UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

EDITE MITIE KIKUCHI

**Vivenciando o mundo da avaliação em um Currículo
Integrado de Enfermagem: uma abordagem à luz de
Heidegger**

Ribeirão Preto
2009

EDITE MITIE KIKUCHI

**Vivenciando o mundo da avaliação em um Currículo Integrado de
Enfermagem: uma abordagem à luz de Heidegger**

Tese apresentada ao Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem

Orientador:

Prof^a Dr^a Maria Manuela Rino Mendes

Ribeirão Preto

2009

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.

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO ELABORADA PELA DIVISÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS DA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

K47v Kikuchi, Edite Mitie.

Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem: uma abordagem à luz de Heidegger / Edite Mitie Kikuchi. – Londrina, 2009.
206f.: il. + anexos na obra

Orientador: Maria Manuela Rino Mendes.

Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2009.
Inclui bibliografia.

1. Enfermagem – Currículos – Avaliação – Teses. 2. Enfermagem – Estudo e ensino – Teses.
I. Mendes, Maria Manuela Rino. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde. III. Título.

CDU 616-083:37.02

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edite Mitie Kikuchi

Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem: uma abordagem à luz de Heidegger

Tese apresentada ao Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.
Área de concentração: Enfermagem

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

A Deus,

Fonte de infinita sabedoria e luz, minha fortaleza

Ao Mario,

Companheiro e esposo, fonte de amor, carinho, respeito e apoio.

À minha mãe Kimico,

*Pelo incentivo e apoio aos meus sonhos, por cuidar de mim com
preocupação e zelo.*

Ao meu pai Seizo(in memorian)

*Um homem à frente de seu tempo, fonte de inspiração e um
exemplo de dedicação ao trabalho e à vida.*

Aos meus filhos Eduardo e Gustavo

*Presenças animadas e carinhosas, fonte de alegria e muitas
gargalhadas.*

Aos alunos e professores

Razão deste estudo.

MEUS AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Manuela Rino Mendes, minha orientadora,

Que me acolheu com carinho, respeito e entusiasmo e,
com competência, enfrentou comigo esta caminhada.
Obrigada por acreditar em mim.

À Profª Drª Mara Lucia Garanhani,

Que me ajudou a trilhar os caminhos da fenomenologia
existencial e com quem tive o privilégio de compartilhar
os pensamentos de Heidegger em muitas madrugadas.
Obrigada por sua amizade e generosidade.

À Profª Drª Maria de Fátima Prado Fernandes,

Que me recebeu com prontidão e orientou-me sobre os
possíveis caminhos para compreender a avaliação
sob o olhar heideggeriano.
Obrigada por sua disponibilidade.

À Profª Drª Adriana Kátia Corrêa,

Que me levou a aprofundar os estudos através das
valiosas contribuições no exame de qualificação.
Obrigada pela orientação e estímulo.

Às minhas irmãs Isaura, Edna e Elena e, ao meu irmão Ney

Presenças indispensáveis em minha vida. Estão sempre cuidando de mim,
preocupando-se comigo.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas

Grandes alegrias em minha vida. Mesmo sem compreenderam a
dimensão da construção desta tese, dividiram comigo a ansiedade
e o entusiasmo pelo término deste.

À Mara, Cibeles, Dolores, Renata, Lígia e Oswaldo

Meus grandes amigos da área de Centro Cirúrgico e Centro de Material.
Obrigada pela torcida e compreensão e, por estarem suprimindo minhas
ausências nas atividades da área. Sem o apoio de vocês, este estudo
jamais seria possível.

À Olga e Soninha

Minhas amigas “de avaliação”. Juntas, compartilhamos dúvidas e
inseguranças sobre nosso fazer cotidiano. Obrigada por dividirem
comigo os seus conhecimentos, materiais e livros.

À Inês, Cleusa, Edilaine, Sarah, Julia, Denise e Patrícia

Minhas colegas “de estrada”. Juntas, compartilhamos muito mais
que viagens e lanches. Compartilhamos anseios, reflexão e companheirismo.

Aos amigos da SBDG

Os encontros foram essenciais para refletir sobre o sentido do cuidado.
Obrigada por serem, simplesmente, amigos. Amigos para sempre.

Às amigas do “pilates”

Que acompanharam minha ansiedade e tentavam tornar
o momento do “pilates”, um momento de relax e cuidado.

Aos professores do Departamento de Enfermagem, Saúde Coletiva e Áreas Básicas

Profissionais responsáveis, ousados e corajosos.
Vão à luta para concretizar seus sonhos, arriscam-se e
desafiam a construção de novos modos de fazer a educação e a avaliação.

Aos funcionários da Seção de Pós Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão

Preto: Carla e Kethleen

Pela disponibilidade e presteza com que realizam seus trabalhos.
Obrigada por “quebrarem meus galhos” e pelas informações sempre precisas.

Aos funcionários da Divisão de Capacitação Docente Antonio e Marcia

Pelos encaminhamentos necessários à minha licença para
o doutorado e dos relatórios semestrais.

Às secretárias do Departamento de enfermagem: Daniela, Eunice e Beth

Por agüentarem meu estresse e atenderem prontamente
às minhas necessidades administrativas.

Ao Billy e Maria Helena

Pelas traduções do resumo nas línguas inglesas e espanholas.

Ao Aldo

Por me socorrer em meus problemas com a informática.
Seus conhecimentos e sua disponibilidade foram essenciais
para a realização deste trabalho.

À Ivana

Pela elaboração da ficha catalográfica, mesmo em seu recesso letivo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Pelo incentivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Difícilmente poderiam ser mencionados todos aqueles que contribuíram para esta caminhada. Todas as presenças foram significativas e importantes a realização deste trabalho. É no caminhar junto-com-os-outros que construímos nosso mundo e a nossa tarefa de educar e é nela que encontramos a nós mesmos.

SER MESTRE

Ser mestre é um ato de fé.

Fé na possibilidade de mudar o mundo educando, fé no indivíduo, fé na supremacia da riqueza intelectual.

Ser mestre é um ato de amor. Porque a entrega de si está implícita na tarefa, porque se dá com as mãos cheias sem esperar retribuição.

Ser mestre é ser um sonhador. Crer, mais além desta época frívola e céptica, no espírito do homem. E crer que algum dia, ao final do caminho, poderemos transferir esta tocha a um discípulo, outro sonhador.

Lidia María Riba, 2001

RESUMO

KIKUCHI, E. M. **Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem:** uma abordagem à luz de Heidegger. 2009. 206p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

As reformas curriculares realizadas pelas escolas de enfermagem nos cursos de graduação nos últimos anos desencadearam mudanças nos elementos constitutivos de um currículo. Novas práticas de ensinar, aprender e avaliar foram incorporadas e vivenciadas por alunos e professores. Esta pesquisa buscou desvelar e compreender o sentido da avaliação para alunos e professores que vivenciavam a experiência de um Currículo Integrado em enfermagem em uma universidade pública. É uma pesquisa qualitativa orientada pela fenomenologia existencial de Martin Heidegger. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com onze professores e onze alunos do curso de graduação em enfermagem. A análise dos dados possibilitou a construção de três unificações ontológicas que configuram o sentido da avaliação para o ser-aluno e ser-professor que vivenciavam o mundo da educação em um Currículo Integrado, sob a visão de cada um: **A ocupação no mundo circundante da avaliação**, que trata do movimento do ser-aluno e ser-professor nos modos de ser próprio e impróprio e destaca a manualidade dos instrumentos que se encontram à mão nesse mundo; **A apropriação da avaliação como preocupação**, que envolve o cuidado com a avaliação e com as relações estabelecidas entre os seres que são-no-mundo-com-outros nesta prática; e **A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação**, que abrange a busca do desvelar de si mesmo para a abertura de um fazer mais autêntico no mundo da educação. Esta pesquisa reafirma a complexidade da prática avaliativa nos processos educacionais e a necessidade de reflexão sobre a prática avaliativa concebida e desenvolvida nos currículos inovadores para que cada sujeito possa, com consciência, escolher os rumos dessa prática e atribuir um sentido à sua obra de educar e aprender no mundo da educação em enfermagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Educação em enfermagem, Currículo Integrado; Fenomenologia Existencial.

ABSTRACT

KIKUCHI, E. M. **Experiencing the world of evaluation in an integrated nursing curriculum:** an approach in light of Heidegger. 2009. 206pp. Doctoral Thesis- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The curriculum reforms carried out by schools of nursing over the last few years have engendered fundamental changes to the components of their undergraduate courses. New practices of teaching, learning and evaluation have been incorporated and experienced by both students and professors. This study strove to reveal and understand the meaning of the evaluation for those students and professors who have been through the Integrated Curriculum in Nursing in a public university. It is a qualitative study informed by the existential phenomenology of Martin Heidegger. Interviews were carried out with eleven professors and eleven students in a Bachelor of Science in Nursing program. The data analysis allowed the construction of three ontological unifications, which configured the meaning of the evaluation for the student-being and the professor-being who experienced the world of education in an Integrated Curriculum, from the respective viewpoint of each one: **Occupation in the surrounding world of the evaluation**, which deals with the movement of the student-being and the professor-being in proper and improper ways of being, and highlights the manuality of the instruments found at hand in this world; **appropriation of the evaluation as a concern**, which refers to care correspondent to the evaluation and with the relations established between the beings-in-the-world-with-others in this procedure; and **the appropriation of the being-itself in the evaluation world**, which includes the being's quest to open itself to a more authentic doing in the educational world. This study reaffirms the complexity of evaluative practice in educational processes, and the need to reflect about the evaluative practice conceived and developed in innovative curriculums, so that each subject can consciously choose this procedure's direction, and attribute meaning to the work of educating and learning in the world of nursing education.

KEYWORDS: Evaluation, Nursing education, Integrated Curriculum, Existential Phenomenology.

RESUMEN

KIKUCHI, E. M. **Vivenciando el mundo de la evaluación en un currículo integrado de enfermería**: un abordaje a la luz de Heidegger. 2009. 206p. Tesis (Doctorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Las reformas curriculares realizadas por las escuelas de enfermería en los cursos de graduación en los últimos años desencadenaron cambios en los elementos constitutivos de un currículo. Nuevas prácticas de enseñar, aprender y evaluar fueron incorporadas y vivenciadas por alumnos y profesores. Esta investigación buscó dedicarse y comprender el sentido de la evaluación para alumnos y profesores que vivenciaban la experiencia de un Currículo Integrado en enfermería en una universidad pública. Es una investigación cualitativa orientada por la fenomenología existencial de Martin Heidegger. Para la recolección de datos fueron realizadas entrevistas con once profesores y once alumnos del curso de graduación en enfermería. El análisis de los datos posibilitó la construcción de tres unificaciones ontológicas que configuran el sentido de la evaluación para el ser-alumno y ser-profesor que vivenciaban el mundo de la educación en un Currículo Integrado, bajo la visión de cada uno: **La ocupación en el mundo circundante de la evaluación**, que trata del movimiento del ser-alumno y ser-profesor en los modos de ser propio e impropio y destaca la manualidad de los instrumentos que se encuentran a mano en ese mundo; **La apropiación de la evaluación como preocupación**, que involucra el cuidado con la evaluación y con las relaciones establecidas entre los seres que *están en el mundo con otros seres* en esta práctica; y **La apropiación del ser acerca de sí mismo en el mundo de la evaluación**, que abarca la búsqueda en los procesos educacionales y la necesidad de reflexionar sobre la práctica de evaluación concebida y desarrollada en los currículos innovadores para que cada individuo pueda, con consciencia, elegir los rumbos de esa práctica y atribuir un sentido a su obra de educar y aprender en el mundo de la educación en enfermería.

PALABRAS-CLAVE: Evaluación, Educación en enfermería, Currículo Integrado; Fenomenología Existencial.

SUMÁRIO

1. Despertando para a temática	12
2. Contextualizando o processo de avaliação nos currículos do curso de enfermagem da UEL	28
3. Contextualizando a prática de avaliação nas tendências pedagógicas tradicional e crítica.....	43
4. A filosofia heideggeriana e a educação	56
5. Construindo o caminho metodológico	77
6. Apresentando e discutindo os resultados	87
6.1 A visão do professor.....	88
6.1.1 A ocupação no mundo circundante da avaliação	89
6.1.1.1 O mover-se na propriedade e impropriedade no mundo da avaliação	89
6.1.1.2 O ocupar-se da manualidade no mundo circundante da avaliação	107
- A questão dos instrumentos de avaliação	108
- A questão da nota e do conceito bidimensional	115
6.1.2 A apropriação da avaliação como preocupação	120
6.1.3. A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação	131
6.2 A visão do aluno	136
6.2.1 A ocupação no mundo circundante da avaliação	137
6.2.1.1 O mover-se na propriedade e impropriedade no mundo da avaliação	138
6.2.1.2 O ocupar-se da manualidade no mundo circundante da avaliação	148

- A questão dos instrumentos de avaliação	149
- A questão da nota e do conceito bidimensional	155
6.2.2 A apropriação da avaliação como preocupação	160
6.2.3 A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação ..	166
7. Compreendendo o sentido da avaliação para o ser-aluno e ser- professor situados no mundo do currículo integrado	170
8. Considerações finais	184
9. Referências	189
10. Anexos	199
11. Apêndice	205

1. DESPERTANDO PARA A TEMÁTICA

Este estudo tem como tema principal a prática de avaliação desenvolvida no Currículo Integrado do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) implantado em 2000. Nesse cenário, alunos e professores vivenciam todos os constituintes do processo educativo da formação em enfermagem no cotidiano escolar, dentre eles, o processo de avaliação.

Tema sempre polêmico nos meios escolares e nos diferentes níveis de ensino, o processo de avaliação chama atenção nas discussões relacionadas a currículos e projetos pedagógicos.

Assim, refletir sobre o processo de avaliação, como um dos importantes componentes constituintes de um currículo, é um desafio que me acompanha desde o ingresso na docência em 1994, época esta, em que, o curso de enfermagem discutia a reforma curricular para os cursos de graduação em Enfermagem. Este desafio tornou-se ainda mais evidente na vivência da implantação do Currículo Integrado na UEL.

Para mim, retomar o tema da avaliação, neste momento, é uma possibilidade de refletir e dar um sentido à prática pedagógica exercida no cotidiano. Desta forma, apresento a seguir a trajetória das minhas experiências profissionais construídas ao longo destes vinte e oito anos de formação, como enfermeira e docente de um curso de graduação em enfermagem.

Ao iniciar esta reflexão, remeto-me aos anos oitenta quando comecei a desenvolver as atividades como enfermeira, após o término do curso de graduação em uma universidade da região norte do Paraná. Revisitando o passado, fui surpreendida por lembranças que já me associavam às práticas docentes aliadas ao exercício assistencial em enfermagem: ao mesmo tempo, em que iniciava o convívio com os cuidados direcionados aos pacientes e familiares e com a equipe de saúde em ambientes hospitalares, também ministrava aulas em cursos profissionalizantes para atendentes e auxiliares de enfermagem, em instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Esta vivência pedagógica inicial trouxe grandes contribuições para a construção do meu ser professora. Neste período também busquei o curso de

especialização em Metodologia da Assistência de Enfermagem que me aproximou das reflexões sobre a pesquisa, o ensino e a assistência de enfermagem.

Até o ingresso na docência do ensino superior, na Universidade Estadual de Londrina em 1994, minha experiência profissional contemplava as atividades de assistência em concomitância com as de docência. A partir dessa inserção vivenciei novas experiências como educadora e deparei-me com diferentes situações que envolviam a seleção de conteúdos a serem ministradas, as dificuldades na avaliação da aprendizagem dos alunos, o relacionamento destes com os professores, as formas de ensinar e a dicotomia entre a teoria e a prática.

Estas experiências, vividas no início da docência, trouxeram certa inquietação. Pude perceber a falta de clareza ou segurança sobre minhas condutas pessoais em relação ao desenvolvimento pedagógico no curso.

Nesta ocasião, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) juntamente com outras 14 universidades latino-americanas, foi selecionado para participar do Projeto UNI – Uma Nova Iniciativa dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade. Este projeto se caracterizou pelo movimento de mudanças na formação dos profissionais da área de saúde, com propostas ao desenvolvimento de novos modelos de ensino, de atenção à saúde, participação e controle social com envolvimento de dirigentes comunitários. Tinha como estratégia, parcerias entre alunos e professores da área de saúde, os profissionais dos serviços de saúde e dirigentes comunitários.

Assim, o novo programa de ensino previa a superação do modelo centrado no atendimento hospitalar, da ênfase no conceito de doença e da dissociação teórico-prática. Em relação à prática de atenção à saúde, previa a superação do modelo hegemônico de gestão centralizada, priorizando ações educativas e de promoção à saúde. O eixo principal do projeto UNI era voltado para a capacitação de professores, profissionais de saúde e gestores comunitários (ALMEIDA, FEUERWERKER, LLANOS, 1999).

Este projeto foi financiado pela Fundação Kellogg¹ e a participação da UEL deu-se entre 1992 a 2000. A implantação deste projeto possibilitou aos cursos da área de saúde a criação de novos cenários de ensino e aprendizagem, o estabelecimento de parcerias com outras instituições, o desenvolvimento do trabalho em rede, a iniciação nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem e principalmente, o despertar para as reflexões sobre o fazer pedagógico de professores dos cursos.

Os debates em torno das questões educacionais ocorreram através de oficinas de capacitação com consultores e assessores de diferentes universidades do país.

Neste período, aconteciam dois movimentos importantes no cenário nacional da educação e da saúde que impulsionaram a reforma curricular. Na educação em enfermagem, as mudanças foram favorecidas pela aprovação do novo Currículo Mínimo pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em dezembro de 1994 através do Parecer nº 314/94 e regulamentado pela Portaria do MEC nº 1721/94. (BRASIL, 1994).

Este currículo mínimo foi amplamente discutido na segunda metade da década de 80, pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) juntamente com a Comissão de Especialistas de Enfermagem da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e, as escolas de Enfermagem do país. Tratava-se de um currículo fundamentado em discussões sobre o perfil epidemiológico e sanitário da população, a organização dos serviços de saúde, o processo de trabalho em enfermagem e a articulação entre o ensino e os serviços. Nesta proposta foram definidas grandes áreas temáticas ao invés de disciplinas específicas e cargas horárias fragmentadas (CHRISTÓFARO, 1991).

Dois anos depois, em dezembro de 2006, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, trouxe a possibilidade de mudanças e inovações para os cursos de graduação, assegurando às instituições de

---

¹A Fundação Kellogg através de cartas-convite às 900 instituições de ensino da América Latina selecionou inicialmente 15 para o processo de construção de projetos visando mudanças na formação de profissionais de saúde e posteriormente foram agregados mais 8 num total de 23 projetos. Foram contemplados 11 países da América Latina, sendo 4 instituições no Brasil: UNESP Botucatu – SP), UnB Brasília – DF), UEL (Londrina – PR) e FAMEMA (Marília – SP). Em 1994 foram incorporados os projetos da UFBA (Salvador – BA) e UFRGN (Natal – RN).

ensino superior (IES) a sua autonomia didática e a responsabilidade na construção e definição dos currículos (BRASIL, 1996). Para isso, o MEC, por meio da SESu, convocou as associações profissionais e as IES a apresentarem suas propostas em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

As DCNs para os cursos de graduação em Enfermagem, estabelecidas e aprovadas pela Resolução nº 3 de sete de novembro de 2001, tiveram como referência as discussões realizadas em seminários específicos, Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), agregando a participação das escolas de Enfermagem de todo país e da América Latina. Essas diretrizes abordavam o perfil profissional, as competências e habilidades gerais e específicas para a formação do enfermeiro, os conteúdos essenciais, o estágio supervisionado e as atividades complementares. Também traziam referências ao projeto político pedagógico, abordando a organização curricular, sua implementação e avaliação (BRASIL, 2001).

O segundo cenário, em concomitância com o movimento que ocorria na educação, deu-se na saúde através da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) determinado na Constituição de 1988 e detalhado pela Lei Orgânica nº 8080 de setembro de 1990. Seus princípios básicos como a universalização, a equidade, a descentralização, a participação e a integralidade orientavam para os novos rumos na formação de recursos humanos em saúde.

A ênfase nas ações de prevenção de agravos, promoção à saúde, tratamento de doenças e reabilitação proposta para a Atenção Básica individual e coletiva foi fator impulsionador para se repensar a formação em enfermagem. No âmbito do SUS, os profissionais deviam ser capazes de prestar serviços otimizados, com resolutividade, acolhimento, criatividade e com visão crítica de sua realidade (BRASIL, 2002).

As novas estratégias, como o Programa Saúde da Família (PSF), os conselhos e conferências de saúde, o incentivo ao trabalho em equipe, entre outras, constituem-se em desafios para a consolidação do SUS e garantia de saúde como direito social, que permanecem até os dias atuais.

Sobre esse cenário, Ayres (2001) ressalta o cuidado no desenvolvimento destas novas estratégias, bem como, nos projetos de recuperação da atenção básica em contraposição ao atendimento excessivamente hospitalocêntrica e, no resgate da promoção em saúde, pois estas ações podem ser tratadas sob vícios ideológicos, transformando-as em rearranjos político-institucionais de um mesmo sistema de saúde. Ocorrendo isto, pode-se manter a atenção primária numa posição marginal à organização da assistência à saúde e reiterar a equivocada compreensão de seu modo de ação como uma tecnologia simplificada. Então, como explorar essas oportunidades abertas para uma nova reconstituição da saúde e da formação? Para tanto, o autor enfatiza a necessidade de pensarmos os sujeitos que vivenciam a prática sanitária em suas relações intersubjetivas, isso porque, esses sujeitos, os profissionais de saúde e aqueles para quem a ação é dirigida, reconhecem-se nesta prática. Assim, para uma consolidação de práticas compromissadas é preciso que o sujeito que exerce a ação, tome para si esta responsabilidade de ultrapassar uma relação estática, individualizada e objetificadora, dos sujeitos de suas intervenções.

Desta forma, formar profissionais para atender às exigências de uma nova realidade em saúde, era e ainda é uma necessidade urgente.

Em relação à formação de recursos humanos em saúde, a Lei Orgânica da Saúde determinou uma política de organização de um sistema de formação em todos os níveis de ensino. Portanto, o setor saúde liga-se ao setor educacional, uma vez que esta possui os instrumentos de gestão e a legitimidade de regulação da educação nacional. Portanto, os setores de saúde e educação devem ocupar-se das funções de regulação de Estado no que se refere à formação na área da saúde, tais como o credenciamento e descredenciamento de cursos, programas e instituições formadoras, observação das condições de ensino-aprendizagem, a realização da avaliação institucional, externa e interna (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Buscando atender, primeiramente, às exigências do Currículo Mínimo, em 1993 e 1994 os professores do curso de graduação em enfermagem da UEL passaram a discutir sobre as concepções que norteavam as suas práticas pedagógicas e a formação do enfermeiro. Temas como processo de ensino e aprendizagem, metodologias, processo de avaliação, visão de homem, de mundo e

de enfermagem foram sendo apropriadas por professores e alunos (GARANHANI et al., 1999).

Portanto, cheguei à docência em um momento de grandes mudanças nos paradigmas da educação e da saúde. Foi um período de grande aprendizagem e de vislumbamento de possibilidades de um fazer pedagógico diferente. Percebi, neste momento, que seria preciso rever meus próprios paradigmas, confrontar valores e rever os conceitos que permeavam minha vida pessoal e profissional.

A elaboração de uma proposta curricular que atendesse ao Currículo mínimo e aos princípios e diretrizes do SUS implicaram na realização de oficinas de trabalho para a discussão dos componentes do projeto pedagógico: perfil profissional, competências e habilidades do enfermeiro, integração de disciplinas e conteúdos do ciclo básico e profissionalizante, relação teoria e prática, metodologias ativas e processo de avaliação. Essas oficinas eram compostas por alunos, professores das ciências básicas e profissionalizante e por representantes dos serviços de saúde.

Os anos de 1993 e 1994 foram de trabalhos intensos e discussões sobre a viabilidade de implantação de um Currículo Integrado. Este currículo viria atender os desejos do curso de enfermagem da UEL de conceber a formação do profissional enfermeiro, nas novas concepções espelhado nos movimentos vigentes da educação e da saúde descritos anteriormente.

O Currículo Integrado² agrega princípios da globalização, a interdisciplinaridade do conhecimento e das relações entre as esferas econômicas, sociais e políticas. As bases que o sustentam argumentam que o conhecimento é construído com a integração das diversas ciências, quando há comunicação e troca de dados, informações e problemas de forma crítica e criativa; quando o aluno pode experimentar, compreender valores e participar ativamente do mundo em que vive (SANTOMÉ, 1998).

Um currículo com essas características vem confrontar o modelo pedagógico tradicional predominante nos cursos da área de saúde, onde o ensino é centrado fortemente em conteúdos isolados, com destaque para as especialidades

---

² A concepção pedagógica que fundamenta o Currículo Integrado no curso de Enfermagem da UEL será retomada com maiores detalhes no próximo capítulo deste estudo.

da clínica, dissociação dos conhecimentos das ciências das áreas básicas e clínicas e ênfase no tecnicismo. Em relação às estratégias didáticas, o ensino na perspectiva tradicional não permite a construção da aprendizagem através de processos ativos dos estudantes (FEUERWERKER, 2002).

Nesta época, a decisão do grupo de trabalho do curso de Enfermagem foi por uma reforma curricular denominada de Currículo de Transição³ e não pelo Currículo Integrado. Esta opção foi pensada para que alunos e professores pudessem vivenciar um período de experiência e adaptação às novas estratégias requeridas para o Currículo Integrado.

No Currículo de Transição, implantado em 1996, foram realizadas as aproximações de disciplinas com conteúdos afins, na tentativa de promover a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática, inserção precoce do estudante nos campos de prática, diversificação de cenários de aprendizagem e elaboração de projetos de ensino integrados entre as disciplinas do ciclo básico e profissionalizante e entre cursos da área de saúde. Este período foi importante por revelar a complexidade que envolvia as diferentes visões de professores e alunos sobre a realidade da educação e da saúde e explicitar os conflitos decorrentes da vivência de uma nova prática pedagógica.

Apesar da preocupação e ansiedade com a implantação deste currículo, essa experiência possibilitou avanços importantes para a construção do Currículo Integrado do curso de Enfermagem, ratificando o desejo de avançar neste rumo.

Participando deste processo entre os anos de 1994 a 1996 através das oficinas de trabalho com assessorias de outras universidades e, refletindo sobre a minha prática pedagógica, os meus sentimentos de inquietude e ansiedade ganharam força.

Neste período, permiti que viessem a tona todas as minhas dúvidas e incertezas: qual era o real papel do professor, da escola e da educação? Por que exercia uma prática pedagógica com características no modelo pedagógico tradicional? Qual era a minha concepção sobre a enfermagem e a saúde?

---

³ O Currículo de Transição foi decorrente da aprovação do novo Currículo Mínimo para o curso de graduação em Enfermagem pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Portaria 1.721 de dezembro de 1994. Este currículo ficou vigente de 1996 a 1999.

Essas indagações mobilizaram em mim sentimentos de inquietude e, ao mesmo tempo, de felicidade pelo desejo de novas descobertas e possibilidades.

Assim, tendo como pano de fundo este cenário, em 1997 ingressei no programa de mestrado da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no campus da cidade de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira, que concluí em 2000. Foi um período de grande aprendizado e novas descobertas. O contato com a pesquisa qualitativa ampliou a minha visão de mundo e deu novos significados à minha existência. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como os professores do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL – desenvolviam a sua prática pedagógica e ao finalizar o trabalho, parte de minhas indagações tinham sido respondidas e muitas outras emergiram.

A reflexão sobre temas como a interdisciplinaridade, currículo, processo de ensino e aprendizagem, avaliação e educação entre outros, permitiu olhar para uma realidade de prática pedagógica que se mostrava reprodutora com forte influência da tendência liberal de educação⁴. A elaboração desta dissertação de mestrado possibilitou-me, a aproximação com as leituras e pesquisas da área de educação e, ao mesmo tempo, a compreensão de algumas teorias e conceitos relativos a ela.

A concretização da pesquisa revelou que os professores desenvolviam suas atividades pedagógicas baseadas em um modelo de ensino reprodutivo, isto é, subsidiados nos fundamentos epistemológicos da pedagogia tradicional, que fortemente os acompanha até nos dias de hoje (KIKUCHI, 2000).

Durante o meu afastamento para o programa de mestrado, entre o período de 1997 a 2000, o curso de enfermagem iniciou o processo de construção do currículo integrado que seria implantado em 2000. Neste período, participei como membro do grupo de trabalho de redação do projeto pedagógico que era dividido por temas: fundamentos filosóficos e sócio-culturais do currículo; fundamentos

---

⁴ A tendência pedagógica liberal sustenta a idéia de que a educação deve preparar os indivíduos para integrar a máquina do sistema social global, isto é, para o desempenho de papéis sociais de acordo com as suas aptidões individuais. Assim, a escola atua para suprir o mercado de trabalho, transmitindo as informações de forma eficiente, precisa, objetiva e rápidas. Embora pregue igualdade de oportunidades para todos, não considera as desigualdades de condições, ocultando, desta forma, as diferenças de classe (LIBÂNEO, 1998).

psicológicos da aprendizagem; perfil do enfermeiro e objetivos educacionais do curso de enfermagem; pólo teórico-metodológico e pólo técnico-metodológico; avaliação e análise do currículo de transição.

Optei por participar do grupo de estudo e elaboração das bases teórico-metodológicas e técnico-metodológicas pelo tema vir de encontro, naquele momento, aos estudos realizados no programa de mestrado.

O estudo e as discussões dos princípios da metodologia problematizadora⁵ trouxeram contribuições essenciais para uma melhor compreensão dos determinantes histórico-sociais do meu fazer pedagógico.

Em 1999, a proposta pedagógica do Currículo Integrado construída coletivamente foi finalizada. Contemplava a integração dos conteúdos das disciplinas do ciclo básico e do profissionalizante, teoria e prática, inserção de temas transversais como humanização, ética, cuidado, trabalho em equipe, entre outros. O projeto final foi organizado em módulos interdisciplinares⁶ e não mais em disciplinas isoladas. Esses módulos substituíram a função organizadora das antigas disciplinas nos currículo tradicionais, sendo que cada um deve assegurar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais para o alcance dos desempenhos de aprendizagem. (DELLAROZA et al., 2005).

Após este período, retomando as atividades acadêmicas no curso de enfermagem em 2000, participei dos módulos iniciais da primeira série do Currículo Integrado em implantação. Nesta ocasião, também participei como membro da comissão de avaliação do curso de enfermagem que objetivava, a princípio, o acompanhamento da implantação do processo de avaliação do currículo integrado.

Esta comissão foi constituída a partir do grupo de trabalho já existente na elaboração do Currículo Integrado e tinha dois focos principais: um voltado para as questões de gestão, acompanhamento e avaliação da implementação do currículo e,

---

⁵ A concepção problematizadora parte do princípio de que o indivíduo é historicamente determinado, com referências, valores e conhecimentos construídos ao longo de suas experiências. Considera, também, que ele seja capaz de transformar a realidade social através do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. A metodologia baseada por esses princípios busca a intencionalidade do fazer pedagógico dos educadores que provocam o conflito cognitivo para favorecer a curiosidade e estimular a busca ativa do educando na resolução de problemas (BORDENAVE, 1986; SENA-CHOMPRÉ; EGRY, 1998; BERBEL, 1999).

⁶ Módulos interdisciplinares ou integrados são organizações didático/pedagógicas que se caracterizam por atividades que desenvolvam competências através da inter-relação de conceitos e organização de atividades através de metodologias problematizadoras (ASSAD, 1999).

outro, voltado para os aspectos técnico-pedagógicos como a elaboração e acompanhamento das diretrizes norteadoras para a avaliação da aprendizagem do aluno. Em função da complexidade dessas duas frentes, estabeleceu-se que a comissão de avaliação constituída seria responsável pela frente pedagógica, sendo que a avaliação do currículo ficaria sob responsabilidade do grupo denominado de gestor⁷.

Assim, a comissão de avaliação foi re-estruturada com a participação de professores do ciclo profissionalizante, do ciclo básico e representantes de alunos das diferentes séries e iniciou os seus trabalhos enfocando especialmente a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo principal era o planejamento de um processo de avaliação que assegurasse o acompanhamento do aluno ao longo do curso (ROSSETTO et al., 2005).

Vale ressaltar que a constituição da nova comissão de avaliação deu-se em concomitância com o andamento dos primeiros módulos do currículo. Portanto, era um grande desafio construir eixos norteadores para a avaliação, e em especial, a da aprendizagem. Esta comissão iniciou os trabalhos buscando subsídios nas reflexões e nos diagnósticos sobre as práticas avaliativas consolidadas no Currículo de Transição.

Neste currículo, algumas práticas de avaliação já se aproximavam de uma proposta pedagógica mais crítica. Dentre elas, de que na avaliação da aprendizagem do aluno não deveriam ser levados em consideração somente resultados decorrentes do conhecimento teóricos, mas sim, de um conjunto de habilidades que agregassem o cognitivo, psicomotor e afetivo.

Aprofundando as discussões sobre o tema da avaliação e aproximando-se da realidade da implantação do Currículo Integrado, percebi que havia um descompasso entre aquilo que foi concebido teoricamente no projeto pedagógico e aquilo que era executado na prática. A incorporação das novas estratégias metodológicas por professores e estudantes parecia não garantir a sintonia com as práticas avaliativas idealizadas no currículo.

---

⁷ O grupo gestor era composto por membros de colegiado de curso, coordenadores de comissões e coordenadores de módulos, sendo responsáveis pelo gerenciamento do processo, planejamento e acompanhamento de capacitações e, fornecimento de suporte para o trabalho dos grupos.

Observei que mais do que a utilização de novas técnicas didáticas para o ensinar e para o aprender, seria preciso incorporar e assumir a avaliação como parte integrante de todo o processo pedagógico, compreendendo-a em seus fundamentos teórico-metodológicos⁸.

Os estudos desenvolvidos na comissão continuavam a instigar-me cada vez mais, pois os conflitos acerca do processo de avaliação surgiram praticamente em quase todos módulos. Havia um desconforto entre alunos e professores quanto à aplicação dos instrumentos, a quantificação por notas, a classificação dos alunos, a falta de continuidade no acompanhamento da progressão do aluno, entre outros.

Este período foi de incertezas e angústias e ao mesmo tempo de muitas reflexões e descobertas sobre o tema da avaliação.

Em 2002, assumi a função de vice-coordenadora do colegiado de curso de enfermagem, permanecendo também como membro da comissão de avaliação. Vivenciei nesta fase momentos especiais na construção, implantação e implementação do novo currículo que estava em seu terceiro ano. No enfrentamento ao novo continuavam as manifestações em forma de angústia, tristeza, sofrimento, briga e choro entre os professores. Em outros momentos, o riso, a felicidade pela conquista, a satisfação pela construção e visualização de produtos. Para mim, esta realidade provocava inquietações e ao mesmo tempo, sentia-me instigada a compreender e buscar soluções para os problemas que se apresentavam.

No segundo semestre deste mesmo ano, iniciei minha participação no Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem⁹ (PROFAE) do Ministério da Saúde. Este projeto era composto por dois componentes: o componente 1 e 2. O primeiro foi composto por cursos voltados para a qualificação profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem e complementação do ensino fundamental; o segundo teve como objetivo a formação pedagógica de docentes, o sistema de certificação de competências e o fortalecimento das escolas técnicas do SUS.

---

⁸ A concepção que fundamenta o processo de avaliação na perspectiva de um Currículo Integrado será detalhada e apresentada no capítulo 3 desta pesquisa.

⁹ O PROFAE foi uma proposta do Ministério da Saúde que objetivou a inserção de novos conceitos e paradigmas de qualidade nos serviços de saúde da rede atendimento médico-hospitalar no país, através da qualificação profissional dos trabalhadores e formação pedagógica de docentes.

A atuação como tutora no Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem durante dois anos permitiu que eu me aproximasse das questões políticas e sociais que envolvem a educação e em especial a formação de enfermeiros envolvidos com a formação de outros profissionais da área de saúde. Conceitos de educação à distância, competência, certificação, qualificação, faziam parte do meu cotidiano. Foram momentos de grande aprendizado e reflexões.

Em outubro de 2003 iniciei a participação no 5º Grupo de Formação de Coordenadores de Grupo de Londrina, promovido pela Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos¹⁰ (SBDG). Este curso teve duração de dezoito meses com encontros mensais em fins de semana e teve como finalidade a formação de profissionais para a coordenação de grupos. Por se tratar de um curso teórico e prático, as experiências vivenciadas neste grupo possibilitaram reflexões importantes para o meu papel de coordenador da comissão de avaliação e da vice-coordenação de colegiado.

Neste período pude repensar sobre meus sentimentos e ações que pudessem interferir no desenvolvimento do próprio grupo e no grupo de professores do curso de enfermagem.

Foi um período de reflexões profundas na qual pude compreender sobre minhas relações com o mundo, coisas e pessoas. Possibilitou enxergar com maior clareza, as relações interpessoais que se estabelecem nos processos grupais de constituição familiar ou profissional.

Ao final de 2003, a escola formou a sua primeira turma no currículo integrado e o descontentamento e a insegurança com o processo de avaliação persistia entre alunos e professores, em especial quanto à produção de notas. Estas pareciam não revelar, de forma coerente, o desempenho do aluno durante os módulos. Outras questões como a visão fragmentada do desempenho do aluno pelo professor, ao fracionamento das pontuações dos instrumentos, a subjetividade da

---

¹⁰ A Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos (SBDG) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos com sede em Porto Alegre, RS, e tem por finalidade promover a formação e o aprimoramento teórico, metodológico e técnico de diferentes profissionais em dinâmica do processo, funcionamento e desenvolvimento de grupos.

avaliação de habilidades atitudinais e as diferentes compreensões sobre as concepções de avaliação entre outras.

Neste período, muitos professores já vinham adotando outras técnicas avaliativas para atender as necessidades específicas de seu módulo e os instrumentos elaborados pela comissão foram substituídos por instrumentos próprios de cada módulo. Assim, ao final deste ano, cada um dos módulos tinha a sua avaliação, confirmando que as nossas práticas avaliativas ainda eram fortemente calcadas em uma concepção pedagógica tradicional.

Como coordenadora da comissão de avaliação, buscar a solução para tantos problemas foi um desafio constante nos anos de 2003 e 2004. Percebia que o descontentamento dos alunos e professores com a prática de avaliação ia além dos recursos concretos como notas e instrumentos utilizados para esta prática. Percebia, também, que teoricamente, sabíamos que a tríade entre o ensino, aprendizagem e avaliação sugere uma inter-relação indissociável entre esses processos, portanto, não deveriam ser concebidos isoladamente.

No entanto, na prática, essa inter-relação mostrou-se muito mais difícil. A impressão era de que tínhamos o domínio dos novos aspectos metodológicos do ensinar e o aprender, mas quando tínhamos que avaliar o aluno, as ações demonstravam que o concebíamos na sua forma tradicional. Com isso, parecia haver uma desarmonia entre o discurso da pedagogia crítica e a prática de avaliação realizada por professores em seu cotidiano.

Para que pudéssemos clarear e pensar sobre o processo de avaliação, a comissão fez, em 2003, um diagnóstico sobre as práticas de avaliação utilizadas no currículo e em 2004. Juntamente com o colegiado de curso, promoveu o I Fórum de sobre a Avaliação no curso de Enfermagem da UEL. Este evento possibilitou a discussão e a reflexão sobre a avaliação praticada até o momento¹¹.

Estar à frente da organização e coordenação deste fórum significou estar à frente de muitas perguntas sem respostas: por que a avaliação se mostrava como uma prática difícil de ser realizada, se o currículo era flexível e com possibilidades de vários e diferentes momentos para a sua realização? O que realmente deveria ser

---

¹¹ Os resultados decorrentes do I Fórum sobre Avaliação da Aprendizagem no Currículo Integrado realizado em 2004 estão relacionados no capítulo 2 deste estudo.

avaliado? Por que as posturas de alunos e professores diante das práticas de avaliação ainda eram tão semelhantes àquelas do currículo tradicional? Qual era o significado dos instrumentos de avaliação para os professores e alunos? Como e quais ações seriam necessárias para que pudéssemos atingir a coerência entre o ensinar, aprender e avaliar?

A experiência desse processo mostrou-me que uma mudança curricular envolvendo novas formas de ensinar ou avaliar implica, também, em mudanças de paradigmas individuais e está intimamente relacionada com a vivência de cada um.

Refletir sobre o processo de avaliação, neste momento, é pensar no processo de ensinar e aprender, pois juntos, formam uma rede entrelaçada, única e dinâmica que dá sentido à minha prática docente. Entendendo essa dinamicidade, em constante movimento, considero que a prática de avaliação desenvolvida no curso não se dá, somente, através da sua dimensão técnica e metodológica, mas também existencial. Do ponto de vista técnico e metodológico há os diferentes instrumentos e as diversas técnicas avaliativas. Do ponto de vista existencial, está a presença de cada sujeito inteiro, estabelecendo relações entre si e com o mundo do Currículo Integrado, revelando-se no desenvolvimento da prática avaliativa.

Como sujeitos situados em um novo currículo, alunos e professores confrontam-se com novos paradigmas e valores. Portanto, são pessoas que existem no mundo do currículo e têm as suas práticas de avaliação orientadas pelo significado que dá a elas.

Assim, pensar sobre a prática de avaliação no currículo de graduação de Enfermagem da UEL, em seu sentido existencial, firma-se as interrogações: Qual é o sentido da prática de avaliação para o professor e para o aluno que vivenciam o currículo integrado? O que é ser-professor e ser-aluno no mundo da avaliação?

Portanto, o objetivo deste estudo é apreender o sentido da prática de avaliação para professores e alunos que co-existem no contexto de um currículo integrado.

O propósito desta pesquisa não é tratar o processo de avaliação separado do contexto da educação em enfermagem, mas destacá-lo para possibilitar um aprofundamento e a compreensão da avaliação em um currículo.

O desvelamento da prática de avaliação pode contribuir para a reorientação de práticas pedagógicas construtivas e transformadoras de uma educação em enfermagem alicerçada nos fundamentos constitutivos da pedagogia crítica e da construção do SUS. Enfim, este trabalho pretende contribuir para a formação em enfermagem.

Os capítulos deste estudo se apresentam da seguinte forma:

Capítulo 2 - Aborda os aspectos históricos dos processos de avaliação nos currículos de graduação em Enfermagem da UEL, buscando contextualizar a prática de avaliação no atual currículo.

Capítulo 3 - Descreve sobre as concepções de avaliação na educação tradicional e na educação crítica através de literatura específica das áreas de educação e enfermagem.

Capítulo 4 - Apresenta o referencial teórico-metodológico de Martin Heidegger para a educação.

Capítulo 5 - Delineia o percurso metodológico para a realização desta pesquisa.

Capítulo 6 - Apresenta e discute as unificações ôntico-ontológicas que configuram o sentido da avaliação para professores e alunos no contexto do currículo integrado da UEL.

Capítulo 7 - Apresenta a compreensão sobre o sentido da avaliação para os alunos e professores.

Capítulo 8 – Expõe as considerações finais.

***2. CONTEXTUALIZANDO O
PROCESSO DE
AVALIAÇÃO NOS CURRÍCULOS DO
CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL***

Para situar o processo de avaliação no âmbito do currículo integrado, este capítulo pretende explicitar os aspectos históricos que influenciaram a prática de avaliação nos currículos do curso de enfermagem da UEL.

Entendendo que o processo de avaliação está implicitamente inserido no processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez, encontra-se fundamentado por um projeto pedagógico e estruturado por um currículo, apresento uma retrospectiva sobre os diferentes momentos das reformas curriculares do curso de graduação em enfermagem da UEL.

O curso de enfermagem da UEL foi concebido em 1972 e passou por seis reformas curriculares, sendo a última em 2007. Neste estudo serão consideradas as cinco reformas curriculares consolidadas no período de 1972 a 2000.

Entre 1972 a 2004, o sistema de avaliação no curso era orientado pelo regimento geral da universidade que previa o sistema de notas, a recuperação e o exame final. A partir de 2005 foi concedido os cursos de graduação, a autonomia para estabelecerem o seu próprio modelo e concepção¹² de avaliação.

Cabe salientar que uma consulta aos documentos oficiais da UEL sobre o processo de avaliação no curso de enfermagem permitiu observar que não existem registros especificando as diretrizes para a avaliação nos currículos vigentes entre 1972 a 1986. Os catálogos oficiais publicados a partir de 1994 apontam para um sistema de avaliação com orientações gerais para todos os cursos da instituição.

Assim, a busca de informações para a construção deste capítulo deu-se através de documentos manuscritos ou mimeografados nos arquivos internos do departamento de enfermagem.

