo? E o resto? De que maneira você articulou?]	
76	P1	= Não articulou.]	
77-83	P5	= Então, pra mim essa questão da subjetividade é muito particular , né. A questão do padrão é próprio . Não é questão do aluno chegar ou não . Mas é do que você espera. Às vezes para um outro professor, pra uma outra pessoa foi satisfatório e pra você não .	Eu acho que isso para o próprio aluno acaba criando uma coisa complicada . Às vezes ele passou ali malemá, vamos supor na UPP , em alguma coisa, e na outra ele é muito mais cobrado . Ele [Refere-se ao estudante] fala << mas porque ninguém não me falou isso antes? >>, né. Eu digo por experiência própria. Conversando disso eu não estou dizendo como professor colaborador. Eu tô dizendo isso como aluno [...]
95-103	P5	Mas, eu não tenho muito, o contato que eu tive com a avaliação foi mais com o pessoal da UPP4 . E, que eu comentei até na avaliação final da UPP4, que eu não achei ele [Refere-se ao instrumento] assim, muito fidedigno mesmo, com o que os alunos apresentavam ali [Refere-se ao cenário de práticas da UPP4] pra gente. Eles se pegavam muito na questão do EABP [Exercício de Avaliação Baseada em Problemas, instrumento utilizado para avaliar o desempenho da área do cuidado coletivo] né, que eles tinham que escrever no primeiro semestre e aí, tinha comparação no segundo semestre e muita coisa não se aplicava . E a questão dos desempenhos, naquele instrumento não é colocado , né. Pelo menos eu não vi dessa forma. Eu tinha no meu [Refere-se ao curso que se formou] o desempenho, que era iniciativa, participação, compromisso e por aí vai, daí pra frente, inclusive o cognitivo . Nesse instrumento da UPP4 eu não percebi, eu não consegui avaliar .	
104-107	P5		E, daí, chegava no final, satisfatório e insatisfatório . É lógico, você vai colocar insatisfatório como? O aluno chegou até a UPP4, como que ele é insatisfatório? Não é pra ele ter chegado até aqui então, né, se ele está dentro da prática profissional . A gente vê essa dificuldade também. A impressão que a gente tinha, que ele não é avaliado pelo instrumento ((O grupo ouve atentamente)).=
116-118	P3	[...] Porque assim, quando você fala [dirige à P5] do instrumento da UPP4 , na verdade aquele instrumento é assim, são as áreas de competência do enfermeiro]	
120-122	P3	[e eu entendo e: aquele instrumento é assim, de todas as séries. Todas as séries avaliam o estudante, através daquelas áreas [Refere-se às áreas de competência, né.]	
124-125	P3	[do cuidado individual, do coletivo e da gestão e organização do processo de trabalho . Então, todas as séries, não é só a quarta série]	
257-	P2	Agora, o que é difícil pra gente, é que não temos claro na nossa cabeça o que avaliar realmente . Quer dizer, a hora que está lá [Refere-se ao padrão]: << o estudante ao final do curso deve realizar a história clínica >> , peguei um exemplo mas, realizar como? Se eu sou profissional e eu entendo que realizar história clínica é abaixar a cabeça, palpar o cara e dar diagnóstico, é isso que eu vou avaliar . Se eu entendo que eu tenho que sentar, conversar, pá, pá, pá, é isso que eu vou avaliar .	Então, isso daí tem uma distorção muito grande em todos os critérios]
263-266	P6	[E eu acho que casa né, P2, com a fala da P3, que ela já falou várias vezes né. E a P7 falou também. A hora que ela falou <<eu vou avaliar o desempenho, pra que serve o desempenho? >>, né. Só que eu acho que uma grande dificuldade é como nós colocamos quais são os desempenhos]	
267	P2	[Interpretamos]	
268 - 271	P6	[Exatamente. É quer dizer, quais são os desempenhos que são necessários, pra que ao final de quatro anos ele receba lá, o título dele de enfermeiro?	Eu acho que, enquanto a gente não der conta disso, que eu não sei se um dia a gente vai dar conta disso , porque eu acho que entra aí questão da subjetividade também, né [P2, P3 falas sobrepostas(?)]. A gente não vai dar conta]
272-277	P3	[A gente está falando um pouco da nossa dificuldade de lidar com o insatisfatório e dos alunos . E assim, por que dizer dificuldade? Uma dimensão que está aí é a questão dos desempenhos . Porque veja bem. Você fala [Dirige à P2] que os desempenhos traçados na UPP dá conta de avaliar atitude . Ela [Dirige-se à P5] é colaboradora de UPP e ela acha que os desempenhos colocados lá [Refere-se ao instrumento] não dão conta de avaliar atitude, responsabilidade]	
278-279	P5	[(?) com o instrumento de avaliação . Eu não tive contato com os desempenhos]	
280	P3	[O instrumento são os desempenhos [P5 e P3 falam juntos (?)]]	
281-284	P5		[Da maneira com que ele [Refere-se ao instrumento] tá ali P3. E por eu não ter contato com isso né, eu não consegui enxergar isso lá [Refere-se ao instrumento] né. O que eu queria falar para aquele aluno específico, eu não conseguia [P3, P5 falam juntos (?)]]
287-291	P3	[O instrumento, aquele instrumento são os desempenhos e ele [Dirigi-se à P2] enquanto primeira série, ele acha que o movimento que a UPP mais faz é avaliar atitude, responsabilidade, compromisso e não cognitivo . E aí você [Dirige-se à P5] acha que aquele instrumento não dá conta de avaliar isso . E a princípio, ele foi construído por nós, para dar conta das duas coisas]	
292-295	P6	[Agora eu acho uma coisa né P3, isso aí é o retrato de algumas coisas que estão acontecendo aqui (?). Isso que o P2 está colocando, ele está escrito nos cadernos das séries, no manual de avaliação , não sei o que. Agora, isso é adequado? Então, o que acontece? A gente é: extra oficialmente]	