O primeiro currículo do curso de enfermagem da UEL, de 1972, era em período integral, com três anos de duração e em regime seriado. As disciplinas eram ministradas por professores de vários departamentos. Este currículo foi concebido

---

¹² Neste estudo, considerou-se a diferença entre as palavras *modelo* e *concepção* a partir das definições citadas por Gadotti (2000), que utiliza modelo para definir uma abordagem de avaliação relacionada a metodologias e estratégias, e a palavra concepção para os conceitos teóricos que sustentam um paradigma de avaliação.

Contextualizando o processo de avaliação

---

no bojo da Reforma Universitária, instituída no país através da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 (SAUPE; NASCIMENTO, 1995).

O cenário histórico-social brasileiro, neste período, era demarcado pelo autoritarismo do regime militar, que exerceu forte influência na educação brasileira. Esta, foi alicerçada sob bases do autoritarismo e repressões. O ensino tinha uma organização com as seguintes características predominantes: integração de cursos, áreas e disciplinas; disciplinas obrigatórias e optativas na composição do currículo; matrícula por disciplinas; a coordenação administrativa, didática e de pesquisa eram centralizadas e o incentivo à pesquisa e extensão universitária foram dinamizadas (ROMANELLI, 1991).

A prática de avaliação neste contexto seguia os modelos de educação da sociedade vigente, portanto, expressava um determinado momento histórico, seus valores e idéias. Assim, estavam presentes a classificação, a valorização da nota, a verdade científica universal na palavra do professor e nos livros acadêmicos.

Registros de relatos de enfermeiros formados nessa época expressavam que o modelo de avaliação praticada nas universidades e no curso de enfermagem era restrito a aplicação de provas teóricas ao término das disciplinas. Não há registros da utilização de outras estratégias. A aprovação em uma disciplina era condicionada à obtenção de uma média aritmética igual ou superior a 7,0.

Assim, a partir da Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação passou a determinar os currículos mínimos para a graduação de diversos cursos, sendo que os currículos plenos ficavam a critério das unidades de ensino que incluíam ou não outras disciplinas (PORTO, 1997).

Com a aprovação do Parecer n.º 163/72 e Resolução 04/72 pelo CFE, que estabelecia o currículo mínimo para o curso de graduação em enfermagem, a área dá os primeiros passos para a cientitificação da categoria, sobretudo pela introdução das habilitações em médico-cirúrgica, obstetrícia e saúde pública. Esse modelo curricular, apesar de expressar a necessidade de dar novo caráter ao ensino de enfermagem, mantinha uma estrutura baseada no modelo biomédico, evidenciando um processo de ensino vigente até os anos 90, que privilegiava o domínio de técnicas curativas.

Contextualizando o processo de avaliação

Em 1973 ocorreu a primeira reforma curricular do curso de enfermagem da UEL, em decorrência da aprovação do currículo mínimo aprovado em 1972. Esta reforma culminou na adoção do regime de créditos e na fragmentação do currículo em três áreas: um ciclo básico, um tronco profissionalizante comum e três habilitações: Enfermagem Obstétrica, Saúde Pública e Médico-Cirúrgica. Esta fragmentação resultou na destinação de quase cinquenta por cento de sua carga horária para as disciplinas básicas, em detrimento à das profissionalizantes. A duração do curso passou a ser de três anos e meio, isto é, sete períodos (UEL, 1973).

A aprovação desse currículo, como mencionado anteriormente, teve como cenário histórico-social, o desenvolvimento da medicina e enfermagem curativas, fortalecidas pela medicalização e tecnologias médico-hospitalares. Assim, o currículo privilegiou o domínio das técnicas e do saber científico. Nota-se aqui, a minimização dos aspectos relacionados aos problemas básicos de saúde (GARANHANI et al., 1999a). Não houve alteração no sistema de avaliação, sendo mantida a aprovação do aluno por médias aritméticas decorrentes de notas de cada disciplina.

Apesar de manter as características do ensino tradicional, um movimento de mudanças se instalava na educação nacional já apontando para uma tendência mais crítica de educação. Anísio Teixeira, Demerval Saviani e Paulo Freire são alguns dos principais educadores que influenciaram esse movimento. Os avanços da pesquisa na área de psicologia do desenvolvimento, em especial a de Jean Piaget, também, trouxeram grandes contribuições para novas compreensões sobre os modos de aprendizagem.

Em 1974, por meio de uma adequação curricular¹³, o curso de enfermagem volta a ter duração de seis períodos e com duas habilitações: Enfermagem Médico-Cirúrgica e Enfermagem em Saúde Pública. O sistema de avaliação não foi alterado (UEL, 1974).

Em 1977 o curso de enfermagem realizou o I Fórum de Debates sobre o Curso de Enfermagem que desencadeou a segunda reforma curricular que seria

---

¹³ Adequação curricular é entendida como realocação ou deslocamento de disciplinas em outras séries, semestres ou anos, sem que haja alteração em suas ementas ou nomenclatura, carga horária e conteúdo programático. Diferentemente, a reformulação curricular é entendida como qualquer modificação que venha ocorrer na duração do curso, na alteração do sistema acadêmico ou de avaliação (UEL, 2009).

Contextualizando o processo de avaliação

---

implementada a partir de 1980. Contudo, o currículo foi elaborado por um grupo de professores e não coletivamente. As principais mudanças para este currículo foram: maior destinação de carga horária para a área profissionalizante e separação das disciplinas teóricas e práticas (DESSUNT et al., 2005).

A fragmentação do currículo em disciplinas teóricas e práticas culminou em avaliações isoladas que não contemplavam a totalidade das aprendizagens dos alunos. A dissociação das disciplinas em teoria e prática se baseava no fundamento de que o conhecimento é apreendido e aprendido de forma estanque pelo indivíduo, sendo que, na maioria das vezes, este deva adquirir primeiro os conceitos teóricos para depois aplicá-los na prática. Essa visão fragmenta o homem considerando-o como somatória de partes e não como uma unidade expressa no todo.

Assim, guiado por essa lógica, a avaliação também se apresentava fragmentada. Sistemáticamente, esse currículo produziu numerosas quantidades de notas e provocou controvérsias quanto à aprovação ou reprovação do aluno, que poderia estar aprovado na teoria e reprovado na prática ou vice-versa.

Paralelamente à discussão desse currículo, em 1978, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulga e declara estratégias para os cuidados primários de saúde com a finalidade de alcançar a “saúde para todos no ano 2000”. Os documentos da OMS redirecionam o ensino de enfermagem para programas voltados para a prevenção de doenças e manutenção de saúde da comunidade. No entanto, o ensino de enfermagem ainda não atendia a essa formação profissional (GARANHANI et al., 2005).

Esta época foi marcada pela reorganização do sistema de saúde do país e da América Latina e, novas exigências para a formação generalista de profissionais para atuarem em diferentes níveis de atenção à saúde, foram requeridas. Assim, os currículos vigentes, neste período, já não atendiam as necessidades dessa formação (MENDES, 1996).

O currículo implantado em 1980 esteve em vigência até o início dos anos 90. Neste período as insatisfações com o ensino de enfermagem aumentavam com a constatação de que a escola encontrava-se desvinculada das reais necessidades de saúde da população e dos serviços de saúde.

Contextualizando o processo de avaliação

Em 1980, o curso de enfermagem constituiu uma Comissão de Ensino composta por professores do departamento de enfermagem da UEL, que só foi formalizada através de portaria (UEL, 1986) em maio de 1986. No entanto, há registros nos arquivos do departamento de enfermagem indicando a atuação desta comissão em 1982, revelando que a preocupação com as questões pedagógicas estavam já presentes no curso nesta época. Os registros mostram, também, que a nomeação ou a alteração dos professores componentes dessa comissão, eram realizadas internamente, sem que houvesse a sua regulamentação por meio de portaria emitida por órgão oficial da universidade.

Os relatórios anuais apresentados por essa comissão nos anos de 1982, 1983 e 1984 ao departamento de enfermagem, mostram que houve uma tentativa, nesses anos, de estabelecer os critérios e diretrizes para a prática de avaliação no curso. O relatório aponta, ainda que a falta de tempo dos professores devido à sobrecarga de atividades impediu que este objetivo fosse atingido (UEL, 1982; UEL, 1983; UEL, 1984).

Em 1986 a comissão de ensino promoveu a I Semana de Enfermagem da UEL: Currículo e Ensino de Enfermagem com objetivo de discutir o ensino de graduação em enfermagem. É justamente nos registros deste ano que desponta o primeiro documento explicitando a inserção do debate sobre a avaliação da aprendizagem nos currículos.

Este evento reuniu professores, alunos, ex-alunos e profissionais das áreas hospitalares e de saúde pública da região e promoveu a discussão sobre as questões políticas, sociais e econômicas do cenário mundial e nacional, buscando a articulação com as questões do ensino e da saúde. Temas como integração docente-assistencial, integração entre o ensino básico e profissionalizante também foram discutidos.

Em relação à avaliação, em especial, foi acompanhado do movimento de maior clareza e definição do perfil do estudante de enfermagem, revisão do papel do enfermeiro na sociedade e promoção da aproximação dos estudantes com a comunidade.

O II Fórum de Debates do Curso de Enfermagem, realizado em 1988, produziu um relatório final que explicitava o diagnóstico realizado neste evento. Este

Contextualizando o processo de avaliação

---

diagnóstico apontava entre outros aspectos, a deficiência no processo de avaliação dos estudantes e a inexistência de um marco conceitual e filosófico coletivo. Esta ausência de marco conceitual impedia que se percebesse o fio condutor filosófico nas ações curriculares, levando os docentes a regerem-se por seus próprios sistemas de valores (DESSUNTI, et al., 2005). A avaliação evidenciava a pouca ênfase dada à capacidade de análise, a solução de problemas e a prática clínica e social. A partir deste movimento, a avaliação passou a ser incorporada como um dos principais temas para os debates sobre reformas curriculares.

Durante este tempo, os movimentos nacionais na saúde e na educação influenciaram o debate sobre os currículos na área da saúde: a Reforma Sanitária com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) aprovado na Constituição de 1988 e o debate sobre o currículo mínimo de enfermagem. O primeiro reorganizava os serviços de saúde e criava novos campos de atuação para o enfermeiro, provocando novas discussões sobre a formação de profissionais que atendessem à demanda do mercado de trabalho e às necessidades de atendimento aos princípios estabelecidos no SUS (SOUZA, 2004). O segundo impulsionava as instituições de ensino superior a discutirem o currículo mínimo do curso de graduação em enfermagem com a realização de seminários em todas as regiões do país. Em 1989, a Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn – em conjunto com a Comissão de Especialistas de Enfermagem da Secretaria de Educação Superior, promoveu um encontro nacional com delegados regionais e aprovou um anteprojeto de currículo com carga horária mínima de 3.500 horas e duração de quatro anos.

Sob influência deste cenário, o curso de enfermagem da UEL segue para a terceira reforma curricular que foi implementada em 1992. As principais mudanças efetuadas foram: a ampliação da duração do curso para quatro anos, alteração no regime acadêmico de crédito para seriado, retorno da união das disciplinas teóricas e práticas, aumento da carga horária total para 3.852 horas, a criação e a possibilidade de implementação do Internato de Enfermagem. Esse movimento foi importante, para as reflexões sobre as metodologias de ensino e aprendizagem e o processo de avaliação.

A proposta do internato de enfermagem era oportunizar aos estudantes uma vivência da realidade profissional dos enfermeiros nos diferentes processos de trabalho hospitalar e saúde coletiva, aproximando-os da prática e, desenvolver as

Contextualizando o processo de avaliação

---

atividades de aprendizagem para: atuação em equipes multiprofissionais e comunidades, a auto-aprendizagem, o gerenciamento nos serviços de saúde, desenvolver pesquisa e educação continuada, diminuir a distância, entre outros (VANNUCHI et al., 1996).

Do ponto de vista do processo de avaliação, o internato de enfermagem possibilitou a primeira experiência de avaliação com a inserção dos enfermeiros dos serviços de saúde, além de contemplar a auto-avaliação¹⁴ do aluno e abranger as dimensões do conhecimento, das habilidades e de atitudes da aprendizagem¹⁵.

O impacto desta prática de avaliação no internato de enfermagem trouxe contribuições importantes para se pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo, uma vez que implicou em rever a articulação entre conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação.

Paralelamente à implantação do internato de enfermagem acontecia o projeto UNI, já mencionado no capítulo anterior deste estudo, que concretizava projetos e programas especiais de ensino como o Projeto Especial de Ensino: Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais (PEEPIN I e PEEPIN II); o Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa (PAPP) e o Programa de Apoio a Projetos Integrados de Ensino (PAPIENS). Estes projetos e programas tinham em comum a abrangência do ensino, da aprendizagem e da investigação interdisciplinar e multiprofissional.

Assim, frente ao desafio de realizar uma avaliação coerente com novos cenários de aprendizagem e novas metodologias de ensino, o grupo de professores do curso buscou assessorias para discutir e consolidar o processo de avaliação. Em 1994 foi realizada uma oficina de capacitação¹⁶ de professores sobre o tema avaliação da aprendizagem com discussão sobre as suas finalidades, métodos e

---

¹⁴ A auto-avaliação é a avaliação realizada pelo aluno sobre o seu desempenho.

¹⁵ A dimensão do conhecimento refere-se à aquisição de conceitos, princípios, análise, pesquisa e teorias; as habilidades referem-se ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, psicomotoras, afetivas, políticas e sociais que levam o aluno a relacionar, comparar, pensar, analisar entre outras ações; e a dimensão das atitudes implica em uma postura que indica a valoração e crenças retratadas por atitudes de compromisso e responsabilidade (ABREU e MASETTO, 1990).

¹⁶ O termo capacitação foi utilizado, naquele momento, como um conjunto de atividades de reflexão crítica da realidade visando a ações que contemplem a aquisição e o aprimoramento de habilidades e conhecimentos que pudessem contribuir para desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os eventos de capacitação foram realizados nas modalidades de curso, seminário, workshop, encontro, conferência, fórum e oficina.

Contextualizando o processo de avaliação

---

estratégias. Nesta oficina, discutiu-se a prevalência de uma prática avaliativa de natureza eliminatória e classificatória, dissociada do processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades identificadas no currículo de 1992, alguns avanços foram considerados importantes pelos professores e alunos em relação à repercussão positiva da implantação de práticas de ensino, que associavam a teoria com a prática e, práticas de avaliação que contemplavam os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (UEL, 1995).

Com a aprovação do currículo mínimo para o Curso de Graduação em Enfermagem através da portaria nº 1721 de 15 de dezembro de 1994, o curso de enfermagem segue para a quarta reforma curricular.

As propostas para este currículo implantado em 1996, tiveram alterações significativas, como a definição dos princípios norteadores para este novo currículo. Foram propostas: estruturação curricular a partir do eixo saúde-doença; definição de conteúdos referendados no perfil epidemiológico e quadro sanitário regional; experiências de aprendizagem nos diferentes níveis de atenção à saúde; integração entre as disciplinas do ciclo básico e clínico; articulação teoria-prática; formação em assistência, ensino e pesquisa (UEL, 1995; TAKAHASHI; HIRAZAWA; SOUZA, 1995).

Nesta proposta, a prática da avaliação da aprendizagem, descrita no projeto pedagógico, já tinha como perspectiva o abandono do procedimento classificatório e ênfase em uma avaliação como um instrumento mediador da identificação e superação dos problemas de ensino e aprendizagem, possibilitando a redefinição do trabalho pedagógico, com base na análise das falhas.

O currículo resultante desta quarta reforma foi denominado de Currículo de Transição. Este currículo recebeu esta denominação por ser um currículo concebido como aquele que faria uma transição entre este e o Currículo Integrado, proporcionando aos alunos e docentes uma aproximação com novas experiências metodológicas. Como já relatado no capítulo anterior, o desenvolvimento do Currículo de Transição trouxe grandes mudanças na educação em enfermagem, uma vez que possibilitou a aproximação de disciplinas visando a interdisciplinaridade e a correlação teoria-prática; fusão de algumas disciplinas do ciclo básico e do profissionalizante; diversificação dos cenários de aprendizagem; contato precoce do

Contextualizando o processo de avaliação

---

estudante com a realidade profissional e com a comunidade; ênfase na metodologia de pesquisa e o aprimoramento do internato de enfermagem.

Foi durante a construção e implementação do Currículo de Transição que a possibilidade de um currículo integrado ganhou mais força entre os professores. Havia um desejo e um desafio de buscar a formação do enfermeiro com vistas à integralidade da assistência ao indivíduo, família e comunidade; à relação dos conteúdos programáticos com os determinantes do processo saúde-doença; às atividades multiprofissionais e à integração da escola com os serviços e comunidade.

Ainda, em 1995 e 1996, foram realizadas oficinas de capacitação para os professores do curso de enfermagem com assessorias externas, visando apreender novas metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Foi a partir dessas capacitações que o processo de avaliação ganhou destaque especial. Nesta época, já havia uma tentativa de se colocar em prática, uma avaliação com orientação pedagógica crítica, visando a aproximação com o Currículo Integrado.

Os anos de 1996 a 1999, período de implementação do Currículo de Transição, ficaram concentrados para capacitações de professores e estudantes, e acompanhamento e elaboração das unidades de ensino para o projeto do currículo integrado. As oficinas de capacitação eram voltadas para temas como aprendizagem significativa, metodologia problematizadora e concepções pedagógicas (GARANHANI, et al., 2005).

Ao final da etapa de capacitação docente, foram criados seis grupos de redação do projeto pedagógico do currículo integrado que foram divididos por temas: Fundamentos filosóficos e sócio-culturais do currículo; Fundamentos psicológicos da aprendizagem; perfil do enfermeiro e objetivos educacionais do curso de enfermagem; Pólo teórico-metodológico e Pólo técnico-metodológico; Avaliação e Análise do currículo de Transição.

Esta fase foi marcada pela busca de novas referências para a construção coletiva do novo currículo. Porém, esta construção, mostrou a dificuldade de agregação e articulação dos conceitos trabalhados nos diferentes grupos. Cada grupo confrontava-se com seus próprios paradigmas e cada professor envolvido, empreendia os novos conceitos em seu próprio ritmo e apresentava necessidades

Contextualizando o processo de avaliação

---

diferentes. Desta forma, naquele momento, a ênfase maior foi para as metodologias ativas, sendo a avaliação, deslocada do processo de uma forma geral.

A interdisciplinaridade, agora colocada em prática, tornou-se uma questão difícil. Com isso, empreendeu-se muito tempo e energia dos participantes na elaboração da grade curricular e neste período, não havia clareza sobre a inserção da avaliação nos módulos interdisciplinares, embora, os seus princípios estivessem explícitos no projeto pedagógico do currículo integrado.

A construção do currículo integrado, também, foi marcada por situações de conflitos e interesses dos professores, uma vez que estavam em jogo, os desdobramentos concretos dos conteúdos e cargas horárias de cada disciplina existente no Currículo de Transição.

Com esse currículo em pleno desenvolvimento e a concretização do currículo integrado em 2000, as dúvidas em como avaliar a aprendizagem do aluno em uma estrutura de módulos integrados emergiram. A integração das áreas de conhecimento, das disciplinas e dos conteúdos, configurada em práticas de ensino integradas, implicava em uma prática de avaliação, também, articulada. E esta prática mostrou-se concretamente muito difícil na realidade do fazer pedagógico de professores e de alunos que vivenciavam o currículo integrado (ROSSETTO et al., 2005).

Como nos currículos anteriores, a avaliação permaneceu com o sistema de notas como critério para aprovação ou reprovação do estudante, tendo como base o regulamento geral da universidade.

Neste cenário, em 2000, a comissão de avaliação do currículo, já mencionada no capítulo anterior, iniciou os seus trabalhos realizando um diagnóstico da realidade da prática de avaliação vivenciada no currículo de transição e refletir sobre práticas já consolidadas. Este diagnóstico possibilitou verificar a diversidade de práticas avaliativas realizada no curso, com diferentes instrumentos, técnicas e formas de avaliação do estudante. Algumas, consideradas positivas, foram validadas e incorporadas no atual currículo como a avaliação das dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras e a auto-avaliação. Foi consenso de que a prova escrita não deveria ser o único instrumento para avaliação do desempenho do estudante.

Contextualizando o processo de avaliação

Neste momento, observa-se uma cisão com o passado, uma não retomada dos trabalhos desenvolvidos pelas comissões de ensino ou de avaliações anteriores. A opção foi por discutir uma nova forma de avaliação dentro do novo currículo integrado.

Outro aspecto relevante deste diagnóstico foi a constatação das diferentes visões de estudantes e professores sobre a prática da avaliação no curso de enfermagem. Havia um descompasso na compreensão dos processos de avaliação, dos fundamentos na educação crítica e suas implicações e, de que, a descrição detalhada desses, no projeto pedagógico do curso, não assegurava uma prática diferente daquela exercida nos currículos anteriores. O descompasso evidenciava os diferentes graus de amadurecimento que os professores já tinham neste período.

Assim, entre 2000 e 2002 e na medida em que o currículo integrado encontrava-se em andamento, havia uma preocupação constante entre os professores com as formas de comunicação entre os módulos para o acompanhamento progressivo do aluno ao longo do curso. Este fato, associado ao diagnóstico inicial incentivou a construção de instrumentos para o registro de acompanhamento do estudante ao longo das séries (Anexo-A). Estes constavam da verificação de habilidades mentais do aluno para a aquisição de conhecimentos, habilidades de comunicação, trabalho em equipe e liderança, entre outros.

Esta experiência mostrou que o grupo de professores ainda trabalhava uma avaliação centrada mais na forma (como se aprende) do que no conteúdo (o que se aprende) e fez emergir outras questões complexas relacionadas ao processo de avaliação: a avaliação não era prevista na sequência de atividades dos módulos, isto é, não constava no cronograma de atividades, sendo pensada durante a implementação dos mesmos; as notas eram decorrentes da fragmentação das provas escritas que não eram construídas de forma coletiva e integradas; a média aritmética parecia não corresponder ao desempenho real do aluno; quantidade excessiva de notas advindas de múltiplas atividades; os instrumentos eram extensos e repetitivos e geravam respostas de forma mecânica e sem reflexão; o sentimento de incerteza e injustiça traziam inquietudes a alunos e professores e, principalmente, a percepção de uma prática incoerente com os princípios norteadores da avaliação.

Contextualizando o processo de avaliação

Mesmo com a substituição dos instrumentos por outros elaborados pelos próprios módulos, ainda assim, o desconforto com a avaliação aumentava e a exigência da quantificação e classificação dos estudantes pelo sistema de notas provocava sentimentos de incapacidade e frustração.

Diante deste cenário, a comissão de avaliação retomou os princípios orientadores para a avaliação estabelecidos no currículo integrado e promoveu, em conjunto com o colegiado de curso, capacitações de professores e estudantes com o tema específico voltado para a avaliação. Na primeira etapa, a comissão realizou um levantamento sobre as avaliações realizadas nos módulos das 1ª e 2ª séries e identificou as estratégias metodológicas e instrumentos utilizados por cada um dos módulos e discutiu como as notas eram geradas durante o seu desenvolvimento. Esta etapa foi desenvolvida durante o ano de 2002.

O currículo já se encontrava no quarto ano, em 2003, quando foram realizadas avaliações externas e oficinas de capacitação, sobre avaliação, com especialistas da Universidade de Campinas e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este evento, realizado em dois dias consecutivos, foi importante para se rediscutir os eixos direcionadores do currículo e do processo de avaliação e expôs a fragilidade e a complexidade de tornar a avaliação indissociável do processo ensino-aprendizagem. As contradições entre o discurso e a prática ficaram evidentes e levou o grupo de professores a assumir que as respostas para todas as inquietações prescindiam de reflexões sinceras de cada sujeito sobre a realidade vivida.

Impulsionados pela compreensão e reflexão sobre sua prática avaliativa, os professores passaram a reorganizar a avaliação em seus módulos com base nos princípios da avaliação formativa incorporando os diferentes saberes e dimensões.

Neste período, o curso formava a primeira turma do currículo integrado e o desconforto com a avaliação persistia, principalmente em relação à geração de médias representadas numericamente para aprovação do estudante. Ao mesmo tempo, a UEL aprovava um novo regimento geral, onde os cursos de graduação poderiam determinar o seu próprio sistema de avaliação através de seu projeto pedagógico.

Este cenário abriu novas possibilidades para se rever novamente o currículo, seus fundamentos pedagógicos, metodológicos e de avaliação. Assim,

Contextualizando o processo de avaliação

---

realizou-se em 2004, o I Fórum de sobre a Avaliação no curso de Enfermagem da UEL, especificamente para discutir a avaliação no processo de ensino e aprendizagem no currículo integrado.

Esta oficina revelou que os avanços em relação à avaliação aconteciam isolados em alguns módulos com experiências positivas para a aprendizagem do estudante. Observou-se que a maioria dos módulos diversificou os instrumentos, alterou a frequência e os momentos de realização da avaliação. As dimensões da aprendizagem de habilidades cognitiva, psicomotora e atitudinais permaneciam e a coleta de informações sobre o desempenho do estudante era eficiente, porém, pouco trabalhada por professores para redirecionamento das ações pedagógicas.

Com a participação ativa dos alunos neste evento, estes revelaram a insatisfação em relação à falta de feedback intermitente durante os módulos, a incoerência entre os objetivos educacionais propostos, conteúdos e avaliação, a exagerada competição entre os estudantes, e por fim, o mesmo sentimento de frustração e injustiça, também revelados por professores.

Com os estudos realizados pela comissão de avaliação nos anos anteriores sobre a possibilidade de concretização da avaliação de caráter formativo, a idéia de substituir a nota por conceitos que representassem a aprendizagem do estudante foi fortalecida. A crença nos pressupostos da avaliação formativa como uma avaliação informativa, cujo principal objetivo é acompanhar o desenvolvimento do estudante, subsidiou a definição pelo sistema de avaliação por conceito bidimensional. Assim, o registro da aprendizagem do aluno passou a ser codificado não mais por expressões numéricas, mas por conceitos expressos em A (atingiu os desempenhos) e NA (não atingiu o desempenho).

Esta avaliação dá grande ênfase no feedback sem a preocupação de escalonar ou classificar, evitando a comparação com outros estudantes; como não trabalha com notas, não possibilita a produção de médias aritméticas onde uma nota maior pode servir de compensação para uma menor. Além disso, a subjetividade da avaliação é assumida de forma clara e os critérios são definidos pelos desempenhos a serem alcançados nos módulos.

As premissas, apontadas anteriormente, pareciam vir ao encontro dos princípios norteadores de uma prática de ensino na vertente crítica que tanto

Contextualizando o processo de avaliação

---

almejavam os professores e alunos do Currículo Integrado. Enfim, a mudança do sistema de avaliação para o curso de enfermagem parecia uma possibilidade de orientação para uma prática crítica da avaliação.

Este modelo foi implantado no ano de 2005 e trouxe grandes expectativas quanto à sua aplicabilidade e validade. Nos últimos quatro anos, esta forma de avaliação trouxe a necessidade de rever e definir com maior clareza, os conteúdos, objetivos e desempenhos de cada módulo a fim de subsidiarem a avaliação da aprendizagem. Era preciso pensar e ver o processo de ensino e aprendizagem com outro olhar e dar outros sentidos para o ato de avaliar.

Questionamentos sobre a validade da mudança na avaliação são freqüentes e as respostas ainda são vagas.

Ao resgatar a trajetória do processo de avaliação nas reformas curriculares do curso de graduação em enfermagem da UEL, percebemos que, em muitos momentos de discussões em torno do tema eram parciais e descontextualizadas do projeto pedagógico. A preocupação com a avaliação sempre esteve presente na estruturação dos currículos, porém, era o último tema a ser debatido, desvinculando-se do processo de ensino-aprendizagem. A compreensão do isolamento da avaliação no currículo merece uma reflexão aprofundada pelos sujeitos que a vivenciam, podendo contribuir para abrir outras possibilidades de práticas de avaliação que tragam um sentido para aqueles que habitam o currículo integrado.

Para empreender a busca, a aproximação e a compreensão desse sentido, faz-se necessário a compreensão da prática de avaliação no contexto das diferentes tendências pedagógicas, uma vez que as práticas de avaliação subjazem a elas. O próximo capítulo se propõe a descrever a relação existente entre a prática de avaliação e essas tendências.

***3. CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA
DE AVALIAÇÃO NAS TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E
CRÍTICA***

O processo de avaliação, seja do estudante ou da instituição, é sempre um ato que provoca insegurança e conflitos no meio acadêmico. Usado tradicionalmente como punição, classificação e exclusão, a avaliação carrega o estigma de ser um ato penoso e negativo.

A palavra avaliação tem origem na ciência denominada de docimologia, cuja palavra grega *dokimé* significa *nota*. Etimologicamente, avaliação deriva do latim *avalere*, que quer dizer *dar valor a*, surgindo, assim, sob um forte estigma da medida e do julgamento (BRASIL, 2003).

O dicionário Ferreira (1986) define a avaliação como o ato ou efeito de avaliar, o que significa necessariamente em determinar a valia ou o valor de algo com base no instituído pelo avaliador ou por algum outro critério. Assim, nos deparamos com um vocábulo que sugere o envolvimento distinto entre avaliador e avaliado, e, a impossibilidade de fragmentar o ato, seus efeitos, os sujeitos, os objetos e o imbricamento de objetivos, interesses e valores que conformam a teia onde se assenta a avaliação.

Os conceitos de avaliação da aprendizagem encontrados na literatura são variados, porém, apresentam em comum, a estreita relação que mantém com a concepção de educação. Isto é, envolve os aspectos políticos, sociais e ideológicos de um projeto pedagógico de uma escola ou instituição. Assim, só podemos compreender o processo de avaliação da aprendizagem através dos fundamentos pedagógicos concebidos para um determinado projeto de ensinar e aprender.

Partindo desse princípio, estudos e pesquisas brasileiras sobre o tema avaliação realizadas por Celso Vasconcellos, Jussara Hoffmann, José Eustáquio Romão, Pedro Demo e Cipriano Luckesi entre outros, trazem contribuições importantes para esta reflexão.

Estes autores destacam a importância de refletir a avaliação a partir do confronto entre os variados aspectos técnico-metodológicos da prática educativa e as concepções pedagógicas que cerceiam esta prática, para a compreensão e superação da contradição entre as intenções proclamadas no curso e o processo aplicado efetivamente. Referem que a incorporação da concepção de avaliação enquanto parte integrante de todo processo de ensino e aprendizagem está

intimamente relacionada à concepção pedagógica assumida pelos sujeitos envolvidos e que, a raiz deste pensamento, onde a avaliação é vista como algo a parte do ensinar e aprender, está na formação de uma cultura na qual a educação está inserida. (SORDI, 1995; VASCONCELLOS, 2000; HOFFMANN, 2001).

Portanto, para compreender a avaliação sob o enfoque do currículo integrado, faço neste capítulo, uma contextualização histórica, social e política das práticas de avaliação nas diferentes das tendências pedagógicas. Para isso, busquei, principalmente, nos autores citados anteriormente, os fundamentos para este estudo.

Para esses estudiosos, há basicamente dois enfoques pedagógicos principais na abordagem da avaliação: uma de tendência pedagógica tradicional e outra de tendência pedagógica crítica. Esta, também chamada de pedagogia progressista, emancipatória, dialética e dialógica.

3.1. A prática de avaliação na tendência pedagógica tradicional

A avaliação na perspectiva de uma pedagogia tradicional, também denominada de conservadora, tem raiz na pedagogia liberal que sustenta a concepção de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais; de que os indivíduos precisam aprender a se adaptarem aos valores e às normas vigentes na sociedade. Para isso, é necessária a aquisição de conhecimentos contidos nos livros e transmitidos pelo professor através de atividades de memorização e repetição pelo aluno. Há uma predominância nas regras disciplinares e na palavra do professor (LIBÂNEO, 1998; LUCKESI, 1995).

Os alunos, por sua vez são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação criativa. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. Os métodos adotados para o ensino não levam em consideração as características próprias dos alunos, baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos e

memorização (LIBÂNEO, 1998; LUCKESI, 1995; ESTEBAN, 2001). Assim, há uma ênfase no pensamento de que a aprendizagem é um processo interno e individual, e não externo com os condicionantes históricos e sociais do indivíduo.

Nesta tendência, a aprendizagem ocorre de forma mecânica, repetitiva e receptiva. Para isso, a transferência do conteúdo depende do treino e do exercício para a formação de hábitos e disciplina, que são avaliados através de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa. A nota é gerada pela capacidade do aluno de atingir os objetivos propostos e definidos pelo professor. Este por sua vez, é incumbido de medir e proceder ao julgamento do aluno, o que implica no caráter subjetivo do avaliador que envolve um juízo de valor. (PROVENZANO; MOULIN, 2003).

Hoffmann (2001) alerta que esse tipo de avaliação geralmente é explicitado com ênfase negativa através de ameaças, punições e mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas.

Ao determinar que a capacidade de aprendizagem do aluno dependa exclusivamente de seu esforço individual e pessoal, a avaliação tradicional isenta-se da responsabilidade sobre as eventuais dificuldades do aluno, colocando-se à margem do processo educativo.

A prática de avaliação nesta perspectiva tende a firmar a função de controle e coerção, cujo enfoque principal é a classificação dos alunos. Esse caráter gera a exclusão e eleição daqueles que merecem ou não progredir para as próximas etapas. Assim, esta avaliação exercida nas escolas não considera as variáveis sociais que interferem na aprendizagem do aluno, reforçando os valores dominantes da sociedade de classes que discrimina e seleciona os indivíduos (VASCONCELLOS, 1998; RAMOS, 2001).

Para Romão (2005) esta postura classificatória na avaliação implica em uma avaliação com julgamento de valor, com base em padrões estabelecidos previamente como referência. Entre esses padrões, estão os padrões sociais, culturais ou científicos, que denotam uma postura positivista, porque não levam em consideração que os padrões científicos, também são socialmente elaborados.

Essa abordagem pedagógica para a prática de avaliação foi chamada de modelo de controle por sua capacidade de controle, condicionamento e doutrinação

Avaliação e concepções pedagógicas

---

dos alunos, centrado na figura do professor, em que as relações de poder que permeiam a avaliação são estabelecidas na forma de dominação e domesticação, uma vez que ao aluno, não é disponibilizado um espaço para a manifestação de suas dúvidas, erros e dificuldades (LUCKESI, 1995).

Sobre esta questão, também, Moretto (2003), revela que esta visão tradicional de avaliação é uma forma de dominação e autoritarismo do professor e submissão do aluno, uma vez que, o aluno deve devolver ao professor tudo aquilo que dele recebeu e, de preferência exatamente como recebeu. Ressalta a avaliação como um momento privilegiado de estudo e não como um acerto de contas entre aluno e professor.

Essas características ainda encontram-se presentes nas práticas avaliativas atuais desenvolvidas por professores em seu cotidiano, e revelam-se na preocupação do aluno com a nota e não com a aprendizagem. A nota, que deveria expressar a síntese de sua aprendizagem, representa o *passar ou não de ano* e quase nunca o *que aprendi ou não aprendi*.

Demo (2002) salienta que o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem, e que, para isso, é preciso que ela seja vista como um fenômeno político, onde é imprescindível uma relação humanizada e humanizadora entre professores e alunos. Atribui qualidade formal e política à avaliação, onde a primeira refere-se aos instrumentos e métodos e, a segunda às finalidades e conteúdos.

Para esse autor, a aprendizagem é uma atividade autopoietica, isto é, um processo formativo e característico de todo indivíduo, que ocorre de dentro para fora. Ele parte da premissa de que os seres vivos são auto-referentes, porque compreendem a realidade a partir de si mesmo e não da realidade externa que se impõe a eles. Desta forma, os seres vivos tendem a buscar a autonomia para se constituir como sujeitos na história. Portanto, o aluno só aprende quando constrói ou reconstrói o conhecimento de dentro para fora, quando dá um sentido àquilo que está conhecendo (DEMO, 2004).

Sob esta perspectiva, a avaliação reproduzida meramente na prova ou outro instrumento de mensuração, para verificação da aprendizagem mostra-se insuficiente. Esta mensuração é freqüentemente realizada por meio da quantificação

em detrimento às questões qualitativas e subjetivas decorrentes do processo de aprendizagem.

Na tendência pedagógica tradicional, o que importa é o produto final, isto é, o resultado de um determinado desempenho do aluno que se destacam através da mensuração e comparação dos sujeitos. Há uma preocupação com o tratamento técnico e estatístico dos resultados quantitativos.

Enfim, a avaliação na perspectiva de uma pedagogia tradicional volta-se para o produto final e não ao processo; aos aspectos quantitativos e não qualitativos do processo de ensino e aprendizagem; à ênfase no ensinar ao invés do aprender; enfoque na instrumentalização técnica da avaliação e não aos princípios filosófico-pedagógicos que guiam a prática avaliativa.

Freire (2006) ressalta que este tipo de educação e avaliação, do ponto de vista da aprendizagem, torna o aluno imobilizado e depósito de arquivo de verdades descobertas pelo professor. Assim, a relação entre aluno e professor é mediada pelo autoritarismo e verdade incontestável.

Este mesmo educador salienta que para o enfrentamento de uma educação e avaliação tradicional com características depositária ou bancária, deve-se partir do próprio homem, porque somente ele tem capacidade desenvolver a consciência e transformar a realidade.

3.2. A Prática de Avaliação na Tendência Pedagógica Crítica

Em oposição ao processo de ensino e aprendizagem subsidiada no modelo tradicional e conservador e, complementado por estudos da psicologia e da sociologia, surge, a partir da década de 80, uma educação fundamentada na tendência pedagógica crítica, também chamada de pedagogia progressista, transformadora e emancipatória. Esta tendência tem como fundamento uma concepção de homem inserido em determinada classe social dentro de uma estrutura social. As diferenças sociais são entendidas como determinantes do

acesso à educação e firmam as relações de poder sob pontos de vista político e ideológico (LIBÂNEO, 1998; LUCKESI, 1995).

Neste contexto, a escola seria um espaço para reduzir as desigualdades sociais, possibilitando às classes populares a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas classes dominantes. O ponto de partida do ensino é a realidade social concreta do aluno, extraíndo de seu cotidiano os conteúdos significativos para a aprendizagem. Estes conteúdos são constituídos por conhecimentos incorporados pela humanidade, mas reavaliados permanentemente frente às realidades sociais. Isto porque é preciso que eles se liguem de forma indissociável à experiência concreta do aluno, proporcionando-lhe elementos para uma análise crítica das ideologias dominantes em sua realidade (LIBÂNEO, 1998).

Se na tendência pedagógica tradicional, a metodologia era calcada exclusivamente na transmissão e repetição de conteúdos, na pedagogia crítica é esperado que o aluno e o professor sejam participantes ativos e comprometidos com a aprendizagem e com o ensino. O ensino é voltado para a aprendizagem do aluno através da análise e resolução de situações-problema, vinculados à realidade, de discussões em grupo e de confrontação das diferentes experiências com os saberes já existentes. Sob este ponto de vista, aprender é um ato de conhecer, questionar, desenvolver a capacidade de organização e síntese de informações.

Para Vasconcellos (2000), a relação entre o aluno e o professor dá-se de forma horizontal, onde ambos aprendem e desenvolvem-se para a vida, pois pressupõe o estabelecimento de uma troca de saberes e experiências. A mediação pedagógica do professor dá-se pela intencionalidade no provimento das condições para a aprendizagem do aluno, o que requer, de ambos, uma disposição para o diálogo e negociação durante o processo. Assim, a avaliação serve para que os alunos aprendam mais e melhor.

Álvarez Mèndez (2002) refere que a avaliação pode ser pensada como um espaço mediador entre o ensino e a aprendizagem, onde estudante e professor podem intencionalmente ir à busca de soluções e melhorias. Em consequência, é um espaço de diálogo e participação. Assim, a avaliação na tendência pedagógica crítica é o espaço para o diálogo aberto e transparente que possibilita ao aluno e

professor, juntos, estabelecerem caminhos para a superação das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Sob este ponto de vista, Silva (2004) salienta que a intervenção do professor precisa ser subsidiada em informações que mapeiam as maneiras que os estudantes estão aprendendo e o que estes estão aprendendo, sendo que estas informações são obtidas através da avaliação. Portanto, a função da avaliação é coletar informações, sistematizar, interpretar e intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

Uma prática avaliativa inovadora e sustentada por princípios da cooperação, reflexão, integração e continuidade, entre outros, requer mais que uma mudança nos instrumentos formais e planejamento sistemático. Requer acima de tudo uma mudança de paradigma educacional para sucesso das novas propostas.

Sobre isso, Hoffmann (1993) chama atenção para a discrepância existente entre as práticas inovadoras de ensino e as formas avaliativas que são reveladas no cotidiano da escola, onde se perpetuam a classificação e a comparação.

Romão (2005) destaca que esta contradição decorre do descompasso entre a imagem idealizada da avaliação e a realidade cotidiana das escolas que está condicionada por um sistema de promoção e pelas condições de trabalho do professor.

Além dos princípios orientadores, os pesquisadores da vertente crítica de avaliação apontam para uma avaliação que tenha caráter formativo.

É considerada como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para a progressão, para o desenvolvimento ou a melhoria da aprendizagem em curso. A intencionalidade do avaliador é que torna a avaliação formativa, por isso ela é percebida muito mais como uma atitude que um método. Assim, a avaliação formativa *“acha-se em ruptura com as estratégias habituais dos estudantes e exige um tipo de revolução cultural, baseado em uma confiança recíproca e uma cultura comum que tornam a transparência possível”* (ABRECHT, 1994, p. 172).

Perrenoud (1999) refere que função da dimensão formativa é a de regulação das aprendizagens, pois permite o acompanhamento contínuo das situações didáticas pelo professor, possibilitando novas intervenções pedagógicas, auxiliando o aluno na apreensão do conhecimento, na progressão, no auto desenvolvimento e na construção de valores e qualidades pessoais.

O caráter formativo da avaliação não se confunde, portanto, com a denominada avaliação somativa. Esta se caracteriza por representar o sumário das aprendizagens do aluno e busca verificar o produto final ou resultado final de um processo. Assim, a avaliação somativa é resultante das avaliações formativas e não a soma destes. (PROVENZANO; MOULIN, 2003).

Sobre a avaliação, Hadji (2001) a situa no centro da ação de formação, denominando-a de formativa por ter como função principal, contribuir para a regulação da atividade de ensino ou aprendizagem, através do levantamento de informações úteis. Assim, a avaliação formativa é uma avaliação informativa e, o que a torna formativa, é a intenção do avaliador.

A avaliação nesta perspectiva deve ter as seguintes características: democrática, constante, processual, diversificada, integral, sistemática, intencional, abrangente, inclusiva, participativa e solidária. Isto é, implica na participação dos atores envolvidos; na transparência de todo o processo; no planejamento do processo avaliativo e principalmente, em pensar na finalidade da avaliação como meio e não como fim da aprendizagem. (SILVA, 2004; BRASIL, 2003).

A tarefa de pensar avaliação com as características citadas anteriormente requer a busca na prática diária, a identificação das tais características. Esta tarefa nem sempre é fácil, uma vez que as mudanças não dependem somente da vontade política dos professores, mas do contexto em que a ação educativa está inserida (SAUL, 1999).

Outro desafio é tecer uma prática de avaliação que contemple os aspectos importantes do ponto de vista cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor para o desenvolvimento do perfil profissional desejado e das competências requeridas para a sua formação.

Tradicionalmente, os aspectos cognitivos e psicomotores são supostamente os mais fáceis de serem avaliados, por estarem incorporadas no dia a

dia dos estudantes e professores. Porém, o aspecto relacionado às atitudes que envolvem a subjetividade de quem avalia e é avaliado, ainda causam inseguranças e senso de injustiça entre os sujeitos. A determinação de que devemos avaliar o aluno como um todo traz preocupações com resultados que expressem a totalidade do desempenho do estudante (VASCONCELLOS, 2000).

Este pesquisador ressalta que é muito comum confundir a avaliação *do todo* do estudante, com *querer dar nota* que exprima o *todo*. Segundo este mesmo autor, o estudante já é um todo por si só e o compromisso do educador é com esse todo.

Uma tendência atual na área da saúde e na educação é o planejamento da avaliação por competências. Os currículos construídos por competências apresentam componentes essenciais para o desenvolvimento da educação crítica, uma vez que não se restringe somente ao aspecto técnico-instrumental, mas abrange também, a dimensão humana revelada nos comportamentos e atitudes do indivíduo (DEPRESBITERIS, 2001).

Para Deluiz (2001), a competência humana é o pano de fundo de onde se desdobram outras competências, sendo necessário entendê-la como um conceito político-educacional abrangente, como um processo de articulação e mobilização contínua de habilidades teóricas e práticas e, como uma postura ética que possibilite ao indivíduo a participação ativa e crítica no seu trabalho e no seu mundo social.

Para a pesquisadora, no modelo de competências o que importa não é aquisição dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de seu trabalho. É relevante, também, para a formação, o conhecimento tácito, a experiência e a subjetividade do trabalhador.

Sob esse enfoque a autora infere que a competência não é acabada e não termina com a conclusão de um determinado curso em uma educação formal, mas encontra-se em desenvolvimento incessante ao longo da vida profissional do indivíduo, o qual compartilha experiências e práticas coletivas (DELUIZ, 2001).

Neste sentido, pesquisadores como Perrenoud (1999), Deluiz (2001), Ramos (2000) e Depresbíteris (2001) apontam para uma avaliação que seja

favorável à construção e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solução de problemas em diferentes contextos do mundo do trabalho.

Para uma avaliação nesta perspectiva, o discurso escrito em sala de aula não seria suficiente, sendo necessária uma abordagem qualitativa de avaliação frente a situações problema complexas. Isso requer uma abordagem qualitativa do ato de avaliar por incluir a observação dos aspectos subjetivos como raciocínios, decisões e gestos entre outros (PERRENOUD, 1999). Para este educador, a avaliação por competências apresenta caráter formativo e propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Ramos (2001), ao considerar a competência como a capacidade do indivíduo de articular e mobilizar, com autonomia e postura crítica, os seus recursos subjetivos, conhecimentos, habilidades e valores em situações concretas, infere que a avaliação das competências deve centrar-se nas evidências de desempenho profissional do indivíduo. Isto é, o desempenho é a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza para enfrentar situações. Assim, a observação destes desempenhos pelo avaliador possibilita identificar o uso que o sujeito faz daquilo que sabe.

A autora reforça que, para que, a avaliação expresse concretamente as competências desenvolvidas, é preciso que a formação e a avaliação por competências sejam planejadas em conjunto e de forma coerente, resgatando a importância da dimensão formativa desta avaliação para o desenvolvimento de uma pedagogia que privilegie a formação do indivíduo.

3.3. A Concepção de Avaliação Crítica e a Formação em Enfermagem

As considerações feitas até o momento permitem observar a estreita relação entre a avaliação e currículo. Este representa a expressão concreta de um projeto pedagógico, que, por sua vez, traz a visão de homem e de mundo e suas múltiplas relações. Portanto, no âmbito do projeto político pedagógico, a avaliação e o projeto pedagógico estabelecem uma relação dialética e, pensar sobre elas,

Avaliação e concepções pedagógicas

---

representa dar novos significados para o ensinar, aprender e avaliar. Isso, porque, neste pensar, há possibilidades de interpretações e intervenções sobre como os indivíduos, envolvidos nesse processo, concebem o mundo, a sociedade e o próprio homem, bem como, a epistemologia que move o seu fazer pedagógico.

Para Hoffmann (1994), ao se determinar um juízo e valor em uma avaliação, o professor se baseia na observação e na interpretação a partir de suas próprias posturas e concepções.

Silva (2004), ao se referir à opção adotada pela escola por um tipo de avaliação, revela que esta representa uma adesão política por um projeto que define o tipo de sociedade e do homem que quer formar.

A formação do enfermeiro e outros profissionais de saúde, também, estiveram sob influência de projetos pedagógicos construídos de acordo com o cenário social, político e econômico presentes no mundo da saúde e da educação. Assim, a prática de avaliação, também, se configurou dentro desta adequação.

Dos currículos elaborados e vividos nos primeiros anos do curso de enfermagem da UEL nas décadas de 70 e 80 e já descritos anteriormente, observa-se uma tendência de currículos de cunho pedagógico tradicional.

Atualmente, a exigência de profissionais de saúde que sejam capazes de atender eficientemente a população com demandas em saúde, necessita de uma formação alicerçada por uma pedagogia crítica. Esta, se caracteriza por um conjunto de aportes filosóficos, sociais e políticos que possibilitam a formação de enfermeiros, éticos, comprometidos e responsáveis pela transformação da realidade.

Nesse sentido, todos os componentes de um projeto pedagógico precisam ser pensados em conjunto: os princípios, as metodologias e a avaliação. Este último, quando colocado concretamente na prática cotidiana, faz pressupor os dois primeiros componentes.

Para se pensar na avaliação crítica é necessário ultrapassar as questões formais e informais estabelecidas no ensino superior. Em relação aos aspectos formais, está a organização institucional, que quantifica e classifica o desempenho do aluno por notas numéricas que nem sempre revelam a sua aprendizagem. Quanto aos aspectos informais há a cultura enraizada dos professores e estudantes

que, também, valorizam as notas, a objetividade do processo avaliativo e as concepções de ensino-aprendizagem de cada um.

Segundo Demo (1999) há muitos mitos ligados à prática de avaliação, que impedem que o professor, o aluno e a escola avancem no enfrentamento e na superação de problemas. Citando a nota e a média, o pesquisador revela que professores e alunos desconhecem que estas são apenas símbolos que expressam a aprendizagem do aluno, podendo ser substituídos por outros como os de conceitos. Assim, a nota e a média não constituem um problema em si mesmo.

Os pesquisadores em avaliação, como Romão (2005), Vasconcellos (2000), Hoffmann (2001), entre outros, também compartilham com esta idéia e ressaltam que o problema se encontra, geralmente, em todo o processo que gerou a nota ou símbolo, uma vez que estes são geralmente decorrentes de avaliações realizadas por provas de memorização e em momentos estanques. Portanto, sem o caráter formativo, cuja preocupação é com a aprendizagem.

Em uma proposta curricular subsidiada por uma tendência de educação crítica, a avaliação é, necessariamente, uma avaliação formativa. Os aspectos formais são de extrema importância e precisam ser discutidos e reavaliados continuamente. E, os aspectos informais ou subjetivos carecem de reflexão, pois no ato de avaliar, professor e aluno carregam consigo as suas interpretações de mundo e de homem, vivenciando os espaços avaliativos da escola de um modo que é especial e único para cada um. Este modo de conduzir a avaliação no ensino e na aprendizagem revela o modo de ser no mundo de cada um, de existir com os outros e de estar, constantemente, construindo a sua própria história.

Interrogar e refletir como alunos e professores vivem a avaliação é poder voltar para a construção história de cada um, rever mudanças interiores, questionar a existência de si mesmo, acalmar as inquietudes provocados pela prática de avaliação vigente, atribuir significados para a educação em enfermagem e, enfim, trazer elementos que possam contribuir para maior coerência entre a avaliação que tanto desejamos e o que realmente fazemos na prática cotidiana.

***4. A FILOSOFIA HEIDEGGERIANA E
A EDUCAÇÃO***

Observamos que as correntes pedagógicas apresentadas no capítulo anterior sustentam uma fundamentação teórica de educação, no entendimento do que é o ser humano.

Para Calloni (2000), a idéia de educação ou formação dos entes humanos tem como fundamento básico uma determinada concepção de pessoa ou ser humano e, traz consigo a tentativa de justificar permanentemente esse pressuposto, a partir do qual, deriva-se e para o qual volta-se a ação educativa. Essa ação, por sua vez, é calcada em metas e fins educacionais. Desta forma, cada tendência pedagógica formula para si um modelo de homem que deseja formar e, converge para um ponto em comum, que é um ideal de educação em função de metas e fins.

Segundo esse mesmo autor, ao interrogar sobre o ser do homem que subsidia uma determinada tendência pedagógica, significa poder retornar ao fundamento que foi desviado no transcorrer do desenvolvimento histórico das ciências que operaram a partir de um modelo, como fundamento de uma consciência, que a priori, elegeu a aparência do ente como sendo o próprio ser.

A compreensão da avaliação como fenômeno é possível através de diferentes referenciais. Isto é, pode ser compreendida do ponto de vista político, social ou filosófico da educação. Opto, neste trabalho, por fazer uma tentativa de enxergá-la do ponto de vista filosófico, por entender que a avaliação é um fenômeno que só tem sentido para o homem, porque somente ele é capaz de avaliar e atribuir um significado e sentido para esse ato.

Assim, penso que o fenômeno da avaliação não poderia ser apreendido somente como objeto a partir da leitura teórica sobre o tema, mas a partir do modo como ela se manifesta no mundo da educação e como é vivida e experienciada pelos sujeitos. A nossa preocupação com a questão do sentido que o ser do ente avaliação representa, e nesse horizonte, também a questão da compreensão de homem e de mundo, aponta para a contribuição por meio do pensamento de

Heidegger, tornado-se essencial para a superação da idéia de sujeito-objeto dada pelas ciências, ditas tradicionais.

A reflexão sobre a minha trajetória profissional como professora universitária e os estudos sobre a educação levaram-me a uma releitura sobre minha existência e meus modos de ser e pensar. Observo que a prática de avaliação, sempre e intrinsecamente, inserida no processo de ensino e aprendizagem, é existencial na medida em que só ao ser humano lhe dado a capacidade de avaliar algo ou alguém. O ser humano é dotado da liberdade de pensar e escolher a avaliação que quer realizar.

Buzzi (2006) refere que o próprio ato de pensar, etimologicamente, quer dizer, *sopesar*, por na balança para avaliar o peso de alguma coisa, ponderar. Ele salienta que o pensamento filosófico leva o ser humano a aprender a avaliar, isto é, ele é submetido à aprendizagem do pensar. Portanto, o ser humano é sempre um aprendiz, cuja existência está sempre por fazer na incerteza e no risco.

Portanto, espelhando-me nas reflexões apontadas por esse autor, coloque-me na tarefa de um pensar filosófico sobre a prática da avaliação no ensino em enfermagem, ciente das possibilidades, dos riscos e das incertezas que possam derivar deste ato. Para isso, procurei na filosofia existencial de Martin Heidegger os fundamentos para a compreensão do fenômeno da avaliação, tendo como referência a sua principal obra **Ser e Tempo**¹⁷.

Para este estudo, maior ênfase será dada aos termos e expressões utilizados por Heidegger para enfocar os aspectos ontológicos¹⁸ da prática de avaliação e da educação. Ciente de que esses termos e expressões são interligados entre si, e da quase impossibilidade de separá-los, apresento neste capítulo aquele que considere importantes para a compreensão do fenômeno pesquisado.

---

¹⁷ Neste estudo, os capítulos utilizados da obra *Ser e Tempo* em português (HEIDEGGER, 1998 e 2008) foram: primeiro e segundo capítulo, Parte I – capítulos 1,2, 3 e 4.

¹⁸ Ontológico: o que se refere ao ser (DUBOIS, 2004). O termo deriva da palavra ontologia que é o estudo do ser enquanto ser e sua tarefa consiste na busca da compreensão do ser (BUZZI, 2006).

Martin Heidegger (1889 – 1976) nasceu em Messkirch, na Alemanha e estudou teologia e filosofia na Universidade de Freinburg, onde atuou também como professor e reitor. Publicou *Ser e Tempo* em 1927 a partir dos estudos realizados com Edmund Husserl sobre a fenomenologia¹⁹.

Este filósofo existencialista traz reflexões e contribuições importantes acerca do processo educacional, ao questionar as idéias de um pensar metafísico que se configura em um pensar teórico, abstrato, em direção à identificação do ser dos entes nos seus aspectos objetivados (COLPO, 2007).

Para Critelli (1996), Heidegger identificou como metafísica o modo tradicional do pensamento ocidental representado pelas ciências e tecnologias que interpretam o ser das coisas como verdade única, estável e absoluta. Esse modo de pensar é um modo de pensar representativo-sistêmico da ocidentalidade moderna que se caracteriza pelo arrebatamento e dominação que o mundo tem sobre nós.

Nesta visão, o homem é considerado um ser racional e individualizado que se posiciona frente ao mundo representando-o de forma racional e analítico para dominá-lo. É nesta relação de objetivação, isto é, da relação sujeito-objeto que o próprio homem se coisifica (CORRÊA e VALLE, 2002). Assim, a base do pensamento metafísico é a representação, onde o ente somente pode ser aproximado em seu ser através desta representação.

Ainda, a interpretação objetivada através da representação tem referência naquilo que é calculável e mensurável na tentativa de buscar parâmetros estáveis e universais. Desta forma, o pensamento metafísico domina e controla o real, gerando um saber em direção a verdades absolutas e permanentes (COLPO, 2007).

Neste mundo moderno, complexo e de alta cientificidade e tecnologias, a educação²⁰, também, sofre fortes influências na forma como se constrói o

---

¹⁹ A fenomenologia é um movimento que surgiu no início do século XX e teve origem no pensamento de Edmund Husserl (1859-1938). Consiste na investigação direta e na descrição dos fenômenos que são experimentados pela consciência, olhando-os na sua totalidade, sem a intervenção de conceitos prévios que os definam. Nesta visão não há separação entre o sujeito e o objeto. O objeto é a própria realidade vivida pelo sujeito, que ao estudar o fenômeno, o que se manifesta, procura ir às próprias coisas, isto é, às coisas mesmas (MARTINS, BICUDO, 2006).

²⁰ A palavra educação deriva do latim *educere* – *ex-ducere* - onde *ex* é um adjunto advérbio de lugar, isto é, refere-se ao lugar do qual alguém se afasta, para fora de; e o verbo *ducere* quer dizer conduzir, levar para fora. Assim, as palavras educação e educar têm a conotação de conduzir para fora, levar (CRITELLI, 1981a).

conhecimento, no ensino e na relação entre os sujeitos que compartilham o processo educativo.

Observamos nos capítulos anteriores, que a educação, em comunhão com o movimento global, vem se mostrando fragmentada em suas disciplinas, separada da relação teoria e prática, desvinculada da realidade e fragilizada na relação professor e aluno.

Morin (2001) refere que um dos desafios da atual educação contemporânea é tentar superar a inadequação, cada vez mais ampla e profunda, entre as disciplinas, que se tornaram em super-especializações. Estas, segundo o autor, dificultam a visão do global e do essencial dos problemas da realidade, atrofiando as possibilidades de compreensão, de reflexão e enfrentamento desses problemas.

Ao falar sobre a fragmentação da cultura escolar, Santomé (1998) salienta que a educação teve forte influência da fragmentação dos processos produtivos das indústrias, provocando uma despersonalização do indivíduo, seja no trabalho ou na escola. Ressalta que, os conteúdos apresentados pelas escolas são descontextualizados e distantes do mundo dos alunos. Estes, não compreendem o significado do aprender e são submetidos à obediência e à submissão.

Nesse contexto, a escola e a educação perdem sua razão de ser: a de promover uma aprendizagem e preparar cidadãos para compreender, analisar e intervir em sua realidade, de forma justa, solidária e democrática.

Vasconcellos (2001) expressa que a educação é o esforço pessoal e coletivo, de constituir o ser humano na sua plenitude, uma vez que a humanidade não está pronta e acabada. Ressalta, ainda, que é importante a participação dos indivíduos na condição de sujeito e não objeto no processo de mudanças educacionais.

Silva (1999), ao abordar as questões de educação sob o enfoque das teorias sobre currículos, refere, que estas, trazem conceitos concebidos na realidade. Assim, o currículo é movimento e deslocamento realizado pelo homem conforme ele concebe a sua realidade.

Um dos enfoques dados por este autor é o surgimento de um currículo fundamentado na fenomenologia como um movimento de reconceptualização, em oposição às teorias tradicionais de educação, já consideradas neste estudo. Na perspectiva fenomenológica, as categorias como aprendizagem, objetivos, medição e avaliação deveriam ser postas entre parênteses para se chegar à essência da educação e de currículo (SILVA, 1999).

Na perspectiva fenomenológica

O currículo não é, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local, no qual, docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 1999, p.40).

Desta forma, as categorias como ensino, aprendizagem, objetivos e avaliação entre outras, apresentadas no currículo tradicional, são colocadas e aprisionadas pelas experiências vividas pela própria pessoa, que lhe dá um significado²¹.

Ao estudar um fenômeno²², quer dizer, aquilo que se manifesta, a fenomenologia busca compreender este fenômeno, como ele apresenta-se à luz da experiência de quem o interroga e, não apenas como algo concreto que está diante dos olhos.

Assim, a fenomenologia apresenta-se como uma postura mantida por aquele que interroga algo. Este, ao interrogar alguma coisa volta-se para o fenômeno da experiência e procura vê-lo da forma com que ele se mostra na própria experiência em que é também percebido.

Bicudo (1992) revela que a idéia de um currículo por meio da fenomenologia é uma possibilidade de superar a educação fragmentada, de buscar

---

²¹ Significado para a fenomenologia não pode ser determinado por seu valor objetivo, e sim, decorrente de algo pessoal e suas conexões intersubjetivas (SILVA, 1999)

²² O termo fenômeno deriva do grego *phainomenon* que significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para o sujeito interrogador. O verbo *phainesthai* quer dizer mostrar-se, desvelar-se. Assim, fenômeno é tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que o interroga (MARTINS et al., 1990, p.139).

ser si mesmo e de cuidar para que a outra pessoa possa, também, ser ela própria. Mais do que pensar em uma estrutura curricular, a fenomenologia pode contribuir para clarificar idéias na construção de um novo modelo de educação.

É no método fenomenológico, que Heidegger busca responder a interrogação sobre o sentido do ser e da existência do homem.

Para Kahlmeyer-Mertens (2008) a grande contribuição de Heidegger para a educação foi decorrente dessa interrogação fenomenológica, partindo daquele que, dentre todos os seres, seria capaz de refletir e compreender o sentido da palavra: homem.

Heidegger analisou o lugar o homem no mundo contemporâneo, questionou o seu modo de pensar e ser, racional, individual e fechado em si. Sob esta ótica, o homem coloca-se diante do mundo pelo pensamento lógico-racional e analítico, deixando de lado o sentido de sua própria existência (CORRÊA; VALLE, 2002).

Esta visão acompanha a educação moderna, que é caracterizada pelo cientificismo e pela técnica, sendo que, o conhecimento é construído de forma isolada e fragmentada e, o homem não é visto na sua totalidade histórica e social, como um ser com capacidade para recriar o mundo em que vive.

As propostas curriculares atuais na área da saúde tentam resgatar a visão integral do homem com orientação para a formação humanizada, ética e crítica. Para isso, cada um dos componentes curriculares como objetivos, método de ensino, aprendizagem e avaliação, entre outros, devem fazer sentido para aqueles que as constroem.

Para Heidegger, a busca do sentido do ser através do método fenomenológico, passa pela analítica existencial do homem, que é tarefa fundamental da ontologia.

A ontologia, na visão ocidental, procura conceitos, categorias universais, persistentes e eternas que determinam tudo o que foi criado e encontrado no mundo. A ontologia fundamental de Heidegger não procura por esses conceitos que seriam as causa supremas de tudo, mas procura nas origens genuínas que possibilitam tudo a se manifestar-se ou apresentar-se. Isto é, considera ontológico

aquilo que possibilita as várias maneiras de algo se tornar manifesto, presente, criado e sentido (SPANOUDIS, 1981).

Critelli (1981a) refere que na ontologia fundamental, Heidegger buscou o sentido do ser, questionando inicialmente a diferença entre ente e ser, uma vez, que o pensamento ocidental, com base na ciência positivista, ao se perguntar sobre o ser, o faz pelo ente como objeto. Desse modo, a pergunta e a resposta que dizem respeito ao ente são ônticas²³.

Ente “*é tudo de que falamos dessa ou daquela maneira e, também, o que e como nós mesmos somos*” (HEIDEGGER, 2008, p.42)

Ser, analisado ontologicamente, não é objeto ou coisa, não é substantivo, mas ser é o modo daquilo que é, [...] *ser é movimento, ser é sendo. Ser é a possibilidade infinita do estar sendo sempre do ente* (CRITELLI, 1981a, p.14). E por ser possibilidade, é que o ser é sempre aberto e, portanto, não pode ser precisado, objetivado e aprisionado em um único sentido.

Heidegger parte em busca do sentido do ser a partir do ente homem, o Dasein²⁴, o ser-aí, a presença. Esse ente que cada vez somos nós mesmos pode ser compreendido pelo seu modo de ser: a existência²⁵. Assim, existência é um modo de ser do Dasein, só Dasein existe.

A existência é designada por Heidegger à maneira com a qual a próprio ser se relaciona de alguma maneira com o ser-aí. Este, somente compreende-se a si mesmo a partir de sua existência, de sua possibilidade própria de ser ou não ser ele mesmo, desta ou daquela maneira. E a questão da existência só poderá ser esclarecida pelo seu próprio existir (HEIDEGGER, 2008).

O ente, em cujo ser, está em jogo o próprio ser, relaciona-se e comporta-se com o seu ser, como a sua possibilidade mais própria, isto é o ser-aí é sempre

---

²³ Ôntico é tudo aquilo que se refere ao ente (DUBOIS, 2004). É tudo o que é percebido, entendido e conhecido de imediato (SPANOUDIS, 1981).

²⁴ Dasein é formado por *da* que tem conotação substantiva de lugar, lá e aí; e *sein* significa ser. Assim, dasein se refere ao lugar do Ser, onde o ser se manifesta. Assim, Dasein é um ente que nós mesmos somos a partir da relação com o ser. Isto é, com o nosso ser próprio, com as coisas e dos outros (DUBOIS, 2004, p. 17).

Neste estudo, utilizarei a expressão ser-aí, da tradução em língua espanhola, para referir-me ao conceito de Dasein, da presença.

²⁵ Existência deriva da junção da preposição *ek* e do verbo *sistere*, resultando em um termo que expressa um movimento de dentro para fora, que surge, emerge e se desvela. É um passar para fora (HEIDEGGER, 2008; INWOOD, 2002; SPANOUDIS, 1981).

uma possibilidade de apropriar-se de si mesma. Heidegger denominou os modos de ser do ser-aí de propriedade e impropriedade. A impropriedade do ser-aí não quer dizer menos e nem um grau inferior de ser. É nesse modo de ser que o ser-aí pode determinar a sua concreção em estímulos, interesses e prazeres (HEIDEGGER, 2008, p.86).

As características ontológicas do ser humano são chamadas existenciálias, isto é, são características ontológicas da existência. As expressões próprio e impróprio são utilizadas por Heidegger para se referir às essas características ontológicas do ser humano, ou seja, às possibilidades de existir do homem e; autenticidade e inautenticidade para as condições ou possibilidades mesmas do existir humano. Isto, porque o ser-aí, é em cada caso, sua possibilidade.

Para Critelli (1981a), o reconhecimento dos modos de ser autêntico ou inautêntico - própria e impropriamente - só é possível àquele que se compreende existindo desta ou daquela maneira. A condição inautêntica de alguém se evidencia quando ela já está aberta a possibilidades mais próprias.

Heidegger utiliza as expressões existenciário e existencial para se referir ao ôntico e ontológico. Ôntico é tudo aquilo que pode ser percebido e entendido de imediato. Referimos o existencial ao ontológico e existenciário ao ôntico. O existencial remete às estruturas que compõem o ser do homem a partir de sua existência decorrentes dos desdobramentos do ser-aí (HEIDEGGER, 1981; 2008). É a partir do cotidiano, que o filósofo busca desvelar os fenômenos ônticos e suas características ontológicas.

Sobre isso, Dubois (2004) refere que Heidegger desenvolve a análise existencial a partir da cotidianidade, por ela refletir o modo de ser no qual o ser-aí é ele mesmo de maneira indiferenciada. Isto é, a cotidianidade é o modo segundo o qual nós somos, na maioria das vezes, excluídos da escolha singular deste ou daquele existir.

Segundo Heidegger, o ser humano não existe como soma de partes física, social e espiritual, mas é definido como uma totalidade. E ao existir no mundo,

constrói e habita²⁶ o próprio mundo. Assim, o ser-aí é sempre um ser-no-mundo, que é um modo básico do ser humano existir (SPANOUDIS, 1981).

O homem, vivendo no mundo, existe de diferentes modos que lhe são próprios através da afetividade, da compreensão e da linguagem ou discurso.

A afetividade revela a abertura do ente à sua própria existência no mundo. Estar aberto significa estar lançado no seu ser-aí, na sua facticidade. Esta, refere-se ao fato do homem estar lançado no mundo sem sua vontade. Ser lançado pode ser entendido como projetar-se, pois o homem é um ser que se projeta para fora de si mesmo. Assim, o homem é um ser com projeção no mundo, do mundo e com o mundo, de forma que, o eu e o mundo são inseparáveis (STEIN, 1996).

Heidegger (2008) refere na afetividade, principalmente, a dois estados: a angústia e o temor. No temor, no modo impróprio, remete ao sentimento de medo ou ameaça e o ser-aí perde-se em meio a possibilidades que não apreende. A angústia é o sentimento que pode reconduzir o homem ao encontro de um modo de ser mais autêntico, possibilitando a abertura do seu ser e manifestando seu poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo.

A compreensão é um modo existencial que estrutura a abertura do ser-aí, uma vez que o ser-aí é em função de si próprio, projetado e lançado no seu mundo. O compreender é poder ser, como abertura de si mesmo como possibilidade e, é sempre modulada. Isto quer dizer que, a compreensão é imprópria, quando a compreensão de si parte do que se fez, do que se diz, ou é uma compreensão própria de si, quando uma abertura verdadeira (DUBOIS, 2004).

Compreender para Martins (2006) possibilita ao homem, a reflexão e a interrogação do mundo para projetar-se em diferentes possibilidades. A compreensão da afetividade é a aquisição da experiência, que é compreendida e pode ser expressa verbalmente, isto é, pela linguagem ou discurso.

Para Heidegger, é na compreensão que o ser-aí projeta o seu ser para as possibilidades em termos de abertura, sendo que, é na linguagem que o

---

²⁶ Habitar para Heidegger é o traço fundamental da condição humana. É um termo utilizado para referir-se ao lugar do acontecer do homem junto às coisas que lhe dão proteção e abrigo. É o lugar da habitação humana (MICHELAZZO, 1999).

compreendido é explicitado. E isto só é possível com a interpretação. Na interpretação, a compreensão se apropria do que compreende e se torna a própria interpretação. Assim a linguagem é a interpretação falada.

No discurso, o ser-aí se pronuncia porque, como ser-no-mundo, ao compreender, expressa os diferentes modos de ser e estar no mundo. A afetividade decorrente da abertura do ser-no-mundo se revela no tom, na modulação, no ritmo e no modo de falar (GARANHANI, 2004, p.61).

Ser-no-mundo se refere às várias maneiras que o ser-aí pode viver e às várias maneiras de relacionar-se com os entes que se apresentam a ele nesse mundo, portanto, é uma expressão existencial. O ser-no deriva do ser-em, enquanto constituição ontológica do ser-aí. O ser-em deriva de *in-sein*, onde *in* de *innan* indica o habitar, estar numa relação de familiaridade com o mundo, estar acostumado. Nesse sentido, o ente ao qual pertence o ser-aí, é o ente que sempre eu mesmo sou, e desta forma, quando *eu sou* indica que eu moro, detenho-me junto ao mundo, que de algum um modo, me é familiar (HEIDEGGER, 1998).

O *ser-junto* ao mundo tem o sentido de empenhar-se no mundo, sendo uma expressão existencial fundado no *ser-em*. Mas o *ser-junto* não indica uma justaposição de um ente chamado ser-aí a um outro ente chamado *mundo*.

Mundo, para Heidegger, é anterior ao mundo espacial ou topográfico, e para descrevê-lo como fenômeno é preciso mostrar, revelar o ser dos entes dentro do mundo. Nesse sentido, *dentro de* refere-se ao modo de ser de um ente que está num outro, isto é, indica uma relação recíproca de ser de dois entes dentro de um espaço. Assim, sob esse enfoque, mundo é um conceito ôntico (HEIDEGGER, 2008).

Ao iniciar sua investigação a cerca do ser do ser-aí, o filósofo deixa-se guiar pelo conceito de mundo em três níveis: *selbstwell*, o mundo-do-si, do eu-mesmo; *mitwelt*, o mundo compartilhado, do co-existir com outros e o *umwelt*, o mundo ambiente, onde encontramos os materiais e idealidades. O *selbstwell*, o si-mesmo significa um movimento para o seu próprio, é um assumir-se como movimentação num processo ontológico de comunhão e individualização, universalidade e singularidade, autenticidade e propriedade e suas respectivas tensões. A expressão *mitwell*, tem a preposição *mit*, que quer dizer *com*. Isso porque

o todo ser é ser-com e indica a convivência. E, *umwelt* refere-se ao mundo cotidiano que nos é familiar, dos entes que nos cercam nesse cotidiano (HEIDEGGER, 1981). Veremos, logo mais a seguir, que esses mundos não se apresentam ao ser-aí de forma isolada, mas se apresentam na sua dinamicidade, isto é, estão em constante movimento, determinando a existência do ser que se apresenta ao ser-aí.

Para referir-se a mundo, como termo ontológico-existencial, no terceiro capítulo de Ser e Tempo, Heidegger utilizou a expressão mundanidade do mundo. A mundanidade é a característica existencial do viver, e nela fundamentam-se as várias maneiras específicas de viver, por isso, pode modificar-se e transforma-se no conjunto de estruturas de mundos particulares (HEIDEGGER, 1981).

O adjetivo mundano indica um modo de ser do ser-aí e nunca um modo de ser de um ente simplesmente dado²⁷ no mundo. A este, Heidegger chamou de pertencentes ao mundo ou intramundano.

Heidegger refere que para se ver o mundo e chegar à idéia de mundanidade, é necessário visualizar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal. Isto é, deve-se partir do mundo que se encontra mais próximo do ser-aí cotidiano. A esse mundo próximo e familiar, ele chamou de *mundo circundante* ou circummundanidade, ou ainda, mundo ambiente.

Mas a totalidade da análise do ser-no-mundo como modo de ser básico do ser-aí nos remete às estruturas do *ser-com e co-presença*, indicando que o ser-no-mundo, determinado pelo ser-com, é sempre um mundo compartilhado com *outros*. Nunca se dá um modo de ser isolado. Por outros, não se compreende todas as pessoas com exceção de mim, mas aqueles de quem, muitas vezes, alguém não pode se distinguir. Até mesmo quando se diz explicitamente *eu-aqui*, a determinação pessoal do lugar requer uma compreensão a partir de uma espacialidade²⁸ existencial do ser-aí. Os outros são encontrados emergindo do mundo no qual o ser-

---

²⁷ Ser-simplesmente dado é um substantivo que designa o modo de ser da coisa e é utilizada para referir-se aquilo que está disponível, presente; é usada para coisas, não para pessoas. Heidegger utiliza esta expressão para um modo de ser particular, para as coisas que encontramos de uma maneira neutra em si mesmas (INWOOD, 2002).

²⁸ Espacialidade é entendida como uma abertura e instalação de espaços existenciais do ser-aí. Não tem sentido de posição estática num espaço imóvel e absoluto, mas sim, de um distanciamento ou direcionamento existencial. Lugar e espaço se referem ao onde algo ou alguém estão, indicando o espaço existencial ou posição que os homens ocupam em seu mundo, da sua condição de existência. Quer dizer, ontologicamente, lugar e espaço são definidos pelo modo segundo o qual alguém está existindo (CRITELLI, 1981a, p.44).

aí habita referindo-se a ele através do cuidar²⁹. Esse mundo onde os outros são encontrados é o mundo circundante, onde o ser-aí encontra a si mesmo naquilo que está imediatamente à sua mão neste mundo, em sua ocupação³⁰ (HEIDEGGER, 1981, p.35).

Assim, o fio condutor do ser-no-mundo cotidiano é o modo de lidar no mundo com o ente intramundano. Esse modo de lidar dispersa-se na multiplicidade dos modos de ocupação. Heidegger (2008) descreve essa multiplicidade por: ter o que fazer com alguma coisa, produzir alguma coisa, tratar e cuidar de alguma coisa, aplicar alguma coisa ou deixar perder-se alguma coisa. Mas também podem ser caracterizados por modos deficientes de omitir, descuidar, renunciar, todos no tocante às possibilidades de ocupação. É dessa forma que os modos de ocupação remetem aos modos de cuidar.

Ainda, se o ser-com se constitui existencialmente, o ser-no-mundo pode ser interpretado como fenômeno da cura, da mesma forma que o modo de lidar da circunvisão³¹ com o material intramundano pode ser concebido como ocupação. Assim, o caráter ontológico da ocupação não é próprio do ser-com e sim, um *ser para* os entes que vêm ao encontro dentro do mundo como ocupação. O ente com o qual o ser-aí se relaciona enquanto ser-com é um ente dotado do modo de ser do ser-aí, vindo ao seu encontro como uma preocupação. Quando a ocupação respeita e considera a originalidade do que toma, estabelece-se uma relação de preocupação (HEIDEGGER, 1998). Assim, ocupar-se também é preocupação.

Kahlmeyer-Mertens (2008) refere que os modos de ocupação ou preocupação nem sempre estão claros ao ser-no-mundo, porque estes estão imersos na ocupação de seu cotidiano, ignorando o modo de ser de sua existência e

---

²⁹ O termo cuidar ou a palavra cura é uma estrutura fundamental do ser-aí e designa zelar, relacionar-se com algo ou alguém. O cuidar remete para uma constituição ontológica do ser-aí em qualquer relação; e para acentuar as realizações concretas do exercício do ser-aí no aspecto ôntico, utiliza-se o termo cuidado. Cuidado é uma atitude de zelo, é um preocupar-se com algo ou alguém, e pertence à própria existência do ser humano (HEIDEGGER, 1981, 2008).

³⁰ Ocupar-se é uma expressão utilizada para designar o ser possível de um ser-no-mundo porque o ser do ser-aí deve tornar-se visível em si mesmo como cura. Como o ser-no-mundo pertence ontologicamente ao ser-aí, o seu ser para com o mundo é, essencialmente, ocupação (HEIDEGGER, 2008, p.103).

³¹ Circunvisão é um termo utilizado para referir-se a uma visão de conjunto, que abarca o material, o usuário, o uso, a obra em todas as suas ordens. Não se trata de uma visão uniforme ou padronizada, mas, uma maneira de ver que leve em conta a diferença e a importância de tudo com que se lida no mundo cotidiano das ocupações e preocupações. (HEIDEGGER, 2008).

a dos outros. Ao citar Heidegger, esse autor ressalta que na maioria das vezes, o mundo circundante mantém o ser-aí em modos deficientes de preocupação.

Nas ocupações com o mundo circundante, os outros nos vêm ao encontro naquilo que são. O ser por outro, contra o outro, sem o outro ou ao lado do outro podem ser modos possíveis de preocupação.

A preocupação apresenta duas possibilidades em relação ao cuidado: ela pode retirar o cuidado do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, assumindo, desta forma, aquilo que o outro deve realizar. Desse modo, o outro é deslocado de seu lugar e pode tornar-se dependente e dominado, mesmo que de forma silenciosa. Esta forma de preocupação determina, na maioria das vezes, a convivência recíproca e se refere à ocupação manual. A outra possibilidade de preocupação diz respeito a devolução do cuidado para o outro, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa. Nesse sentido, esta forma de preocupação se revela na ajuda para que o outro possa tornar-se, em sua cura, transparente para si mesmo e revelar-se.

Para Martins e Bicudo (2006, p.12) a educação “*é dada no cuidado que uma pessoa dispensa ao vir-a-ser da outra, aparecendo no ser-com-os-outros, de modo cuidadoso e atento*”. Assim, também a avaliação só tem sentido na perspectiva do cuidado.

Kahlmeyer-Mertens (2008) salienta que na educação, cotidianamente, o ser-aí ganha modos que permitem que ele proceda em conformidade com o mundo, compartilhando costumes e fazendo com que sua existência se reduza à ocupação de ajustar-se aos padrões estabelecidos, levando a uma impessoalidade.

Heidegger denominou de impessoal, esse modo de ser-com-os-outros onde o ser-aí age conforme atitudes prescritas para *a gente*. O impessoal é um modo de ser da existência que impregna uma constituição do ser-no-mundo cotidiano e uma estrutura de sua existência.

Para Critelli (1981b) o impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria ou em condição de inautenticidade, mas é também, no impessoal que o ser-aí tem a possibilidade de realizar escolhas.

Heidegger ainda referindo-se à ocupação, diz que esta é guiada pela circunvisão que decide pela espacialidade do ser-aí, isto é decide sobre a proximidade e distância do que está imediatamente à mão no mundo circundante. O regulamento deste distanciamento pela ocupação é feita previamente ao que está mais próximo. Aproximar-se significa: na periferia do que está imediatamente á mão numa circunvisão, isto é, por uma visão de conjunto que abarca o material, o usuário, o uso, a obra, em todas as suas ordens (HEIDEGGER, 1988).

Assim, no exercício histórico do ser-aí, os seres constituídos de manualidade vêm de encontro à sua concretização. Isto é, aquele ente que vêm ao encontro na ocupação é designado de instrumentos.

Todo instrumento só pode ser o que é num todo instrumental que sempre pertence a seu ser. Em sua essência, todo instrumento é *algo para*. Os diversos modos de *ser para* se refere de *algo para*. A ocupação, ao se lidar com o instrumento no uso, se subordina ao *ser para* constitutivo do respectivo instrumento. Isto, porque, no modo de lidar com esse instrumento é que este se revela e se descobre por si mesmo, naquilo que ele é. A este modo de ser do instrumento chamamos de *manualidade*. Porém, o modo de lidar com os instrumentos no uso e no manuseio não é cego, pois subordina-se à multiplicidade de referências do ser-para, isto é direcionada para a obra a ser produzida (HEIDEGGER, 2008, p.118).

A obra a ser produzida é aquilo que com que primeiro se ocupa, que primeiro está à mão. É no modo de lidar da ocupação, que a obra deixa e faz vir ao encontro, a possibilidade constitutiva do uso de sua essência, para qual ela foi produzida.

Sob este enfoque, Bicudo (2006) refere que a obra de educar é para o aluno se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades. A autora defende um currículo com vistas ao todo da pessoa e um conteúdo focado na visão de educação humanística. Também, Demo (2004) ressalta que avaliar e avaliação só tem sentido se for *para* a aprendizagem do aluno.

Heidegger (2008) chama atenção para o fato de que a obra produzida não se refere apenas às possibilidades de emprego para que serve, nem matéria de que

é feita. Ela traz, também, uma referência³² ao portador e ao usuário. Assim, com a obra, dá-se ao encontro de um ente manual e aos entes que possuem o modo de ser do homem, para os quais o produto se acha à mão na ocupação. Ao mesmo tempo, vêm ao encontro, também, o mundo em que vivem os portadores e os usuários, mundo esse, que é nosso.

Para a análise ontológica da estrutura do ser do manual ou dos instrumentos, Heidegger parte do fenômeno de referência. Isto é, parte do princípio de que os instrumentos podem conter vários sentidos de referência. Tal instrumento, ele o chamou de sinais³³, cuja ação principal é a de mostrar. Os sinais podem ser formalizados e transformados em uma espécie de relação universal. Assim, num sentido formal, toda referência envolve um relacionar, uma vez que relação é uma determinação formal e geral entre conteúdos e modos de ser (HEIDEGGER, 2008, p.126).

Porém, o filósofo critica o caráter formal da relação, que é usada com facilidade, como fio condutor para interpretar os fenômenos, uma vez que toda ação de mostrar os sinais só tem sentido em função do *para que*, isto é, é determinado pelo modo de lidar adequado com o instrumental.

Do mesmo modo, a avaliação é permeada pelo uso de instrumentos e caracterizada por sinais e símbolos que podem formalizar um tipo universal de educação, como vimos no capítulo anterior deste estudo.

O instrumento tem seu lugar na avaliação, na educação e na aprendizagem, por ser um ente que vêm ao encontro em primeiro lugar. Isso ocorre porque o manual do modo de ser de lidar cotidiano possui o caráter de proximidade. Essa proximidade, que não significa medida de distância ou espaço, regula-se a partir do uso e do manuseio determinado pela circunvisão. A proximidade direcionada do instrumento significa que ele se acha instalado, disposto, instituído e alojado (HEIDEGGER, 1998).

---

³² Referência é relativo ao verbo referir e designa as diferenças das relações que compõem o conjunto de um instrumental, do manual. É através da referência que o ser do manual, dos instrumentos se torna visível (HEIDEGGER, 2008).

³³ Os sinais são instrumentos que tem caráter instrumental de mostrar. Esta ação de mostrar pode ser determinada como uma espécie de referência (HEIDEGGER, 2008).

Os termos medir, medição e medida são tratadas, existencialmente, por Heidegger em um de seus ensaios e conferências, a partir da compreensão poética do habitar dos homens e suas edificações. Nessa conferência, pronunciada em 1951, trata da medida a partir da análise de um poema de Hölderlin que aborda o habitar do homem sobre a terra, quando diz que *poeticamente o homem habita* (HEIDEGGER, 2001a).

Através desse poema, Heidegger põe em evidência que o homem habita aquilo que constrói e associa a poesia ao ato de construir, de fazer e de produzir que, necessariamente, envolve um uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita (MARTINS, 1992).

Para Michelazzo (1999), construir significa cuidar e cultivar coisas que nascem e desenvolvem-se, como plantas e animais e, também, significa edificar construções, edifícios e, todos os trabalhos feitos com a mão instaurados pelo homem. É dessa forma que o homem se mostra digno de *méritos*. Porém, para Heidegger (2001b), os méritos dessas múltiplas construções nunca conseguem preencher a essência do habitar. Pelo contrário, eles impedem ao homem o acesso ao que constitui a essência do seu habitar, sobretudo, quando esses méritos são intensamente almeçados e conquistados como um fim em si mesmo.

É no horizonte de seus esforços que o homem pode reunir méritos e elevar seus olhos em direção aos que habitam no céu. Isso porque o homem está sobre a terra e sob os céus. É esse olhar poético para as alturas que cobre uma distância que *mede* todo o âmbito do *entre* aquilo que está no alto – céu e divino, e o que se encontra aqui em baixo – terra e mortais (MICHELAZZO, 1999). Esse *entre* possui uma *medida* comedida e ajustada ao habitar do homem.

Martim Heidegger refere que é possível que a poesia seja uma medida extraordinária, quando diz que *ditar poeticamente* é medir. Medir consiste “em se conquistar a medida com a qual se há de medir. Na poesia, acontece com propriedade a tomada de uma medida” (HEIDEGGER, 2001b, p.173).

Quem se ocupa dessas medidas não é a ciência com os seus instrumentos precisos e eficientes, mas sim, a poesia, isso porque, nem a essência da medida e nem a essência do número são um quantum, uma quantidade. Então, qual é a medida para o homem?

Analisando e apreendendo poeticamente o habitar do homem, Heidegger refere que a medida, para o homem, é dada pelo fio condutor daquilo que lhe é familiar no cotidiano e, ao mesmo tempo, que se revela também se oculta como desconhecido. Por exemplo: o aluno em seu vir-a-ser um futuro profissional é desconhecido, mas as habilidades, desempenhos e competências mínimas requeridas para esta profissão são elementos familiares. Desse modo, pelos sinais que surgem nesses elementos, vemos os aspectos e aparências das coisas, que é chamado de imagem.

O que faz a imagem ser aquilo que é, reside na sua possibilidade de qualquer coisa se mostrar por meio dela. A essência da imagem poética é deixar ver alguma coisa, é imaginação. Assim, *poetar* é o mesmo que imaginar, mas, não no sentido de fantasiar, e sim, no de criar ou apreender imagens que sejam capazes de fazer inclusões visíveis daquilo que é estranho na aparência do familiar e aquelas passíveis de serem visualizadas. A imagem, aqui descrita é sempre uma imagem poética que reúne, ao mesmo tempo, a clareza e o ocultamento (MICHELAZZO, 1999).

Por isso, para Heidegger (2001b), a habitação do homem se dá através da poesia. É com ela que se dá a construção da habitação originária e o poeta é o seu construtor. A seu ver, considerar a medida sob esse enfoque parece, para nós, como algo estranho e perturbador, pois no cotidiano e no discurso da ciência, sempre representamos a medida por intermédio de números, tabelas e instrumentos graduados, criando as nossas próprias referências com as quais mensuramos tudo o que nos apresenta como desconhecido e sem medida. Para ele, continuaremos medindo coisas ao nosso redor com presteza e precisão, mas nunca saberemos o que é a essência da medida e, menos ainda, o que significa a poesia como medida.

A avaliação como medida poética, se apresenta como possibilidade quando o medir-se do homem acontece com propriedade, pois a poesia, entendida como fazer e construir, pode ser própria ou imprópria. Como explica Heidegger, isso acontece porque a poesia, propriamente dita, não se deixa apropriar em qualquer época, mas permanece, somente, enquanto a medida perdurar junto ao coração, ou seja, enquanto perdurar o advento da benevolência, de tal maneira que o coração se volte para essa medida.