297-304	P6	[vamos dizer assim, acaba elaborando um instrumento, buscando contemplar outras coisas.	Que nem por exemplo, eu não acho que numa UPP, que nem a terceira série da enfermagem, que faz uma UPP, que só porque eu não tenho a Unidade Estruturada, que lá no caderno de avaliação diz que avalia o cognitivo, eu vou deixar de avaliar o cognitivo. Porque eu entendo que você tem que ter ali [Refere-se à avaliação realizada na UPP], a conjunção de todas as dimensões [Refere-se ao cognitivo, afetivo e habilidades], tá. Então, de alguma maneira, tá, eu não posso deixar isso de lado [P1 fala junto (?)], apesar de no caderno de avaliação não tá lá escrito que a UPP, ela valoriza entre aspas, o cognitivo]
471-474	P5	[Eu queria fazer uma comparação, talvez até meio infeliz, mas assim, por que quando era só, eu, não é nem questão desse currículo, só em outros currículos, porque fui desse currículo também e eu sou apaixonada, no qual eu fui formada. Mas, assim, por que quando era só formativo mesmo, prova valendo nota de zero a dez]	
475	P2	[Somativo=	
476-486	P5	= É somativo, já esqueci os nomes. É quando era só somativo, né, no currículo antigo e tal, e o aluno fosse mal. Ele tinha a prova e tinha uma nota cinco e tirou o ano inteiro cinco e ele repete. Por que ele não questionava? Ou podia até questionar. Mas assim, não tinha o julgamento da atitude. Era só o cognitivo.	Então, o cognitivo é muito fácil de você fazer isso. Você é bom, você não é bom. Você tem ali como provar. Você faz uma pergunta pra ele. E, eu acho essa questão de prova muito importante, porque assim, os alunos saem daqui, a grande maioria dos concursos e tudo, ainda são provas que eles vão ter que escrever e saber assinalar e tudo, né. Não dá pra achar que eles vão ser só bom de boca não. Tem que ser bom de conteúdo também, saber escrever e explicar. Eu acho que é importante, não dá pra descartar uma coisa da outra coisa. Mas o engraçado é isso, hoje em dia é doloroso você dar um insatisfatório. Mas, há dez anos atrás não. O aluno foi mal e acabou. Engraçado isso. Mas, agora quando põe a personalidade, os sentimentos, agora ficou mais difícil, né]
487-488	P2		[Olha, eu vivenciei essa época e não era tão fácil não ((Ri))]
489	P5		[Não é questão que era fácil. Era matemático isso]
490	P2		E até hoje nós vamos ter. [P 5 fala junto(?)]
491-493	P2	Mas independe viu, porque o nosso problema com o EAC [Exercício de Avaliação Cognitiva] também é matemático. E, os alunos estão discutindo, e: É erro, é conceitual e os caras estão querendo dizer que o conceito não tem importância, né.]	
494-495	P5	[(?) eles criticam é a formação também. Eles analisam	
496	P2	[É: não é bem assim. [...]]	
702-703	P	Gente, vocês colocaram vários pontos sobre a forma de realizar a avaliação. Apontaram alguns instrumentos como o EAC, o EAPP. Que outros instrumentos existem para avaliar o estudante?=-	
704-712	P5	= Eu tava pensando nisso e esperando um lugar adequado pra colocar, né. É assim, que nem o P2 falou. A gente tem que chegar num consenso talvez, do que avaliar e o como também, né. Precisa de um registro, né.	
		A gente não consegue fazer uma avaliação e falar que o aluno lá [Refere-se ao cenário de prática da UPP], que é capaz e está pronto pra ser enfermeiro, só na boca, não é verdade? A gente precisa ter como isso. A observação, pelo menos ali na supervisão que eu tenho do quarto ano, é observação pura. Porque: E a gente vai perguntando também. A gente propõe situações, faz explicações ali. Mas, é pura observação. Porque quando chega o instrumento, eu não consegui avaliar, colocar aquele aluno ali [Refere-se ao Formato de Avaliação de Desempenho]. Então, se eu pegar avaliação e não tiver nome, é a mesma coisa, né]	
713	P3	[Quando você fala pura observação]	
714	P5	[Por que assim]	
715-716	P4	[Mas quando acontece um fato, você não registra?=-	
717-724	P5		= Não. Eu não tinha nada pra registrar.Ninguém me entregou nada. [P3, P2, P7 falam juntos (?)] Eu até coloquei isso na reunião, que a gente teve no final da UPP4, que eu me senti completamente ausente nesse processo de avaliação. Eu estou no hospital há nove meses. Então, eu acompanho o aluno do quarto ano desde abril. E, eu não tive contato nenhum e eu não sei como avaliar. Então, quando eu digo que é pura observação, é isso. O aluno está comigo e então eu solicito que ele faça alguma coisa. Que ele colha história, que ele faça uma prescrição de enfermagem, que ele faça exame físico. Ele faz, mas eu só observei. É pura observação. Na hora do instrumento final, lá, final que eu digo é a questão do cuidado individual, de gestão ou coletivo]
725	P2	[A ficha de avaliação]	
726-737	P5		[Isso. E: Eu não me colocava. Por exemplo, um fato que eu gostaria de ter colocado e nem no momento de conversa, teve como. E: A [fala o nome da unidade de saúde], não é uma unidade tão crítica né, mas de vez em quando tem alguns pacientes. Teve uma manhã que teve uma entubação né, paciente ficou grave precisou ser entubado, a aluna do quarto ano né, quer dizer, que o enfermeiro tem que estar presente, tem que ser chamado e tudo, ela ficou sentada no posto de enfermagem, olhando, bem de frente pra porta ali. E ela ficou assim [Faz expressão]. E os próprios auxiliares sabendo, e não era eu que estava, era outra enfermeira, mas assim, eu fiquei sabendo disso tudo. Os próprios funcionários da ala cutucavam a aluna e falava assim <<você não vai pegar tal coisa, você não vai>>. Porque é uma situação que mobiliza bastante gente e ela ficou simplesmente sentada. Então assim, essa é uma função de uma unidade prática profissional do quarto ano. Isso foi há dois meses, vamos supor que isso tenha acontecido no começo de novembro. Puxa vida, não faltava nem trinta dias pra ela se formar e ela não teve atitude de enfermeira naquele momento]

738-739	P1	[Mas então, isso não foi conversado, não foi registrado?]	
740-741	P5		[Não. Não teve o momento não. Naquele instrumento de cuidado individual, isso não se encaixa [P1, P2, P3 falam juntos(?)]
742-743	P2		[Lógico que se encaixa]
744-746	P3	[Porque essa situação , não sei né, eu penso que ele, essa estudante deve ter tido situações parecidas como essa . Eu tenho lá, o desempenho da área do cuidado individual, coletivo e organização do trabalho, essa situação não se encaixa em nenhuma?]	
747-750	P5		= Não. Se encaixa nos três. Mas assim, acho que então, eu não entendo a maneira como está escrito [P1 tenta falar]. E assim, na verdade, a gente não fazia sozinho . A gente fazia na presença do supervisor do quarto ano. Isso era conversado : <<Tá tudo bem? Insaatisfatório? Satisfatório. >> [P5, P4 falam juntos (?)]
751-752	P3	[Mas hoje, lembrando um pouco desse instrumento, essa situação, ela pode ser avaliada dentro desse instrumento de avaliação]	
753	P5		[Pode, mas eu acho aquela escrita muito complexa]
754	P3		[Ah! Tá.]
755-766	P5		[Ele [Refere-se ao instrumento] fala, fala um monte de coisa . Você fala <<bom é o cuidado. Teve aquele dia, eu vou citar aquele dia aqui?>> Por exemplo, se fosse alguma coisa assim, iniciativa, compromisso , alguma coisa pra mim assim: O quanto de iniciativa né, detalhada, quantificada . Porque eu usei como exemplo alguma coisa. Quando tinha sugestões, alguma coisa, eu coloquei que os alunos são críticos , mas que o instrumento podia me dar essa mão, pra eu colocar isso ou que faltou compromisso . Então, como tem muitas atividades no quarto ano, os alunos apareciam lá as nove horas da manhã <<Ah! A gente precisa estudar>>. (?) eu não vou sair de dentro do hospital para ver se o aluno está estudando. Não é minha função . Eu tenho, eu sou uma enfermeira assistencial lá dentro . Então isso, no instrumento, onde eu vou por? Eu não encaixei e na hora ali, da conversa, não cabia colocar , né. Então, eu me senti muito angustiada , porque eu falo. Falava pro professor, pra minhas colegas. Eu tenho condições de falar isso pro aluno, mas não tinha jeito]
767	P2	[Volto na subjetividade da ficha, porque isso está escrito lá.]	
769	P2	[Tá escrito lá [Refere-se ao formato de avaliação]]	
770-775		[Tá escrito de um jeito que as pessoas precisam entender . Eu tô vendo que talvez o exercício que a gente tem que fazer nas fichas de avaliação . E: não é só na quarta série, talvez seja em todas as séries do curso né, é: de rever e dar pra uma pessoa que não escreveu , como no caso dela [Dirige-se à P5], pra ver o que ela entendeu lá . Porque uma coisa é eu que escrevi, porque aquilo lá, eu sei. Mas quem vai efetivamente aplicar, ela não consegue traduzir aquilo lá. Então, isso é aquilo que a gente começou a conversar]	
776-780	P5		[Ainda mais eu que não sou da instituição . Eu não fui formada aqui, conheço muito pouco das siglas . Mas agora, agora eu vou falar, aparece muito nome e não consigo adivinhar muito bem o que é . A gente, na minha escola era só avaliação formativa e somativa. Tinha só esses dois nomes . Dentro disso tinha alguns instrumentos, pra essas duas coisas. Esses nomes todos, eu não consigo visualizar]
781	P2		[Mas aqui também. É que nós damos vários nomes (?)]
782-787	P5		[Ah! O problema é que eu não conheço né . E daí eu volto a falar, que eu me senti fora do processo , né. Eu acho que isso em termos de avaliação, também é muito complicado . Porque a gente vai depender das pessoas, que não tiveram acesso a faculdade. Praticamente né, eu tô lá no hospital, eu não preciso fazer nada aqui, a não ser receber o aluno lá. Talvez precise ter uma interação maior com os professores . Eu não sei como o pessoal da rede básica, só os enfermeiros assistenciais, se sentem. Mas eu tive isso com clareza]
788-796	P3	[P5, quando você fala assim, que você observa que o estudante faz, ou seja, o desempenho dele, eu acho que é essa é a proposta de trabalho . Mas assim, eu observo o trabalho, o desempenho dele a luz do que? O que eu espero dele? Pra mim, esse formato é simplesmente um formato . Mas assim, qual é a leitura que eu faço daquilo? É o que eu espero dele enquanto enfermeiro . Então, eu vou observar, acompanhar o trabalho dele, junto com ele . Mas assim, o que eu espero? Que ele desenvolva o cuidado individual, o coletivo e a gerencia . Mas, assim, não só fazer . Mas da forma como está escrito e que eu acredito que deva ser formado o enfermeiro , né. E aí, essa situação sua diretamente está ligado ao cuidado individual]	
797	P1	[Pra mim comprometeu os três]	
798	P3	[Tá lá diretamente, no mínimo, o cuidado individual (P1 fala junto (?))]	
803-805	P5	[= Então P3, eu acho que o meu problema foi o como registrar. Registrar verbalmente e: (?) porque eu conversava com os alunos assim "Oh, vamos fazer tal coisa (?). Tá todo mundo trabalhando né, vocês são praticamente enfermeiro " (P6 tenta falar)]	