Se o fio condutor da medida se encontra naquilo que é familiar ao homem, no mundo da educação, os processos metodológicos do ensinar, do aprender e do avaliar dos alunos e professores, tendem a direcionar-se para aquilo que está mais próximo na cotidianidade, incorrendo no risco de perder-se na ocupação das coisas, ignorando o modo de ser de sua existência e dos outros.

Sabe-se que, no cotidiano, o ser-aí desenvolve modos que fazem com que ele proceda dessa ou daquela maneira de acordo com as conveniências ao seu mundo e assim, a sua existência se reduz à ocupação de ajustar-se a determinados padrões estipulados (KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Circundados por cenários cotidianas tão familiares, alunos e professores tendem a relacionar-se com a educação e com o processo de avaliação de forma despercebida e sem significados.

Em relação ao ensinar e aprender, Heidegger (1984) ressalta que um ato corresponde a outro, estabelecendo um tipo de relação entre quem aprende e o que é aprendido. Isso porque ensinar nada mais é que deixar aprender é dar ao aluno a oportunidade de tomar aquilo que já tem. Aponta, também, a difícil tarefa de ensinar e aprender:

O ensinar é mais difícil que o aprender. Mas raramente nos damos conta disso. Por que é mais difícil ensinar que aprender? Não porque o mestre deve possuir um maior caudal de conhecimento e tê-lo à disposição. O ensinar é mais difícil que o aprender porque o ensinar significa deixar aprender. O verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que o aprender. Por isso também o fazer produz amiúde a impressão de que propriamente não se aprende nada dele, se por aprender se entende nada mais que a obtenção de conhecimentos úteis. O mestre possui o respeito dos aprendizes como único privilégio o que tem que aprender, todavia muito mais que eles, a saber, o deixa aprender. O mestre está muito menos seguro do que leva entre as mãos do que os aprendizes. Daí, onde a relação entre mestre e aluno seja verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade do sabedor nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão (HEIDEGGER, 1984, p.50).

Esta posição de Heidegger em relação ao ensinar e aprender é reforçada quando revela que os elementos que constituem essa educação não devem informar mas ensinar, quer dizer, fazer aprender. Salienta que o bom pedagogo está mais avançado que seus alunos somente naquilo que tem mais ainda a aprender do que eles, a saber, fazer aprender (HEIDEGGER, 1984).

Martins (1992) revela que o ponto fundamental do ensinar e o aprender num enfoque fenomenológico de currículo, é que não há preocupação em ensinar nada a ninguém, nem pretensão de ensinar alguma coisa a alguém. Isto porque o ser humano é um ser-no-mundo e tem possibilidades de sair de uma apropriação para outro, ainda não apropriado, e assim produzir novos conhecimentos a partir de sua própria experiência.

Assim, aprender, na perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade do ser humano tomar consciência da necessidade de reorganizar um projeto pessoal, baseado na diferença existente entre aquilo que este sabe e a compreensão das ações dos outros, seja professor, pais ou amigos, em termos de um mesmo projeto (MARTINS, 1992).

Fundamentado na filosofia heideggeriana, Bicudo (2006) propõe a educação centrada no aluno, através da educação humanística e chama atenção para a importância dos conteúdos programáticos de cunho humanístico que revelem o homem e sua realidade, fazendo com que o aluno compreenda a natureza humana e o mundo. Essa educação se apresenta como uma atitude assumida para com o aluno e para com o próprio ato de educar.

A proposta de um currículo integrado para o curso de enfermagem da UEL buscou empreender a retomada de uma educação humanizada e se propôs, nesta experiência, resgatar a condição humana dos enfermeiros para um modo de ser mais autêntico e próprio. As propostas para a prática de uma avaliação fundamentada nos preceitos da educação crítica podem contribuir com esta formação e indicar o caminho para a consolidação de uma prática em saúde, também, humanizada.

A reflexão sobre a prática de avaliação como objeto desta pesquisa, pode ser o ponto de partida para que se retomem, na forma interrogativa, os conceitos concebidos no projeto pedagógico da escola e vividos como experiência por alunos e professores no mundo da educação.

No dizer fenomenológico heideggeriano, questionar é uma atitude que permite ver aquilo que está oculto em nossas ações avaliativas, aquilo que determina nossas escolhas no processo de avaliação.

Para Critelli (1996), a investigação fenomenológica é uma interrogação em andamento e uma pergunta em curso. Investigação é entendida como um querer saber que interroga. O modo da interrogação é determinado por aquilo que se quer saber e por aquilo que se busca compreender.

Percebo que o desafio de estar à frente de um fenômeno tão polêmico, como a avaliação, traz desafios internos de confrontar e questionar a minha existência no mundo da educação, para poder compreender o outro e o eu como ser-no-mundo da educação.

A pergunta em curso, do sentido da avaliação para os professores e alunos que vivem o currículo integrado, ou seja, o mundo da educação em um currículo integrado tem possibilidade de ser respondida quando volto às coisas mesmas como elas são, da forma que existem para aqueles que o habitam.

Retomando as idéias de Joel Martins sobre um currículo na perspectiva fenomenológica, pode-se inferir que o ser humano enquanto ser-no-mundo com possibilidade existencial em aberto, pode escolher exercer uma prática de avaliação com vistas ao cuidado. Ou seja, para a fenomenologia, a idéia de uma avaliação planejada e elaborada com a finalidade de exercer a obra de educar, envolve o reconhecimento de uma primazia própria ao homem, a de desenvolver talentos e capacidades que se fundamentam na liberdade de agir. Isto quer dizer que o homem deve cuidar para que esses talentos não fiquem emperrados e não venham a se expressar.

A educação, como cuidado e zelo, há de se preocupar para que as práticas de avaliação venham a se constituir um meio e não fim em si mesmo, para que ser possa viver na plenitude de sua existência. Assim, ousar conceber que a prática de avaliação, ou seja, avaliar, também é cuidar.

Demo (2004) refere que o saber cuidar requer dedicação envolvente e contagiante, exige compromisso ético e técnico e, sensibilidade para ajudar o aluno na construção de sua autonomia. Afirma, ainda, que ser professor é cuidar para que o aluno aprenda e que, o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem.

Assim, em busca da compreensão do sentido da avaliação como cuidado, é que vou ao encontro da existência dos professores e dos alunos que habitam o currículo integrado de enfermagem da UEL.

***5. CONSTRUINDO O CAMINHO
METODOLÓGICO***

A interrogação sobre um fenômeno, sobre aquilo que ele é e como ele é, implica em uma investigação traduzida na pergunta do ser de algo, do que está em questão. O ser de algo é sempre composto pelo o que algo é e como ele é. Para a fenomenologia, o ser de algo aparece e desaparece na cotidianidade da existência. O que não se manifesta não existe (CRITELLI, 1996).

Assim, interrogar sobre o ser da avaliação, isto é, sobre o que ela é e como ela é, implica em compreender que ela se manifesta na existência do homem. Porém, buscar o ser num ente sua idéia, seu juízo, sua noção, significa buscar compreender o seu *significado*. A fenomenologia deseja apreender o ser dos entes a partir de suas especificidades ontológicas, quer dizer, através de suas próprias possibilidades de realização de seu ser e das possibilidades que os de diferentes entes têm para manifestarem-se e, assim, buscar compreender o *sentido*³⁴ de ser.

O ser da avaliação só pode ser compreendido, apreendido e revelado no horizonte existencial de alunos e professores, pois tudo o que aparece para o homem, enquanto ser que existe no mundo aparece, a ele, através de sua própria condição de ser-no-mundo. O homem, segundo Critelli (1996, p.52) “*não percebe o ser como algo fora de si mesmo, mas através de si, porque é ele que realiza ser*”.

A avaliação pode ser entendida como fenômeno a partir dos sujeitos, que cuidando de ser, vão realizando e objetivando o sentido de existir, vão convivendo com os outros e com isso, construindo a trama do mundo através do qual o fenômeno pode ser revelado, desvelado e testemunhado.

Portanto, volto-me para aqueles que habitam o mundo da educação em um currículo integrado para interrogar o sentido da avaliação.

---

³⁴ Neste estudo, o termo sentido está sendo utilizado para expressar destino, rumo, a direção do existir. É um rumo, uma destinação em que abre a possibilidade de se cuidar de ser, dando-se conta de ser numa certa direção (CRITELLI, 1996). Esta definição é utilizada pela autora, fundamentada na filosofia Heideggeriana.

5.1 Buscando os participantes da pesquisa

O curso de graduação em enfermagem da UEL é composto por 54 professores de diferentes áreas de conhecimentos³⁵ e derivam de diferentes centros e departamentos da universidade. Visando apreender as diferentes visões do fenômeno, considerei importante que os professores participantes deste estudo fossem de diferentes áreas e departamentos e tivessem pelo menos dois anos de vivência neste currículo. Para isso, foram sorteados, inicialmente oito professores do ciclo profissionalizante e três do ciclo básico, totalizando onze entrevistas.

Os alunos participantes da pesquisa também foram compostos por alunos das diferentes séries do curso de enfermagem, uma vez que desejava apreender as diversas possibilidades de visões sobre o fenômeno da avaliação. Assim, fizeram parte do estudo, os 60 alunos da segunda, os 60 da terceira e os 60 da quarta série do curso de enfermagem. Durante o período de coleta dos dados, os alunos da primeira série estavam, ainda, iniciando a sua experiência no currículo integrado, por isso, estes não foram selecionados para este estudo.

A seleção dos alunos foi realizada em final de aula onde todos os alunos se encontravam. Após a informação dos objetivos da pesquisa, solicitei uma lista com os nomes daqueles que concordavam em participar do estudo, sendo que, desta listagem, foram sorteados, inicialmente, quatro alunos de cada série.

Para a seleção de professores como de alunos, estava ciente de que o número inicial de entrevistas poderia se alterar, para mais ou para menos, de acordo com a realização da coleta de dados.

Como o número de participantes entrevistados em uma pesquisa fenomenológica se estabelece a partir das convergências e repetições dos discursos coletados, a coleta com os alunos definiu-se com quatro entrevistas de alunos da segunda e terceira série e, três da quarta série, totalizando onze entrevistas. Para as entrevistas de professores, definiu-se no total de onze.

---

³⁵ As áreas de conhecimento envolvidas no curso de enfermagem são: biológicas, humanas e exatas. Neste estudo consideramos essas áreas como sendo aquelas ciências que compõem o ciclo básico do currículo integrado e, denominamos de ciclo profissionalizante aquelas áreas ligadas especificamente à enfermagem, como as de pediatria, centro cirúrgico, saúde da mulher e saúde coletiva por exemplo.

Construindo o caminho metodológico

Após a seleção dos onze professores e onze alunos participantes foi realizado um agendamento de horário para realização das entrevistas, conforme disponibilidade de cada um.

5.2 Descrevendo os aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa deste estudo foi analisado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário do Norte do Paraná da UEL e aprovado sob parecer nº 094/06. (Anexo-B).

Os participantes foram informados sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, a necessidade das entrevistas serem gravadas. Após a explicação, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido de participação da pesquisa, permissão para gravação e assegurando o sigilo dos depoimentos. (Apêndice-A).

5.3 Coletando os dados

Em busca do sentido da avaliação como cuidado para alunos e professores do currículo integrado em enfermagem utilizei a entrevista que é considerada por Martins e Bicudo (2005) como uma forma possível de obter dados relevantes sobre o mundo-vida dos sujeitos, isto é, é um meio de acesso ao mundo dos significados e dos sentidos que os sujeitos atribuem às coisas.

Segundo Critelli (1996), nenhuma forma de registro, nenhum instrumento é capaz de garantir a conquista do sentido descoberto, isto porque, sentido se revela de diversas maneiras. Porém, ressalta que, tudo é válido: gravações, entrevistas, vídeos, fotos, etc. O que não vale, segundo a autora, é acreditar que os registros revelem a totalidade do que se busca, nem mesmo que ele se transforme no próprio buscado. Os registros servirão somente como ajuda para o interrogador.

A entrevista é um encontro social, com características peculiares que envolvem a empatia e a intersubjetividade, onde ocorre a interseção mútua de

Construindo o caminho metodológico

---

percepções. A entrevista fundamentada na metodologia fenomenológica busca uma linguagem que seja a fala originária, que possibilite a mediação com o outro e com o mundo (MARTINS; BICUDO, 2005).

No enfoque fenomenológico o encontro entre o fenômeno e o pesquisador acontece na sua trajetória, quando o fenômeno é colocado em suspensão. E para isso é importante a formulação de perguntas orientadoras que possibilitem o acesso aos alunos e professores que experienciavam a avaliação no mundo da educação. As perguntas orientadoras formuladas para possibilitar o desencadeamento do processo de reflexão dos entrevistados foram: O que é avaliação para você, neste currículo? Como você tem vivenciado a prática de avaliação neste currículo? Qual é o sentido da avaliação para você?

Outras perguntas foram utilizadas somente com o intuito de facilitar a continuidade do discurso. As perguntas foram: Gostaria de falar mais sobre isso? Quer me contar mais sobre sua experiência com a avaliação neste currículo? Como você percebe a sua prática de avaliação? Além dessas perguntas, para os estudantes foi ainda perguntado: Como é ser avaliado neste currículo? Utilizei, também, o recurso de repetir a última frase do sujeito, em situações de longas pausas do entrevistado, como forma de possibilitar o prosseguimento do seu raciocínio e discurso.

Sob esse aspecto, foi observado um cuidado especial com a realização das entrevistas, uma vez que os sujeitos, tanto alunos como professores, eram próximos ao meu cotidiano escolar. Assim, ao mesmo tempo em que a empatia, confiança e tranquilidade eram condições favoráveis ao encontro entre o pesquisador e o entrevistado, também, requeriam, do entrevistador, um estado de alerta para que as perguntas não conduzissem às respostas que pudessem atender às expectativas pessoais ou juízos de valores de ambos os envolvidos. Desta forma, foram evitadas expressões como: o que achou certo ou errado, o que gostou e não gostou ou o que foi bom ou ruim, entre outras.

As entrevistas com os professores do ciclo profissionalizante foram realizadas nas dependências do Centro de Ciências da Saúde da UEL, sendo que, os três professores do ciclo básico foram entrevistados no Centro de Ciências

Construindo o caminho metodológico

Biológicas da UEL, localizado no campus universitário. Todas as entrevistas foram realizadas pela autora.

A coleta de dados deu-se de fevereiro a outubro de 2007 e foi realizada até o momento em que as falas originárias permitiram a aproximação com o fenômeno respondendo às interrogações em estudo.

Sobre isso, Merighi (2003) refere que o número de sujeitos não é definido com antecedência, mas em função do conteúdo e da abrangência dos dados que vão sendo obtidos.

Cabe ressaltar que, como as entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, não houve momentos exclusivos para entrevistas somente com alunos ou professores.

Ainda, é importante salientar, que neste período de coleta de dados, os alunos da segunda e terceira séries do curso já tinham vivenciado o sistema de avaliação bidimensional, implantado em 2005, sendo que, os alunos entrevistados da quarta série não vivenciaram esta experiência, uma vez que o sistema de avaliação para esta série, neste período, era por representação numérica. Isto é, por notas.

Quanto aos professores, dos onze entrevistados, somente uma professora não tinha vivenciado a experiência do sistema de avaliação bidimensional.

Todas as transcrições foram realizadas por mim na íntegra. Num segundo momento, retirei os vícios de linguagem com o intuito de possibilitar uma leitura contínua e mais clara dos discursos. Estes estão identificados, nesta pesquisa, com a consoante **p** para os discursos de professores e a vogal **a** para os discursos dos alunos. A identificação é seguida de um numeral arábico, do 1 ao 11, para indicar os discursos de diferentes professores e alunos, e não, a seqüência de realização das entrevistas.

O momento da transcrição é a onde o pesquisador começa a entrar em contato com os aspectos relevantes relacionados ao fenômeno em estudo, para em seguida, identificar no discurso, os aspectos significativos que possibilitam responder às interrogações em questão.

Construindo o caminho metodológico

A partir dos vinte e dois discursos transcritos foi possível proceder a análise e consolidar a construção de resultados que apresento a seguir.

5.4 Analisando os Dados

A análise dos dados para a compreensão do sentido da avaliação para alunos e professores do curso de enfermagem da UEL foi fundamentada nos procedimentos propostos por Josgrilberg (2000).

Este autor refere que uma das dificuldades de aplicação do método fenomenológico, muito utilizado em pesquisas, é a ênfase nos procedimentos de análise dos dados e não na compreensão destes. Uma das razões para que esse fato ocorra é da quantidade exagerada de unidades de sentido, o que dificulta a sua análise em profundidade. Assim, sugere que: em primeiro lugar, o tema seja delimitado tendo como pano de fundo as unidades de sentido contidas no discurso. Em segundo lugar, que o método fenomenológico seja posto em operação desde o início para se chegar a uma categorização prévia que permita, ao pesquisador, realizar uma seleção fenomenologicamente orientada das unidades de sentido mais relevantes. Como terceiro ponto importante, salienta que a delimitação das unidades de sentido, sua categorização e a seleção das unidades de sentido mais relevantes para a elucidação do objeto de estudo, devem ser orientadas por uma apropriação da analítica intencional e descritiva dos procedimentos propostos (JOSGRILBERG, 2000).

Assim, para me aproximar das unidades de sentido, o primeiro passo foi a realização de leituras e releituras dos discursos onde foi possível captar os modos de ser-professor e ser-aluno experienciado no mundo da avaliação do currículo integrado.

Em seguida, identifiquei as unidades que expressavam o sentido existencial do avaliar e ser-avaliado revelado em seu modo de ser-no-mundo.

A partir da identificação e seleção das unidades de sentido, realizei o movimento de ir e vir entre os discursos e as unidades de sentido, em busca de uma estrutura que pudesse revelar o sentido da avaliação para alunos e professores de

Construindo o caminho metodológico

---

enfermagem. Para isso, progredi para a quarta etapa, que é a relacionar os vários sentidos contidos nos discursos de alunos e professores, formando uma trama do mundo da avaliação que é tecido pelos sujeitos em seu modo de existir.

Desta etapa, surgiram as unificações de sentido desta pesquisa. Estas unificações, que surgiram nos discursos, foram denominadas por Fernandes (1998) de unificações ontológicas. Esta denominação se baseou nas existenciárias descritas por Heidegger.

Optou-se neste estudo em utilizar a denominação de unificação ôntico-ontológicas, visando mencionar o movimento de compreensão ontológico realizado a partir dos entes ônticos.

Para que as unificações ôntico-ontológicas possam emergir dos discursos, o processo de análise na fenomenologia, enquanto análise existencial, requer um movimento de interpretação do ser a partir da relação ôntico-ontológico. Para Heidegger (2008), isso só é possível através da hermenêutica. Isto, porque, o caminho da investigação, que é o método, e a coisa investigada, o objeto, forma um mesmo, isto é, estão intimamente imbricados. Assim, o método só é ele mesmo quando se deixa determinar pela coisa e esta, por sua vez, só se revela, na medida em que é explicitada pelo método.

Sobre essa questão, Michelazzo (1999) refere que o método e coisa formam uma unidade, pois ambos se pertencem e se diferenciam ao mesmo tempo, formando um círculo, denominado de círculo hermenêutico.

O autor parte do princípio de Stein (1998) de que como o homem já é desde sempre compreensão e compreende-se em seu ser, o ponto de partida, em uma investigação para essa compreensão do ser é possível somente através da análise do próprio homem, isto é, da explicitação das estruturas ontológicas que o constituem, por meio da interpretação. E assim, se dá o círculo hermenêutico³⁶ (MICHELAZZO, 1999).

Ainda, o círculo não é tomado como espaço onde há um ponto de partida para a interpretação, mas se refere ao lugar onde há uma relação circular entre o ente e ser. Isto, porque, ao querer interpretar o ser, o pensamento só poderá fazê-lo

---

³⁶ Heidegger usa o termo hermenêutico como interpretação, porém no sentido de desvelamento do sentido do ser e das estruturas básicas do ser-aí, o que pressupõe a análise da existência.

Construindo o caminho metodológico

---

onde o ser se revela, isto é, o ente, e, ao querer apreender o ente, o pensamento só poderá encontrá-lo no lugar de sua origem, o ser. Assim, não há um modo pré-definido de onde se possa iniciar a interpretação. É preciso, então saltar pra dentro dele.

Mas o salto só é possível porque o círculo é concebido como um lugar onde a unidade entre ente e ser, entre singularidade e pluralidade existem em constante tensão, em movimento. Daí imaginá-lo como um espiral em rodamoinho, que tem profundidade e extensão. Para buscar a interpretação e a compreensão, então, é saltar para dentro do rodamoinho.

Segundo Garanhani (2004), o círculo para Heidegger é uma imagem apropriada para mostrar a figura que descreve a maneira como o pensamento se articula, se desenvolve para apreender a diferença primordial entre ser e ente.

Assim, o mergulho no rodamoinho, possibilitou vir ao meu encontro, as seguintes estruturas ôntico-ontológicas do ser-aluno e do ser-professor que dá sentido à prática de avaliação no currículo integrado:

- A ocupação no mundo circundante da avaliação
- A apropriação da avaliação como preocupação
- A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação

Ciente de que essas estruturas não revelam a compreensão da totalidade do sentido do fenômeno da avaliação, e como estrutura é provisória, mutável e impermanente, a pesquisa mostra abertura para a continuidade de novas descobertas e de novos sentidos para a avaliação. Isto é, as unificações aqui apresentadas são sempre provisórias, uma vez que o sentido de ser dado pelo ser-aí do homem é sempre uma possibilidade, uma abertura.

O sentido da avaliação se dá na abertura do ser-professor e ser-aluno que co-existem no mundo da avaliação, ocupando-o de diferentes maneiras e construindo nele mesmo a suas próprias existências.

Construindo o caminho metodológico

Considero importante salientar, que neste trabalho, o foco central da análise foi nos modos de cada ser-professor e cada ser-aluno existir no mundo da avaliação, atribuindo um sentido para as suas práticas avaliativas. Portanto, não apresento uma análise do currículo integrado ou das tendências pedagógicas que sustentam as práticas de avaliação em si mesmas. Estes foram utilizados como pano de fundo para as análises dos modos-de-ser-com e configurar o sentido da avaliação no contexto da pedagogia crítica. Assim, a avaliação que projetamos para a educação em enfermagem, nós a tomaremos aqui, neste trabalho, por avaliação crítica.

6. APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Apresentando e discutindo os resultados

As unificações ôntico-ontológicas construídas neste trabalho estão apresentadas neste capítulo, em uma seqüência que não devem ser entendidas como partes isoladas, mas como movimentos que o ser-professor e o ser-aluno realizaram para existir no mundo da avaliação, dando um sentido a ele. Como abordado anteriormente, esse mundo, apresenta-se ao ser do ser-aí como movimento de si-mesmo e de co-existência com outros seres. E, é este movimento no mundo que possibilita o desvelamento do ser-aí e do ser dos entes-envolventes³⁷ no próprio mundo.

Assim, as unificações ôntico-ontológicas construídas revelam a ocupação no mundo circundante da avaliação; a apropriação da avaliação como preocupação e; a apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação.

6.1 A visão do professor

Na descrição sobre o que significa a avaliação no Currículo Integrado de Enfermagem da UEL é possível observar o movimento constante do professor em repensar sobre o passado, apresentar-se no presente e projetar-se no futuro, retratando, desta forma, o mundo que constroem. Nos discursos, os professores expressaram sentimentos que envolvem o seu cotidiano pessoal e profissional. Muitas vezes, entraram em contradição com suas próprias concepções e manifestaram-se de forma impessoal, mas ao mesmo tempo, retomaram a singularidade em uma atitude reflexiva. É neste movimento de revelar-se e ocultar-se que cada sujeito busca a compreensão daquilo que vive no dia a dia.

---

³⁷ Ente envolvente é uma expressão utilizada para referir-se às coisas que servem de imediato para algo, como utensílios, idéias, crenças (Heidegger, 1981).

6.1.1 A ocupação no mundo circundante da avaliação

Esta unificação ôntico-ontológica discorre sobre dois temas. O primeiro tema é o mover-se na impropriedade e propriedade do mundo da avaliação, descrevendo o movimento do ser-professor nesse mundo, os diferentes modos de ocupação do ser neste mundo na presença avaliação. O segundo tema, o ocupar-se da manualidade no mundo circundante da avaliação, aborda os modos de lidar do ser-professor com os entes intramundanos em sua prática de avaliação.

6.1.1.1 O mover-se na propriedade e impropriedade do mundo da avaliação

O mundo como conceito ôntico significa o todo dos entes, sob o olhar ontológico, refere-se à região do ente que tem o seu próprio modo de ser e como conceito ôntico-existenciário, o mundo significa o mundo-nosso, público ou ambiente (SANTOS, 2006).

É sob este ponto de vista que o mundo representa o lugar onde o ser dos entes e do ser-aí pode se manifestar. O sentido de ser necessita de um lugar para poder acontecer. Partindo do *Umwelt*, o mundo ambiente, esse lugar foi chamado por Heidegger, de mundanidade.

A mundanidade revela como o ser se dá em sua cotidianidade. No mundo da avaliação, o ser-professor ocupa-se do lugar que lhe destinado, realizando suas tarefas diárias, utilizando os instrumentos que se apresentam à mão e relacionado-se com os outros. Esse mundo onde os outros são encontrados é o mundo circundante, onde o ser-aí encontra a si mesma naquilo que está imediatamente à sua mão neste mundo, em sua ocupação. Ocupar-se é realizar alguma coisa, cumprir, levar a cabo (HEIDEGGER, 2008).

Imersos na ocupação de seu cotidiano, o professor pode ignorar o modo de ser de sua existência e a dos outros, reproduzindo meramente as tarefas que lhe são destinadas.

Apresentando e discutindo os resultados

Como vimos anteriormente, os modos como a ocupação se dá nesse mundo depende da circunvisão, que se conforma como um sistema de referência para o ser daquilo que se apresenta ao ser-aí.

Porém, quando algo diferente lhe surge no mundo, os modos como o ser-professor ocupa-se do e no mundo da avaliação, podem manifestar-se de diversas formas. Assim, a vivência da prática de avaliação no cotidiano dos professores de enfermagem, decorrente da implantação do currículo integrado, remete ao caminhar em direção ao obscuro, à estranheza e à incerteza.

Os professores descrevem como vivenciaram a implantação de uma nova proposta de avaliação, tendo como referência o vivido e o experimentado nos currículos anteriores.

O ser-professor, ao construir sua obra de educar necessita transcender, ou seja, perceber-se no presente, mas também, precisa buscar no passado, quem foi e não é mais, podendo ser algo que ainda não é, como possibilidade de vir-a-ser. E para isso, existe a necessidade ontológica do professor voltar-se para dentro de si e ir em direção a si mesmo (GARANHANI, 2004).

Do currículo tradicional, ao currículo de transição e ao currículo integrado, a avaliação também sofreu mudanças. No currículo tradicional, a gente ficava mais tranqüila, principalmente em relação aos conteúdos teóricos porque trabalha com questões objetivas. No currículo de transição, eu senti que alguma coisa mudou. Acho que alguma coisa mudou. Mas, a gente ainda tinha muito do tradicional. Agora, no currículo integrado, eu acho que deu uma mudança radical. Quando se começa a trabalhar com desempenhos, eu entendo todas as dimensões do aluno. E muitas vezes, quando você faz a avaliação da prática, você pega apenas um aspecto. Então, eu percebo que a gente não está conseguindo ver os desempenhos na forma como ele foi concebido no currículo. (p1)

Foi a minha primeira experiência no bidimensional. E tudo o que eu tinha só de positivo, parece que, agora, aflorou o negativo. (p6)

Avaliar o aluno não é uma tarefa fácil. E aí entra a questão da subjetividade mesmo. Hoje, a avaliação é um processo subjetivo. Ela deixou de ser só aquele que assinalou um X para todo um processo que envolve o aluno. Tem aluna que não está atingindo os desempenhos esperados já na sexta semana do internato. E aí? O que vou fazer com esse aluno? Como vou recuperar esse aluno? Como não considerar os seus problemas particulares? Até que ponto eles devem ser considerados ou não devem ser considerados? Esse é o grande dilema nosso enquanto docentes. (p9)

Apresentando e discutindo os resultados

O novo currículo possibilitou ao ser-professor uma nova abertura para os modos possíveis de ocupação no mundo da avaliação. E nessa busca, busca a si mesmo, reflete, indaga, questiona suas posições em relação à avaliação e confronta-se com os seus dilemas. Isso só é possível porque o ser-professor, já é um ser em aberto que possibilita o olhar para como está sendo, acontecendo no mundo da avaliação. O questionamento sobre *o que* e *como* fazer, decorre da inospitalidade do mundo da avaliação, no qual o ser-professor é lançado.

O ser-professor, ao ser lançado no mundo da avaliação, se encontra perdido, sem pertencimento no mundo, como uma experiência em desabrigo e desamparo. Interroga-se sobre os momentos adequados para a realização da avaliação e se estes não deveriam ser definidos pelo próprio aluno.

A gente fica, assim, um pouco, não é perdido, mas inseguro, inseguro de avaliar. Até no momento certo para o aluno ser avaliado... Será que este é o momento para ele ser avaliado? É agora? Está na fase de ser avaliado? É o momento? Qual é o momento certo pra avaliar? Talvez a própria pessoa que está sendo avaliada, poderia dizer "agora é a hora para avaliar", "agora você pode me avaliar que eu dou conta, estou pronta". (d8)

É pelo sentir-se *perdido* e *inseguro* que o homem abre-se para as alternativas de fuga ou de enfrentamento daquilo que está posto no mundo. Isto é, tem a possibilidade de decidir manter-se na cotidianidade de modo impróprio ou superar essas condições e manifestar seu poder de transcendência (STEIN, 1996).

A busca pela superação da condição imprópria de ocupação implica, necessariamente, na busca daquilo que lhe falta ao ser. Assim, o ser-professor procura em si aquilo que lhe falta para o exercício de sua obra de avaliar e aquilo que já é assumido por si, como um modo de ocupação impróprio no mundo da avaliação.

A primeira coisa que vem à minha mente, quando se fala em avaliação, é a dificuldade que eu tenho para me interar do todo do conhecimento que o aluno foi adquirindo até chegar no módulo onde estou. Não sei se sou eu ou se somos nós, grupos de professores, que não estamos conseguindo manter o corpo docente informado, para que eu possa ter uma noção de ou de dar conta de avaliar meu aluno com base na formação que ele teve, até chegar a mim, no meu módulo.

Apresentando e discutindo os resultados

Então, o quanto eu, professor, estou dando conta de ver como o meu aluno se preparou até chegar aqui. (p5)

Eu sou positivista. Eu quero que, com a avaliação, ter certeza de que eu posso mandar ele (o aluno) para frente. Sei que eu acabo pecando, às vezes, na avaliação formativa, no individual, em ser um pouco mais rígida. Eu fico meio que me policiando para mudar, para ouvir mais... porque tem esse ranço lá de querer isso e isso. Eu tenho que ficar me policiando para focar nos aspectos positivo, até porque é essa visão de avaliação que fica arraigada no currículo integrado. Eu preciso me certificar das coisas, de que esse aluno pode passar. Portanto eu preciso falar para ele que ele está bom. (p2)

Expressões como “*dar conta de ver meu aluno*” e “*ter certeza que posso mandar ele para frente*” revelam que o ser-professor assume para si, aquilo que julga ser o seu papel como professor e avaliador de decidir os rumos que podem definir a direção do aluno no processo educativo.

Ao assumir-se *positivista*, o professor descreve a possibilidade da avaliação se apresentar de forma ambígua para o ser-professor. Isso porque, para o ser-professor, a avaliação calcada na certeza é uma forma de buscar a segurança perdida com a implantação de um novo processo de avaliação. Essa segurança é dada por coisas ou procedimentos que lhe são familiares em sua experiência cotidiana e se traduz na sua forma repetitiva, uniforme e padronizada de conduzir o seu fazer e ser (CRITELLI, 1981a). Na cotidianidade, o ser-professor busca no passado o que precisa para o agora, e isso gera a ambiguidade no jogo do que era e o que é, no que se fazia, no que se faz e no que no fará.

A ambiguidade é uma condição de inautenticidade ou impropriedade. Do ponto de vista ontológico, impropriedade ou inautenticidade tem o sentido de ser de um modo não autêntico, não apropriado. Porém, isso não quer dizer que o ser só possa viver na sua autenticidade ou inautenticidade, pois é justamente nesta, que o ser-professor se descobre e dá sentido ao ser da avaliação.

No depoimento anterior, quando o ser-professor diz *eu sei que acabo pecando em ser um pouco mais rígida*, expressa uma atitude de reflexão sobre sua postura e se vê buscando outras possibilidades de ser, cuidando de sua própria atitude e procurando estar mais atenta ao aluno. O termo *pecando* pode também indicar uma conotação de culpa.

Apresentando e discutindo os resultados

Para Heidegger, a noção de culpa está relacionada à consciência referida no contexto ético e não à moral. Culpa, apresenta o sentido de enganar, de dever algo aos outros ou estar em débito e, sua compreensão encontra-se nas estruturas do cuidado de ser-aí: lançamento, existência e decadência. O primeiro elemento remete o ser-aí ao ser-lançado no mundo, que é experimentada pela angústia; o segundo torna o ser do ser-aí como poder-ser ou possibilidade de ser, e finalmente, a decadência é a queda do ser-aí no impessoal (INWOOD, 2002).

Como cuidado o homem se antecipa a si mesmo, estando lançado no mundo. A angústia, por sua vez, revela que o homem é um ser de possibilidades. E, é justamente por poder-ser, que o homem incorre na possibilidade da incerteza e na errância, buscando acertar no seu agir. A expressão *eu quero ter certeza de que posso mandar ele (aluno) para frente*, retratada pelo ser-professor, mostra o ser-professor lançado no mundo da avaliação, buscando acertar a sua maneira de avaliar. E nessa busca no mundo cotidiano da avaliação, é que ele se refugia na impessoalidade e esquece-se de sua culpa.

É a consciência que orienta o agir do ser-aí que o retira da impessoalidade e o coloca diante de possibilidades de ser e de recuperar o seu poder de escolha. Porém, é escolhendo uma coisa que o homem fica em débito com a outra, ou seja, deixa de escolhê-la. Isso implica em suportar não ter escolhido e não poder escolher outras. A culpa ou o débito é um jogo existente entre possibilidades e escolhas (BATISTA, 2003). Para este autor, o ser e estar em débito ou ser na culpa é o modo originário de morar no mundo, é uma vontade da consciência, da afirmação da possibilidade de poder-ser mais próprio.

Do mesmo modo, a consciência do ser-professor tenta retirá-lo da impessoalidade para que ele possa escolher seu modo de avaliar. Neste momento a consciência sobre novas escolhas passa por uma etapa de controle como um cuidado expresso pelo termo policiando-se. O ser-professor fica *policiando-se para mudar, para ouvir mais o aluno*. Desta forma, ao fazer uma escolha, o que e como avaliar, ele não precisa mais *querer isso e isso*. *Esta atitude mostra a possibilidade de ficar se policiando para focar-se na escolha feita*.

É, também, na inautenticidade, que a avaliação pode vir-a-ser, isto é, tem a possibilidade de poder-ser como um desdobramento de possibilidades em aberto

Apresentando e discutindo os resultados

---

para alunos e professores. Sob este enfoque, a avaliação crítica, almejada no currículo integrado, pode vir-a-ser em si mesma nos seus pressupostos filosóficos e metodológicos naquilo a que se destina, enquanto aprendizagem do aluno.

Mesmo vivendo a ambiguidade, o ser-professor procura aproximar-se das concepções pedagógicas nas quais acredita serem necessárias para a formação dos alunos de enfermagem. E assim, busca um sentido para as suas práticas de avaliação, quando confronta seus próprios valores e se aproxima da consciência da singularidade do aluno.

Quando eu avaliava no currículo anterior, era como se aluno tivesse sempre que chegar naqueles meus padrões. Então, isso foi uma coisa que eu demorei um pouco pra aprender: desvincular a comparação. E aí, o que é que isso me possibilitou? Possibilitou que eu observasse mais o aluno individualmente. Qual é o tempo dele pra isso? Precisa ter, todo mundo, o mesmo tempo para aprender? Ou precisa todo mundo desempenhar do mesmo jeito, como era o jeito que eu fazia? Todo mundo tinha que ter uma mesma resposta àquilo que eu estou ensinando ou para aquilo que eu estava solicitando? E isso, eu fui vendo que não. Tem aluno que tem as suas limitações, mas nem por isso que ele deixa de alcançar as coisas que a gente pede. Tem alunos que alcançam de um jeito diferente do que a gente queria, mas alcançou. Então, eu estou aprendendo ainda. Eu acho que ainda não estou sem dificuldades para avaliar. (p1)

Considerar a singularidade do aluno tem como pressuposto a aceitação do aluno como um ser separado, independente, um ser de possibilidades que pode sempre vir-a-ser. E, esta compreensão só é possível, porque ao ente homem é dada a condição ontológica de co-existir com outros entes, produzindo a vida coletivamente, o seu *eu* e o *eu* dos *outros*. Assim, no ser-no-mundo da avaliação, a ação do professor não é individual, porque, esta se desdobra em sua possibilidade originária de ser-com-outros.

A co-existência pode revelar-se no seu modo impróprio e próprio de ser. A impropriedade pode manifestar-se quando o eu (professor) pode atuar sobre quem (aluno) o eu será, que o eu mesmo (professor e aluno) pode ser obra dos outros e não de si mesmo. Isto quer dizer que, na impropriedade, o vir-a-ser de cada ser, professor e aluno, pode tornar-se naquele que os outros desejam que ele seja.

Arendt (1981) denominou de pluralidade, essa condição de co-existência e refere que a singularidade e pluralidade são dimensões correlatas, porque o *eu* é,

Apresentando e discutindo os resultados

---

ao mesmo tempo, igual a outros homens e traz em si tudo o que pertence a eles. Por isso, a construção de um mundo não é acontecimento exclusivo do eu, os outros acontecem junto e através do eu.

Para Bicudo (2006) a aceitação significa respeito e permite que o aluno possa ser naquilo que ele é. Porém, o aceitar o aluno naquilo que ele é, não tem conotação de deixá-lo ou abandoná-lo a si mesmo, isto é, à sua própria sorte, mas de ajudá-lo a tornar-se uma pessoa em um contexto realístico.

Ao mesmo tempo em que percebe que o outro é diferente dele, o ser-professor também se interroga e põe em xeque seus valores. Qual é o tempo que o aluno precisa para aprender? Todo mundo precisa ter o mesmo tempo para aprender? Todo mundo precisa desempenhar um procedimento do mesmo jeito? Como era o jeito que eu (professor) fazia? Todo mundo tem que ter uma mesma resposta àquilo que está sendo ensinado ou para aquilo que eu (professor) estou solicitando? Essas interrogações levam o ser-professor a refletir de maneira consciente de como ele mesmo está sendo professor no mundo da avaliação. Assume para si que está também aprendendo a ser professor quando realiza a avaliação.

Garanhani (2004), em estudo realizado com professores de uma universidade que vivenciaram a construção de um currículo integrado, refere que os momentos de avaliação proporcionaram reflexões importantes para o ser-docente, uma vez que ele identifica nele mesmo, suas necessidades de aprimoramento ou desenvolvimento e, assim, cuida-se.

Junto às reflexões, os professores trazem consigo o sentimento de responsabilidade pelo desempenho eficiente ou não do aluno em suas aprendizagens. Termos como *justiça*, *compromisso*, *ter de dar conta*, entre outros expressos pelo professor, revelam a sua preocupação com o processo de avaliação enquanto processo de formação.

Eu acho que o compromisso do professor na avaliação formativa é mais intenso, porque corrigir prova é fácil. Eu acho que corrigir prova exige muito menos compromisso do que a avaliação formativa. Porque esse tipo de avaliação exige mais compromisso. O tempo que se está com o aluno, você realmente tem que estar. Tem que estar prestando atenção e tem que acompanhar para você

Apresentando e discutindo os resultados

---

continuar sendo justa para aquilo que está avaliando. Então tem que estar perto.
(d4)

A avaliação sempre é um processo difícil. Eu nunca me sinto segura para poder avaliar e dizer “olha, esse aluno está bem nisso”. Mas o currículo integrado permitiu uma forma de avaliação que até então não tínhamos. A gente vê, hoje, que a avaliação é um processo mesmo. Antes a gente sempre deixava para o final. Embora eu ainda ache difícil, porque não tem muito subsídio para fazer uma avaliação justa. (p2)

Ser justo ou ser injusto está ligado à noção do que se coloca de um ao outro, de um na direção do outro, de um contra o outro, em um espaço público (Dubois, 2004). Isto é, parte de uma referência de uma sociedade, um viver em comunidade que determina o bem ou mal. Essa determinação pertence somente ao homem, porque só eles tem a percepção do bem, do mal, do justo, do injusto e outras noções do gênero.

É na existência dos homens que elas se confrontam, e é porque pode ser injusto, que o ser-professor se abre para a possibilidade de ser justo quando vive o mundo da avaliação, e neste movimento, também vive na incerteza e na insegurança.

Para superar esse momento inquietante e obscuro, vivido no novo mundo da avaliação, os professores realizam o movimento de distanciar-se e aproximar-se desse processo, durante a construção e implementação dos módulos.

A construção do currículo integrado foi considerada um período em que o sofrimento e a estranheza, também, vêm ao encontro do ser-professor.

Eu acho que no início do currículo a gente gastou muito tempo para cortes de conteúdo e determinar o que vai no módulo. Isso foi muito sofrido. Então, da primeira implantação para o que nós estamos implantando agora, já se cortou bastante coisa (conteúdo) do currículo tradicional. Então a gente gastou bastante tempo em ver o que vai ser discutido, o que a gente vai priorizar. Definido isso, aí vem a construção do módulo. Eu acho que todos esses anos que a gente foi empurrando a avaliação para frente foram para dar o melhor desenho possível ao módulo, desde os conteúdos, as seqüências de atividades que seriam mais significativas, as estratégias de ensino, os métodos que a gente estaria usando para determinadas coisas que queríamos desenvolver. E eu acho que, atoladas com todas essas coisas, a gente inconscientemente, afastava a avaliação mesmo. Porque podia ser uma opção ela ser feita juntamente com a construção do módulo, podia ser uma opção de ela ser conversada primeira. Nós poderíamos ter

Apresentando e discutindo os resultados

---

feito essa opção. Mas nós não fizemos essa opção. Foi inconsciente mesmo. Nós nos afastamos mesmo da avaliação. (p4)

A gente ainda tem dificuldade de agendar um dia no cronograma, a gente ainda é capturada. A gente ainda é capturada pelo hegemônico que é o conteúdo. Mas a gente ainda que capturado, a gente força ele porque chega um dia e fala: cadê o dia da avaliação? Não tem? A gente dá um jeito de colocar ela. Então, o quadradinho nunca impediu da gente realizar a avaliação. (p3)

No envolvimento com a construção e implementação do currículo o ser-professor ocupa-se daquilo que está mais próximo de si, daquilo que é familiar para ele, que faz parte de sua história e de suas experiências anteriores. O ser-professor encontra-se dominado e *capturado* no modo de ser do cotidiano. Desta forma, a avaliação apresenta-se a ele, ao professor, configurado nas tendências pedagógicas, predominantemente, tradicionais, com a fragmentação do ensinar, aprender e avaliar. Nessa tendência, há a valorização nos conteúdos e nas técnicas metodológicas de ensino.

No modo de ser-no-mundo, o homem é absorvido e capturado pela cotidianidade, abstendo-se de ser no mundo com um modo de cuidar mais próprio. Assim, distancia-se de sua obra e dirige o olhar somente para o ente como ser-simplesmente-dado (HEIDEGGER, 2008).

Situado desta forma, o mundo vivido no processo de avaliação é deslocado da totalidade do processo de ensino e da aprendizagem, revelando-se num processo invisível, de negação e fuga ao ser-professor que o realiza.

A fuga, para Heidegger é um fenômeno da queda do ser-aí no impessoal e na impropriedade e funda-se basicamente na angústia. O ser-aí foge de ser si-mesmo diariamente no mesmo momento em que é levado a pôr-se diante de si mesmo através da abertura que lhe pertence (MICHELAZZO, 1999). Assim, diante do quê se angustia não é de um ente intramundano, mas de algo indeterminado e em lugar nenhum. Ao depararem com o novo currículo, alguns professores não se angustiam pelo objeto ou algo com a qual se relaciona, mas sim, porque foram lançados nesse mundo sem que lhes fossem perguntados. Assim, a avaliação lhes aparece, surgem à eles pelo mundo do currículo integrado, sem que lhes tenha sido questionado.

Apresentando e discutindo os resultados

Mas, ao mesmo tempo, é na angústia que se dá o retorno do ser-aí ao seu poder-ser próprio, e nesse movimento, pode aproximar-se ou distanciar-se do mundo da avaliação em sua mundanidade.