806-812	P3		[(?) brincando com eles. Mas assim, eu acho que é aquilo lá é bíblia. É o nosso contrato de trabalho. <<Você vai desempenhar>> . Mas assim, <<o que essa escola, nesses quatro anos de curso, espera de você tá aqui>> . A escola acredita assim, que é formar enfermeiros, alunos nesse tipo de desempenho. É a partir disso e, aí eu professor, enquanto enfermeiro da unidade, preciso criar situações para que ele se desenvolva, né, aqueles desempenhos. Desempenho, eu entendo atitude, habilidade, conhecimento né. E aí, criar. Ele não deu conta, vamos construir isso com ele. Aquilo pra mim lá, é referência]
813-814	P4	[Eu não sei se é registro. Mas assim, como utilizar numa situação dessa]	
816	P4	[com a compreensão lá, do desempenho que ele espera]	
818-820	P4	[Eu acho assim, isso que você tá falando [Dirige-se à P5], na avaliação você não estava sozinha! Enquanto parceria mesmo. E aí chega a situação, o que vamos fazer com isso? (?)]	
821-824	P5		[Engraçado é, que mesmo que se encaixa, eu acho que se encaixa nas três atividades . Mas mesmo que for pegar só o individual . Então, não vamos generalizar, isso, não aconteceu só uma vez. Não é que não considero essa aluna que fez isso insatisfatório, no cuidado individual.]
825	P1		[Mas, nessa situação de emergência]
826-827	P3		[Mas aí, já entra naquela discussão da P7, que eu acho que né? (2)]
828	P	O que você ia colocar P6? =	
829-830	P6	= Não. Que eu acho que uma maneira de falar, trabalhar essas questões também, e: também enquanto instrumento de avaliação é o portfólio reflexivo, né]	
831-834	P5		[Eu acho que, eu não tinha contato . Eu via elas fazendo. Eu até folheava, pegava até às vezes alguns materiais interessantes. Mas, eu não, eu não senti, ninguém me falou que era minha função olhar ele . Sabe, cobrar, falar "O!h você hoje não fez, você não registrou" =
835-840	P6	= Porque eu acho que a gente não pode desconsiderar a questão do portfólio como, também, um instrumento que possa trazer subsídio, pra gente fazer avaliação do estudante . Ele é muito importante na: pra poder levar você a fazer essa avaliação do estudante . Do estudante fazer auto-avaliação . De você poder trabalhar isso com ele de uma forma, que ele possa pensar a respeito do que foi apresentado e do que ele percebeu . De uma forma que possa fazer significado , como a P3 falou, né.	Então eu acho que é um instrumento valiosíssimo]
841	P1	[Deveria]	
842-843	P6	[Ele talvez, a gente ainda não consegue utilizá-lo né, de uma forma que facilite o trabalho do estudante.]	
844-845	P1	[Mas o enfermeiro que está no campo, não tem acesso ao portfólio? Não corrige o portfólio? [P3 e P5 falam juntos (2)]]	
846	P5	[É um limite nosso, da quarta série]	
847-851	P5		[Ninguém me falou nada! [P3 e P1 falam juntos (2)]. Eu encontrei com a aluna. Eu não sabia nem que era aluna, quando eu cheguei lá. <<Oi, boa tarde. Eu sou aluna da quarta série. Eu estou em estágio aqui com você>>. Porque ela tava sem ninguém até eu chegar, em abril, entende? Não teve uma coisa assim, <<olha, agora você vai entrar e a sua função é essa>>]
852-854	P3		[Eu acho que, essa coisa da sua inserção no grupo, eu acho que isso foi uma exceção . Porque foi diferente. Porque o movimento de inserção dos professores é no início do semestre e no início de cada semestre]
855-856	P1	[Mas os demais enfermeiros da supervisão não tem acesso ao portfólio? =	
857-860	P3		= Mas, espera aí! Ela [Dirige à P5] tá discutindo duas coisas. Ela está discutindo a inserção dela no desenvolvimento da unidade. Na verdade, o movimento que a série, ela faz a inserção dos enfermeiros da rede básica e do hospital no início de cada semestre . Como ela entrou no meio (?) eu acho que foi uma coisa particular e específica da área que ela atua]
861	P1	[E o portfólio?]	
862-866	P3	[Isso é uma coisa. Em relação ao portfólio, acho que é um limite nosso . Porque apesar de você falar né, da intenção na quarta série. Assim, na quarta série, a gente tá revendo isso. A gente tem o momento do ciclo pedagógico, tá. Nesse ciclo pedagógico os enfermeiros não acompanham. E o portfólio, ele é dessa atividade, do ciclo pedagógico e quem desenvolve essa atividade são os professores (?)]	
867-868	P1	[Mas o registro diário que ele faz das atividades, ele não faz no portfólio?]	
869	P6	[Mas o ciclo, ele não parte da prática ? =	
870	P3	= O movimento do ciclo é assim, ele faz um relato de prática né, [	
871	P6	[Então,]	
872-874	P3	[Não, sim. Ele faz um relato de prática e a gente problematiza esse relato, faz a síntese provisória e uma nova síntese . Mas, esse é um movimento muito aqui, dos estudantes e dos professores. Isso a gente tá revendo pro ano que vem]	
875-876	P5		[A gente ouviu falar né (P3 fala junto (2)). Os alunos comentando que tem. Mas os enfermeiros não tem contato]
877-878	P6		[Isso não é exclusividade da quarta série da enfermagem . (?) Tanto é que já surgiu mais um nominho o portfolista e o portfolando]