O aproximar-se e distanciar-se da avaliação pelo ser-professor representa o seu próprio lugar no mundo da avaliação, porque ser e mundo estão sempre relacionados dialeticamente.

A ocupação do ser-professor volta-se com maior intensidade para esses aspectos do currículo, distanciando-se do tema da avaliação, considerando-a como algo a parte do processo de ensinar a e aprender. Assim, o mundo da avaliação vai sendo construindo à margem do mundo da educação como um todo. Isso não quer dizer, que a avaliação não se dá fora do mundo da educação, mas que, apesar de estar inserida nela e junto dela, não se apresenta em conformidade com os movimentos e ações realizados pelos professores na construção e implementação do currículo.

Entretanto, como abordado anteriormente, nessa ocupação em condições de impropriedade do ser-professor, é que a avaliação pode ser apropriada autenticamente.

Ao vivenciar a implantação do currículo, o professor vê-se diante de uma avaliação que precisa ser confrontada e aproxima-se na tentativa apropriar-se dela. Neste movimento de distanciar-se e aproximar-se, de apropriar-se de forma autêntica ou inautêntica, o professor vai constituindo sua existência de ser-no-mundo da avaliação.

O ser-professor, vivenciando a prática de avaliação, experimenta aquilo que foi concebido nas discussões do projeto pedagógico do curso. Termos como avaliação formativa e somativa, avaliação interpares, avaliação por conceito bidimensional, entre outros, tornaram-se parte do vocabulário de seu cotidiano.

No entanto, como esses entes que vêm ao encontro do ser-professor no mundo da avaliação apresentam-se? É quando essas novas expressões são colocadas à luz do ser é que elas podem se manifestar e revelar-se. O pôr-se à luz é ao mesmo tempo, ocultar-se.

Apresentando e discutindo os resultados

Para Critelli (1996), o jogo de mostrar-se e ocultar-se pertence ao homem, porque tudo o que se mostra, necessariamente, mostra-se a um olhar compreensivo do próprio ser do homem.

Assim, as novas propostas de avaliação e seus conceitos vêm ao encontro do olhar do ser-professor, que dá a ela uma compreensão de ser. Esta compreensão deriva-se, não do saber construído dos outros, mas sim, do ser-com que atua, de imediato, de acordo com o modo de ser que lhe é próximo. Desta forma, as novas expressões, terminologias e conceitos revelam-se como algo novo, mas que foi concebido sob olhar de práticas familiares, já experimentadas e que estão mais próximas do ser-professor em seu mundo circundante. Com esta compreensão, o ser-professor toma o ente que se mostra para o cuidado.

Hoje o conceito de avaliação formativa é mais claro pra mim. No começo eu achava que era mais avaliar atitudes porque nossos instrumentos eram para as atitudes. (p3)

É uma responsabilidade grande dos professores. Aí, se eu não tomar cuidado e não tiver consciência sobre a concepção que eu tenho sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que é avaliação, o que acontece? Passaria logo o aluno porque ele estava mais ou menos. (p7)

Mas a postura em relação à avaliação, não é o sistema de avaliação que vai dar. A postura de avaliação é uma coisa de subjetividade pessoal do que a gente acredita, do direito do outro. Se eu sou uma pessoa mais solidária, mas humana, se tenho uma concepção de avaliação para o crescimento do aluno. (p6)

Ainda que na familiaridade daquilo que se apresenta mais próximo ao ser-professor no mundo circundante da avaliação em sua cotidianidade, o ser-aí compreende que a sua nova prática carrega antigas concepções.

Com o novo sistema e proposta de avaliação, na realidade a gente colocou roupa no mesmo santo. A gente deixou o santo lá e colocou uma roupa nova em cima dele. A hora que se tira a roupa é o mesmo santo lá. Não adianta. Então, é a tal da história do tigre não perder suas listras. Então, eu acho que isso é uma coisa complicada no processo de avaliação bidimensional. Porque parece, assim, que agora a avaliação bidimensional resolveu os problemas da avaliação. E não resolveu. (p8)

Apresentando e discutindo os resultados

Termos como *vestir o santo com mesma roupa* e *o tigre não perder suas listras*, expressam como a nova proposta vêm ao encontro do ser-professor. Em seu mundo cotidiano, o ser-professor percebe a própria incoerência que se dá em sua prática de avaliação e vive, assim, em sua ambiguidade.

Heidegger (2008) fala que em sua ambiguidade, a falação e a curiosidade cuidam para que aquilo que se criou de autenticamente novo já chegue envelhecido quando se torna público. A falação é um fenômeno que constitui o modo de ser do compreender e da interpretação do ser-aí em seu cotidiano, portanto, não pode ser entendida em sentido pejorativo, e a curiosidade está relacionada ao *ver*, no sentido de buscar algo incessantemente. Isso significa que a curiosidade ocupa-se *em ver* e não compreender o que se vê, mas apenas para ver.

Assim, o novo sistema da avaliação, concebido como novo, não é tão novo e o velho ainda é novo. A crença de que o novo é melhor que o antigo é dada pela curiosidade, pois sua característica é a impermanência junto àquilo que está mais próximo.

Ao buscar novas maneiras de educar e avaliar, o ser-professor se distancia do velho e aproxima-se do novo, para, inclusive, distanciar-se da ocupação inquietante e existencial dos currículos anteriores. O sentimento de frustração e desolação, decorrente da impermanência de ser-professor no mundo antigo da avaliação, promove a busca de um novo sentido para as práticas de educar e avaliar. Isso ocorre porque o que está relacionado à esses sentimentos não trata-se meramente de um ente intramundano, mas sim, porque, a própria impermanência é que despe o mundo de sua totalidade de envolvimento e de sua significação, tornando-o ainda mais importuno.

A mudança do sistema de avaliação de representação numérica para a representação por conceito bidimensional trouxe reflexões importantes sobre a prática pedagógica do ser-professor.

Porque hoje, quando a gente fala que trabalha com avaliação por conceito, a nossa concepção é de que nós avançamos. Essa é a nossa concepção. Nós avançamos porque a nota é ultrapassada e não mede o que o aluno realmente sabe. Mas será isso mesmo? Eu tenho muitas dúvidas. (p5)

Apresentando e discutindo os resultados

Os depoimentos revelam que a avaliação por conceito bidimensional é um espaço de inquietudes e incertezas de como cada ser-professor o ocupa em sua mundanidade. Termos como *sentir-se sem pai nem mãe* apontam para um sentimento de angústia e da perda de um rumo no novo mundo.

Porque esta questão do bidimensional, eu me senti sem pai e sem mãe. (p3)

E tem aquela questão dos desempenhos, de ver o aluno em todas as áreas, cognitiva, afetiva e psicomotora. Então, eu percebo que a gente não está conseguindo ver os desempenhos na forma como eles foram concebidos no currículo. Eu não tenho condições de dizer se isso tudo vai melhorar ou piorar. A avaliação por conceitos é um conflito. (p1)

Este ano eu estive no módulo e pela primeira vez vivenciei a avaliação bidimensional. E foi sofrido para mim. Este módulo é um módulo curto e ele dura quatro semanas. E vivenciar a bidimensional nele, me deu certa angústia. Por que? Por ele ser curto, a gente não tempo de recuperar conteúdos. Então, você tem uma responsabilidade muito grande na hora de dizer e na hora de canetear o apto e o não apto. (p7)

O ser-aí perde suas ocupações usuais e é reduzido ao seu ser-próprio nu e cru, seu simples poder-ser, sua liberdade de escolher a si mesmo. A angústia faz com que tudo pareça estranho, sem lar e fora de casa no mundo (INWOOD, 2002).

Buzzi (2006) diz que a angústia ensina e educa e, que nela, aprendemos a nos dispor à possibilidade. Para ele, estar aberto e disposto à possibilidade torna-se muito mais angustiante do que estar disposto e aberto à realidade, porque o possível, não oferece garantia nenhuma.

Ao perceber que a prática de avaliação vivenciada no módulo não corresponde àquilo que foi pensado ou concebido na construção do currículo, o ser-professor sente-se envolvido por sentimentos de ansiedade, de dúvidas e apreensões com o seu fazer pedagógico.

Em seus depoimentos, falam da responsabilidade em *canetear* os conceitos que representam a aprendizagem e a progressão do aluno no módulo e, justificam que a duração do módulo, pode determinar o como a avaliação pode ser realizada e em quais dimensões pode ser contemplada.

Apresentando e discutindo os resultados

O que nós temos de dificuldade para trabalhar na avaliação é a questão do período de estágio que nós temos. Períodos de estágios e módulo. Em um mês e mais uma semana, no máximo, nós temos que dar conta de todo o módulo, em termos de prática e teoria. E aí, nós não conseguimos fazer aquela avaliação parcial, que é aquela em que o aluno vai ter um tempo para se recuperar. Então, não tem como a gente trabalhar... Não tem... Não funciona. Eu acho que a avaliação dessa forma não funciona. A gente não dá oportunidade de o aluno respirar, principalmente em função do tempo. Até agora, nós não achamos saída. Falo a verdade... Nós não achamos saída e os alunos reclamam que é tudo muito corrido. Muito corrido. Não sei o que fazer... (p9)

A gente tenta avaliar em termos de formação. Em termos de conhecimento e profundidade das coisas, isso não dá tempo do aluno adquirir. A gente procura discutir a teoria junto com o estágio. Para nós, docentes, fica muito cansativo porque tem conteúdo que a gente repete seis vezes. Em três meses, nós repetimos seis vezes. Então, é muito cansativo. Chega no final, para fazer a avaliação, a gente já está até sem fôlego. (p6)

A gente tem tanto aluno. Se fosse pouco aluno, a gente talvez não tivesse tanto problema com a avaliação. Como é muito aluno, a gente tem que chegar lá naquele desempenho. Não sei como resolver isso. A gente mesmo tem um tempo muito curto pra cobrar aquele desempenho do aluno em tão pouco tempo. Acho que isso é por causa da estrutura do módulo e do currículo em si. (p1)

Estas falas expressam o sentimento de incapacidade frente à realidade da prática avaliativa no currículo Integrado. O ser-professor debate-se na incerteza e na ansiedade de ter que acompanhar o desenvolvimento do aluno com uma visão voltada para o caráter formativo da avaliação, em uma estrutura de tempo que a engessa e a torna inflexível. Ao referir que *não achamos saída* e *não sei como resolver isso*, o ser-professor parece fechar-se em si, incapacitando-se e impossibilitando que a educação e a avaliação possam se apresentar de outra maneira e assim, parece perdido de si mesmo.

O homem, ao ver-se impedido de realizar ou vivenciar determinadas alternativas em sua cotidianidade, se vê impedido de ser de fato, perde de vista a tarefa de realizar o seu ser, a sua própria existência. Isto porque o modo pelo qual o homem compreende o seu ser no mundo fundamenta-se no ser dos entes que lhe vêm ao encontro no mundo, o ser-simplesmente-dado (SANTOS, 1994).

Ainda que seja inerente ao homem ser um ente com possibilidade de vir-a-ser, o ser-professor pode fechar-se em si, mesmo que provisoriamente, para a abertura de outras formas de avaliação. Porém, o ser é temporal, e ao permitir a

Apresentando e discutindo os resultados

---

abertura da compreensão, no mesmo instante, encontra outras alternativas e possibilidades para desenvolver sua prática de avaliação.

Eu não tenho tempo de recuperar esse aluno. Não sei se é o planejamento, se a gente tem que planejar melhor dentro módulo. Eu não sei. A gente não pode também ficar sempre falando na desculpa do tempo, tempo, tempo. Talvez, fazer um planejamento melhor para conseguir recuperar melhor esse aluno. (p1)

A avaliação formativa toma tempo, dá trabalho. Mas vale a pena. É uma questão de organizar para ver os momentos de avaliação, já ir programando a devolutiva e se necessário, deixar tempos programados para recuperação. Isso é fácil? Não é. Não é, mas é possível de ser organizado. (p9)

Assim, não é próprio do ser-aí se manter fechado permanentemente. Então, mesmo pressionado pelo período estabelecido para o módulo e número excessivo de alunos, o ser-professor, ocupa-se do mundo circundante da avaliação buscando a conformidade com essa realidade. Isto é, na conformidade, o ser-aí escabele uma relação ontológica com o mundo, com aquilo que está à mão e, assim, busca caminhos alternativos para aquilo que é possível realizar em direção à sua obra de avaliar.

No estágio, a avaliação é mais coletiva e se é um aluno que tem algum problema mais sério, a gente faz individual. Chama ele separado e conversa. O tempo é muito curto para você fazer individual. Para fazer individual, tendo vinte alunos, eu tenho que deixar um dia inteiro para fazer isso. Já teve dia em que eu saí às sete horas da noite para acabar essas avaliações naquele dia, senão, não acabava. Eu acho bem melhor fazer a avaliação de forma individual. Eu sei que é bem melhor para o aluno e para o seu crescimento. (p5)

O ser-professor percebe que a avaliação realizada de forma individual com o aluno, favorece o seu crescimento, porém, expressa, que esta prática demanda em gasto de tempo maior. Assim, em meio às condições dadas pela realidade, o ser-professor busca alternativas para desenvolver sua prática e abres-se para outras possibilidades.

O período destinado ao estágio foi considerado pelo professor como aquele que possibilita melhor observação do aluno para a avaliação, uma vez que, neste período o contato entre alunos e professores acontece de forma contínua e próxima. O ser-professor acredita que o tempo pode ser fator determinante para a

Apresentando e discutindo os resultados

---

aprendizagem do aluno e para sua avaliação. Desta forma, entra novamente em conflito com sua existência, questiona-se e se angustia. No exercício de avaliar a aprendizagem, o ser-professor pergunta-se: será que eu (professor) não estou avaliando meu aluno errado, porque o tempo não é adequado para eu (professor) avaliá-lo?

E quando eu olho para o aluno na avaliação, às vezes, eu penso assim: se esse aluno tivesse condição de ficar mais cinco dias aqui, fazendo o que ele fez em dois, ele iria sair totalmente apto. E eu ia falar: nossa! Como esse aluno cresceu. A gente percebe que o aluno está indo bem. Mas, quando ele está começando a andar sozinho, ele precisa mudar de campo ou de módulo. Então, será que eu não estou avaliando meu aluno errado, porque o tempo não é adequado para eu avaliar ele? Ou eu tenho que mudar os desempenhos e não exigir tanto dele? Fica a dúvida. (p8)

O receio de errar já é próprio do homem como ser-aí. Heidegger (1996a) afirma que o homem sempre tem possibilidade de errar. Isto, porque, existindo no mundo, tem como característica básica, a insistência. Assim, realiza um vaivém, movendo na errância e na concordância. O homem insiste existindo e se encontra sempre na errância. O errar é o mover-se do homem de um objeto da vida cotidiana a outro, desviando-se ou afastando-se do mistério, dos enigmas, e das coisas duvidosas. A errância é o espaço de jogo desse vaivém no qual a existência insistente movimenta-se continuamente, esquece-se e engana-se sempre novamente.

Mas, também, pode existir na concordância e na conformidade. Esses dois termos estão ligados à verdade, e a errância à não-verdade. Concordância está relacionada a algo que está de acordo, isto é, entre uma coisa e o que dela previamente se presume e, a conformidade se baseia na adequação da coisa com o conhecimento.

No entanto, Heidegger (1996a) refere que os dois termos só podem ser entendidos como verdade quando as proposições são fundadas na verdade da coisa em si, em sua essência. Então, verdade está relacionada à descoberta, ao desvelamento da coisa em si, naquilo que se mostra e não se contrasta com falsidade. Mas, como em todo ser, o desvelar-se, também, é o ocultar-se. Assim, é

Apresentando e discutindo os resultados

---

nesse jogo de verdade e não-verdade, que o ser-professor movimenta-se no cotidiano da avaliação, busca e tenta acertar em suas decisões.

Em busca de uma prática de avaliação voltada para os propósitos da educação crítica, o ser professor vai ao encontro daquilo que pode servir de referência, para expressar a totalidade do desenvolvimento do aluno no currículo integrado. Assim, as diferentes modalidades de avaliação – auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação do professor e avaliação do módulo – são compreendidas como complementos importantes para a formação do aluno.

Dentre elas, a auto-avaliação mostra-se como algo familiar e próximo ao ser-professor e foi considerada uma modalidade importante para que o aluno possa refletir sobre o seu próprio desempenho.

Já no currículo de transição havíamos incorporado na nossa avaliação, a auto-avaliação. Eu gosto dessa avaliação. A auto-avaliação é um momento do aluno. É um momento para ele parar e pensar em como ele está agindo, se portando em relação ao aprendizado dele. Porque só a gente falando, falando e falando, eles não acatam tudo aquilo que a gente fala e não refletem se realmente sabem o que ele está fazendo com o aprendizado dele mesmo. (p3)

O ser-professor compreende que somente a avaliação do professor não é suficiente para melhorar o desempenho do aluno e, vê na auto-avaliação, uma possibilidade de complementar a sua própria avaliação. Porém, também, afirmam que é um momento de aprendizagem e crescimento para o aluno.

Perrenoud (1999) denominou a auto-avaliação de auto-regulação por entender que nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito.

Neste sentido, Bicudo (2006), ao focar a educação centrada no aluno, afirma que a avaliação do aprendizado somente pode ser efetuada por ele mesmo, que é quem pode perceber o valor de uma experiência de aprendizagem vivida significadamente. É um aprender a se abrir para realidade na possibilidade de abertura do eu para o mundo.

A avaliação interpares foi considerada uma prática difícil pelo ser-professor. Estes assumem a inabilidade e a falta de preparo para lidar com os conflitos que possam decorrer desta modalidade de avaliação.

Apresentando e discutindo os resultados

A avaliação interpares é um momento da qual a gente ainda não tem preparo para lidar com os conflitos que aparecem nesta avaliação. A gente precisava se preparar mais na questão do trabalho em grupo, dinâmica de grupos, trabalhar conflitos. Por que? Porque na interpares, os alunos explicitam os conflitos. (p7)

A avaliação interpares foi muito complicada. E daí para trabalhar isso foi muito difícil. Na hora em que eu estava aplicando não percebi o conflito entre os alunos. (p5)

Em sua tarefa de avaliar o ser-professor ainda se confronta com o dilema de ter que lidar com novos desafios impostos por esta nova modalidade de avaliação. As falas expressam a realidade da formação de professores no que se refere ao trabalho em grupo, sua dinâmica, estrutura e funcionamento, isto é, aos processos grupais.

Para Munari, et al. (2007), o estudo da dinâmica de grupo, como técnica e ciência, possibilita uma aplicação mais consistente dessa ferramenta em atividades educativas e assistenciais no desenvolvimento de competências dos participantes. O trabalho da enfermagem voltada para o cuidado dos indivíduos, requer, também, uma relação com o outro em sua dimensão inter, transpessoal, grupal ou organizacional.

A falta de preparo para lidar com essas questões, assumida pelo ser-professor, muitas vezes, leva-o a não realizar este tipo de avaliação, caracterizando a fuga, já discutida neste capítulo.

A avaliação pelos pares que nós nunca tínhamos feito e eu não gostei da experiência, não tem sido boa e a gente nem tem aplicado. Vou confessar mesmo. Nós não temos aplicado. Algumas vezes que nós fizemos, não senti boa repercussão entre os alunos. Dá muita confusão e eu não sei como lidar com tudo o que aparece nessa avaliação. E os próprios alunos fogem dela e criticam. Eu não me aprofundei mesmo. Acho que foi comodidade mesmo porque já tem tanta avaliação, tantos alunos e você não dá conta nem da auto-avaliação, nem da avaliação do professor e mais essa ainda. (p3)

Assim, existindo no mundo da avaliação, o ser-professor vive em movimento no seu modo de ser autêntico/inautêntico e tenta apropriar-se da nova realidade imposta. Ainda, que, na angústia imobilizadora e na obscuridade das novas exigências da prática avaliativa, o ser-professor busca cuidar da avaliação

Apresentando e discutindo os resultados

---

através da manualidade dos instrumentos, dos modos de ser com os alunos e da apropriação de si mesmo.

6.1.1.2 O ocupar-se da manualidade no mundo circundante da avaliação

A ocupação é orientada pela circunvisão que descobre o que está à mão e o mantém nesse estado para a descoberta pelo ser-aí. A circunvisão permite aos desempenhos do professor de ensinar e avaliar, os meios de execução, a ocasião adequada e o momento apropriado.

No exercício histórico de ser-professor no mundo circundante da prática de avaliação, os seres constituídos de manualidade vêm de encontro à sua concretização, isto é, na ocupação desse mundo, um ente, denominado de instrumento vem ao encontro na construção da obra de avaliar.

No mundo circundante da avaliação, os instrumentos e utensílios são destinados para essa obra e só tem significados a partir do modo de lidar por aqueles que o utilizam. O modo de ser dos instrumentos é designado de manualidade.

Na implantação do novo sistema de avaliação, com ênfase no caráter formativo, o grupo de professores do curso de enfermagem buscou instrumentos e técnicas de avaliação que pudessem assegurar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do curso.

Mas como esses entes, instrumentos ou técnicas, chamados de intramundanos, se apresentam ao ser-professor? O ser dos entes aparece e se manifesta pela circunvisão, que tem em vista, o ente ao-alcance-da-mão.

Retomando Dubois (2004), o ente ao-alcance-da-mão ocorre sempre a partir do seu uso preocupado, em determinado lugar. Lugar, aqui, é entendido como espaço existencial, isto é, compreendido a partir de mundo. Assim, está relacionado com o aproximar-se ou distanciar-se do ser-aí em relação aos instrumentos e, o quanto estes, movem-se em direção a este ser do ser-ai.

Apresentando e discutindo os resultados

Como já vimos no capítulo 4 deste estudo, todo instrumento tem referências do *ser para* dirigido para a obra a ser produzida. Assim, podemos dizer que a avaliação é *para* a aprendizagem e que os instrumentos utilizados são *para* auxiliar o aluno e o professor na consolidação desse aprendizado. Chamamos de instrumentos não só aqueles elaborados e objetivados em forma de fichas de acompanhamento ou provas, mas, também, aqueles, que são acionados pelo homem para a interpretação e compreensão de algo, como a observação, a percepção e a intuição.

Para a compressão das relações entre os instrumentos, a nota e o conceito bidimensional, apresento a seguir, como cada um desses entes se manifesta ao ser-professor no mundo circundante da avaliação.

- A questão dos instrumentos de avaliação

O instrumento representa todo ente não humano que se encontra à mão para um determinado uso e fim e, o quanto essa relação de *ser para* dos instrumentos nem sempre é tranqüila, como revelam os depoimentos a seguir.

Avaliando a parte psicomotora, a parte das técnicas de enfermagem, a gente sabe que o aluno tem capacidade. Eu não sei como eu sei que ele sabe. Vou pelo seu conhecimento, pelo interesse do aluno, pela iniciativa, se é uma pessoa comprometida, responsável e que quer aprender. Agora, no meu instrumento de avaliação, ter um item, que possa afirmar com certeza de que ele vai chegar lá ou não, isso não tem. Não sei se isso é meio intuitivo também. Não sei... talvez da experiência de eu perceber que o aluno vai chegar lá porque ele é interessado e quer aprender.(p4)

No início da implantação do currículo, a questão da avaliação, teve todo aquele processo de usarmos um instrumento específico para a avaliação que era boa, porque nortearia algumas questões. Mas tinha umas complicações que impediram a utilização do instrumento: era longo e, muitas vezes, não retratava a realidade mesmo. Na verdade, ele acabava sendo dentro do quadradinho. Ele tinha intenção de fazer avaliação do processo, mas, não retratava a realidade do aprendizado do aluno. (p6)

Apresentando e discutindo os resultados

Ao refletir sobre como é o seu modo de lidar com a avaliação, o ser-professor questiona-se e reflete sobre os recursos que aciona, como a observação e a intuição, para a realização desta prática. Percebe, também, que os instrumentos destinados para o registro do desempenho do aluno, não asseguram, a ele, que este tenha aprendido ou não.

Esse modo de ser do instrumento, a manualidade, em que o instrumento é obstruído e bloqueado em seu curso normal, é chamado de importunidade. Isso caracteriza um instrumento que se apresenta em desarranjo e incômodo em seu uso (HEIDEGGER, 2008).

Nos modos de lidar com os instrumentos, o ser-professor não se depara somente com o que está à mão, mas com também, com o que lhe falta à mão. Nessa falta, como encontro de algo que não está à mão, o ser-professor, torna o manual, isto é, a prática de avaliação, importuno. Assim, fica sem saber o que fazer, sente-se imobilizado, caracterizando um modo deficiente de ocupação no mundo da avaliação.

Eu não tenho tempo de recuperar esse aluno. É muito conteúdo, muitas áreas juntas. É muito corrido e quando a gente vai pensar na avaliação, o módulo já está no final. Precisa rever isso. A gente já está revendo isso no módulo. (p1)

É muito instrumento, com muitas informações. É prova, é seminário e tem que corrigir tudo, dar feedback logo e fazer a devolutiva, senão não dá tempo nem de recuperar o aluno. É muito instrumentos para preencher. Eu sei que tudo isso é bom para o aluno, mas é muita coisa para a gente dar conta. A gente tem que repensar se precisa de tudo isso. (p8)

Nos modos de lidar com o mundo da avaliação, o instrumento que está à mão na ocupação pode aparecer de maneira impertinente.

A impertinência ocorre quando aquilo que está à mão, não serve aos propósitos do *ser para* e não é passível de emprego, obstruindo os caminhos para a ocupação. Aquilo que para a ocupação não pode voltar-se ou não tem tempo é um não manual. Assim, aquilo que está à mão, não se apresenta mais à mão. E isso, perturba e faz aparecer à impertinência (HEIDEGGER, 2008).

Mas, é com essa impertinência que o ser simplesmente dado se anuncia de uma nova maneira, exigindo que se cumpra naquilo a que se destina. Desta

Apresentando e discutindo os resultados

---

forma, o ser-professor volta-se para aquilo que se apresenta importuno e impertinente, tenta finalizar sua tarefa de avaliar e abrir caminhos para a ocupação, revendo e repensando nos modos de lidar com os instrumentos.

Na manualidade, um modo de ser de um instrumento é ser-simplesmente-dado. Isto é, aquilo que está diante das mãos, aí presente, disponível para uso do homem ao fim a que se destina. Mas nenhum instrumento é auto-suficiente, e assim, transfere a responsabilidade, referindo-se a outros entes.

Portanto, o instrumento por si só, não possibilita que o ser-professor o utilize de forma isolada, sendo necessário remeter-se a outras referências, formando um conjunto para produção de sua obra de avaliar. O ser-professor lança mão, conjuntamente, com os utensílios formalizados, de sua observação e de sua experiência para avaliar. Os instrumentos objetiváveis utilizados pelo professor em suas avaliações foram: seminários, provas, relatórios, estudo de caso, palestras e discussões de temas entre outros.

Em relação às dimensões avaliadas no processo de aprendizagem, a fragmentação dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, configurados no instrumento de avaliação, revelam a incoerência e a contradição existente entre aquilo que foi inicialmente concebida no currículo integrado e a sua concretização. No mundo da educação, aquilo que foi concebido, teoricamente, para o processo de avaliação no currículo integrado, na prática, mostrava-se diferente, estranho e confuso.

Mesmo ciente de que a aprendizagem das dimensões não ocorre de forma separada, ao lidar com o instrumento, o ser-professor descobre que estas dimensões são apresentadas, ali, de maneira estática e isolada entre si. Desta forma, aquilo que foi concebido como integrado e que poderia revelar a totalidade da aprendizagem, é agora, no real, construído e tratado de forma fragmentada. Isto é, na elaboração do instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno, as dimensões não foram articuladas entre si, mas, tratadas e consideradas separadamente. Essa experiência de construir *algo para*, um instrumento para uso prático, a partir de uma concepção de educação e avaliação, nos remete à compreensão da relação entre teoria e prática.

Apresentando e discutindo os resultados

Para Critelli (1981a) não existe teoria pura e nem prática pura. O homem, ao habitar o mundo, é absorvido nele, executando seus afazeres e cuidando das coisas. Nesse momento, o *para que* eles se destinam, o *para onde* eles se dirigem não são tomados para compreensão, ficando em destaque, somente um *o que fazer*. Trata-se de um momento de compreensão pré-reflexiva. Em outro momento, esses afazeres aparecem como algo a ser entendido, explicado, valorado e avaliado. É neste momento que se dá a compreensão teórica.

Esta compreensão apreende a ação educacional como tema, explicando a sua existência no contexto social, quanto à sua ideologia, sua função social, etc. Assim, ela deixa de estar atenta à ação que se promove enquanto ação mesma, pois a evidência teórica faz com que esta ação educacional pareça corresponder às intenções e aos propósitos que a definem e a embasam.

Enquanto ocupado em sua ação, a educação vai à busca de novas técnicas de ensino e aprendizagem, novas formas de relação entre professor e aluno, novas formas de avaliação de desempenhos e de instrumentos que possibilitem o alcance dos objetivos e fins a que se destina. Enfim, volta-se para o perfil do aluno que se quer formar, buscando os melhores meios de responder às teorias que subsidiam essa educação.

Nesse emaranhado modo de relacionar-se com a educação, os fundamentos que justificam a ação, muitas vezes, passam velados, encobertos e ocultos. Assim, a avaliação mostra-se uma contradição entre aquilo que foi compreendido teoricamente e a própria ação, pois o seu modo de ser está condicionado ao ser-professor como ser-no-mundo, que possibilita, a ele, o ocultar-se e desvelar-se, em suas infinitas possibilidades. Não se trata, então, de uma prática desprovida de uma teoria ou o contrário, mas sim, uma prática que acontece na sua compreensão.

Diante das possibilidades que se apresentam a avaliação, a sua prática no currículo integrado mostra-se ao ser-professor de maneira conflituosa, instalando-se aí, novamente, um momento de angústia. A angústia, retratada existencialmente por Heidegger, possui dois efeitos contrários em seu modo de apresentar-se: a fuga ou o enfrentamento do nada. A angústia constante e implícita faz com que fuçamos de nós mesmos e nos refugiemos ou decaiamos para as coisas que nos são

Apresentando e discutindo os resultados

---

familiares e intramundanas. Mas, se a angústia apresentar-se ocasionalmente e de forma explícita, ela nos tira dessa familiaridade e coloca o ser-aí frente ao nada, que se descobre em seu mundo vazio (INWOOD, 2002).

A elaboração de provas integradas como instrumento de avaliação, também, foi citada pelo professor como uma experiência complexa.

Com respeito à avaliação dos desempenhos cognitivos, para questão somativa, dentro do módulo tem muitas disciplinas envolvidas, e é complexa a questão da elaboração das avaliações de forma a contemplar todas elas e elaborar provas. É difícil de elaborar prova integrada. E até corrigir isso, também, demora. Então, a questão de definir claramente os desempenhos essenciais, eu acho que é uma coisa que nós precisamos retomar... Nós já retomamos. Nós estamos re-olhando o módulo (p2)

No início do currículo nós fizemos provas integradas. Depois isso foi se perdendo. Não sei por quê. Acho que falta de tempo, as pessoas fazendo doutorado, a cobrança da universidade em outros aspectos. Nós, do básico, não somos professores exclusivos do curso de enfermagem. Nós trabalhamos com outros cursos. Então, eu trabalho em vários cursos. Odonto, medicina, biomedicina e a enfermagem, tudo ao mesmo tempo. Então não me sobra tempo no módulo para sentar com outros professores e dizer: vamos fazer uma prova integrativa. (p11)

Antes, no currículo anterior, a gente dava duas provas teóricas, agora a gente dá só uma porque não dá tempo de dar duas. A gente dá muitas questões escritas, o que é difícil de corrigir também. (p8)

A construção e correção de provas integradas no módulo mostram-se como práticas difíceis, tanto pelo número de disciplinas envolvidas em cada módulo, como pela falta de tempo condicionada pela configuração dos períodos de duração destes. A falta de tempo, também é relatada por professores do ciclo básico, uma vez que, estes ministram aulas para outros cursos, além da enfermagem. Na vivência dessa experiência, o ser-professor, retoma, insiste e volta-se novamente para aquilo que pode ser melhorado em sua prática.

Nem sempre a prova, foi descrita como instrumento usado para a avaliação, mas como *algo para* a aprendizagem, isto é, como recurso para estimular o aluno no estudo de um determinado conteúdo.

A prova ainda é um estímulo para que os alunos façam as suas sistematizações. Tem que ter uma volta ao conteúdo para solidificar, parar um tempo e voltar

Apresentando e discutindo os resultados

---

naquele aprendizado para fixar. E eles acabam não fazendo isso. A gente não tem a intenção de ver quem vai se dar bem ou não. Não é essa coisa. Então, a gente comunica que vai ter prova no dia tal, para vocês pararem e organizarem tudo o que viram até agora. A nossa finalidade é essa. (p1)

O instrumento-prova, como aquilo que está à mão, tem infinitas possibilidades de *ser-para*. Isto acontece porque o instrumento prova nunca mostra-se primeiro por si só, ele é sempre correspondente a outros instrumentos, como por exemplo: instrumento para reforçar o estudo, nota, aprendizagem, poder, entre outros. Assim, o instrumento-prova não é o que vem primeiro ao encontro do ser-professor, mas é a concepção da avaliação oculta no instrumento em si. É a partir dela que a prova e outros instrumentos mostram-se e instalam-se no mundo da educação.

Em Heidegger, o modo de lidar com o instrumento em seu manuseio não é cego, mas sim, subordinado à multiplicidade de referências do *ser-para*, que é determinado pela visão de conjunto que engloba quem o utiliza, a obra a que se destina, o material, etc.

Sobre isso, Hadji (2001), em seus estudos sobre o processo de avaliação, questiona se o próprio professor não poderia ser considerado um instrumento com destinação de *ser para*, uma vez que, a ele cabe atribuir uma medida. Mas, isso, logo é rejeitado pelo próprio autor, porque a medição pressupõe ser objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se sempre ter a mesma medida do mesmo fenômeno, o que torna inviável ao professor pela subjetividade, que é uma constituição própria do ser humano.

Em contraposição, Heidegger ao abordar os conceitos de medida e medir, fala do medir no horizonte de esforços do professor e do aluno e que, este medir pode reunir méritos e elevar seus olhos em direção aos que habitam no mundo da educação para uma formação profissional. Isso porque, professor e aluno, estão coexistindo sobre uma prática de ensino e aprendizagem (terra) e sob a perspectiva do perfil profissional a ser almejado (céu). É o olhar poético para este perfil que aponta a distância que *mede* todo o âmbito do *entre* aquilo que está na imagem objetiva do profissional esperado – céu e o que se encontra aqui na prática educativa de um currículo – terra. Este *entre* possui uma *medida* adequada à maneira com que professor e aluno habitam este mundo (HEIDEGGER, 2001a, 2001b).

Apresentando e discutindo os resultados

Considerando medir nesta perspectiva o conceito afasta-se do termo medição como comumente é utilizado na área de educação, ou seja, como um elemento objetivo e estático. Na educação, o medir nos modos de costume é representado pelas escalas e números, como é o caso da nota, de modo a torná-lo conhecido e capaz de delimitar quantidades e ordens, cada vez mais, visíveis. No habitat do aluno e do professor na educação, a nota pode representar um fim em si mesmo em detrimento à aprendizagem. Dessa forma, o mérito almejado é o das notas.

Desse modo, os sinais e as notas atribuídas aos desempenhos e habilidades do aluno fazem referência à imagem da aprendizagem do aluno.

O poético do ser-professor na avaliação leva-o a apreender imagens que tornam visível aquilo que aparentemente lhe é familiar, mas, que é, ao mesmo tempo, estranho. Por isso, aquilo que se mostra, através da imagem em uma avaliação, também, mostra-se no movimento do clarear-se e ocultar-se.

Da mesma forma, que a avaliação concebida no discurso da ciência positivista, alicerça-se em números e instrumentos com os quais procuramos mensurar tudo o que nos apresenta, sem que possamos conhecer a essência dessa medida. Sob esse enfoque, aquilo que nos aparece e apresenta-se à avaliação, jamais poderá ser apreendida como medida existencial. Ainda, o mérito acumulado na construção da aprendizagem do aluno jamais poderá ser apreendido por esta forma de mensuração, pois todo mérito por si só é questionável a depender do olhar de cada ser.

O salto para dirigirmos o olhar para o alto, poeticamente, que mostre a medida da nossa habitação, pode ser dado quando esse modo atual de habitar reconhecer a estranheza e colocar em dúvida o excesso de méritos acumulados nesse habitat.

Michelazzo (1999) diz que somente quando descobriremos a importância e a essência da poesia, é que perceberemos que a existência é poética em seu fundamento, e isto significa que ela não é mérito, e sim, doação.

Resgatar a educação no sentido da poíesis exige que a subjetividade humana se torne visível, auxiliando na possibilidade de transformação do ser-aí que comparece nesse mundo (MARTINS, 1992).

Apresentando e discutindo os resultados

No mundo da avaliação do currículo integrado a nota ou qualquer outro símbolo, culturalmente, representa uma referência *para*, como um sinal que indica algo de alguma coisa ou alguém, mas nunca é uma *medida* em si mesma, tomada existencialmente. Tomar, não quer dizer apossar-se ou agarrar a medida, mas reside em deixar vir ao encontro o que está na medida.

O que vêm ao encontro da medida, é o que vem a partir da essência do homem como um ser que habita: a sua benevolência. Assim, pela benevolência, que significa uma atitude de boa vontade para com alguém, de complacência com outros e de disposição, o ser-professor tem possibilidade de construir a sua própria medida, apropriando-se dele, cuidando dele e de si mesmo. A avaliação, então, acontecerá com propriedade, como poesia.

- A questão da nota e do conceito bidimensional

Na ocupação daquilo que é familiar, o ser do manual, isto é, do instrumento, são elementos constitutivos da manualidade. O instrumento de avaliação, como algo que está à mão, possui serventia para mostrar ou indicar algo e para isso, utiliza-se de sinais.

Para Heidegger (2008), o sinal é um instrumento que tem caráter de mostrar. A ação de mostrar pode ser determinada como uma espécie de referência e pode designar uma formalização numa espécie de relação universal. É um termo utilizado para referir-se a uma relação entre seres-simplesmente-dados e enraíza-se no manual.

Em sua relação com o mundo a que pertence, o sinal é considerado um utensílio com designação para indicar e não meramente uma coisa, pois pertence a um contexto que indica que há algum lugar para se chegar. Além disso, no sinal, o mundo à nossa volta torna-se, cada vez, explicitamente acessível à circunvisão. Isso possibilita que se possa tomar uma decisão sobre o que pode ser feito. Portanto, o sinal está de forma ôntica à mão e desempenha a função de alguma coisa que indica a estrutura ontológica de manualidade e mundanidade (INWOOD, 2002).

Apresentando e discutindo os resultados

Assim, as notas ou conceitos mostram ou apresentam indícios do grau de aprendizagem do aluno, do ensino e da escola que fazem parte de um mesmo mundo, a saber, da avaliação e, dá, não somente, a informação, mas orienta sobre o que possa ou deve ser feito.

Porém, pelo seu caráter de relação, os sinais tendem a ser facilmente formalizados como algo universal ao submeter todos os entes a uma interpretação que, aparentemente, sempre dá certo. Assim, uma determinada nota ou conceito pode ser, perigosamente, interpretada ou relacionada como verdade legitimada. Por exemplo: o aluno *que tem cara de sete* é o aluno considerado médio ou bom, bem como, aquele que obteve o conceito A, é considerado ótimo. Essa relação entre o sinal e a suposta qualidade a que lhe pertence, pode não ter seu caráter de mostrar o que é. Por isso, Heidegger (2008) diz que toda referência ou sinal é uma relação, mas nem toda relação é uma referência. Ou, então, que toda ação de mostrar-se é uma relação, mas nem toda relação mostra.

Na avaliação, eu tenho que considerar o aluno apto ou não apto, se ele alcançar ou não o objetivo que eu quero. Nós temos tentado trabalhar sem pensar em nota, mas não é tão simples para nós e nem para eles. Parece que a nota é um ponto de referência. A gente sempre teve a nota como um ponto de referência para nós. O aluno 9,0 é um aluno bom, o aluno 10,0 é um aluno excelente. Sei lá... uma coisa desse gênero. (p5)

No mostrar e ocultar que pertence ao ser do sinal, o ser-professor têm que construir, decidir e escolher as suas próprias referências, podendo perder-se nelas, em suas formalizações universais. Isto, porque, a totalidade das referências significativas do mundo da avaliação é orientada pela mundanidade como determinação existencial do ser-no-mundo. E, também, é por isso, que as relações do ser-para não podem ser apreendidas como medida matemática, e a nota ou o conceito não tem significado por si só.

A nota, para mim, não tem muito significado. O significado da avaliação para mim, antes do currículo integrado, era a nota. Mas, hoje, é muito antes que a nota. [...] a nota é um indicativo para o aluno. Eu me considero satisfeita, se o aluno atingir aqueles desempenhos estabelecidos para o módulo. (p4)

Apresentando e discutindo os resultados

A gente tem uma discussão de que o bidimensional é aquela coisa de se o aluno atingiu ou não atingiu os desempenhos. Só que, em alguns momentos, o aluno atingiu parcialmente esses desempenhos. Se eu for bem crítica, eu vou falar que ele atingiu parcialmente e que ele não pode avançar por causa disso e daquilo. (p6)

Tem alunos que alcançam de um jeito diferente do que a gente queria, mas alcançou. Então, eu estou aprendendo ainda a avaliar. (p1)

Expressões como *alcançar o objetivo* e *atingir os desempenhos* revelam que o ser-aluno deve chegar a algum lugar e ter em vista uma expectativa já pré-determinada pelo curso. Assim, é possível se pensar em medida, não em sua expressão numérica ou conceitual, mas numa relação de espacialidade, que expressa o modo de ser do ser-aí, no sentido de proximidade e distanciamento de alguma coisa. O aluno pode estar distante ou próximo de alcançar os desempenhos estabelecidos para um determinado módulo.

Heidegger (2008) usa o termo distanciamento com significado ativo e transitivo, indicando uma constituição do ser do ser-aí e referindo que a distância de alguma coisa, também, diz da proximidade. Ainda, somente, quando a distância dos entes descobre-se para o ser-aí é que ela torna acessível os distanciamentos e intervalos com referência a outros entes.

Para o filósofo, no distanciamento subsiste uma avaliação explícita da distância em que um manual se acha em relação ao ser-aí em seu modo de ser cotidiano. Isto é, por mais imprecisos e oscilantes que sejam os seus cálculos, tais avaliações possuem uma determinação própria e compreensível para todos no modo de ser cotidiano do ser-aí. Assim, quando se fala em nota oito ou conceito B, essas medidas, esses sinais, expressam que as distâncias avaliadas pertencem a um ente com que lidamos numa circunvisão e ocupação. Essa interpretação tem referência nas ocupações cotidianas do ser-professor e, com isso, as distâncias são avaliadas, em primeiro momento, de acordo com a circunvisão, mesmo quando se conhecem medidas oficialmente estabelecidas. Nessas avaliações o distante acha-se à mão e conserva o seu caráter intramundano.

A avaliação realizada pelo ser-professor está, também, relacionada ao vir-a-ser do aluno com referência àquilo que foi delineado como perfil do aluno desejado no Currículo Integrado. Isto é, representa o distanciamento e a proximidade do ser-

Apresentando e discutindo os resultados

---

aluno em relação ao perfil profissional requerido e concebido no currículo. O ser-professor, em sua ocupação no mundo da avaliação, deverá ter como referência, os elementos que compõem os diversos saberes para o desenvolvimento deste perfil requerido.

Romão (2005) distingue avaliação de medida, referindo que esta se constrói em cima de juízos de fato, negociadas consensualmente e, que aquela, se edifica sobre juízo de valor construídas a partir das visões de mundo de cada sujeito.

Este autor, bem como Demo, Hadji, Hoffmann e Vasconcellos, entre outros educadores, reforça a importância da medida, dos sinais e símbolos nos processos avaliativos das escolas, por considerar que esses, são instrumentos que possibilitam a orientação e direcionamento de forma mais concreta, a aprendizagem e o ensino. E ressalta que a construção dos instrumentos deve levar em conta, a sua utilidade (serventia), fidedignidade (precisão), validade (finalidade), pertinência (adequação) e oportunidade (aplicação).

Porém, é nessa ocupação cotidiana que existe a possibilidade do questionamento dessa medida que vêm ao encontro do ser-professor, trazendo reflexões a cerca do significado da nota e do conceito para construir outras referências.

Eu parti da primeira desconstrução que tive de fazer: a questão da avaliação não ser classificatória, da tendência da gente botar nota em tudo. (p1)

Quando eu entrei tinha aquele rigor com nota, aquele detalhamento do 8.1, 8.5 e isso me causava muita insatisfação. Porque eu via que o aluno tirava 8.0 e no dia a dia com ele, eu não sentia que ele tinha realmente aprendido alguma coisa. E isso me causava muito incômodo porque eu achava que a nota dele ia ser melhor se a minha discussão em sala de aula pudesse repercutir na prática dele. (p2)

Confrontando-se com um novo mundo que a avaliação lhe impõe, o ser-professor parte para uma ação de desconstruir antigas formas de pensar o sinal e propiciar uma aproximação do aluno aos desempenhos esperados nos módulos e às suas aprendizagens.

Retomando a nota como referência e sinal, esta, quando tomado como medida formalizada universalmente e legitimada pela cultura escolar, principalmente

Apresentando e discutindo os resultados

---

quando fundadas na pedagogia tradicional, tem possibilidade de ser-para no sentido de serventia e pode ser usada para controle e poder.

No sistema de notas dá para segurar mais o aluno e ter mais controle. Agora, com o conceito, vai ficar uma coisa mais descontrolada, você nem sabe se o aluno fica para exame, não tem mais recuperação final. Se bem que, se for pensar bem, na verdade, o processo de avaliação por nota ou por conceito é o mesmo. Será isso mesmo? (p7)

Eu estou com um pouco de dificuldade com a avaliação por conceito. Parece que, se antes, com notas, a gente não conseguia segurar o aluno, agora vai segurar menos ainda. E isso eu estou sentindo. Pode ser uma inabilidade minha. O sentimento é de não ter aquele poder. A gente pensa que é mais poder, mas acho que não é isso... (p2)

As falas refletem a influência histórica da pedagogia tradicional nos processos avaliativos praticados no curso de enfermagem, quando a nota é utilizada para controle e legitimação do poder do professor. O ser-professor teme não ter o controle sobre o aluno e perde-se do sentido da prática de avaliação enquanto espaço de aprendizagem e de possibilidades de vir-a-ser próprio do ser do aluno.

Esta relação de poder pressupõe alguém dominando outro, fechando-se a possibilidade do vir-a-ser que é próprio da existência de ser de cada ente. Nesse modo de ocupar-se da avaliação, o ser-professor existe em sua condição de inautenticidade, fica preso em si mesmo, com sentimento de perda de algo que julga ser seu e que lhe foi dado pela cultura e pela história.

Existindo no movimento de inautenticidade/autenticidade o ser-professor tem a possibilidade de abrir-se para questionar seu modo de ser e lidar com a avaliação. Por isso se interroga: indaga: será isso mesmo?

Com a mudança do sistema de notas para o de conceito bidimensional, o ser-professor, permanece se questionando, tenta apropriar-se do novo, transcender as dificuldades e dar um novo sentido para a sua prática de avaliar.

No começo, foi complicada essa parte de pensar o que era apto e não apto. Eu achei muito estranho Mas, esse tipo de avaliação, me ajudou na minha vida como professor e até para outras professoras. Eu acho que eu melhorei para fazer a prova. Eu acho que as provas ficaram mais claras e objetivas naqueles pontos que são importantes, porque, muitas vezes, a gente joga questões ali na prova que

Apresentando e discutindo os resultados

---

não tem nada haver... Não tem nada haver. E eu fico: para quê que eu vou perguntar isso? Você começa a prestar mais atenção. Então, eu acho que foi legal para mim, para eu pensar no que é essencial ou não. Para quê ficar perguntando algumas coisas assim...? Você começa a pensar melhor. Então, isso foi legal, foi uma experiência boa. Eu gostei de ter passado. (p10)

Interrogar-se sobre o seu fazer é uma forma de compreender o sentido de sua existência como ser-professor e o sentido da avaliação. A compreensão conduz o ser-professor para um exercício mais autêntico do seu fazer pedagógico, pois nele, também, o ser descobre-se como possibilidade.

Perrenoud (1999) diz que a avaliação é uma representação construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de um indivíduo e implica em uma relação social entre o avaliador e o avaliado. Mas essa relação é sempre desigual, pois alunos e professores estão sempre em posições diferentes do ponto de vista hierárquico, do grau de conhecimento, de amadurecimento, de experiências vividas, entre outras. Assim, suas referências pessoais e profissionais são construídas a partir de contextos históricos e sociais diferentes e, conseqüentemente, as suas interpretações e compreensões sobre as coisas, fatos e fenômenos do mundo não são uniformes. Portanto, cada sujeito é único no mundo e diferente entre si. O poder expressa uma forma de imposição dessas referências de um sobre as do outro.

A relação estabelecida entre o ser-aluno e o ser-professor é dada pelo encontrar-se no mundo com os outros, pois o mundo é sempre um mundo compartilhado com os outros. Nesse ser-com-os-outros, o ser-professor pode descobrir-se a si-mesmo no sentido de preocupar-se com a avaliação, tomando-a como cuidado.

6.1.2 A apropriação da avaliação como preocupação

Esta segunda unificação ôntico-ontológica apresenta a convergência das falas dos professores que expressam a preocupação com os alunos nas relações existenciais dadas no mundo da avaliação. Esse mundo nos conduz à estrutura do ser-aí junto com o ser-no-mundo, a saber, o ser-com.

Apresentando e discutindo os resultados

Para Heidegger, todo ser é sempre ser-com, mesmo na solidão e no isolamento. No ser-com o mundo é sempre um mundo compartilhado e o viver é sempre convivência. Enquanto o caráter ontológico do ser-para se funda na ocupação, o ser-com funda-se na preocupação.

Na ocupação do mundo da avaliação, a circunvisão é um modo de descoberta daquilo que é manual, na preocupação, esse modo é dado pela consideração e tolerância. A consideração indica uma maneira de ver, que leva em conta a diferença e a importância de tudo com que se lida e se carrega nas costas; e a tolerância expressa o empenho de correr atrás, aceitando as tensões, os limites e as características diferenciais das situações e modos de ser. Ambas são modos correspondentes à preocupação, podendo apresentar-se, também, de modo deficiente como desconsideração e indiferença (HEIDEGGER, 2008).

No mundo da avaliação, o ser-professor, percebe sua responsabilidade com a prática de avaliação, preocupa-se em conhecer o aluno, suas características pessoais, aproxima-se de suas preferências para encontrar meios que possam enriquecer o aprendizado do aluno e realizar uma avaliação mais coerente.

Eu preciso conhecer a história do aluno. Porque quando ele chega para nós, nós tentamos participar da vida dele, conhecer quem é esse aluno pedindo para ele falar do perfil dele. Acho que nós começamos a avaliar esse aluno quando ele se apresenta nos começos dos estágios, principalmente; porque em sala de aula não dá para a gente conhecer esse aluno. Quando ele se apresenta, a gente pede para ele falar como você é como aluno, como pessoa, se é uma pessoa calma, irritada, se gosta que o professor acompanhe mais de perto, se prefere que o professor fique de lado quando está fazendo um exame físico, como se sente mais seguro. O objetivo disso é de “como eu posso acompanhar esse aluno para que ele possa aproveitar bem o estágio” e também, não fazer uma avaliação errada, sem conhecer um pouco quem é esse aluno. Eu sinto que é uma responsabilidade muito grande de dar conta de avaliar o aluno e não perder de vista tudo o que ele pode fazer a favor dele mesmo. Porque se eu pego sempre esse aluno num momento ruim dele e só vejo o aluno no momento em que ele está fazendo a coisa errada, ele vai ser um desgraçado e um azarado. (p5)

Você tem que ter momentos de estar com o grupo para você conhecer, observar esses alunos com maiores detalhes. (p2)

Qualquer dificuldade que qualquer aluno venha a apresentar no decorrer do módulo é trabalhada. Na verdade, isso existe em todos os campos. Logo que o aluno chega, a gente faz uma rodada de como eles estão, o que irão fazer. A gente faz uma programação para aquele dia e eles conseguem trabalhar no

Apresentando e discutindo os resultados

---

sentido de como estão bem ou não estão bem, o que está incomodando, das dificuldades. Não precisa disso de: vouerrar, vou pensar em tal nota. (p4)

Ao avaliar o desempenho do aluno, o ser-professor percebe que no mundo cotidiano da avaliação, não pode considerar somente um momento pontual no processo, uma vez, que o aluno pode estar vivenciando uma fase ruim em sua vida e não apresentar o desempenho esperado naquele momento em que está sendo avaliado pelo professor.

No estar atento ao ser-aluno, o ser-professor tem uma atitude de cuidado. Ouvir o que incomoda o aluno, conhecê-lo, ver como este aluno pode ser acompanhado, entre outras ações, correspondem à solicitude. É no modo de solicitude que o ser-professor antecipa-se ao aluno para prover-lhe as condições necessárias que contribuam com as possibilidades do vir-a-ser do aluno. Isto é para que o aluno possa perceber *tudo o que ele pode fazer a favor dele mesmo*.

Na apropriação da avaliação como preocupação, o ser-professor se preocupa com o aluno, valoriza seus avanços e compreende que cada aluno é um sujeito diferente de si.

Já está mais claro essa questão de prestar atenção em como foi o crescimento daquele aluno naquele período que eu avaliei. De onde ele partiu e onde ele chegou. Às vezes, eu ainda me pego comparando um aluno com outro. Mas, uma coisa que eu tenho observado bastante, é que às vezes, tem um aluno que nem chegou tão bem quanto o outro, mas eu consigo perceber que ele cresceu mais do que aquele outro que já começou bom. E isso eu valorizo. (p1)

O ser-professor percebe que em sua prática de avaliação, cada aluno é um ser singular que tem seu próprio modo de acontecer no mudo da educação. Ainda que absorvido pela impessoalidade do cotidiano, o ser-professor tenta evitar a comparação do desempenho dos alunos em sua prática de avaliação. Isso, só é possível ao ser-professor porque ele se encontra aberto para perceber e compreender o mundo em que vive.

Do mesmo modo que se preocupa com o aluno, o ser-professor preocupa-se consigo mesmo, buscando identificar nele e em si, aquilo que pode interferir na avaliação.

Apresentando e discutindo os resultados

Tem coisas que interferem na avaliação. Tem a parte de empatia com o aluno, porque às vezes, você olha para o aluno e já põe obstáculo e vê coisas que não devem ser levadas em consideração. Na hora de avaliar você tem uns itens lá no seu instrumento que fogem à compreensão do aluno. Ele tem uma compreensão limitada no que ele realmente está sendo avaliado. Acho que o estado emocional da gente, também, interfere na avaliação, tanto do avaliador como de quem está sendo avaliado. (p8)

É preciso fazer um exercício que a gente não está habituada, é de pontuar, também, o que é que é bom para esse aluno, para ele também alavancar com alguma coisa positiva, porque senão a gente só fica no negativo. Então, é um momento que a gente precisa pensar muito, medir as palavras, saber como fala com ele. (p6)

O ser-professor preocupa-se com o aluno, quando percebe que a empatia pode determinar a forma como o ser-aluno vem ao seu encontro no mundo da avaliação. A empatia é o que estabelece uma ponte entre o próprio sujeito isolado e o outro, que inicialmente se encontra fechado. E isso, só é possível em uma situação de abertura do ser-aluno e do ser-professor ao experienciarem e compartilharem um novo espaço.

Bicudo (2006) ressalta que o relacionamento empático se refere a um viver uma experiência duplamente: respondendo ao outro com quem se está, com os próprios sentimentos e percebendo os sentimentos do outro, como ser humano. Essa percepção é ampliada quando se realizam atividades que auxiliem a pessoa a colocar-se no lugar do outro e tentar compreender o seu modo de ser. E isso, envolve uma abertura à realidade da pessoa ou do objeto que são alvos da preocupação.

Também, é com preocupação, que o ser-professor procura desenvolver em sua prática de avaliação, uma comunicação que privilegie o apontamento de aspectos positivos, não se atendo somente aos negativos, como frequentemente ocorre nas avaliações derivadas de contextos pedagógicos tradicionais.

Ao propor uma educação centrada na aprendizagem do aluno, na perspectiva humanista, Bicudo (2006) ressalta que o professor tem uma atitude assumida para com o aluno e para o próprio ato de educar, que se expressa no modo de olhar para o aluno e como um interesse que se revele em sua ação. Essa

Apresentando e discutindo os resultados

---

atitude apreciação se dá nos modos de relacionamento empático, na responsabilidade e no diálogo.

Nesse compartilhar, fica implícita uma relação de diálogo e troca de responsabilidades sobre o aprender e o ensinar, identificando a tarefa que cabe a cada um no mundo da educação.

A gente traz o aluno para a responsabilidade mesmo. Porque a gente garante que as oportunidades de aprendizado ocorram, que as discussões sejam as mais ricas possíveis. A gente tenta garantir essa parte. Agora, a participação do aluno é bem individual. Para mim, o desempenho do aluno lá na prova ou em outra atividade de avaliação, reflete tudo. Ela acaba sendo fruto, também, de toda a forma que ele escolheu para participar na sala de aula, das discussões. Se ele escolheu trazer as coisas estudadas, se ele escolheu prestar atenção naquilo e participar, se ele escolheu ir aos estágios ou faltar, ir atrás das oportunidades e querer fazer as coisas, eu sinto que é reflexo das escolhas dele, do aluno mesmo. Então, eu acho que é uma troca. Eu me sinto fazendo uma troca com eles. (p1)

O docente está para ser um orientador mesmo, mas o crescimento é de cada um. O esmero é individual porque cada um fez um acompanhamento individual do paciente. Mas tem muitas outras atividades que ele fez em conjunto com o grupo. E tudo isso é computado no ensino e na avaliação. Então, realmente, se ele não teve esmero, não se dedicou ou não foi para a teoria para complementar, aí você acaba não penalizando, mas a nota dele é um pouco menor do que aquele que fez isso com um pouco mais de propriedade. (p4)

Se o aluno avançou e foi bem, era mérito pessoal dele e que a vida iria mostrar para ele, que ele ia se destacar. (p10)

Mais uma vez o ser-professor refere-se aos movimentos de singularidade e pluralidade, abrindo-se para descobrir o seu papel no processo de avaliação. Na vivência desse espaço comum, de troca e negociação e colocando-se em aberto para estar com o aluno no mundo da avaliação, o ser-professor descobre a sua própria identidade como professor e assume o seu papel na obra de educar.

O termo *o mesmo* é usado por Heidegger para designar a identidade de uma coisa consigo mesma. Em toda identidade reside uma relação *com* indicando uma mediação, uma ligação, uma síntese, uma união em uma unidade. Portanto, é uma relação de um ente consigo mesmo e que fala do ser e do pensar desse ente. (MICHELAZZO, 1999). A identidade é estabelecida a partir da unidade entre *ser* e

Apresentando e discutindo os resultados

---

homem e ser e pensar. A compreensão dessas unidades se faz através do comum-pertencer.

O comum-pertencer, onde o sentido do pertencer, determinado a partir de uma comunidade, significa integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo. Porém, se pensarmos que a comunidade é determinada a partir do pertencer, aponta para um âmbito de homem e ser, indicando uma possibilidade aberta do significado de pertencer. O homem manifesta-se no ente e como tal, faz parte da totalidade do ser. Pertencer significa estar inserido no ser. Homem e ser estão entregues um ao outro como propriedade, portanto, pertencem um ao outro. A esse entrelaçamento, designou-se o recíproco-pertencer (HIEDEGGER, 1996b).

É dessa forma que o ser-professor mantém um entrelaçamento consigo mesmo, com os alunos, com outros professores e com o mundo. A identidade do ser-professor é construída a partir das relações experienciadas dessa comunidade.

O ser-professor compreende e identifica o seu papel no processo educativo a partir da consciência própria de si.

O professor media mesmo. Media tudo isso mesmo. Agora, eu me sinto que tenho um papel importante na estimulação desse aluno. Eu acho que o desempenho do aluno varia muito e é influenciado quando a gente faz uma estimulação bacana. (p1)

O professor está ali para acrescentar e esclarecer as dúvidas ou perguntas. Ele está ali para isso mesmo. O papel do professor na avaliação é ajudar o aluno na checagem daquilo que falta ainda. (p6)

Eu não interfiro naquilo que o aluno fala. Não interfiro em nada. O enfermeiro de campo também avalia e eu não interfiro. E aí, eu tenho agido como um facilitador para intermediar a fala dos dois. E, na medida do possível, chegamos à uma avaliação de consenso. A minha postura, o meu processo de avaliação tem sido esta. (p3)

A gente tem que ser assertivo na hora de pontuar a avaliação. Tem que considerar várias coisas do aluno ao mesmo tempo. Tem que olhar para tudo. É como ser um técnico de futebol em campo. (p9)

Apresentando e discutindo os resultados

Em seus depoimentos, o ser-professor atribui a si mesmo variados papéis, que se revelam no ser mediador e estimulador no processo educativo. Também, se identificam com o papel de facilitador e intermediador no processo de avaliação em módulo que envolve a participação do enfermeiro assistencial, como é o caso do módulo do internato de enfermagem.

O papel do professor na pedagogia crítica é mediar a relação entre o aluno e o objeto que se quer apreender. Essa mediação tem como função auxiliar o aluno a construir o conhecimento a partir de suas próprias referências e de relações que estabelece com o mundo (VASCONCELLOS, 2001).

Martins (1992), diz que o professor como um ser-no-mundo-com-os-outros é um ser participante na situação em sala de aula e deverá usar todos os recursos que os alunos possuem, partindo de uma leitura do mundo destes, projetando possibilidades.

Existindo no mundo da avaliação, o ser-professor percebe que a obra de avaliar, no modo de preocupação, extrapola para outros mundos. Assim, reporta-se para o mundo da família, nas relações de ser-com filhos e outros indivíduos sociais e, assume outras identidades.

Avaliação é o que a gente faz com os filhos em casa. Você também pode ser formadora, como também pode optar por só estar sem se preocupar com o formar. Porque eu vejo muitos pais que estão sós em casa com os filhos e não estão formando-os. Então, é essa mesma postura que a gente tem que ter de “eu vou formar esse cidadão, pessoa boa, decente, competente”, quando se trata de seu filho. Eu acho que é a mesma coisa como professora. (p1)

Hoje, a gente tem que avaliar muito o jovem de hoje. A própria revolução da educação. Os filhos de hoje não são iguais aos filhos de ontem. Por que? Porque a sociedade é outra, a educação que eles receberam na escola é outra, os modelos que eles receberam são outros. Então, eu acho que a escola tem que se adaptar, em parte, a essa situação do jovem de hoje. (p4)

Avaliar, eu acho difícil não só no papel de professor. Você faz isso muito em casa, você avalia seu filho, seu aluno... Enfim, você avalia o tempo todo, avalia o restaurante que foi, se a comida está boa, se foi bem atendida. E eu estou sempre muito voltada para isso. (p9)

Quem mexe com a educação, desde a mãe com o seu filho até as professoras do pré, primário e nível superior e tudo, enquanto não encarar essa coisa como

Apresentando e discutindo os resultados

---

processo formativo da pessoa como um todo e não só em alguns aspectos cognitivos, e se a gente não fugir disso, a gente não vai chegar no profissional, na pessoa e cidadão que a gente quer formar. (p3)

Os modos de ser-com não é restrito ao mundo da educação. O homem é um ser que absorve em si vários mundos, existindo e acontecendo neles.

Nesse movimento do existir com os outros no mundo, o ser-professor depara-se com a contradição do movimento de abrir-se e fechar-se para estabelecer os limites na relação com o ser-aluno.

A gente fica com uma certa preocupação com esta relação mais aberta entre a gente e o aluno. Talvez esta preocupação seja de quem vivenciou durante muito tempo o modelo tradicional de avaliação e agora está se inserindo em um outro modelo de estruturação de modelo curricular. E nisso, eu acho que a gente, também, pode partir para o outro lado, considerando o excesso de liberdade. Acho que no processo de avaliação, você tem que ter a questão dos limites. E esse limite, também, não é uma coisa que o professor pode fazer sozinho. Quer dizer, não é só a universidade e a escola sozinha, que tem este papel. Esse limite tem que vir da própria sociedade. E hoje, você percebe um jovem sem limites na sociedade, sem limites na família e o jovem sem limites na escola. Ele pensa muito na questão da autonomia dele, pensa muito nos direitos que ele tem enquanto aluno, mas ele pensa pouco nos seus deveres. Não são todos. São alguns. O aluno olha muito para si e não olha para o coletivo. Então, isso é uma coisa, que nós, enquanto docentes, precisamos estar muito atentos. (p6)

A estruturação do currículo integrado e da nova proposta de avaliação traz novas referências para o ser-professor, que estava em conformidade com o sistema tradicional de ensino e aprendizagem. Os novos papéis requeridos para uma outra forma de educar e avaliar desestabilizam aquilo que era conhecido para ele e perdem-se as referências construídas em convivências anteriores.

Ao mover-se nas relações do ser-com em um currículo concebido na pedagogia crítica, possibilita um caminhar em várias direções. É sempre uma caminhada em mão dupla, pois permite a abertura do ser-aluno e do ser-professor. Assim, neste espaço permeado pelas relações, o ser-professor experiencia a abertura em deixar-se avaliar pelo ser-aluno. Isto é, o ser-professor abre-se, também, para que o aluno o avalie e, nesse encontro com o ser-aluno, o ser de cada um se descobre no mundo.

Apresentando e discutindo os resultados

Os alunos colocam na minha avaliação, que eu sou muito atenciosa e prestativa. Eles escrevem que sou prestativa e demonstro conhecimento. Então, ao longo desse tempo, eu tenho visto que essa avaliação ocorre porque tenho uma forma de comunicação horizontal com eles, eu tenho mantido essa postura de professor e vou à busca de conhecimento. Eu não faço terrorismo com o do aprendizado dele. Eu percebo que, cada vez mais, eu amo o que eu estou fazendo... ser docente. Mais isso, foi depois que eu me abri para essa relação com os alunos. E eu acho que o método propiciou isso... a liberdade em sala de aula, a liberdade para se ter essa relação com os alunos. (p2)

A avaliação nesse currículo é muito trabalhosa. Você tem que fazer feedback da avaliação, você tem que escutar a avaliação do aluno, fazer a sua e de aluno. E isso, é super cansativo e desgastante para o professor. Tem ônus aí nesse momento, Às vezes, você vê coisas nos alunos que você é, e aí você também é avaliada... Daí, nem tudo são flores nesse processo. É um bate e rebate. Mas eu ainda acho que vale a pena. (p8)

Ao vivenciar o Currículo Integrado, o ser-professor, em sua abertura para ser-com os alunos, relacionado-se com eles e aproximando-se deles, descobre-se a si mesmo como professor. O ser-professor percebe que pode existir de outra maneira no mundo da educação, que não precisa *fazer terrorismo* com a aprendizagem e que é possível ser livre em suas ações. Ao se descobrir como um Ser de possibilidades declara o seu sentimento de amor em ser professor.

Isso é possível porque o sentido de ser e das coisas começa a se abrir, a se fechar e a se definir através de nossas emoções. Ser livre, só faz sentido durante a nossa existência: quando se está sufocado e se precisa de liberdade, ou quando se quer ser livre dela, ou quando ela incomoda, assusta ou oprime. O homem precisa das emoções para manifestar o seu ser e encontrar o seu sentido e o das coisas. As emoções dão liberdade às coisas, aos outros e a nós mesmo, descobrindo-os tal como são em uma determinada circunstância, num mundo. Ao dar liberdade para que as coisas sejam o que são, entramos em uma afinação com ela, sem nos sentirmos ameaçados (CRITELLI, 1996).

Mas o modo de ser-com do ser-professor não se dá somente no encontro com o ser-aluno. Ele, também, se desvela no relacionar-se com outros professores. Existir com outros professores no mundo da avaliação se revela como uma tarefa desafiante. A necessidade de trabalhar com professores de outras áreas de forma interdisciplinar possibilitou a aproximação com outros professores, criando

Apresentando e discutindo os resultados

---

oportunidades de convívios e exigindo a construção de novas negociações para avaliação do aluno.

O professor que é muito crítico, que às vezes tem uma postura mais autoritária. Nós tivemos um problema esse ano com uma aluna no conteúdo específico de uma área. Ela falou que tinha dificuldade de escrever e a gente percebeu uma dificuldade importante de redação. E ainda, começou pegar medo da professora. Ela falou que a hora em que ela via a professora, se paralisava. Daí, a gente tentou conversar com a professora e foi um processo de muita negociação e de acordo para a professora aceitar que a aluna progredisse para outra série. Num primeiro momento, a tendência da professora foi segurar, mas a gente percebeu que tinha outros fatores envolvidos. Era uma aluna que trabalhava e estava com dificuldade no curso. Então, é outro perfil de aluno. E é uma aluna que você tem que ver o global. Você não pode ver aquele desempenho específico só. E a gente tem que analisar, também, quais serão as oportunidades que ela vai ter para rever esses desempenhos. Naquele caso do conceito daquela área específica, ela ia ter oportunidade de rever esses conceitos com a mesma professora. (p5)

Os termos *negociar* e *fazer um acordo* não se dá somente na relação do ser-professor com o ser-aluno. Ele também acontece-com outros professores, especialmente, aqueles envolvidos no módulo. O ser-professor preocupa-se e cuida do ser-aluno através da relação de ser-com com outro professor no mundo da avaliação. Ele percebe que o ser-aluno tem possibilidades de avançar e analisa as oportunidades que este aluno pode ter para progredir no módulo.

O ser-professor tem a preocupação em ajudar e possibilitar o outro em sua própria possibilidade de vir-a-ser e, ao mesmo tempo, demonstra uma atitude de proteção do aluno que se encontra em situação de exclusão. E, sob esse contexto, tem dificuldade de cuidar sem ser paternalista ou maternalista e, acreditar que o aluno pode ser capaz de superar suas dificuldades, mesmo que para isso, necessite de mais tempo. As expressões *progredir na série* e *segurar o aluno na série*, revelam o estigma da avaliação tradicional, que tem os significados de prejuízo e atraso como algo negativo e não como algo que pode possibilitar a aprendizagem do aluno.

No ser-com na nova proposta de avaliação, o ser-professor tem a possibilidade de conhecer e aprender com as práticas de avaliação de outros professores. No currículo integrado, o ser-professor tem a oportunidade de exercitar

Apresentando e discutindo os resultados

---

a sua própria aprendizagem pedagógica, de aproximar-se de professores de outros departamentos e de integrar-se com os alunos do curso de enfermagem.

Em relação à avaliação com a professora do básico. Eu achei bem interessante. Ela dá a prova do conteúdo da aula, ela traz a prova e entrega para todo mundo e faz correção oral com eles. E eles, quando vem com a gente, lembram do conteúdo. Mas, eu vejo que a professora X tem uma preocupação importante em fazer o feedback e ela faz isso em cima das questões que eles foram mal. E ela conversa sobre a questão. Os alunos corrigem, e ela vai e explica a questão que o aluno errou. E por que ele errou. Eu amei a avaliação dela. Antes do currículo integrado, eu jamais poderia aprender isso com ela. (p6)

No curso de enfermagem, o conteúdo que era desmembrado, agora é totalmente integrado. E com isso, com este novo currículo, eu passei a conhecer o departamento de enfermagem, eu passei a conhecer os professores do curso e me integrar muito mais com os alunos. (p11)

Mas o com-viver no mundo da avaliação, também, se mostra como um espaço de conflito entre os professores.

Quando a gente precisa de outro professor em nosso módulo e até vender esse peixe, é um processo bem complicado. O pessoal do básico tem uma receptividade melhor do que o nosso próprio pessoal que é daqui do profissionalizante. (p7)

Muitas vezes a gente vê no processo de trabalho do departamento que uma área fica culpando a outra pelo mau desempenho do aluno, do tipo: "Ah! A área X não deu conta disso" ou "é obrigação deles, dos professores de tal área, dar isso e aquilo". (p2)

As expressões *até vender esse peixe* e *a área X não deu conta*, o ser-professor exprime o conflito gerado necessidade de convencerem-se uns aos outros. Os professores buscam no confronto, a superação dos problemas que surgem na nova realidade. Ao mesmo tempo em que assumem o cuidado e zelam pela aprendizagem do aluno, também, se movem no modo do não cuidado na relação com os seus pares.

O ser-professor, ainda que preocupado com a aprendizagem do aluno, encontra-se já pré-ocupado em seu próprio modo de ser. Assim, compreende o próprio movimento que realiza no mundo da avaliação. Para isso reflete sobre o como a avaliação se apresentava no currículo anterior, o que fazia e como eram as

Apresentando e discutindo os resultados

---

relações. Isso porque o ser-professor é um ser no-mundo constituído pelo ser-junto-ao-mundo em sua ocupação, de ser-com em seu modo de preocupação e ser-si-mesmo, que define o quem do ser-professor.

A próxima unificação ôntico-ontológica agrupa as falas que remetem ao quem do ser-professor na descoberta do ser-si-mesmo.

6.1.3 A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação

O ser-com abrange um estado constante de preocupação e cuidado com os outros e consigo mesmo. Mas pode manifestar-se por meio da indiferença e afastar-se da responsabilidade do devir. Isso acontece porque o ser-com pode perder-se na cotidianidade e levar o ser-no-mundo a perder-se dela. Isto é, perde de vista a responsabilidade essencial de escolher, projetando-se na espacialidade e temporalidade da existência (MARTINS, 2006).

Para poder escolher livremente, o homem necessita voltar-se para a consciência de si mesmo, para, nos limites da circunstancialidade, poder escolher, correr riscos com essa escolha, assumir compromissos e sofrer com conseqüências das decisões.

Para escolher, o ser-professor necessita compreender que a avaliação tem possibilidade de vir-a-ser em seu modo mais autêntico. Isto é, que a avaliação possa se realizar como uma prática voltada para uma aprendizagem e um ensino circunstanciado no contexto da educação crítica. O vir-a-ser da avaliação mostra-se como possibilidade de efetivar-se autenticamente e não fechar-se no que ela tem sido. Aqui, fica implícito que uma avaliação requer uma ação de avaliar dada ao ente homem. Só o ente homem pode realizar a ação de avaliar e só ele pode existir no mundo da avaliação.

No mundo cotidiano da avaliação o professor é absorvido no modo de si mesmo na forma de impessoalidade, já mencionado neste estudo. Nesse modo de experimentar o existir, o ser-professor distancia-se de si mesmo e dispersa-se no *a gente*. Por isso, a compreensão do ser-si-mesmo só é possível a partir do

Apresentando e discutindo os resultados

---

movimento próprio do ser-aí em ser-no-mundo-com, pois ele mesmo, o ser-aí, constrói a totalidade de suas referências significativas a partir das relações com esse mundo (CRITELLI, 1981b).

O si-mesmo é compreendido como movimento para o seu próprio ser no processo ontológico de comunhão e individualização, universalidade e singularidade, autenticidade e propriedade, com suas respectivas tensões (HEIDEEGER, 2008).

Dessa forma, o ser-si-mesmo do ser do professor se encontra nesse movimento oportunizado pelas experiências que caracterizam a existência daquilo que é comum no modo de ser-com-os-outros-no-mundo da avaliação.

Em sua ocupação cotidiana no Currículo Integrado, o ser-professor percebe a sua evolução e o seu amadurecimento.

No decorrer dos anos, eu percebi que fui amadurecendo como profissional e como pessoa. Depois da questão do currículo e de sua implantação, a gente se voltou muito para a questão do crescimento, principalmente, pessoal. Eu sinto que cada dia, tenho crescido mais. Na implantação do currículo entrou a questão da maturidade docente, porque até então, ainda eu era aquela enfermeira extremamente rígida, que obrigava o aluno a aprender. Então, era aquela cobrança que eu acho desnecessária porque o aprendizado pode ser com muito mais prazer. E, nisso, o processo avaliativo também se reproduz. (p4)

Eu acho que esse processo de maturação, inclusive pessoal e profissional, da postura, de como olhar a enfermagem e, mais, de como melhorar o olhar para esse aluno, mudou muito. O currículo integrado me deu essa visibilidade. (p7)

O que me deixou muito feliz é que no currículo integrado eu tive a oportunidade de discutir sobre a avaliação, que até então, a gente não tinha tido isso em currículos anteriores. Inclusive de a gente poder colocar todas essas nossas ansiedades quanto à avaliação e perceber que é uma coisa complicada mesmo. E eu senti um crescimento muito grande pessoal, na forma de compreender a avaliação mesmo. (p1)

É na cotidianidade que ser-professor constrói a noção que tem de si-mesmo. Nesta construção, o ser-professor reporta-se ao como era a relação pedagógica com o aluno, como era a sua prática de ensinar antes de experienciar o Currículo Integrado. Essa possibilidade de construir algo novo se dá a partir de uma nova noção de si e do outro e, com isso, o ser-professor se reconhece como sendo diferente do outro, apesar de continuar sendo um ser-com os outros.

Apresentando e discutindo os resultados

No mundo da avaliação, o ser-professor questiona-se a si mesmo e percebe que pode mudar a sua relação pedagógica com os alunos, assumir outras posturas para viver a avaliação. E, ao se descobrir como possibilidade de poder-ser e poder avaliar com posturas diferenciadas, refere sentimentos de felicidade e prazer no exercício de sua obra.

Este tipo de avaliação definido no currículo dá muito trabalho porque a gente conversa com o aluno, vai e volta toda hora, pergunta, estimula. Mas isso me dá muito prazer também. E é essa disponibilidade de poder fazer tudo isso, que me dá prazer e a todo o momento que eu estou fazendo a avaliação. Avaliação do conhecimento, do aprendizado, o que está interferindo para o aluno aprender, o que está desestimulando. O grupo rende mais com este tipo de processo avaliativo. O que eu percebi, se eu estiver correta na minha percepção, é de que a avaliação foi um processo tranqüilo, sem punição... A palavra que eu acho é isso: punição. Eles (os alunos) esperavam a punição e não tiveram aquela punição formal de qualquer professor do módulo. Mas aí eu fico assim: será que eu estou no extremo? Será que estou sendo muito light? É errado isso?

Antes da discussão sobre o Currículo Integrado, dava a impressão de que a relação com os alunos na avaliação era de terrorismo. Como eu já fui terrorista nesta parte de avaliação, de cobrança assim, eu ficava com muita dó do aluno. Pensava: "eu não queria estar na pele desse aluno". Mas hoje não. Hoje eu tento trabalhar mais uma comunicação horizontal e não vertical com eles. Então era a postura de professor mesmo, mas, essa postura eu tenho mudado nesses anos. E isso me deixa feliz. (p5)

Quando o ser-professor revela que *não queria estar na pele do aluno*, quer dizer que reconhece e compreende o que foi e como foi e, o que é e como é ser professor hoje, a partir da comparação frente ao outro que é ele mesmo.

Sentir-se feliz em ser professor e ter prazer no exercício de sua tarefa nos remete ao que Heidegger chamou de estado de ânimo. Em seu ser-no-mundo, o estado de ânimo evidencia a forma pela qual, o homem é tocado ou afetado pelos outros ou coisas que estão aí nesse mundo. Isso porque não há homem sem mundo e tudo que é compreendido sobre ele se dá a partir de visualizá-lo no-mundo (HEIDEGGER, 2008).

A compreensão das coisas, do outro e de si mesmo envolve um estado de ânimo. A presença do homem no-mundo é sempre emocionada.

Critelli (1996) afirma que os estados de ânimo mostram como o mundo afeta alguém e como esse alguém vai indo nesse mundo. Todas as idéias que temos

Apresentando e discutindo os resultados

---

a respeito do mundo, dos outros, das situações e vida, mostram a noção que alguém compartilha com outros a respeito delas, porém nunca dão a noção do seu si-mesmo, mas sim, como nós-mesmos temos sido neste mundo.

Refere, ainda, que ontologicamente, o estado de ânimo é um modo de o homem referir-se ao mundo, aos entes, aos outros homens, a si-mesmo, é, então, um modo de ser.

É através do estado de ânimo que as coisas e os outros se abrem para nós em seus significados mais verdadeiros e consistentes, isto é, fazem e ganham sentido. O sentido de ser e das coisas abre-se e fecha-se, deixa-se ver e se definir pelas nossas emoções.

Através do estado de ânimo o ser-professor se realiza plenamente a si-mesmo, uma vez que, em sua tarefa de avaliar, encontra-se entregue ao seu próprio sentir. É sempre alguém concreto que sente e não outro. E isso, mostra ao eu, que ele não pode ser o outro e vice-versa. Assim, o sentir as emoções, dá ao ser-professor a noção de seu estar-situado como si-mesmo no mundo.

O si-mesmo do ser-professor pode ser compreendido, também, a partir da relação de cuidado para com o aluno. Para isso regula sua prática de ensino, em conformidade com a aprendizagem do aluno.

Mas eu não dou bronca, ou faço punição porque o aluno não sabe isso ou aquilo. Eu vou vendo e acompanhado. Então, essa abertura, de poder me aproximar do aluno, me dá prazer de ser docente neste processo. Por que? Porque ao mesmo tempo em que eu estou ensinando, fazendo com o aluno mude, eu estou me avaliando enquanto professora, até onde eu posso puxar dele, até onde ele pode ir e até onde eu posso ir. (p8)

Essa questão da avaliação bidimensional, que hoje a gente ainda tem algumas restrições, foi um processo de muito aprendizado para mim e para o pessoal do básico. Em cima dos desempenhos que a gente julga essenciais, nós, professores, podemos fazer o tipo de avaliação que quisermos. A avaliação que se faz normalmente é a prova mesmo, porque essa é a nossa prática. E não tem pecado nenhum em ser prova também. E aí, a gente começou a perceber que quando os alunos erravam uma questão, a gente ia discutir com o básico em qual conceito ou desempenho se relacionava aquela questão. Então, o aluno vai recuperar em cima desta questão e não sobre a prova inteira. Percebemos que, para os professores isso foi uma experiência importante para rever conceitos, desempenhos, do que a gente quer para esse aluno. (p6)

Apresentando e discutindo os resultados

Heidegger (1998) diz que quando o ser-aí descobre o mundo e o aproxima de si, quando abre para si mesmo seu próprio ser, este descobrimento de mundo e esta abertura possibilitam a eliminação de obstruções, encobrimentos, obscurecimento, como um romper das distorções em que o ser-aí se fecha em si mesmo.

Ao se permitir e abrir-se para o novo mundo da avaliação, o ser-professor, tem a oportunidade rever sua própria conduta em sala de aula, modificar a prática de avaliação e sair das armadilhas que obscurecem a sua tarefa de avaliar.

Outro dia eu caí numa armadilha dos alunos. Tinha uma meia dúzia de alunos que, acho, queria ganhar tempo, e eles propuseram no grupo de fazer avaliação no geral. E eu rebati: é legal fazer separado. Vamos fazer individual. E eles: não, não precisa. Enfim, eu fiz geral. E depois eles mesmos cobraram ao final do módulo, que eles queiram mais individual. O que acabou acontecendo? Como eu falo abertamente as coisas, às vezes, falo até demais. E eu falei no grupo dos mais fracos, mais frágeis, que são os que têm mais problemas, e eles não deram conta daquilo ser trabalhado no grupo. Então, a gente tem que seguir aquilo a gente acha que é melhor, mesmo que eles peçam coisas diferentes. Porque a gente tem experiência, mas não acredita muito nela. Não cairei mais nessa armadilha. Nunca mais. (p5)

No encontro do ser-professor com o ser-aluno no mundo da avaliação estabelecem-se desafios de superar as ansiedades e conflitos que decorrem desta prática. Nessa relação com os alunos, o ser-professor afasta-se de sua intuição e sua experiência, não confia em si e sente-se caindo em armadilhas. Mas, ao mesmo tempo, retoma para si o poder de escolher e decidir o que fazer e como fazer, tornando-se próximo de um fazer mais autêntico e próprio.

Vimos que, através das emoções, as coisas, os outros e o eu mesmo ganham consistência em ser, uma vez que elas revelam como estes outros entes nos afetam. E é através das emoções que efetivamos nossas escolhas. À medida que o homem vai efetivando as realizações das coisas, no labor do trabalho e da ação, vai se abrindo as possibilidades dos modos de cuidar dessas coisas, das pessoas e de si-mesmo que estão aí no mundo.

Critelli (1996) afirma que aquilo de que se cuida ou não se cuida e os modos de cuidar não ocorrem aleatoriamente, mas derivam de uma escolha que os homens fazem isolada ou em conjunto na cotidianidade de seu ser-no-mundo

Apresentando e discutindo os resultados

A partir do mundo em que vivem, os profissionais de enfermagem têm possibilidade de cuidar fenomenologicamente, ao atribuir significado para si mesmo e para quem cuida. E ao cuidar podem experimentar situações únicas por meio da intersubjetividade, estabelecendo dessa forma, uma relação mais autêntica. Cuidar é compreender olhando o outro, olhando a nós mesmos, cuidando do outro e cuidando de nós mesmos (FREITAS, MERIGHI, FERNANDES, 2007).

Assim, o ser-professor tem possibilidade, com base na atenção ao seu estado de ânimo, de direcionar as escolhas sobre o que, quem e como cuidar, e construir o mundo da avaliação onde a sua própria existência tenha um sentido de ser. Ao destinar-se para a obra de avaliar, o ser-professor ora desvela-se, ora oculta-se, ora foge, ora reage. Vivencia movimentos de ser e estar em condições autênticas e inautênticas, de singularidade e de pluralidade, no convívio com-os-outros no mundo.

As unificações ôntico- ontológicas apresentadas até o momento retratam o movimento do existir do ser-professor no mundo da avaliação em um Currículo Integrado de enfermagem.

6.2 A visão do aluno

Em seus depoimentos, os alunos relataram as experiências vivenciadas no mundo da avaliação de um Currículo Integrado em Enfermagem. Independentemente do sistema de avaliação vivido pelo aluno ao longo de sua experiência, as suas falas retratam as surpresas, as dificuldades e a conformidade com aquilo que experimentam nesse mundo. As unificações ôntico-ontológicas configuram a ocupação do aluno no mundo circundante da avaliação e os possíveis modos de ser, apropriando-se de cuidar de sua aprendizagem, sendo-com-os-outros e sendo-si-mesmo no mundo em que constroem e habitam.

Da mesma forma que o ser-professor, as unificações está apresentada e descrita em três movimentos que revelam o existir do ser-aluno no mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem.

6.2.1 A ocupação no mundo circundante da avaliação

Ao ingressar no curso de enfermagem o ser-aluno vivencia novos desafios impostos pela dinâmica do Currículo Integrado. Os elementos que configuram o processo de ensino e aprendizagem são estranhos e o ser-aluno é lançado ou projetado num mundo obscuro, não familiar e desconhecido.

A estranheza é dada pela falta de morada que nos impele a procurar um lar, para poder fugir do não sentir-se em casa (INWOOD, 2002).

Ao ser lançado em um novo mundo, o ser-aluno percebe que o aprender, o ensinar e o avaliar vêm ao seu encontro dentro do seu próprio mundo e que, para habitá-lo precisa mover-se na multiplicidade dos modos de ser-no-mundo. Isto é precisa ocupar-se dele para realizar sua tarefa de aprender. E isso nos remete aos modos de ocupação impróprio e próprio em que o ser-aluno se encontra existindo.

A ocupação em modo impróprio do ser da avaliação decorre do que Heidegger chamou de facticidade. Isto é, a avaliação se apresenta ao ser-aluno como uma facticidade.

A facticidade consiste no fato de o homem ser lançado no mundo, sem que sua vontade tenha participado disso. E assim, não tem como fugir dela (STEIN, 1996). No novo mundo da avaliação, o ser-aluno encontra-se, aí lançado num mundo prévio, sem tê-lo escolhido ou desejado. Ele fica comprometido, desde o início do seu ingresso no curso de enfermagem, com tudo o que este pode significar em termos de restrições ou oportunidades de qualquer ordem.

Como uma das estruturas que formam o cuidado, a facticidade permite que o homem se entregue à impessoalidade e habite o seu mundo, sendo-no-mundo em condições de inautenticidade/impropriedade.

Apresentando e discutindo os resultados

6.2.1.1 O mover-se na propriedade e impropriedade do mundo da avaliação

Critelli (1981a) refere que o *como viver* autêntica/própria ou inautenticamente/impropriamente são modos possíveis de ser, de caráter estritamente pessoal e, por isso não podem ser determinados, definidos ou categorizados, prestando-se apenas à compreensão.

No mundo circundante da avaliação, o ser-aluno ocupa-se de sua tarefa de aprender vivenciando o movimento de autenticidade e inautenticidade. No desafio de existir em novo currículo, o ser-aluno revela seus sentimentos de ansiedade e dúvidas sobre o novo sistema de avaliação por conceito bidimensional.