879-882	P3	[Então, eu acho, essa estratégia a gente tá revendo e tá repensando, pra evoluir na série. Dois mil e cinco foi de um jeito. Dois mil e seis de outro. Em dois mil e sete a gente pensa na possibilidade de não existir essa momento aqui. ((Risos de P5))=	
883-899	P5		Eu acho assim, mesmo aquela questão do meio do ano, do bloqueio da UPP4, dos alunos não sabiam se iam, se não iam né. Talvez por isso que não teve uma integração maior. Porque quando eu entrei em abril e maio, eu peguei dois meses, e depois o eletivo, julho, férias. E agosto teve aquele impasse, aí, talvez por isso não tenha tido um contato maior. Aquele dia que a gente teve avaliação final (Avaliação da UPP4 realizada junto com todos os professores), eu percebi que os outros enfermeiros tinham mais noção, digamos do que estava acontecendo. É que eu sou muito chata e observadora e eu gosto de saber de tudo. E, não acho que tenha sido uma passagem ruim, independente disso. Até porque eu falei "no final eu considero satisfatório" . Não teve aquele viés nisso, digamos. Mas, eu senti falta de ter mais esses momentos né. A questão do portfólio, eu acho, eles reclamam muito né, de fazer. Assim, eles acham uma bobagem. Talvez, se fosse mais usado, talvez eles não achassem tanta bobagem. Porque parte dele, ele é super, ele é um instrumento real de avaliação, né. Porque se o aluno escrever, se ele fez, se ele colocou as suas percepções ali né, você olha, você corrige, você avalia né, acho que ali não tem mentira. Entra de novo a tal da sinceridade. Não tem como fugir disso. E diferente da observação final, de fazer o seu julgamento final. Então, eu acho que o portfólio, então, agora você tem uma luz assim. Porque até então, eu me sentia tão distante disso né. Eu acho que eu coordenava bem, ali dentro da ala [Refere-se a unidade do hospital], mas dali pra fora eu não sei o quanto tava bom. Tanto que os alunos retornavam da avaliação simulada, como que é o nome dessa? =
900	P1		=EAPP [Exercício de avaliação da Prática Profissional]=
905-906	P5		= E, que foi do quarto ano. Elas me colocaram umas situações, eu ficava pensando: "Ah, Gente! Mas não tem nada ver com a gente aqui ". Não em termos de casos individual, coletivo e gestão. Isso lógico. O cuidado individual, coletivo e gestão, isso sem dúvida. Mas assim, eram, foram pedidos pra elas, pedidos assim, coisas do exame físico, alguma coisa, que a gente sabe que na prática profissional, elas estão no quarto ano! Não é mais no terceiro que é exame físico mesmo (?) .
906-910	P5		"Mas gente, porque estão fazendo uma coisa aqui e na prova pede outra? " Eu não achei que: É mais uma coisa, é mais uma percepção dos alunos. Eu não participei de nenhuma, não fiz nenhuma avaliação aqui pra saber. Então, mas na percepção dos alunos, que eles têm é isso, que assim, na UPP4 é cobrado uma coisa e [P5 tosse] no cenário é cobrado outra coisa dele. Talvez já tinha cobrado isso em outras séries né, de preferência acho que na terceira série, que eu tinha isso na terceira série (?) [
911	P1		[Mas, no quarto ano, ele faz isso diariamente]
912-913	P3		[O que?]
914-915	P1		= Avaliação do cuidado individual diariamente. Na rede, ele faz avaliação individual diariamente. Ela [Dirige-se à P5] falou que lá, ela não faz isso[
916-917	P5		[Não. Ele faz, mas é extremamente voltado pra queixa. Porque assim, na (fala nome da unidade de saúde) é pequena]
918-923	P3	[Mas P5, isso eu acho [P5 fala junto (?)]. Mas a questão é a seguinte, o curso, os desempenhos, eu volto a falar, os desempenhos não são da quarta série, são do curso. E aqueles desempenhos foram traçados num trabalho dos professores do curso com os enfermeiros do campo. E a questão é a seguinte, por que no [Fala nome do hospital] é diferente e na rede básica. Essa prática do enfermeiro é diferente? Porque a gente tá repensando e reconstruindo essa prática.]	
925-930	P3	[Tem isso. Eu acho que tem essa coisa também. Eu acho que é isso que a gente vem trabalhando no curso com os enfermeiros e com os estudantes. Nós vamos reproduzir essa prática que tai? [P1 fala junto (?)]. É essa a questão né. Eu acho que o curso fez um movimento, há alguns anos atrás, que esses desempenhos descritos foram construídos com representatividade dos enfermeiros inseridos no mundo do trabalho. Não foi os daqui [Dirige-se aos professores] pensando e que não estão inseridos lá. Então isso é uma questão.	
930-936	P3	E assim, só voltando um pouco na questão do portfólio. Existe um movimento da série também, de: que eu acho que tem a ver com o curso, que é construir essa reflexão sistematizada dos momentos de supervisão. E aí assim, isso é seu também, porque você participa desses momentos de supervisão dessa prática. Inclusive alguns professores da quarta série também fazem portfólio.	E a idéia é que o enfermeiro também se interesse. E a gente, porque assim, a formação não é só do estudante, é nossa também, né. Então tem o portfólio da atividade do ciclo, mas existe também, e que hoje na instituição deveria ter [
937	P6		[Deveria ter ((risos))]
938-941	P3		[de sistematizar os momentos de supervisão. Esses momentos de supervisão é o que? É a prática, a reflexão da prática (?) e essa reflexão vai levar às questões de aprendizagem, vai estudar e vou fazer uma nova síntese. E, isso não é só pro estudante, é pro professor também. Eu penso assim, né.=

969-980	P4	[Só voltando um pouco na questão do portfólio . Eu tenho refletido (?), no segundo semestre . Porque os alunos trazem , eu tô falando na unidade sistematizada , eles trazem como uma chatice ter que organizar o portfólio na UPP . Só que assim, na unidade sistematizada ele acaba fazendo o portfólio. E, eu tenho feito essa reflexão com eles. Porque eles têm uma pasta , porque cada aluno tem uma pasta, onde ele faz todo o ciclo e ele sistematiza esse ciclo . E, eu tenho discutido isso com eles . Outro dia a gente parou, eles trouxeram muito essa coisa <<Ah, portfólio , tem que fazer de madrugada . Por que, eu fui, tem que olhar no dia seguinte e tal>> E eu falei " e essa pasta que vocês tem? Vamos conversar dela? Isso que você faz na tutoria? " <<Eu não faço>>. Porque daí na hora que apresenta a situação , a problematização , faz a tempestade de idéias , a gente problematiza em cima disso, ele registrou isso . Ele registra as questões de aprendizagem , ele registra a busca que ele fez. E a nova síntese , ele também registra , porque ele também acaba captando . A gente não tem essa organização , a gente não dá esse nome , a gente não nomina . Mas, a gente faz esse processo.	
984-988	P4	Então, eles fazem o portfólio , tá. E a gente fez a discussão e eles << É, a gente faz mesmo! >>. Eles fazem de uma forma tranqüila .	A gente precisa pensar isso, pensando lá na questão da UPP . A gente não pede pra eles fazerem isso . A gente não tem isso organizado . A gente não avalia o instrumento . E, no entanto, eles fazem né. Eu comecei a pensar nisso, no segundo semestre. Ainda não tinha caído a minha ficha. (P6, P1 falam juntos (?))
989-992	P6	[A questão é: como essa faculdade trabalha essa questão do portfólio?	Eu já falei pra você [Dirige-se à P4] do exemplo da minha filha, que faz o portfólio . Ela entrou na faculdade fazendo portfólio e ela nunca reclamou do portfólio . É uma cultura da faculdade [P3, P4 falam juntos(?)]
993-994	P3		[Eles fazem pra entregarem. Eles não fazem pra construir o conhecimento . Eles fazem pra entregar , eles copiam do colega]
995-997	P6	[Mas eu acho que é a própria maneira P3 , como a gente trabalhou no início, a questão do portfólio. Qual era o caráter? Entrega.]	
998	P1	[Tá no manual escrito. =	
999-1002	P6	= Gente! Entregou acabou? Quer dizer, a forma com que a gente trabalhou isso desde o começo: Como a gente construiu a história do portfólio, dentro dessa escola? Como a gente constrói com o estudante, no dia a dia? Do jeito que a P4 colocou, tá certo. Porque a hora que ele vai, no ciclo , faz que é uma beleza. Sabe, como que a [Fala o nome da instituição], nós professores construímos juntos com o estudante? =	
1003-1006	P1		= Mas, eu acho que o incomodo do portfólio, na UPP, é a cobrança e a discussão e a reflexão das situações vivenciadas . Isso incomoda demais os estudantes, principalmente no começo quando ele não tem ainda, na primeira série, essa habilidade de por o que ele sentiu na hora . De por o sentimento, de discutir aquilo. O que é que faz sentido pra ele e o que não fez . Isso incomoda]
1007-1010	P6		[Eu acho que, uma coisa que a gente tem que pensar é o que faz sentido e outra é o sentimento . Porque incomoda é: <<por que eu tenho que colocar o que eu sinto?>> Tá certo. Tudo bem, que o que ele sentiu é que vai mobilizar alguma coisa, tá certo.]
1011	P1		[Tem tudo a ver]
1012-1013	P6		[Mas, o sentimento aí, ele tem sido utilizado de maneira pejorativa, inclusive por alguns professores .
1014	P1		[Aí é complicado]
1015-1018	P6	[<<O que você sentiu?>> Quer dizer, porque você não questiona, né, qual foi o sentido daquilo? O que ele fez a respeito daquilo? O que ele refletiu acerca daquilo? Quais são as lacunas de conhecimento? O que mais ele precisa? Mas não << O que você sentiu? >> Uai, o que interessa saber o que ele sentiu? [P1 fala junto (?)]	
1019-1021	P1	[É uma forma de buscar também.	Agora se isso é usado como uma forma pejorativa , isso é uma outra conversa [Todos falam juntos (?)]
1022	P6	[P1, a questão é]	
1023	P3	[O que é pejorativo? Como pejorativo? [P6 fala junto (?)]	
1024-1025	P6	Não é: fica uma coisa [	
1026-1027	P1	[<<Ah! Eu senti nojo, eu senti raiva, aquela sujeira me deixou sabe, com vontade de não voltar mais.>> [P4 fala junto (?)]	
1028	P4		[Se fosse isso, mas não é isso [
1029	P3		[Eu não tô entendendo]
1030-1033	P6		[Se fosse isso seria ótimo P1, tá certo. [P3 fala junto (?)] Porque na prática não é assim . Porque fica assim, né, << Por que você quer saber o que eu senti? >> né, Como se fosse uma coisa de gostei e não gostei . Uma coisa rasa, que não mobilizasse outras questões]
1034	P3		[Para a construção do conhecimento]
1035-1038	P6		[pra construção do conhecimento . Quer dizer, se ele fala <<sentiu raiva, que ele sentiu nojo>>. Por que isso? O que ele mobilizou? O que ele [P7, P5, P2 falam juntos (?)]. Tá certo. Então, acho que assim, é a forma que a gente tem construído isso]
1039	P3		[(?). É uma dificuldade nossa, né]

ANEXOS

ANEXO B - Áreas de competência segundo desempenhos.