Agora a gente está mais acostumada. No começo foi bem mais difícil porque todo mundo sai do colegial ou do cursinho com avaliação de outro jeito. Então é uma adaptação difícil. Mas agora eu entendo bem melhor. (a1)

Esse currículo foi meio complicado para mim porque eu vim do primeiro ano tradicional e vim de transferência. Então, mudou completamente o ritmo. Tive que rever muita coisa que já tinha tido no primeiro ano, tive que aprender a conviver com este currículo que foi bastante complicado. (a3)

Eu acho que a avaliação, no princípio, foi bem diferente no currículo integrado. A gente estava bem acostumada com aquele negócio do professor só dar aula expositiva e prova. Então foi bem diferente. (a4)

No primeiro ano quando a gente ficou sabendo que ia ser implantado esse novo método, eu me assustei muito, mas até você vivenciar isso... Mudou muito hoje. Depois de três anos de curso eu vejo que não existe mais esse susto. Mas quando você fica sabendo, você toma aquele susto, pois o que era normal ficou diferente. (a8)

É na vivência dessas novas formas de ensinar, aprender e avaliar que o ser-aluno volta-se para o seu passado, faz comparações e busca no passado aquilo que necessita para viver o presente. Passado para Heidegger (1998) não significa algo que já foi ou aconteceu, porque desde que o ser-aí exista faticamente, ele nunca será passado, mas sempre foi, isto é, eu-*sou-um-ter-sido*.

Apresentando e discutindo os resultados

O ser-aluno relata a rejeição inicial das novas formas de avaliação, porém, ao apropriar-se delas, percebe que esses novos modos de avaliar oportunizam e influenciam a sua aprendizagem. Assim, a avaliação conduz o aluno para uma possibilidade mais autêntica de existir no mundo da educação. Reconhece que traz consigo a marca da educação tradicional que é culturalmente incorporada na sociedade através das escolas e da família e, percebe que, com a mudança curricular terá novos desafios para si mesmo, de responsabilizar-se pela sua aprendizagem.

Critelli (1981a) expressa que cotidiana e historicamente, a educação vem acontecendo em condições de impropriedade expressa pela ideologia de uma educação dominadora, pela relação autoritária entre professores e alunos, pela importação de modelos e sistemas educacionais estrangeiros, pela cópia e pela repetição de conhecimentos reconhecidos por grupos e nações dominadoras. Afirma, ainda, que o reconhecimento destas condições de impropriedade/inautenticidade possibilita a abertura para compreensão de uma educação que pode vir-a-ser mais autêntica. O vir-a-ser, à medida que é compreendido, abre-se em direção a uma educação que se encontrava distante.

Na vivência da obscuridade em que se apresenta o novo mundo da avaliação, o ser-aluno também vive a experiência do desamparo e do abandono.

Para mim foi uma experiência nova porque em toda carreira que eu tive para trás nunca tive a possibilidade de trabalhar num currículo que não tem nota. Quando eu entrei aqui, para mim foi uma diferença muito grande, porque eu me senti um pouco meio que abandonado, porque o sistema é diferente. Eu não sabia o que estudar, eu não sabia correr atrás das coisas, então eu me senti assim sem saber o que fazer, eu me senti também, um pouco desamparado, não tem professor pegando no meu pé. (a9)

O sentir-se *sem saber o que fazer*, o *desamparo* e o *abandono* porque não tem professor pegando no pé, expressos pelo ser-aluno em seu existir no mundo da educação, relacionam-se ao sentir-se *cuidado* ou *não* por outro nesse mundo. Familiarizado com a educação tradicional, onde, a relação pedagógica entre aluno e professor é alicerçada na dominação e no autoritarismo, o ser-aluno, em vivenciando o novo currículo e as diferentes formas de relacionamento, sentiu-se desamparado e abandonado.

Apresentando e discutindo os resultados

Em seu depoimento, o ser-aluno não percebe a contradição nos modos de cuidado vivido nos diferentes processos educacionais. No modo autêntico de cuidar, no currículo integrado, o ser-aluno é convocado a ser si mesmo em sua tarefa de aprender e, assim, responsabilizar-se pelo próprio cuidado.

Para Heidegger (2008) o cuidado autêntico, possibilita ajudar os outros a firmarem-se sobre os seus pés ao invés de levá-los à dependência.

É no viver desse movimento de autenticidade e inautenticidade, que o ser-aluno tem a alternativa para fugir de ser ou transcender sobre o novo mundo e sobre si mesmo.

Quando eu entrei, eu era bem quieta e na minha primeira avaliação, como quase eu não falava nada. No começo eu era quieta, não era de falar muito no primeiro módulo e eu recebi uma nota bem baixa porque eu estava no médio grupo³⁸ e era a participação que contava bastante. Eu não era de impor muito a minha opinião. Daí, a partir do segundo módulo, eu fui falando mais e expondo as minhas idéias. Acho que isso foi bem importante para mim para eu aprender a expor minhas ideias, me colocar, mostrar o que é que eu acho e minhas opiniões. Eu era bem mais reservada no começo. Acho que isso foi bem importante na minha avaliação.
(a3)

O ser-aluno revela como vai construindo o aprendizado de si mesmo no mundo da avaliação. Nesta construção, o ser-aluno relembra o sentimento de revolta vivido na primeira série do curso, justamente por não compreender o movimento das atividades propostas no módulo, das atitudes do professor quanto ao aprofundamento nos conteúdos abordados e do próprio recorte deste conteúdo.

A gente só começa a perceber a importância dos conteúdos dados no final do segundo ano e no começo do terceiro ano. A gente sempre falava que no primeiro ano, a gente via alguma coisa, mas não ia muito profundo. E as professoras falavam das constantes aproximações e a gente ficava revoltada: Mas por que isso? Por que não vai mais a fundo? Mas, agora, no quarto ano, a gente retomou muitas coisas dos módulos anteriores. E foi onde eu olhei e vi que, se a gente tivesse visto tudo o que a gente estava vendo no 4º ano, naquela época, a gente não ia conseguir dar conta. A gente ia aprender, mas muito superficialmente. Agora é que eu vi o quanto foi importante ter tido aquelas discussões, para agora, no internato, conseguir avançar. (a4)

---

³⁸ As atividades dos módulos do Currículo Integrado são realizadas grupos denominados de pequeno grupo (PP), médio grupo (MG), grande grupo (GG) e plenária (P). O PP é composto de seis alunos, o MG de quinze, o GG de trinta e a P de sessenta alunos.

Apresentando e discutindo os resultados

Em um currículo integrado, a articulação não se dá somente entre os conteúdos, mas requer, também, um recorte desses conteúdos. O recorte de um conteúdo é realizado em função da necessidade de aprofundamento de um conhecimento abrangente e complexo e, fundamentar a prática profissional delineada (GARANHANI; TAKAHASHI; KIKUCHI, 2000).

Ao compreender a dinamicidade do currículo através da realidade vivida, o ser-aluno percebe o crescimento de si mesmo ao apropriar-se da nova proposta.

Chirelli e Mishima (2003), em estudo realizado com alunos de graduação de um Currículo Integrado em Enfermagem, referem que durante a sua formação, os alunos, após uma resistência inicial a conteúdos e métodos de aprendizagem, passam a reconhecer e incorporá-los em sua prática, a partir do momento que entram em contato com os cenários de ensino-aprendizagem e com as intervenções aí realizadas.

As novas propostas curriculares vêm ao encontro do ser-aluno de forma assustadora e complicada. Este refere a sua necessidade de aprender a conviver com este novo mundo. E no conviver com o mundo do Currículo Integrado, o ser-aluno abre-se para o diferente, aproxima-se das possibilidades de vir-a-ser no mundo da avaliação e muda o ritmo para construir sua obra de aprender. Sendo indissociável do mundo da educação, o movimento de vir-a-ser do aluno nos processos de avaliação tem o mesmo ritmo dos processos de aprendizagem.

Ao se depararem com as propostas de avaliação no Currículo Integrado, o ser-aluno percebe, em sua abertura para experienciar o novo, que pode mover-se para a adaptação ou rejeição dessas propostas. Tenta vencer a estranheza e aproximar-se da familiaridade.

Eu sou filha da educação tradicional, daquelas de pôr o aluno na carteira e passar e dar aula. Eu não gostava das diferentes modalidades de avaliação. No início eu rejeitava essas avaliações. Só que depois eu percebi que essas avaliações eram um meio para chegar naquele conhecimento que a gente precisa. Quando eu entrei na faculdade, aí eu tive que me adaptar a esse currículo. Inicialmente, eu rejeitei a avaliação e até a metodologia, mas depois eu vi que para mim era importante porque ele dava retorno na minha aprendizagem. (a6)

Hoje, os alunos ainda têm um problema cultural. É muito cultural do aluno, ele ter que ser cobrado, é muito cultural do aluno o professor ter que ficar colocando tudo

Apresentando e discutindo os resultados

---

aquilo ali na cabeça dele, porque ele veio da escola de base, desde o primeiro ano, que a gente sempre vê um tipo de ensino mais tradicional. É o professor do cursinho, é o professor enfiando o conteúdo na cabeça do aluno. Então, o aluno já vem com aquele pensamento, ele já vem empurrado pela mãe, pelo pai, pela avó e empurrado pelos professores e aí quando ele entra numa universidade onde ele tem que correr atrás das coisas, onde não tem mais nota e, só de falar que num tem mais nota ele já dá uma acalmada e aí, vai de aluno para aluno. Se o aluno quiser aprender mais e correr atrás, ele vai. (a9)

Bicudo (2006) refere que esta forma de aprender é uma aprendizagem com envolvimento, pois a pessoa inclui-se como um todo na experiência que está vivenciando:

Aqui, a gente tem uma abertura para falar como a gente está e começar a aprender a se auto-avaliar. A gente não sabia se auto-avaliar. Alguém avaliava a gente de alguma forma que a gente nem conhecia. Agora eu sei como as professoras avaliam a gente porque tem um roteiro do que eu tenho que fazer. Então eu sei como vou ser avaliado e eu também tenho oportunidade de falar como eu me avalio. É muito bom. Eu acho excelente. (a2)

As diferentes modalidades de avaliação da escola estão me dando uma experiência super diferente de outros alunos que não tem este currículo. Não que eu seja a defensora nº 1 deste currículo, porque eu acho que ele tem alguns defeitos que deixam a desejar. Agora, essa parte da avaliação no currículo, eu encaro como sendo muito boa. Eu aprendo um monte com todas elas. (a5)

Ainda que o currículo como um todo não seja vivido em plena conformidade com os seus desejos e anseios, o ser-aluno tem a possibilidade de transformar-se e encontrar um lugar para realizar sua tarefa de aprender.

Na medida em que o ser-aluno vivencia o Currículo Integrado, ele compreende o significado e a dinâmica dos aspectos estruturais e metodológicos que envolvem um currículo.

Nessa dinamicidade, o ser-aluno aproxima-se e distancia-se dos elementos constitutivos de um currículo, vivenciando-os concretamente ao mesmo tempo. Assim, além de viver a experiência de uma nova metodologia, também convive com um novo sistema de avaliação. E nesta nova realidade, surge o sentimento de ambiguidade e a ansiedade.

Apresentando e discutindo os resultados

O que eu fiquei bastante assustado foi com relação ao ter que acertar tudo porque agora não tem mais nota. Eu fiquei um pouco assustado e pensei: eu não vou conseguir acertar tudo. Mas, depois, no decorrer do curso, módulos, eu fui vendo que não é tão difícil assim, mesmo que tenha que fazer as provas e refazer a matéria. Eu tenho que aprender aquilo que é essencial e então, tenho que saber daquele essencial que está na prova. (a7)

Eu acho muito positiva a avaliação por conceito. O lado positivo, que eu acho é que o aluno é muito melhor avaliado, é pelo conhecimento mesmo e porque não tem média. Então, é muito mais vantajoso porque a gente aprende mesmo, mas tem o seu lado negativo. É difícil para nós alunos porque eu já tive prova em que acertei quase tudo e tive que refazer as questões que errei e ainda no primeiro semestre do primeiro ano. Eu achava um absurdo porque eu acertei quase tudo, tirei nove e, tive que refazer as que eu errei. Eu fiquei assim: será que todas as questões eram essenciais? Eu tinha que acertar tudo? Não sei se é assim também... porque senão, vai ser cobrado demais da gente e a gente tem aulas dia inteiro, estuda a noite e essa cobrança desse currículo deixa a gente meio louca. (a1)

Em seu cotidiano no mundo da avaliação, o ser-aluno reconhece que o sistema de avaliação por conceito bidimensional contribui para sua aprendizagem, mas, também, revela sua inconformidade, ao ter que refazer as questões que errou na prova. Ele expressa suas dúvidas ao questionar se as questões postas na prova eram realmente necessárias para avaliar seu conhecimento. Vivenciando de forma ambígua as exigências de uma nova forma de avaliar, o ser-aluno sente-se cobrado e absorvido pela própria dinâmica do currículo, sente-se com necessidade de *acertar tudo* na prova.

O ser-aluno-com-os-outros no mundo da avaliação implica em estar existindo na cotidianidade com outros alunos e professores. Esta convivência é acompanhada pelo movimento próprio do homem de ser em sua singularidade/pluralidade.

No mundo da avaliação, a prática realizada no curso apresenta-se como o lugar onde cada aluno pode ser diferente entre si, mas é também igual a outros alunos. Nesse vaivém, o ser-aluno busca um lugar que possa ser somente seu. Quer dizer, necessita ser igual e diferente ao mesmo tempo. Ao vivenciar a avaliação por conceito bidimensional, o aluno perde-se do seu próprio eu e, assim, não consegue localizar-se em suas referências.

Apresentando e discutindo os resultados

Você vai ter o currículo igual da outra pessoa, apto, apto, apto. Qual a diferença? Não tem! Onde eu sou diferente de outra pessoa? (a11)

Ao vivenciar o sistema de avaliação bidimensional, o ser-aluno perdido de sua referência sente-se o mesmo, igual aos outros.

O termo *o mesmo* remete à identidade de uma coisa mesma, tal como na fórmula $A \text{ é } A$, que significa que cada A é ele mesmo o mesmo. Em toda identidade reside a relação *com*, sugerindo, portanto, uma ligação. Em Ser e Tempo, a ligação é dada pela conjunção “e” ligada à palavra ser. Para Heidegger, este “e” indica que algo lhe pertence e ao mesmo tempo dele se distingue, uma vez que se pertencem entre si. (HEIDEGGER, 1996b)

Assim, o mesmo significa uma unidade entre ser e pensar. É pelo fato de um pertencer ao outro que formam mesmo, isto é, valem uma e mesma coisa. Essa compreensão se faz por um comum-pertencer entre ser e homem e entre ser e pensar (MICHELAZZO, 1999).

Em seu comum-pertencer, o ser-aluno é ele mesmo, mas é também, o outro, constituindo-se em uma unidade que se desvela, se manifesta e acontece em um mundo pela sua própria condição de homem como ente que é.

Em seu cotidiano, o ser-aluno vive seu mundo de forma igual aos outros e esta forma de ser leva-o a buscar a construção de seu eu, singular, como possibilidade mais autêntica de existir, onde o eu possa se recuperar de sua impessoalidade e de sua dissolução nos outros.

E na construção do seu eu e do mundo o ser-aluno pode encontrar uma forma de diferenciar-se dos outros e perceber que singularidade e pluralidade são dimensões correlativas que implica em se ver a si mesmo através dos outros no mundo da avaliação.

A possibilidade de perder-se de si mesmo é um temor expresso pelo ser-aluno ao vivenciar o primeiro ano do curso.

Hoje eu tenho vivenciado de uma forma muito boa, mas no primeiro ano achei que poderia massificar na formação de muitos estudantes não tendo uma diferenciação, massificar mesmo na formação e todo mundo aprovado. Mas, hoje, eu vejo que é bem diferente e é bem legal. Sei que o meu apto é diferente do apto do colega, porque a gente acerta e erra coisas diferentes, tem desempenhos diferentes. (a8)

Apresentando e discutindo os resultados

Na medida em que o ser-aluno vivencia o mundo da educação do currículo integrado avaliação e compreende do sistema de avaliação o ser-aluno reconhece a si como igual e diferente ao mesmo tempo. Percebe que o apto e aprovado não significa estar igual aos outros aptos no mundo da avaliação e consegue diferenciar-se dos outros.

É no cotidiano que a avaliação aparece ao ser-aluno, manifestando-se e desvelando-se como fenômeno. O olhar de que se constitui o movimento desta manifestação é constituído pelos outros, é plural, porque ao homem é dado como coexistente, como si mesmo e como os outros, ao mesmo tempo, igual e exclusivo. Sendo condição ontológica do homem, a coexistência ou pluralidade é condição originária, constituinte do compreender, da manifestação mesma dos entes em seu ser, daquilo que chamamos de fenômeno (CRITELLI, 1996).

O movimento de existir na singularidade/pluralidade no mundo da avaliação pode ser revelado pela experiência vivenciada com as modalidades de auto-avaliação e a avaliação interpares.

A auto-avaliação foi citada pelo ser-aluno como uma vivência importante em sua formação.

A primeira coisa, quando a gente fala de avaliação na enfermagem, é que eu aprendi a me auto-avaliar. Isso foi muito bom. Desde o começo a gente sempre recebeu um guia do que eu tenho que me avaliar. E isso já virou até rotina de vida. Mesmo sem estar na enfermagem, a gente já começa a se auto-avaliar. Então, eu achei que foi bom, porque eu aprendi a me auto-avaliar. (a2)

A auto-avaliação é muito boa mesmo para refletir sobre como eu me vejo em relação aos objetivos, em relação aos desempenhos que tem que ser adquiridos. É uma forma de ter autocrítica também, de poder parar e pensar um pouco em que eu preciso melhorar, no que eu cresci. Acho que é uma forma bem boa de ter um tempo para poder analisar este crescimento, esse desenvolvimento. (a4)

Acho que o currículo é bom para auto-avaliação. Acho que o aluno cresce na faculdade aprendendo a se avaliar, a ver a responsabilidade com o seu conhecimento. (a11)

Em seus depoimentos o ser-aluno expressa que a auto-avaliação é um momento de reflexão e autocrítica sobre o seu próprio desempenho no curso. É um

Apresentando e discutindo os resultados

---

momento em que ele tem possibilidade de viver a sua singularidade e autenticidade. É nesse espaço da auto-avaliação que o ser-aluno percebe o seu crescimento e seu desenvolvimento e traz para si a responsabilidade pela construção de seu conhecimento.

Vasconcellos (1998) refere que a auto-avaliação é importante na medida em que ajuda o aluno a localizar-se no processo e favorece a autonomia do aluno.

A capacidade de auto-avaliação requer um trabalho do professor e do aluno para desenvolver habilidades de observar-se a si mesmo, comparar e relacionar seus desempenhos com os objetivos propostos e honestidade pessoal. Trata-se de uma atividade a ser aprendida, treinada e realizada. A auto-avaliação, quando eficaz, constitui um instrumento precioso para que o aprendiz tome consciência do processo de aprendizagem e assuma sua participação no mesmo (ABREU, MASETTO, 1990).

Os autores ressaltam a importância da honestidade pessoal para reconhecer os sucessos e as falhas, evitando justificativas para os erros, ou ainda, para que a auto-avaliação não seja vista como uma oportunidade que o aluno tem para defender-se do professor.

Eu acho a auto-avaliação ótima. Ninguém melhor que eu para dizer de mim mesma. Eu acho bom porque é até uma maneira que você tem de se defender de uma avaliação do professor. Defender de... Não de uma avaliação injusta. Mas, de repente, que professor pode ter falta de conhecimento ou afinidade. Porque tem professor que você tem mais afinidade e que sabe que você já é mais extrovertida, e que é isso e aquilo. Tem professor que você fica mais fechado e você não consegue se abrir de jeito nenhum. E na avaliação você tem essa oportunidade de dizer que eu sou extrovertida e etc. Minha experiência foi proveitosa. Eu sou bem tranqüila com a avaliação. (a3)

Em seu depoimento o ser-aluno revela a ambiguidade e o seu temor em relação à avaliação. Ainda, sente-se inseguro e sugere que as relações entre professor e aluno podem interferir em sua avaliação. Assim, a auto-avaliação é percebida como uma oportunidade que ele tem para defender-se de um possível ataque do professor, justificando, sua maneira de ser.

Apresentando e discutindo os resultados

O temor é um sentimento interno que abre o mundo de ameaças potenciais e encontra-se presente no cotidiano. Trata-se de um sentimento familiar, pois, geralmente, o objeto do temor é conhecido pelo homem (MICHELAZZO, 1999).

A auto-avaliação, ainda que usada pelo ser-aluno como forma de defender-se de ameaças, representa um momento de aprendizagem, autocrítica e reflexão. É um espaço para que o aluno possa pensar, por si mesmo, sobre os modos possíveis de aprender, superar suas dificuldades, dilemas e conflitos e, valorizar seus avanços.

Ao mesmo tempo em que o ser-aluno fala da auto-avaliação como um momento singular, a modalidade de avaliação interpares foi relatada como uma experiência que revela a condição da existência no movimento de singularidade/pluralidade.

A avaliação interpares também, eu acho que é uma coisa bem interessante. Dá para resolver muita coisa nessa avaliação. Depende de cada um. A gente tem um pouco de medo de falar, mas sai bastante coisa. Pelo menos a que eu fiz, saiu bastante coisa. É bom pra você resolver alguns conflitos que de repente estavam pendentes com a turma e de você colocar para fora mesmo alguma coisa que ficou pra trás. (a7)

A gente faz a avaliação interpares, mas, ainda é difícil a receptividade às críticas, porque sempre tem uma explicação para aquilo. É isso que eu sinto: sempre tem uma explicação para aquilo e ponto. Então, eu posso pensar e expressar a minha opinião. Se alguém ouviu é válido. Mas, indiscutivelmente vai acabar no pessoal. (a3)

Então, no primeiro ano, é mais superficial. Não foi aquela conversa que deu para avaliar melhor. Mas eu achei importante saber o que é que o outro acha de você e você acha dele. Porque quando você trabalha, você vai ter várias pessoas e uma equipe com várias pessoas. Então, você tem que conseguir conversar bem, falar quais são os pontos que poderiam ser melhorados ou quais são os pontos positivos. Acho que é bem importante para o próprio processo de trabalho da enfermagem, que é baseado na equipe. Então, se você não conseguir se relacionar bem com o seu companheiro de turma, imagina quando você estiver trabalhando mesmo com seus funcionários. Então, eu acho que é uma forma boa de adquirir maturidade para saber ouvir críticas, para conseguir falar também. Eu acho bem importante, mas não foi muito feita nos estágios. Eu acho que até os alunos podiam fazer. (a4)

Apresentando e discutindo os resultados

A avaliação interpares é revelada como um momento de crescimento do *eu* através dos *outros*. Isto é, é um espaço de possibilidades de manifestação do eu através da coexistência com os outros.

A coexistência é o fundamento de toda possibilidade humana de compreender e de todas as suas formas expressas de conhecer e referir-se ao que é, inclusive a si mesmo (CRITELLI, 1996).

O momento da avaliação interpares é revelado pelo ser-aluno como um momento que traz sentimentos ambíguos de medo e ao mesmo tempo, de satisfação pelo crescimento. Os depoimentos retratam a importância desta modalidade de avaliação para a sua formação e para o processo de trabalho em enfermagem.

Termos como *equipe*, *companheiro de turma*, *trabalhando com funcionários* e *trabalho de enfermagem* revelam que o ser-aluno percebe que a avaliação interpares possibilita a aprendizagem das relações humanas no trabalho e no convívio social com outros. E nesse convívio tem possibilidade resolver conflitos existentes entre os próprios alunos.

Por ser-no-mundo com os outros a realidade do mundo da avaliação é dada pelo co-existir com-os-outros em sua cotidianidade. Nessa co-existência-com-os-outros no mundo da avaliação o ser-aluno vai construindo o seu próprio caminho, vai dando significado para as coisas e para as pessoas que o cercam nesta experiência. E no caminhar, ocupa-se da manualidade.

6.2.1.2 O ocupar-se da manualidade no mundo circundante da avaliação

O mundo circundante é o mundo que está mais próximo do ser-aí em seu cotidiano. Na ocupação desse mundo circundante o ente que se mostra é algo produzido e utilizado que denominamos de instrumentos (HEIDEGGER, 2008).

O modo de ser do instrumento, em que ele se desvela por si mesmo, é a manualidade.

Apresentando e discutindo os resultados

O modo de ser dos instrumentos na vida cotidiana é determinado pela obra a ser produzida, que é a aprendizagem. É a obra que sustenta a totalidade das referências no qual os instrumentos vêm ao encontro. A obra que se dá ao encontro, no modo de lidar da ocupação, deixa e faz vir ao encontro, também, o *para que* do instrumento, que é descoberto no uso. Assim, a avaliação é *para* a aprendizagem do aluno e os instrumentos *são para* ajudar na efetivação desse aprendizado e redirecionamento de ações do ensinar.

Neste estudo, os instrumentos são constituídos por todos os recursos utilizados objetivados como provas, seminários, registros formais entre outros, e também, aqueles que são acionados pelo homem para a interpretação e compreensão de algo, como a observação, a percepção e a intuição.

Para o detalhamento da manualidade dos instrumentos apresento, a seguir, os sub-temas abordando: a questão dos instrumentos de avaliação e, a nota e a avaliação por conceito bidimensional

- A questão dos instrumentos de avaliação

O processo de avaliação no Currículo Integrado abrange as dimensões do conhecimento, das atitudes e das habilidades, que configuram os saberes necessários à formação do enfermeiro. Na prática, a avaliação dessas dimensões requer o uso de instrumentos que auxiliem o ser-professor e o ser-aluno a identificarem os seus avanços e as dificuldades na construção de suas obras de ensinar e aprender.

Para Heidegger (2008) um instrumento designa aquilo que se encontra à mão para um determinado uso e fim. Porém, nenhum instrumento é auto-suficiente, e assim, precisa transferir a responsabilidade, referindo-se a outros entes.

No mundo circundante da avaliação, os instrumentos objetiváveis como as provas, os seminários e os estudos de caso, formam um conjunto, ainda que insuficiente, de referências sobre a aprendizagem do aluno.

Apresentando e discutindo os resultados

O estudo de caso, eu acho bem legal! Também provas e trabalhos, eu acho que são uma das melhores formas de avaliar porque quando você for para a realidade, você estuda não só a fisiopatologia de alguma doença, mas também da parte do histórico, da anamnese, da SAE. Então, é uma forma de estudo mais completa. Acho bem legal! Os seminários, que a gente faz bastante, são importantes fazer, tanto para aprender a falar, para aprender a se expor e pela dedicação que você dá ao próprio seminário. Você tem a responsabilidade de passar isso para outros alunos, então, você tem que ter um certo domínio para poder passar. Mas, eu acho que o seminário é importante, mas é bom quando tem uma complementação do professor. (a4)

O ser-aluno expressa sua compreensão sobre os propósitos de cada instrumento utilizado de tal modo que, em sua fala, consegue inferir a relação intrínseca entre esses instrumentos, a avaliação e a aprendizagem. Isto é, compreende que os instrumentos como seminário e estudos de caso, utilizados para avaliar o aluno, também contribuem para a sua aprendizagem e vice-versa. Isso é possível porque o ser-aluno encontra-se aberto para experienciar o novo mundo do currículo e da avaliação.

Mas, para o ser-aluno, a familiaridade com esses instrumentos não garantem a tranquilidade e a segurança na avaliação.

Eu acho estranho que a gente tem um currículo tão moderno e chega na prova teórica, tem uma sobrecarga assim... Parece uma FUVEST... Você tem que escrever todos os cuidados,... Todos os cuidados. Eu nunca fui muito fã das provas teóricas. Eu achei que muitas das que eu fiz, não foram bem elaboradas, saí da prova com muito mais dúvidas do que quando entrei dúvidas da questão. (a2)

Será que todas as questões eram essenciais na prova? Não sei se é assim também. (a1)

No mundo circundante da avaliação, as provas manifestam-se ao ser-aluno como algo pesado, semelhante ao vestibular. Ele sente-se sobrecarregado e cobrado exageradamente pelo instrumento-prova.

Porém, ao abrir-se para viver o novo currículo e a avaliação, o ser-aluno, com o passar dos anos, vai superando seus anseios e medos e constrói outras referências no mundo da avaliação.

Hoje a gente tem uma visão do que deve ser cobrado em prova. Porque no começo, a gente pensava assim “por que está cobrando isso e aquilo?”. E hoje a

Apresentando e discutindo os resultados

---

gente vê que “aquilo” foi válido ser cobrado. Na hora a gente pensava que não. Ah! Cuidados de enfermagem, um bilhão de cuidados de enfermagem. Por que tanto assim? Porque, hoje, eu vejo que era necessário. (a5)

Mas o que é bom esse currículo, também, são as provas porque as matérias são integradas e as provas são integradas. Está tudo relacionado: biologia, farmacologia, bioquímica, anatomia e tal. Então é mais fácil do que ter matéria certinha e avaliação dentro de um tema e a matéria. Assim, está tudo integrado. E a prova mesmo sendo num dia, a gente fica meio maluca para estudar, mas, pelo menos, está tudo relacionado e facilita na hora que a gente vai para o estágio. (a1)

Eu acho a prova necessária. É necessário sim. Porque você fala assim: “você vai ser avaliado de uma maneira diferente.” Tudo bem! Mas se você não tiver uma coisa concreta, eu acho que não vai pra frente. Sei lá. É do ser humano isso. Se você não tiver que provar alguma coisa, fica difícil você cumprir com as tuas obrigações. Não diria obrigações. Mas eu acho que é necessário para testar mesmo, se o conteúdo está sendo válido. Para mim é bem tranquilo porque eu acho que é necessária. Para mim, a prova é necessária. (a3)

Para mim, hoje eu posso dizer que a avaliação está sendo fácil, bem mais fácil que eu pensava. Como eu vim de transferência externa, no decorrer do meu curso eu estudei dois anos numa faculdade particular, onde a gente tinha que tirar nota, os professores lá davam tudo textos resumidinhos para gente, apostilas, então, na época de semana de prova a gente ficava a semana inteira estudando. (a9)

Compreendendo o processo de avaliação, o ser-aluno constrói sua obra de aprender a partir da intimidade que estabelece com o mundo que ocupa. Compreende o significado da *cobrança* para o seu aprendizado. Afirma, também, que a prova é necessária para testar e provar de forma concreta as obrigações que devem ser cumpridas pelo aluno.

Para Vasconcellos (1998) a prova é apenas um dos instrumentos disponíveis para um diagnóstico de *o que* e *o como* o aluno está apreendendo e compreendendo determinado conhecimento. É um instrumento sem característica de terminalidade ou de classificação, devendo ser aplicado durante o processo de ensino e aprendizagem a fim de assegurar a tomada de decisão do que fazer, caso o aluno necessite.

A avaliação na perspectiva de uma educação crítica pressupõe um processo contínuo em direção aos objetivos educacionais propostos para a formação de profissionais.

Apresentando e discutindo os resultados

Para isso, segundo Abreu e Masetto (1990), é preciso utilizar-se de um instrumento de retroalimentação ou feedback. No mundo circundante da avaliação esta prática se mostra reticente e sem continuidade.

E o feedback das provas, eu tive de uma só, porque a gente implorou para o professor dar o retorno. O resto, eu sempre fiquei com dúvida. Por isso eu acho que a prova não me acrescentou nada. É muito melhor fazer um estudo de caso mesmo, que você tira dúvida na hora com o professor, do que ficar aguardando uma semana ou um mês depois para tirar as dúvidas. Tem que inserir isso urgente. Pelo menos, dar o gabarito para gente ver onde está o erro. Gabarito fixado, talvez seja mais prático. As questões de estudos de caso são legais. (a2)

O que acontece de problema na prova escrita, é a parte do feedback. Como os módulos são organizados de um jeito que não dá. Quer dizer, de um módulo para o outro, não se consegue fazer o feedback, que é uma coisa que a gente sempre fala que faz falta, porque é com feedback que a gente vê o que é que a gente realmente errou; e é onde a gente aprende mesmo. É a partir desses erros que a gente pode aprender. Isso faz falta. Por outro lado, quando tem feedback, não é todo mundo que vai. Então, acho que é por parte dos dois, alunos e professores. (a4)

E outra coisa que eu senti falta na avaliação lá da prática é que o professor fala o que você deveria melhorar no último dia: “você fez isso, isso e isso”. Por que ele não falou no dia em que eu fiz? Por que ele não falou durante o período que eu estava lá e me disse: “hoje, você fez errado. Amanhã então, melhora”. E sempre aconteceu isso. Vem falar no último dia. Aquela avaliação do último dia em que o professor faz a sua avaliação e você faz a auto-avaliação e aí ele fala tudo, como é que eu vou melhorar se já passou esse campo de estágio? Aí não tem chance de você mudar. Isso me deixava chateada e revoltada. E me marcou bastante porque não era em um só. Isso foi em vários módulos. Eu gostaria de saber o que acontece. Já tentei discutir com o professor, mas, não deu. Então, fica assim mesmo. Eu não sei o que fazer. (a7)

A falta de feedback ou o retorno tardio das avaliações rompe com a continuidade da aprendizagem. E com esta experiência, manifestam-se no ser-aluno os sentimentos de chateação e revolta. Ele se ressentido da falta de oportunidade para rever e superar erros, avaliar seus resultados de aprendizagem e ter uma chance para melhorar seu desempenho no módulo. Ressalta o vazio e as lacunas em sua aprendizagem, sentindo-se perdido e sem saber *o que foi aprendido e o que poderia ainda aprender*. Nesse momento, o ser-aluno afasta-se de sua tarefa, e coloca-se de modo inautêntico de ser, retraindo-se e desistindo de sua obra de aprender.

Apresentando e discutindo os resultados

Demo (2004) refere que a finalidade da avaliação é prevenir obstáculos e impedimentos da aprendizagem do aluno e que, para tanto, não deve ser feita tardiamente, impedindo que o aluno possa aprender efetivamente.

Ao mesmo tempo, em que edifica sua aprendizagem, o ser-aluno vai percebendo que a avaliação ocorre em momentos diferentes, em atividades diversificadas e de forma contínua.

Eu me sinto avaliada em vários momentos. Nos estágios, a professora às vezes, nem precisa falar comigo. Ela só passa assim na porta, abre a porta, fica lá um tempo, fazia outra coisa lá, mas eu sabia que ela estava me olhando. Acho que é até uma forma de deixar o aluno um pouco mais solto. Eu adorei fazer estágio assim. Foi muito bom, muito proveitoso. Eu aprendi muito. Então, eu me sinto assim avaliada até pelo olhar. Às vezes eu estou pegando alguma coisa, fazendo uma coisa que era extracurricular, descobrindo outra coisa dentro do posto, dentro da UBS e a professora olhava assim... Eu entendo que esse momento é assim muito valioso. Tem um valor muito grande para o aluno. Para o aluno que gosta de saber que precisa melhorar, as críticas são construtivas para você melhorar e ser um ótimo profissional. (a2)

Eu acho que a gente sempre está sendo avaliada. Por exemplo: está tendo uma aula onde o aluno tem que ser participativo. Então, é uma forma de avaliar, se o aluno estudou, se tem conhecimento, e também, se ele está ajudando no desenvolvimento da aula, nas discussões, se ele está participando. Nos estágios também, o professor está sempre junto, acompanhando, orientando e avaliando, vendo onde pode ser melhorado. Na verdade, em todas as atividades que a gente faz, a gente está sendo avaliado. (a4)

Eu me sinto avaliada a todo o momento. Principalmente em campo de prática. A todo o momento estou sendo avaliada. O professor está lá vendo os desempenhos que deveriam ser atingidas. Os momentos de avaliação são momentos de reflexão em relação aquilo que você aprendeu, um momento de reflexão do que você pode melhorar, do que você tem que melhorar e tem que absorver ainda. (a5)

O ser-aluno percebe que a avaliação se processa por outros instrumentos como a observação do professor. Dentre as atividades que possibilita o uso desse instrumento de observação, o estágio e as práticas em campo foram consideradas pelos alunos como sendo aquela que proporciona maior aproximação com o ser-professor, determinando os resultados da aprendizagem e da avaliação.

Apresentando e discutindo os resultados

Às vezes na hora da prova você erra alguma coisa, mas o professor sabe que você sabe porque te acompanhou no estágio. (a1)

Eu acho também, as avaliações de estágio muito importantes. É onde o professor fica mais tempo com a gente, fica um período mais longo nos acompanhando e consegue ver todo o nosso desenvolvimento, de quando ele (aluno) começou e como saiu... toda a evolução. O professor que acompanha, ajuda bastante. Fica o enfermeiro também para avaliar. Eles sabem de tudo que a gente está passando. É bom porque estão sempre acompanhando o aluno, discutindo os desempenhos, como é que está, se está atingindo ou não, quais são as dificuldades, os medos. Acho bem importante. (a3)

As avaliações de estágio são bem fidedignas quando o professor participa junto mesmo no estágio, mede a prática. Só que é fidedigna quando o professor está em contato. Porque muitas vezes, a gente faz as coisas e o professor não vê. E algumas vezes, a gente faz errado e o professor vê e a gente acaba sendo classificado pela falha. (a2)

Com a convivência mais próxima com o ser-professor nos espaços de desenvolvimento das práticas e estágio, o ser-aluno atribui a ele a fidedignidade de sua avaliação, uma vez que esta se desvela na dualidade de mostrar os erros e também os acertos dos alunos em suas atividades. Assim, o ser-aluno teme que os seus erros possam interferir no resultado da avaliação.

Esta forma de conceber o erro como algo ruim na avaliação, deriva da concepção tradicional de ensino a que alunos e professores foram submetidos durante sua formação escolar e em suas vidas pessoais. Assim, ainda que vivenciem um novo sistema de avaliação, o modo de pensar e compreender dos sujeitos sobre a avaliação, sofre influências do modelo tradicional.

Ao mostrar o erro, a avaliação cumpre a sua finalidade formativa que é a de informar aquilo que o aluno aprendeu ou não. Nesta perspectiva, o erro aponta para aquilo que deve ser alterado no processo de ensino e aprendizagem para que aluno e professor atinjam seus objetivos educacionais (Perrenoud, 1999).

Ao compreender que o erro é parte do processo de aprendizagem, o ser-aluno consegue destinar-se para sua tarefa de aprender.

O erro faz parte. Independente se você está como aluno ou como profissional, você acaba cometendo erros... E é onde você cresce e é onde você olha para trás e diz que da próxima vez você não vai fazer isso. Isso é bem interessante. (a3)

Apresentando e discutindo os resultados

O mundo circundante da avaliação vivenciado pelo ser-aluno sob forte influência da pedagogia tradicional, suscita o sentimento de dualidade quanto às representações simbólicas de sua aprendizagem. Isso nos remete à questão da nota e do conceito bidimensional.

- A questão da nota e do conceito bidimensional

Heidegger (2008) denominou de sinal um instrumento que tem caráter de mostrar, sendo considerado um utensílio que indica onde se quer chegar. O termo está relacionado a uma espécie de referência e relação universal.

No cotidiano do mundo circundante da avaliação, o ser-aluno aproxima-se daquilo que lhe é mais familiar, que está à mão. As referências construídas ao longo de sua vida, que se encontra mais próximo são as notas.

É através da nota que o ser-aluno consegue distinguir-se dos outros e ver a si mesmo.

Eu acho que eu me identifico com o oito e meio. Numa régua de dez, eu sei onde estou. É uma referência. Mas, o quanto falta para eu ser dez, o quanto que eu estou longe do zero. (a2)

Para Vasconcellos (1998) a quantificação é um aspecto delicado no processo de avaliação, por referir às características humanas, com produção de bens simbólicos, que superam qualquer enquadramento. Porém, salienta que na perspectiva dialética, não há qualidade sem quantidade e vice-versa. A raiz do problema encontra-se nos critérios utilizados na quantificação e o que fazer com os resultados.

Ainda, segundo este autor, a avaliação deve expressar o momento em que o aluno está vivendo, como indicativo do seu estágio na construção de seu conhecimento, e que, o símbolo utilizado seja identificado ao aluno. Ou seja, a nota ou conceito deve identificar o estágio em que o aluno encontra-se em sua aprendizagem.

Apresentando e discutindo os resultados

Contudo, na prática cotidiana da avaliação, essa relação entre o estágio de aprendizagem do aluno e a nota apresenta-se conflituosa para o ser-aluno.

O que me marcou foi uma coisa de avaliação de campo de avaliação de prática, eu ficava meio que inconformada com respeito à de nota em avaliação de práticas. Uns alunos ganhavam 8,6 e outros 8,9. Por quê? Isso me deixava um pouco frustrada porque eu ficava me perguntando e perguntava para o professor: por que é que eu ganhei 8,5 e o outro ganhou 9,0. O que é que ficou diferente? O que foi diferente? O que foi esses 0,5? O que foi que eu não fiz que eu não ganhei esses décimos? Então, às vezes, isso me deixava frustrada. E a resposta não me convencia... não me convencia. E o professor não me respondia o que é que faltava. (a7)

O ser-aluno revela sentimentos de revolta e frustração por não compreender como a sua nota foi gerada. Interroga-se e interroga ao professor, tenta buscar respostas para os *décimos que não ganhou* e inquieta-se porque estas não o convencem.

Como pertencente ao sinal, a nota ou o conceito bidimensional, mostra-se e oculta-se na totalidade das referências formalizadas e orientadas pela mundanidade. Isto, quer dizer, que é sempre uma referência construída a partir de um existencial de ser-no-mundo-com-outros.

Assim, a nota enquanto formalizada universalmente faz referências a um conjunto de padrões construídos cultural e socialmente no convívio com os outros no mundo. A avaliação construída nos moldes da educação tradicional valoriza o esforço individual através da nota, perdendo-se do sentido de ser para a aprendizagem.

A questão é que a nota pode estimular os alunos. A nota é uma valorização de quem estudou mais. Mesmo quem tirou menos nota pode estar apto do mesmo jeito, mas, quem tirou mais tem uma valorização maior. Isso foi perdido nesse currículo também. E as pessoas querem nota, é disso que elas sentem falta. Eu entendo que a nota é só um número, mas, querendo ou não, do fundamental até o colegial tem nota. E já faz um ano que a gente não está tendo. (a1)

Para quem teve experiência assim, de colégio, de rigidez, para mim é como se dessem uma colher de chá com a avaliação por conceito. Porque você não se esforça tanto. Você se esforça para ser igual a todo mundo porque você não vai ter um ganho maior. É aquela coisa, você nunca vai saber se você é um aluno 10 ou 7. Tem diferença, não tem? Lógico que tem diferença. Mesma coisa o colégio, você tirava dez ou sete e passava do mesmo jeito, mas você sabia que você tinha

Apresentando e discutindo os resultados

---

porque se empenhar. Eu acho bom, mas eu acho que essa avaliação não exige muito de você que quer se destacar e querer fazer mais. (a11)

Demo (2004) afirma que estamos habituados a conceber a nota como mensuração de domínio de conteúdos ou de memorização, criando um estereótipo de quem tem nota maior, sabe mais. A nota que interessa à educação crítica é aquela que, mesmo sendo um número, é chamada para referenciar o saber pensar. Refere, ainda, que a nota é um constructo teórico, pois nunca, é apenas um número, mas é um número dotado de inúmeras significações, dependendo de quem avalia.

Sob o olhar da concepção pedagógica tradicional, a avaliação pode ser traduzida por competição, classificação, exclusão e comparação entre outros atributos. Contudo, a nota como referência, também serve à diferenciação entre os alunos, por sua própria condição de estar no mundo com os outros.

Ao referir que a nota estimula os alunos e valoriza quem estudou mais, o ser-aluno revela sua condição inautêntica de ser distanciando-se do seu aprender. Não percebe que a valorização da aprendizagem e o estímulo para o aprender podem ser dados por outras referências, sem que seja a nota.

O ser-aluno como um ser-no-mundo com-outros necessita de um símbolo que o diferencie dos outros, e assim, busca na nota uma referência ao seu desempenho. Quando isso não ocorre, o ser-aluno sente-se desvalorizado e frustrado.