Área vigilância à saúde: sub-área cuidado às necessidades individuais em todas as fases do ciclo de vida		
Identifica necessidades de saúde	História Clínica	Estabelece uma relação ética, respeitosa e cooperativa com o paciente/acompanhante, utilizando linguagem compreensível ao paciente e postura acolhedora que favoreçam o vínculo. Identifica necessidades de saúde considerando-se os aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais, favorecendo o relato do contexto de vida do paciente/família. Obtém dados relevantes da história clínica de maneira empática e cronologicamente organizada. Esclarece dúvidas e registra informações de forma clara e orientada às necessidades referidas e percebidas.
	Exame Clínico	Cuida da privacidade e do conforto do paciente; explica e orienta o paciente sobre os procedimentos a serem realizados; adota medidas de biossegurança. Reage de forma empática e com segurança, em situações de recusa ou de falha na utilização de equipamentos, buscando alternativas. Mostra destreza e técnica adequada no exame clínico e na tradução e interpretação dos sinais identificáveis.
Formula o problema do paciente	Hipóteses diagnósticas	Integra e organiza os dados obtidos na história e exame clínicos, elaborando hipóteses diagnósticas fundamentadas na aplicação do raciocínio clínico-epidemiológico do processo saúde-doença, também considerando os problemas que requerem intervenção de educação em saúde. Informa suas hipóteses e a investigação necessária para a formulação do problema, de forma ética, empática e compreensível ao paciente/acompanhante.
	Investigação Diagnóstica	Solicita e interpreta recursos complementares para confirmar ou afastar as hipóteses elaboradas (exames, visita domiciliária, obtenção de dados com familiares/cuidador/outros profissionais); justifica suas decisões baseando-se em princípios éticos e em evidências, considerando-se a relação custo/efetividade, o acesso e no financiamento dos recursos.
Elabora e executa o plano de cuidado	Plano de cuidado	Elabora e executa um plano de cuidado e terapêutico, que inclua as ações de educação em saúde, considerando princípios éticos, as evidências encontradas na literatura, o contexto de vida do paciente/família e o grau de autonomia destes e a situação epidemiológica do município; envolve outros membros da equipe ou recursos comunitários quando necessário; contempla ações de promoção da saúde e prevenção das doenças; considera o acesso e o grau de resolutividade dos diferentes serviços de atenção à saúde ao referenciar/contra-referenciar o paciente.
Área vigilância à saúde: sub-área cuidado às necessidades coletivas em saúde		
Identifica necessidades de saúde	Inquérito populacional / investigação epidemiológica	Coleta dados primários (por amostra) e utiliza dados secundários para análise e priorização das necessidades coletivas de saúde, incluindo as necessidades de educação em saúde. Na coleta de dados primários, estabelece uma relação ética, respeitosa e cooperativa com o entrevistado, utilizando linguagem compreensível e postura acolhedora que favoreçam o vínculo.
Formula e processa o problema	Diagnóstico situacional	Utiliza as ferramentas do planejamento estratégico situacional para explicar o problema, identificar nós críticos e elaborar alternativas de intervenção sobre o(s) problema(s) selecionado(s), considerando-se o contexto e as distintas explicações dos atores envolvidos.
Elabora e executa o plano de intervenção	Plano de intervenção	Elabora e executa ações considerando critérios éticos e de viabilidade, factibilidade (recursos e parcerias) e vulnerabilidade do plano, com avaliação contínua, prestação de contas e ajuste do plano, conforme as condições do contexto.
Área: organização e gestão do processo de trabalho em saúde		
Organiza e elabora o trabalho em saúde junto à equipe	Opera no Coletivo Organizado	Participa da Co-gestão do processo de trabalho de modo a produzir bens/serviços necessários à saúde da população, compreendendo a equipe constituída de sujeitos como autonomia/liberdade e compromisso/responsabilidade na tomada de decisão. Participa do processo de educação permanente da equipe de saúde.
Planeja o processo de trabalho junto à equipe	Plano de Intervenção	Participa da elaboração e execução do plano de trabalho no espaço coletivo da organização, na lógica da vigilância à saúde, considerando princípios éticos, envolvendo recursos e respeitando aspectos legais.
Avalia o trabalho em saúde	Sistematização das informações em saúde	Avalia criticamente o processo, produto e resultados das ações desenvolvidas utilizando indicadores de qualidade do serviço de saúde no qual participa para a tomada de decisão; propõe ações de melhoria; faz e recebe críticas respeitosamente.
Área: investigação científica na pesquisa bibliográfica (TCC)		
Identifica passos P.B.	Revisão bibliográfica prévia Delimitação do tema	Compreende a P.B. como uma forma de propiciar o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem. Busca respostas para questões propostas exigindo pensamento reflexivo e tratamento científico, incluindo critério e sistematização. Ao escolher o tema deve-se levar em consideração a relevância teórica – prática e disponibilidade de material bibliográfico.
Formula Projeto de Pesquisa	Introdução Objetivo Método	Formulação clara e simples do tema, sua delimitação, importância/justificativa e apresentação sintética dos objetivos, da questão ou de pressupostos. Caracterização do conjunto do acervo bibliográfico a ser consultado. Análise das fontes bibliográficas.
Executa o Projeto	Busca e compilação das fontes Fichamento Análise do material bibliográfico Redação final	Identificar, localizar e copiar de maneira sistemática o material bibliográfico selecionado. Realiza fichamento com referência bibliográfica completa de fonte de acordo com ABNT, resumo da abordagem e comentário crítico. A análise e a redação final irá depender da técnica prevista no projeto de pesquisa.

ANEXO C - Organização das tarefas do Curso de Enfermagem, de acordo com a área de atuação. Famema, 2006.

Área vigilância à saúde: necessidades individuais em todas as fases do ciclo de vida		
Identificar necessidades de saúde	História Clínica	Estabelecer uma relação ética, respeitosa e cooperativa com o paciente/acompanhante, utilizando linguagem compreensível ao paciente e postura acolhedora que favoreçam o vínculo. Identificar necessidades de saúde considerando-se os aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais, favorecendo o relato do contexto de vida do paciente/família. Obter dados relevantes da história clínica de maneira empática e cronologicamente organizada. Esclarecer dúvidas e registrar informações de forma clara e orientada às necessidades referidas e percebidas. Fornecer o relato do contexto de vida do paciente que permitiu identificar as necessidades de saúde.
	Exame Clínico	Cuidar da privacidade e do conforto do paciente; explicar e orientar o paciente sobre os procedimentos a serem realizados; adotar medidas de biossegurança. Reagir de forma empática e com segurança, em situações de recusa ou de falha na utilização de equipamentos, buscando alternativas. Demonstrar a capacidade de mobilizar articuladamente os recursos psicológicos e afetivos em situação complexa. Desenvolver competência (destreza e técnica adequada) na realização do exame clínico e na tradução e interpretação dos sinais identificáveis.
Formular o problema do paciente	Hipóteses diagnósticas	Integrar e organizar os dados obtidos na história e exame clínicos, elaborando hipóteses diagnósticas fundamentadas na aplicação do raciocínio clínico-epidemiológico do processo saúde-doença. Informar suas hipóteses e a investigação necessária para a formulação do problema, de forma ética, empática e compreensível ao paciente/acompanhante.
	Investigação diagnóstica	Solicitar e interpretar recursos complementares para confirmar ou afastar as hipóteses elaboradas (exames, visita domiciliar, obtenção de dados com familiares/cuidador/outras profissionais); justificar suas decisões baseando-se em princípios éticos e em evidências, considerando-se a relação custo/efetividade, o acesso e no financiamento dos recursos.
Elaborar e executar o plano de cuidado	Plano de cuidado	Elaborar e executar um plano de cuidado e terapêutico considerando princípios éticos, as evidências encontradas na literatura, o contexto de vida do paciente/família e o grau de autonomia destes e a situação epidemiológica do município; envolver outros membros da equipe ou recursos comunitários quando necessário; contemplar ações de promoção da saúde e prevenção das doenças; considerar o acesso e o grau de resolutividade dos diferentes serviços de atenção à saúde ao referenciar/contrareferenciar o paciente.
Área vigilância à saúde: necessidades coletivas		
Identificar necessidades de saúde	Inquérito populacional/ investigação epidemiológica	Coletar dados primários (por amostra) e utilizar dados secundários para análise e priorização das necessidades coletivas de saúde, incluindo as necessidades de educação em saúde. Na coleta de dados primários, estabelecer uma relação ética, respeitosa e cooperativa com o entrevistado, utilizando linguagem compreensível e postura acolhedora que favoreçam o vínculo.
Formular e processar o problema	Diagnóstico situacional	Utilizar as ferramentas do planejamento estratégico situacional para explicar o problema, identificar nós críticos e elaborar alternativas de intervenção sobre o(s) problema(s) selecionado(s), considerando-se o contexto e as distintas explicações dos atores envolvidos.
Elaborar e executar o plano de intervenção	Plano de intervenção	Elaborar e executar ações considerando critérios éticos e de viabilidade, factibilidade (recursos e parcerias) e vulnerabilidade do plano, com avaliação contínua, prestação de contas e ajuste do plano, conforme as condições do contexto.
Área: organização e gestão do processo de trabalho em saúde		
Organizar e elaborar o trabalho em saúde junto à equipe	Opera no Coletivo Organizado	Participar da Co-gestão do processo de trabalho de modo a produzir bens/serviços necessários à saúde da população, compreendendo a equipe constituída de sujeitos como autonomia/liberdade e compromisso/responsabilidade na tomada de decisão. Participar do processo de educação permanente da equipe de saúde.
Planejar o processo de trabalho junto à equipe	Plano de Intervenção	Participar da elaboração e execução do plano de trabalho no espaço coletivo da organização, na lógica da vigilância à saúde, considerando princípios éticos, envolvendo recursos e respeitando aspectos legais.
Avaliar o trabalho em saúde	Sistematização das informações em saúde	Avaliar criticamente o processo, produto e resultados das ações desenvolvidas utilizando indicadores de qualidade do serviço de saúde no qual participa para a tomada de decisão; propor ações de recuperação; fazer e receber críticas respeitosamente.

ANEXO D - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos – CEP/FAMEMA

Marília, 12 de Maio de 2006

Ilmo^(a) Sr.^(a)

Prof^a Maria Cristina M Capel Laluna

Marília/SP

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Faculdade de Medicina de Marília, recebeu o protocolo de estudo nº 121/06, intitulado: “Os Sentidos da Avaliação em Formação Orientada por Competência”, foi considerado **APROVADO** “Ad Referendum” após responder as pendências apontadas em Reunião Ordinária – 24/04/2006, de acordo com a Resolução 196/96 e suas Complementares do Conselho Nacional de Saúde, podendo ser iniciado.

Sendo só para o momento, reiteramos protestos de consideração e apreço.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rubens Augusto Brazil Silvado
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como estudante do Programa de Pós-Graduação nível Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, tenho o prazer de convidá-lo(a) a participar voluntariamente da pesquisa que será desenvolvida por mim, Maria Cristina Martinez Capel Laluna, sob a orientação da Profª Dra. Clarice Aparecida Ferraz. Esta pesquisa, que tem como título provisório: "Os sentidos da avaliação em formação orientada por competência", com o objetivo:

- Analisar os sentidos atribuídos à avaliação no cotidiano da formação orientada por competência.

Para a coleta de dados utilizaremos o grupo focal e para tanto, gostaria que a nossa conversa fosse gravada, com o seu consentimento. O método utilizado para análise se encontra dentro da abordagem qualitativa, na perspectiva da linguagem em uso. Informamos que a utilização dos resultados desta pesquisa será exclusivamente para fins científicos.

Eu,,
RG. nº, abaixo assinado aceito participar do projeto especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- A garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
- A liberdade de participar ou não do estudo e de retirar-se a qualquer momento sem que isso implique no atendimento atual e futuro na instituição;
- A segurança de que não será identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação;
- Que poderá conhecer os resultados do estudo quando solicitado;
- Que os dados poderão ser usados para divulgação em eventos científicos ou publicações garantindo o anonimato do sujeito da pesquisa.

Marília,dede 200.....

Assinatura do entrevistado(a):.....

Assinatura da entrevistadora:.....