Aconteceu num módulo e eu não gostei, foi o seguinte: o professor considerar a mesma nota para todo mundo num trabalho. E depois ficar sabendo que teve aluno que nem tinha entregado o trabalho no dia e tinha nota. Foi um trabalho em dupla na verdade. Isso me deixou descontente porque a gente pensa que está fazendo um trabalho e se submetendo a fazer em dupla. Enfim, um trabalho só seu, diferente da outra dupla. É um labor intrínseco teu. Não tem como você atribuir uma mesma nota para todo mundo. Isso leva a gente a concluir que foi um pouco de má vontade do professor de estar olhando o trabalho, de estar dando nota para cada um. [...] Outra coisa que me desanima no processo de avaliação no estágio, principalmente, é a questão da frequência. Só que eu sinto assim: eu sou uma aluna que para faltar ao estágio eu tenho que estar muito mal. Para não ir, preciso estar muito mal. Do contrário, vou em todos. [...] Eu fico pensando porque o professor não valorizou isso. A gente fica muito triste quando acontece isso... A gente fica decepcionado. Poxa. Choveu, a gente pegou dois ônibus, e eu fui lá. O cara dormiu quatro dias a mais que eu, folgado e chega lá bota uma banca e fala um pouco mais grosso e fica com a mesma nota. (a5)

Apresentando e discutindo os resultados

O ser-aluno expressa seu sentimento de tristeza e desânimo ao vivenciar o sistema de avaliação, responsabilizando o professor por esta desvalorização e não reconhecimento de seu empenho na elaboração de trabalhos e no comparecimento ao estágio. Ainda não percebe que é justamente esta condição de ter que lidar com os seus próprios sentimentos e necessidades e com os outros colegas, que possibilitará à busca de sua existência mais própria. Em sua necessidade de reconhecimento pelo outro, o ser-aluno distancia-se de apropriar-se de si mesmo para construir sua aprendizagem. Assim, distancia-se do cuidado de si mesmo e dos outros.

O cuidado de si mesmo pressupõe um apropriar-se de si próprio de modo autêntico (BICUDO, 2006), evitando comparações de seu desempenho com os de outros e, também, o reconhecimento pelos outros. As expressões “*o aluno que não tinha entregado o trabalho no dia e teve nota*” e “*o cara dormiu quatro dias a mais que eu, folgado, [...] ficou com a mesma nota*”, revelam esse contexto. Ainda, vivendo em condições de inautenticidade, o ser-aluno não percebe que faz julgamentos sobre o comportamento do colega, atribuindo-lhe uma responsabilidade que pertence somente a si mesmo e, desta forma, também, não cuida do outro.

No modo inautêntico de cuidar de si, dos outros e das coisas, o ser-aluno pode perder-se de ser si-mesmo, permanecendo dissolvido em modelos de comportamentos padronizados e, assim, sentir-se estranho em seu próprio mundo ou sentir-se fora e não pertencendo a ele.

Critelli (1996) expressa que a produção da vida e de eu é uma produção coletiva, onde os outros com quem o eu convive podem atuar sobre o *quem* o eu será. Que o eu mesmo pode ser a obra dos outros e não a de si mesmo, isto é, em um modo de ser impróprio. O eu pode vir-a-ser a obra conjunta de si mesmo e dos outros, mas tornando-se quem os outros desejaram que eu fosse, mesmo que veladamente. A impropriedade não é algo que deva ser superada ou eliminada, pois esta superação ou eliminação é uma impossibilidade dada pela própria condição ontológica. E por ser ontológica, é que existe a possibilidade de construir-se, também, uma existência própria e autêntica.

Apresentando e discutindo os resultados

O ser-aluno considera a nota como um símbolo no qual se encontra referendado, tornando válidos os seus valores e suas crenças, como pontualidade na entrega dos trabalhos, frequência nos estágios esforço pessoal. E, em sendo-no-mundo da avaliação com os outros, ele pode confirmar ou não esses valores, refletir sobre eles e construir outros. Quando ele não se volta para si mesmo, pode perder-se no julgamento dos outros e na dependência do reconhecimento do outro e pelo outro.

Na media em que o ser-aluno apropria-se de seu mundo e vivencia a avaliação por conceito bidimensional, aproxima-se da compreensão da dinâmica que move a avaliação.

Se tirar zero em uma e dez na outra, o aluno vai passar se for por média. E agora, não. Ele vai pelos desempenhos. Então eu acho que esse é um lado mais positivo. O negativo é que eu acho que é muito mais difícil a gente ser apto do que ter uma média. É bem mais difícil. É difícil porque, por exemplo, se você for reprovado numa média, na outra você tira uma nota maior e é aprovado. Então, a questão é que você pode ir muito bem e não sabe o conteúdo essencial e daí você fica. (a1)

Como aluno, a primeira impressão que a gente tem é de que, se não tem nota, dá uma impressão, uma falsa impressão, de que você pode relaxar, de que não precisa estudar. Acho que a maioria pensa assim: ah, eu não vou tirar nota e então fica meio vago. Eu acredito que a maioria dos alunos pensa que, como não tem nota e não tem que tirar nota, é que dá para passar no curso folgando. Não folgando, mas, relaxando um pouco, deixando de estudar alguns assuntos. Só que isso, o aluno está se enganando com ele mesmo porque isso aí é uma controvérsia, porque quando a gente sair, mesmo que você esteja apto, se você não adquiriu conhecimento, daí vai te prejudicar na hora de prestar um concurso, por exemplo. (a9)

Eu acho que avaliar pelo apto e não apto se torna uma coisa mais integral, porque aí entra a questão do currículo que é integrado. Eu acho super interessante ser integrado, porque ao mesmo tempo em que você está vendo a teoria, também, vê a prática, a clínica com o básico. Eu acho isso muito bom para avaliação, que não tem nada separado. Então para mim o apto e não apto tem dado certo. (a10)

O ser-aluno experienciando o mundo da avaliação e o conceito bidimensional retoma a representação numérica e a média aritmética, para comparar o velho e o novo sistema. Aponta os pontos positivos e negativos desse sistema, reflete sobre como era e como pode ser para pensar o futuro. Compreende que a

Apresentando e discutindo os resultados

---

nota e, mesmo, o conceito, não asseguram a aquisição de conhecimentos considerados essenciais para o exercício da profissão.

Ao pensar no futuro, o ser-aluno projeta-se para o vir-a-ser enfermeiro ocupando-se de maneira zelosa com a sua aprendizagem que acontece no presente, no aí. Passa, então, a apropriar-se da avaliação como preocupação.

6.2.2 A apropriação da avaliação como preocupação

O ser-aluno como ser-no-mundo ora se abre, ora se fecha para novas possibilidades de referência no mundo da avaliação. Na ausência de nota e com a incorporação do conceito bidimensional, o ser-aluno perde-se de suas antigas referências e necessita construir outras, para poder sentir-se estimulado, valorizado e diferenciado. E, neste movimento, tem a possibilidade de construir outros significados para sua existência no mundo da avaliação.

Eu não estudo para tirar nota, eu estudo para aprender e ao estudar para aprender, mesmo que você consiga a média, se existe alguma pergunta ali que seja desempenho essencial, você além de usar a média, você tem que atingir aquele desempenho, então você vai estudar além da média. Não é forçar, mas o aluno acaba buscando mais conhecimento, que não é só a média, eu preciso de um conhecimento maior, porque existem desempenhos essenciais que vão além da média. (a11)

Na abertura para viver a experiência da avaliação por conceito bidimensional, o ser-aluno destina-se para a sua tarefa de aprender. Expressa que estuda para atingir os desempenhos necessários e não mais para obter a nota ou a média aritmética e, consegue perceber que estas não representam a sua aprendizagem.

Assim, sentindo-se *sem pressão para tirar nota*, o ser-aluno apropria-se desse novo mundo da avaliação, preocupa-se consigo mesmo e com o outro. Ao refletir sobre o processo de avaliação resgata as suas próprias dificuldades e as percebidas no ser-professor.

Apresentando e discutindo os resultados

Eu acho mais difícil para o professor avaliar do que para o aluno, porque é difícil de avaliar se uma pessoa é apta ou não. O fácil é classificar o quanto vale cada questão e dar nota, do que avaliar se uma pessoa está apta em algum desempenho. (a1)

Bicudo (2006) refere que o relacionamento empático dá-se no viver uma experiência onde se percebe o outro como ser humano. E isso, implica em uma abertura à realidade da pessoa ou do objeto que são alvos da preocupação.

Co-existindo no mundo da avaliação, o ser-aluno e o ser-professor podem, juntos, preocuparem-se com a aprendizagem. No mundo da avaliação o ser-aluno refere que a convivência próxima ao professor possibilita uma relação de abertura.

Acho que, do jeito que a gente dá nossa opinião e o professor dá a sua opinião, tem feedback e tem conversa, coisa que eu nunca tive em outro sistema de educação. Uma coisa muito boa é o feedback que a gente tem do professor como avaliação que a gente tem aqui, porque ajuda a gente melhorar em momentos individuais. Aqui, os professores mostram que eles não avaliam só prova, porque é aberto de que a gente está sendo avaliado sempre. (a2)

A avaliação no currículo é válida. Ela foge a regra... Você não tem que bater de frente com o professor. E é uma visão de professor que não lembra o acadêmico. Você pode estar falando. Então, eu acho que é isso que importa. Eu não sinto que aqui a gente bate de frente com o professor. E isso é ótimo porque você consegue expor, consegue se comunicar mais. E eu acho isso um crescimento muito bom e faz diferença no aprendizado do aluno. [...] Eu acho que fica mais fácil do aluno se expor porque quando você tem aquela rigidez. (a3)

Eu tenho vontade de ir abraçar alguns professores, porque me acolheram como se eu fosse além de aluna, me escutaram em momentos que não eram interessantes para eles, de problemas que não eram deles. Eles me escutaram, me aconselharam. Isso eu acho fantástico (a5)

Tem algumas professoras que contribuíram para o meu crescimento. Sem elas não sei o que teria sido de minha vida. Eu estava num momento muito difícil da vida e fragilizada. A professora X, no momento em que ela fez a avaliação, soube exatamente se colocar. Me acolheu. (a6)

O ser-aluno fala da importância do acolhimento para a sua aprendizagem e da abertura do ser-professor para o diálogo e a escuta. Considera que as observações feitas pelo professor em suas avaliações contribuem para além da

Apresentando e discutindo os resultados

---

esfera acadêmica e são levados para a toda vida. Desta forma, sente-se cuidado pelo ser-professor.

Quando o ser-aí no mundo sente-se em condições de acolhimento, revela-se as possibilidades de ser em sua singularidade, possibilitando o emergir da criação humana. Assim, a educação não pode perder de vista que o homem é sempre um ser de possibilidades e deve, portanto, preocupar-se com o projeto humano (CORRÊA, 2000).

Porém, no modo de ocupação do mundo da avaliação, o cuidado pode desvelar-se em seu modo inautêntico.

Para o apto e não apto dar certo, os docentes tem que cobrar mais e se empenhar mais em cobrar do aluno, porque a gente percebe que tem muito aluno que consegue aptidão se esforçando pouco. Eu acho que tem que cobrar mais, para gente aprender. Tem que ter prova mesmo. (a9)

Quando tem várias provas, você tem que fazer 100%. O que o povo faz? Estuda o que é mais difícil ou o que é mais fácil, porque sabem que vai ter uma recuperação e não estão nem aí. A recuperação como é boba, ou é trabalho ou alguma coisa que não tem que estudar. Não adianta. Eu já fiz isso. Quando é muita matéria você estuda metade, metade você vai ficar para a recuperação. Então você deixa, daí depois na recuperação você faz um trabalhinho. O que exige disso? Eu sei que tem gente que se interessa e vai atrás, mas eu acho que tem que exigir um pouco da pessoa. O vestibular não está exigindo, a faculdade também, faz trabalhinhos e um copia do outro e acabou. Não é todo mundo que tem consciência que você vai ser um profissional um dia. (a11)

O ser-aluno ao construir o seu modo de ser na cotidianidade do mundo da educação evoca o papel do professor na avaliação. Atribuem ao ser-professor a responsabilidade de cobrar maior empenho dos alunos, adequando às atividades de avaliação e recuperação.

Vivendo um novo currículo, com exigências diferentes da qual estava familiarizado, novamente, o ser-aluno busca encontrar o seu lugar no mundo da educação do currículo integrado. Assim, o aprender encobre-se em seu velamento porque, para o ser-aluno, ele não é percebido como sendo de sua propriedade, isto é, não tem significado por si mesmo. Nesse modo de viver no mundo do currículo integrado, o aprender só tem relevância quando não tem vinculação com o *trabalhinhos*. Nesse modo de ser impróprio, o aluno oculta-se e não percebe que

Apresentando e discutindo os resultados

---

pode escolher outros caminhos e assumir posições diferentes e contrárias àquelas em que se encontra no mundo.

O ser-aluno, também, relata a necessidade de sentir-se individualizado pelo professor, através da avaliação. Sobre isso, Critelli (1996) diz que nós vivemos querendo ser o mais igual possível aos outros para podermos ser nós mesmos na pluralidade e, ao mesmo tempo, querendo ser o mais diferente possível dos outros, para sermos, também, nós mesmos na singularidade.

Desta forma, o ser-aluno atribui esta tarefa de confirmar a identidade de cada um ao ser-professor, através da avaliação.

O que eu mais gosto no processo de avaliação, na realidade, é a avaliação individualizada que você faz com o professor. Eu acho que, por mais que a avaliação de nota seja importante para a nossa formação para ver o quanto de conhecimento você obteve, eu acho que esse bate papo frente a frente com o professor e individualizado acrescentou muito porque a cada estágio que eu fui passando eu ia levando aquilo que o professor tinha avaliado de mim de outro estágio e ia tentando melhorar. (a5)

Eu gosto muito dos momentos de avaliação individual porque é onde você tem um tempo para você conversar com o professor, para ele poder falar sobre como foi o seu desempenho, qual é a visão dele em relação a todo o estágio, os pontos positivos e onde preciso melhorar. É importante e eu gosto bastante, principalmente, quando tem tempo de fazer um aluno e um professor. Porque quando está no coletivo, acaba querendo fazer muito rápido ou acaba não aprofundando muito. Às vezes, tem coisas que é melhor falar particularmente e acaba não sendo falado. Então, quando tem só o aluno e só o professor, é uma forma boa de interação até para o aluno poder ver a opinião e se não concordar, conseguir conversar e argumentar. (a3)

Eu acho que a avaliação do professor deveria ser individual. O que eu fiz era em conjunto. Isso, eu acho que não era uma coisa muito boa porque a gente tem que individualizar. Cada um tem a sua opinião. É eu falando, a outra falando. A gente ouvia a opinião de todo mundo e somava. Então, era muito flutuante e não fechava. (a2)

Para o ser-aluno, a avaliação é considerada um momento de intimidade, um espaço particular que pertence somente a ele para poder expressar-se e, também, receber as críticas e elogios do professor.

Apresentando e discutindo os resultados

Em contra partida, o ser-aluno vivencia situações de não sentir-se cuidado pelo ser-professor, quando este não possibilita a abertura para avaliações individualizadas.

Tem professor que entra na sala e fala a mesma coisa para você, para o outro, outro e para outro. Não faz uma diferença entre os alunos. Fala tudo igual para todo mundo. Então, o aluno percebe quando o professor não está fazendo a avaliação dele. Está fazendo aquela coisa corrida. Então, eu penso assim: se for fazer dessa forma, então, não faça ou marque outro horário. Porque teve muitas avaliações que eu saí frustrada e não me acrescentou nada. E teve umas que foram extremamente ricas que eu vou levar para o resto da minha vida. (a5)

Eu penso que, quando o professor vai falar de alguma dificuldade minha, ela é minha, e não, de seis ou sessenta alunos. Se for um problema coletivo, tudo bem, põe no coletivo. Mas, se for só minha, eu acho que se perde o sigilo. E isso, ao invés de me motivar, o professor vai me desmotivar por me sentir inferior aos demais. (a6)

Eu sou contra quando alguns professores fazem a avaliação coletiva e falam assim: o grupo tem uma característica comum, então, vou fazer a avaliação em grupo. Não gosto. Eu particularmente acho errado porque são pessoas diferentes. Então, tem que ser um a um. (a7)

Quando os professores faziam avaliação, a gente percebe quando o professor não vai fundo. Quando todos eles dizem mais ou menos a mesma coisa. Na hora dele abordar as dificuldades do aluno, alguns professores parecem que não queriam falar disso. (a9)

Uma coisa que os professores precisam tomar um pouco mais de cuidado é a avaliação ser de indivíduo para indivíduo e não fazer uma avaliação coletiva. Se for para falar a mesma coisa, fala para todo mundo, mas, torna-se uma coisa fútil e sem significado. (a8)

Ao mover-se no mundo circundante da avaliação, o ser-aluno pode perder-se na impessoalidade que é próprio do existir na cotidianidade desse mundo. Mas, também, é próprio do ser-aí tentar sair desse vazio que a impessoalidade lhe impõe e, assim, busca a sua identidade e singularidade através da avaliação do ser-professor. Quando esta expectativa não se realiza o ser-aluno sente-se frustrado e desmotivado para aprender e, sua singularidade dissolve-se no coletivo.

Perrenoud (1999) refere que não há avaliação formativa sem uma diferenciação no ensino, uma vez que as pessoas são diferentes, aprendem e se

Apresentando e discutindo os resultados

---

desenvolvem em níveis diferentes. Sem esta diferenciação, a avaliação ocorre nos moldes da educação tradicional.

Ainda, em relação à avaliação, o ser-aluno expressa a sua dualidade no processo de avaliação. Ao mesmo tempo em que refere gostar de receber elogios durante a avaliação, sente-se descontente quando os recebe desacompanhado de uma crítica sobre o seu desempenho.

Os professores só queriam falar das flores na avaliação. E aí eles citavam as coisas boas de você. Eu gosto de receber elogios. Todo mundo gosta. Mas ficava faltando aquilo que eu preciso trabalhar, porque o que são potencialidades minhas, eu ouço, eu gosto, mas não necessitam de tanto trabalho que a minha dificuldade necessita e que, às vezes, eu não consigo enxergar. O professor tem mais experiência e ele chega e tem esse papel. Ele estabelece essa ponte entre o que não enxergo e do que eu precisaria de mais vivência e experiência para enxergar. E aí, ele não faz isso. Eu sempre saía frustrada. Eu acho, que eu espera que ele falasse alguma coisa que eu precisasse trabalhar. Eu sei que eu não estou pronta. Ninguém está. E aí, o professor não falava. (a6)

E eu não gosto de professores que só fazem elogios. O professor pode até pensar que as formas de elogios são formas de, talvez, conquistar o aluno. Só que pra mim, gosto de professor que senta comigo e fala onde estou errando, porque se eu sou estudante, eu estou errando em algum lugar e eu tenho alguma coisa que eu preciso melhorar. (a5)

O ser-aluno, condicionado pela pedagogia de cunho tradicional durante a sua formação, não percebe que tem possibilidades infinitas de ser avaliado, diferentes maneiras de ser visto sob o olhar do ser-professor. Assim, fica na expectativa dos erros serem apontados e certificados. O ser-aluno confia na experiência do ser-professor para mudar, crescer e melhorar. Quando esta expectativa não se confirma, sente-se frustrado.

No viver com o outro, o ser-aluno vai construindo, de maneira singular, o seu aprendizado, toma consciência de si mesmo e do outro, desvela-se e oculta-se em suas incertezas.

6.2.3 A apropriação do ser-si-mesmo no mundo da avaliação

No existir com os outros no mundo cotidiano, o ser-aluno vai construindo a si mesmo, buscando um sentido do seu ser. Nessa existência, o ser-aluno destina-se a aprender, vivencia o mundo da avaliação de forma autêntica e inautêntica e busca construir o ser a partir do que é, do que está sendo e no que poderá vir-a-ser. O homem é projeto e sempre tem a possibilidade de lançar-se para o futuro.

No mundo cotidiano da avaliação o ser-aluno projeta-se no vir-a-ser enfermeiro ao refletir sobre si mesmo.

Todo mundo vai trabalhar e nem vai precisar fazer prova para trabalhar em certos lugares, daí é o mercado que vai falar se você fez o curso de qualquer jeito, você vai tomar prova como profissional. Para mim, as coisas que me interessam não que os professores cobrem, eu vou atrás, eu gosto de estudar por conta própria. O que me interessa eu vou atrás, e nem precisava ser por cobrança de ninguém. E eu sei que um dia o mercado vai exigir de mim. Eu acho certo você ir atrás do seu currículo. (a11)

Estar apto é você saber prestar uma assistência adequada, fundamentada cientificamente com o paciente. É você conseguir desenvolver o conhecimento científico com o prático, associar teoria com a prática, e dentro de tudo isso, você saber abordar o paciente. É você atender ele bem ao prestar os cuidados, saber evoluir. E, se você vê nele uma situação que não tenha sido abordada no módulo, sabe que tem conhecimento para mudar aquilo, para trazer uma assistência melhor do que a que está sendo prestada. (a10)

O ser-aluno fala da abertura e da condição existencial do aprender, abrindo-se para a descoberta dos entes e deixando-se descobrir por eles.

A determinação para continuar se abrindo é o que possibilita o destinar-se, o transcender de seu próprio ser, pois, é na condição de atento e consciente, que este aprender é existencial, possibilitando a abertura à existência do vir-a-ser (GARANHANI, 2004).

Assim, o ser-aluno vai construindo sua formação projetando-se para o futuro. Fala do cuidado consigo mesmo e com os outros, busca a autonomia no aprender, cita o cuidado na abordagem com o paciente e identifica a articulação

Apresentando e discutindo os resultados

---

entre o conhecimento científico e prática neste cuidado. Vai se apropriando de sua formação e aproximando-se do mundo da enfermagem.

Quando o ser-aí descobre o mundo e o aproxima de si e abre para si mesmo seu próprio ser, esta abertura possibilita a dissolução das distorções em que o ser-aí se fecha em si mesmo (HEIDEGGER, 1998).

Ao abrir-se para o novo mundo da avaliação, o ser-aluno encontra a possibilidade de transformar seu modo de ser e viver, revendo suas escolhas e responsabilizando-se por elas.

Eu acho assim, no curso de enfermagem que é integral, tem condições do aluno sair muito bem para mercado de trabalho através dessa metodologia de ensino e de avaliação. Com o apto e não apto o aluno tem tempo para procurar, ele pode também correr atrás não só de estudar, mas, dos professores, para perguntar onde pesquisa isso, aquilo; entrar em projeto, participar de projeto e fazer com que toda essa metodologia se encaixe dentro do curso. (a9)

Como o currículo integrado tem uma cronograma diferente, a gente tem tempo para estudar, estamos fazendo só isso, que é bem melhor. Então, depende muito do aluno, também, ir atrás das coisas. Então se o aluno quiser aprender mais e correr atrás, ele vai; aquele que não quiser aprender, ele passa, também, só que aprendendo menos e futuramente é ele que vai pagar por isso. É um método que depende do aluno. (a8)

Ao apropriar-se de sua obra de aprender, o ser-aluno percebe que a construção de sua história, depende, também, de seu empenho. Abrindo-se para o aprender os entes vem ao seu encontro para serem, também, descobertos e, assim, *corre atrás* de pesquisas, participa de projetos e recorre ao professor para edificar sua obra de aprender. E nessa construção, o ser-aluno descobre a si mesmo, de como era, como é hoje e como poderá ser.

Eu me pego olhando do primeiro ao terceiro ano e falo: meu Deus, como eu melhorei! Que bom! Porque hoje, se eu precisar, na minha cidade eu for chamada para falar de um tema que eu conheço, eu vou ter prazer de fazer. No começo o aluno fala que não quer, corre e foge, gagueja e fica vermelho. Tudo acontece, as mãos tremem, sua, e depois, você vê como isso foi bom para vida, como isso só acrescentou. É muito positivo. (a5)

A maturidade é algo que a gente percebe na gente. Lá no primeiro ano, a gente não está acostumada. O professor dá tudo. E é a forma como foi dada em toda

Apresentando e discutindo os resultados

---

nossa vida escolar. A gente estava acostumada de o professor passar a matéria e a gente só recebendo sem precisar correr atrás. E depois a gente vai vendo o quanto é importante a gente aprender e correr atrás para poder ter um conhecimento conforme as nossas necessidades. Quando tem um tema a para ser estudado, depende muito de o aluno estudar ou não a matéria. A responsabilidade é do aluno. E eu acho que com o tempo a gente vai adquirindo isso, porque vai vendo que é importante esse estudo e o quanto a aula rende, quando você estuda. Então, vai criando uma maturidade bem grande do primeiro ao quarto ano. (a4)

O ser-aluno percebe o seu crescimento quando compara a si próprio durante a vivência no currículo integrado. Expressa o amadurecimento e a independência que vai desenvolvendo, assumindo responsabilidade por sua aprendizagem.

O mundo pessoal, chamado por Heidegger de *Eigenwelt* é uma propriedade do ser humano e pressupõe uma consciência de si mesmo, um relacionar-se consigo próprio. Não é uma experiência subjetiva, interna, mas de uma experiência básica que permite ao ser humano ver o mundo real vivido de maneira autêntica. É a compreensão daquilo que está no mundo e o que isso significa para o ser que intencionalmente se dirige para esse mundo (MARTINS, 2006).

No mundo circundante da avaliação, o ser-aluno toma a experiência vivida com a avaliação para si e transcendendo-a para além do mundo da educação.

Eu acho que nestas alturas, no final do terceiro ano, a gente nem precisa mais da avaliação da professora porque a gente começa a ser tão crítico com esse sistema de ensino, que a professora fala até menos do que você acha. E, isso acontece porque a gente começa a desenvolver esse lado de saber que você tem um objetivo e que está prestes a ser um profissional. E que se você não cumpriu aquilo que lhe cabe, isso é com você. Então, você acaba sendo crítico com você mesmo e vai se acostumando com a avaliação também. Eu me cobro sem o professor falar. Não precisa nem falar. Eu já sei. No primeiro ano a gente é ensinada de como se avalia e vai tendo o feedback até não precisar mais que o professor fique cobrando. (a2)

A gente mesmo se avalia mesmo que não tenha ninguém. A gente aprende a se avaliar. Se acontece uma atividade, a gente acaba se avaliando também e vendo no que é que eu poderia ter feito diferente ou o que é que eu fiz de errado, o que eu fiz de bom. É uma coisa que a gente vai criando, de autocrítica. Então, com o passar do tempo, não precisa ninguém falar que você já se percebe. É bem interessante. E acho que isso é para a vida toda. (a4)

Apresentando e discutindo os resultados

A educação para a vida é um dos propósitos da pedagogia crítica e ela constrói-se com os homens que compartilham e co-existem no mesmo mundo. As experiências vividas neste mundo, também, constroem valores humanistas necessários à obra de cuidar, tão necessários à enfermagem e ao próprio homem.

As unificações ôntico-ontológicas descritas até o momento representam o movimento do existir do ser-aluno e do ser-professor que vivenciam o mundo da avaliação no currículo integrado.

O capítulo, a seguir, apresenta a compreensão construída sobre o sentido da avaliação no currículo integrado para o ser-aluno e ser-professor que habitam o mundo da avaliação nesse currículo.

***7. COMPREENDENDO O
SENTIDO DA AVALIAÇÃO PARA
O SER-ALUNO E SER-
PROFESSOR SITUADOS NO
MUNDO DO CURRÍCULO
INTEGRADO***

Compreendendo o sentido da Avaliação

O intuito deste capítulo é descrever a compreensão do sentido de avaliação a partir dos significados atribuídos pelo ser-aluno e o ser-professor habitando o mundo da educação e da avaliação em um currículo integrado de enfermagem.

O mundo da avaliação, neste estudo, foi compreendido sempre como um mundo intrinsecamente imbricado com o mundo da educação, portanto, indissociáveis, não podendo ser concebidos separadamente.

As mudanças nas formas de conduzir a avaliação e a apropriação das diferentes modalidades e dos instrumentos de avaliação provocaram inquietudes e questionamentos que levaram às transformações do próprio ser de alunos e professores. Faz parte da existência do homem inquietar-se e interrogar-se para poder transformar-se e transformar o mundo em que vive com os outros.

Ao experienciarem as práticas avaliativas no currículo integrado, o ser-aluno e o ser-professor falaram do que foi vivido no real, expressaram seus sentimentos e percepções sobre os entes que lhes vem ao encontro nesse mundo e, os significados atribuídos em suas experiências.

O significado das coisas para o homem é expresso pela linguagem para poder aparecer e manifestar-se. Assim, manifestação é uma exposição, um mostrar-se do ente, um trazer-se à luz para um olhar. Ao se expor à luz, ele torna-se visível ou mostra o que e como ele é, isto é, ele se põe à luz em seu ser (CRITELLI, 1996). Desta forma, os significados expressos pela linguagem de professores e alunos, trouxeram à luz e manifestaram os entes presentes no processo de avaliação em seu mundo cotidiano.

A mesma autora, fundamentada em Heidegger, refere que o aparecer do ser dos entes no real, se dá através dos movimentos simultâneos de desvelamento, revelação, testemunho, veracização e autenticação. E, é neste último movimento, que o sentido de ser se manifesta ao homem. E tudo que é percebido pelo homem lhe é dado para o cuidado.

O cuidado, entendido como a essência do existir, mostrou-se, neste estudo, como um elemento fundamental para a construção de uma educação e

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

avaliação que dá sentido à própria existência de ser-aluno e ser-professor. Isto, porque, em seu modo de ser, cada um, desenvolveu os modos possíveis de cuidar de seu mundo, de sua tarefa, do outro e de si mesmo em cada novo aí.

Nos modos possíveis de cuidar, nas condições de autenticidade e inautenticidade, o ser-aluno e o ser-professor revelaram o sentido que dão para as suas práticas de avaliação e todas as coisas envolvidas por elas.

O ser-aluno e ser-professor enquanto seres-no-mundo desvelaram e revelaram como cuidam nesse mundo, ocupando-o e apropriando-se dele, ao mesmo tempo, em que o constroem. No ocupar-se dele, a avaliação, apareceu lhes ora mostrando-se, ora ocultando-se, porque isso faz parte do modo fenomênico do mostrar-se dos entes na própria obscuridade. E o jogo de mostrar-se e desvelar-se não pertence ao ente avaliação, mas, ao ser-aluno e o ser-professor, pois tudo o que se mostra, mostra-se a um olhar compreensivo. A compreensão desse fenômeno, não revela somente o que a avaliação é e *como é*, mas, também, o *que não é*.

O olhar para o fenômeno não é um olhar individual, mas é um sempre um olhar coexistente. Para Critelli, a co-existência “é o fundamento de toda possibilidade humana de compreender e de todas as suas formas expressas de conhecer, de referir-se ao que é, inclusive a si mesmo” (CRITELLI, 1996, p.67).

Para o ser-aluno e o ser-professor co-existindo no mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem, a nova prática de avaliação no início do curso, tornou-se real na medida em que ela foi sendo desvelada em suas possibilidades de ser. Ao relatarem e testemunharem o vivido no real, apropriam-se de sua realidade com vistas ao vir a ser no futuro. Isto é, lançaram-se como projeto de um vir a ser enfermeiro.

O que é desvelado do ente não aparece apenas como a coisa mesma, mas, ao mesmo tempo, pela palavra em que é apresentado pelo homem e, portanto, fala da interpretação atribuída ao próprio ente. Heidegger (2008) diz que coisa alguma chega a ser se não for através da fala. Aquilo que não se fala, não existe. E somente pela fala é que a existência torna tangível o sentido do ser de todas as coisas e a nossa relação existencial com elas.

Dessa forma, os significados e o ser da avaliação foram trazidos à tona através da linguagem manifestada pelo ser-aluno e ser-professor, pois é nas

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

palavras que estão veladas todo o sentido de ser desse fenômeno. No mundo da avaliação, o aluno e o professor concretizaram juntos, aquilo que está sendo desvelado e manifesto no cotidiano.

A consolidação desse mundo e dos entes que nele se desvelaram aconteceu pelo testemunho dado na co-existência entre os homens, pois o homem é plural. No mundo da avaliação, a existência do outro faz parte da estrutura existencial de cada aluno e cada professor e não apenas de suas vidas. É pelo testemunho de um olhar singular e plural que, ambos consolidaram o oculto e o desvelado da avaliação.

No ser-no-mundo-com-os-outros, alunos e professores consolidaram aquilo que estão desvelando no cotidiano da avaliação, co-existindo e compartilhando o mundo em condição de um comum-pertencer.

Critelli (1996) diz que o testemunho coletivo de alguma coisa faz com que as pessoas que testemunharam venham a ser, elas mesmas, o que e, como são nelas mesmas, por aquilo que lhes foi aberto. O abrir e o fechar espaço na existência, para as coisas, pessoas e para os modos e alternativas de se viver, é a função do testemunho. Justamente, por esta constituição de abrir e fechar, o testemunho é contraditório em relação ao que se vê e ao que se pensa.

Em seus depoimentos, o ser-aluno e o ser-professor, muitas vezes, mostraram-se contraditórios sobre aquilo que pensam, imaginam e vêem, provocando abalo em suas identidades e existências. Assim, perderam-se e distanciaram-se de suas obras de aprender e ensinar e, viveram em condições de inautenticidade e autenticidade.

Nesse movimento, o ser-professor buscou em suas experiências passadas aquilo que lhe é familiar para enfrentar o mundo que se apresentou inóspito e obscuro. Recorreu à técnica e aos instrumentos familiares como referência para situar-se no presente e encontrar um jeito de novo de desenvolver a sua prática avaliativa. Da mesma forma, o ser-aluno buscou construir outras referências em avaliação ao se deparar com um novo sistema que impôs, a ele, novos modos de lidar com a sua aprendizagem.

O abrir-se para esta experiência, tanto o aluno, como o professor, encontraram outras possibilidades de existir no mundo da avaliação, embora, muitas

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

vezes, recuaram e fecharam-se para elas. Porém, é neste movimento, que também, se viram cuidando do outro, de suas próprias condutas e posturas, dos instrumentos e das coisas que envolviam a avaliação.

Em seu existir cada ser-aluno e cada ser-professor é testemunhado um pelo outro, como forma de acolhimento. O *eu* de cada um pode acolher ou não o testemunho do outro, resultando num jogo de olhares em que os indivíduos revelam-se singulares e plurais. Nesta situação, a diversidade e multiplicidade dos diferentes olhares fazem-se presentes no mundo da avaliação. Esses diferentes olhares, conflitos, inseguranças, medos e frustrações fizeram parte da existência do ser-aluno e do ser-professor. E, isso não ocorreu somente em relação à avaliação em si, mas também, à percepção e o olhar de cada um sobre ela. Cada ser-aluno e cada ser-professor buscam o seu lugar e a sua verdade no mundo da avaliação.

Heidegger (1996a) associa verdade à liberdade, porque o ser-aí constituído ontologicamente pela abertura descobre o ente, que, também, se abre para ele em suas possibilidades de ser. Assim, o ser-aí pode deixar-se ser, entregar-se ao ente e deixar o ente ser o que é.

No mundo da avaliação, o que vai se estabelecendo ou o que vai se tornando configurado, iluminado e trazido à luz como verdade, através da veracização, é o sentido de ser. Sentido é entendido, aqui, no que Critelli (1996) designou de rumo, norte e orientação para dar conta de ser e de existir.

Na busca da verdade o ser-aluno e o ser-professor articularam-se nos jogos de poder e de convencimento. Assim, fizeram *contratos*, *trocas* e *negociações*, desejando encontrar um consenso sobre a nota. E nesse movimento, perceberam, também, a não verdade. Como medir uma existência? Como determinar a verdade das representações numéricas ou alfabéticas se estas se constituem a partir de referências construídas pelas vivências e experiências de cada ser-aluno e ser-professor? Qual é a verdade contida no ser de um sete ou dez? Por isso, em suas falas, o ser-aluno e o ser-professor questionaram-se e refletiram sobre as suas referências e as do outro, na construção de suas verdades.

Nesse movimento de questionarem-se, perceberam as possibilidades de recriar o mundo em que vivem, abrindo-se para outros modos de lidar na ocupação deste mundo.

Compreendendo o sentido da Avaliação

O ser das coisas e dos entes, mesmo desvelado e manifesto, não o torna real, pois, a sua autenticação é solidificada ao longo do tempo pelo esforço conjunto de todos e de cada um em sua singularidade. Portanto, a autenticação é sempre individual e não pública, como acontece com o desvelamento, a revelação e o testemunho. Somente o indivíduo, e não o público que constitui o mundo pode dar consistência às coisas e aos entes (CRITELLI, 1996).

Por ser individual, a autenticação de uma avaliação decorre das experiências individuais e particulares do ser-aluno e do ser-professor. E isso se dá através das emoções ou estados de ânimo como designou Heidegger (2008) em sua obra **Ser e Tempo**.

É pelos estados de ânimo que o ser-aluno e o ser-professor evidenciaram a forma como são-no-mundo e como são afetados pelas coisas e pelas pessoas que aí estão com eles nesse mundo. É através do estado de ânimo que o ser-aluno e o ser-professor referenciam-se a outros alunos, aos professores e a si-mesmo, revelando, assim, o modo de ser de cada um.

Ao vivenciarem o mundo da avaliação no currículo integrado, o ser-aluno e o ser-professor experienciaram sentimentos de alegria e tristeza, medo e segurança, realização e frustração entre outros. Essas emoções orientaram o sentido de ser das coisas e dos entes envolvidos na avaliação, dando-lhes certa consistência. Desta forma, o ser-aluno e o ser-professor realizaram o movimento de abrir-se e fechar-se, de ocultar-se e desvelar-se, de aproximar-se e distanciar-se de suas respectivas tarefas.

As unificações ôntico-ontológicas mostraram esses movimentos do ser-aluno e ser-professor e do próprio no mundo circundante da avaliação que aparece e se realiza no mundo da educação de um currículo integrado.

A primeira unificação ôntico-ontológica fala da ocupação do ser-aluno e ser-professor nesse mundo circundante da avaliação revelando os diferentes modos como ocupam-se deste mundo.

O ser-professor, como um ser situado na cotidianidade, moveu-se ora em condições de impropriedade, ora em propriedade. Viveu a ambiguidade de querer o novo currículo e a nova avaliação e, ao mesmo tempo, sentiu a insegurança e o medo nesse enfrentamento. Encontrou-se acuado e *sem saída*. E, com isso, por

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

vezes, distanciou-se de sua obra de ensinar e avaliar, outras vezes, aproximou-se. Esse movimento próprio de viver nessas condições foi interpelado pela afetividade. A afetividade vivida no temor, na alegria, na raiva, no prazer, entre outras condições.

Para enfrentar o novo modo de avaliar, procurou a familiaridade, comparou o modelo antigo com o novo, questionou suas próprias posições e dilemas. Percebeu a sua própria contradição no querer de uma avaliação pautada na educação crítica e no fazer cotidiano revelado no *vestir o santo com a mesma roupa*. Muitas vezes, culpou-se pela própria *postura mais rígida* ou por usar a prova como instrumento em suas avaliações, sem terem dado conta do significado deste instrumento para o processo de ensino e aprendizagem. Condicionados, historicamente, à pedagogia tradicional, as provas e outros instrumentos de avaliação, ainda vêm ao encontro do ser-professor e do ser-aluno como algo temeroso a ser enfrentado, mas como algo conhecido e familiar.

A manualidade dos instrumentos, ainda, não foi apreendida sob as novas referências pedagógicas e, desta forma, os instrumentos mostraram-se de maneira impertinente, por não servir aos propósitos de *ser para* do que se encontra à mão para uso.

Ainda, no mundo circundante da avaliação, a medida tomada para aprovação ou não pelo aluno e pelo professor foi referenciada nos méritos que, ambos, acumulam durante o processo de ensino e aprendizagem. O *esforço próprio* e o *labor* foram valorizados e considerados na avaliação. Nesse contexto, a medida e o medir vêm cumprindo o seu papel de revelar a verdade e, sendo representados por escalas e números, que tornam os méritos, visíveis para o homem.

No entanto, em Heidegger (2001b), medir em números, como algo quantitativo, jamais revela a essência desses números e da própria medida. Para ele, somente a poesia pode medir com inteireza a essência do homem. É preciso apreender a medida poeticamente, isto é, como poesia. Isso pressupõe deixar vir ao encontro aquilo que está na medida.

Assim, o que vêm ao encontro do ser-aluno e ser-professor em suas medidas, muitas vezes, mostrou-se oculto e encoberto. O *esforço*, o *labor*, a *participação* e o *empenho* nas atividades vêm ao encontro deles mostrou que esses elementos são familiares e, ao mesmo tempo, ocultos e desconhecidos. É pelas

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

imagens, que o aspecto ou fisionomia de algo se torna visível e familiar. A essência da imagem é deixar ver alguma coisa. Porém, o aspecto de algo pode apresentar-se de maneira deformada.

Os professores, em suas vivências, falaram das dificuldades da utilização de medidas e do medir na avaliação. Interrogaram-se sobre a universalidade da medida e a sua verdade ao questionarem se todos os alunos *precisam desempenhar do mesmo jeito e ter a mesma resposta àquilo que está sendo ensinado*. Da mesma forma, os alunos, colocaram em dúvida as medidas adotadas na avaliação, ao compararem suas notas, conceitos e desempenhos, com os de outros colegas. Nesta comparação, sentiram-se, muitas vezes, injustiçados, frustrados e não cuidados pelo professor e, assim, permaneciam aí, em condições inautênticas.

O ser-aluno ao se ver lançado, igualmente, no mundo da avaliação também movimentou-se no abrir e fechar-se, aproximou-se do novo mundo com desconfiança. Falou do estranhamento com a dinâmica do currículo integrado e da rejeição inicial ao vivenciar o sistema de avaliação bidimensional. Reconheceu que a sua formação acadêmica no sistema de educação tradicional até o ingresso na universidade, influencia a compreensão sobre a dinâmica na qual se processa o Currículo Integrado e no qual, ele, como ser-no-mundo, se encontra inserido. Ao vivenciar este mundo, experimentou o abandono e o desamparo. Sentiu-se perdido na dinamicidade do módulo e viveu a ambiguidade. Percebeu que a avaliação por conceito bidimensional contribui para sua aprendizagem, mas, ressentiu-se da falta de uma referência que o identifique como sendo diferente de outro aluno. Assim, buscou a singularidade e a sua identidade.

Contudo, na medida em que experienciava o mundo do currículo integrado e o da avaliação, o ser-aluno abriu-se para o enfrentamento das novas situações de aprendizagem, assumiu para si a responsabilidade por sua obra de aprender e atestou os instrumentos de avaliação como sendo necessários à sua aprendizagem.

A prova escrita, o seminário e o estudo de caso foram considerados pelo ser-aluno, os instrumentos de avaliação que mais contribuem para a realização de sua tarefa. Falou do sentimento de chateação e revolta quando não recebe o

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

feedback do ser-professor sobre suas avaliações, retraindo-se e afastando-se de sua tarefa de aprender. Experimentou, nesses momentos, os sentimentos de ansiedade e frustração.

A falta do feedback das avaliações, em especial, das provas, pelo professor, mostrou-se como um modo inautêntico de cuidado para com o outro. A devolução das correções das provas é uma atitude de cuidado do professor para com o aluno. É, através desse feedback, que o aluno pode obter as informações sobre o seu desempenho e estabelecer rumos para superar as eventuais dificuldades de aprendizagem. Sem ele, o aluno sentiu-se *pedido* e *sem rumo* no mundo da avaliação.

No movimento de autenticidade/propriedade e inautenticidade/impropriedade, o ser-professor responsabilizou-se pelo desempenho do aluno, preocupou-se em *ser justo*, de *dar conta de avaliar* e de *canetear a avaliação* e; o ser-aluno apropriou-se dos instrumentos que lhe vieram ao encontro, viveu a auto-avaliação e a avaliação interpares, qualificando-os como instrumentos importantes para o seu desenvolvimento.

É no ocupar-se no mundo circundante da avaliação, que professor e aluno puderam vivenciar o cuidado em suas condições autênticas e inautênticas. Como seres-no-mundo, o próprio ser inquietou-se com esse movimentos e, não estabeleceu-se somente como ocupação, mas, também, como preocupação e cuidado.

Assim, a segunda unificação ôntico-ontológica apresenta os modos de preocupação do ser-aluno e ser-professor evidenciando a estrutura do *ser-com* junto ao mundo da avaliação. A preocupação foi configurada pelo movimento do ser-aluno e ser-professor em suas relações e em seu compartilhar nesse mundo. É através da preocupação que o cuidado manifestou-se como uma existência autêntica.

Para Heidegger (2008), o *ser-com* o mundo implica, necessariamente, no conviver junto ao mundo e junto a outros homens em uma relação que envolve a consideração e a tolerância. Como modos correspondentes à preocupação, a consideração e a tolerância podem apresentar-se, também, em seu modo deficiente como desconsideração e indiferença. Esses modos de preocupação configuram os diferentes modos de cuidar do outro e de si mesmo. É nessa co-existência humana

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

em um mesmo mundo, que permite que alunos e professores sejam singulares e também plurais.

No coexistir no mundo da avaliação, o ser-aluno e o ser-professor vivenciaram momentos de proximidade e distanciamento um do outro em suas experiências avaliativas, caracterizando o cuidado em suas formas autênticas e inautênticas. Os professores experienciaram momentos de cuidado com o aluno, preocupando-se com ele e com a sua formação.

Nesse modo de preocupação, o aluno e o professor vivenciaram dilemas, dúvidas e incertezas, ao se depararem com situações que determinavam a progressão ou não do aluno ao longo dos módulos e das séries. Em seus depoimentos, o dilema parecia vir ao encontro do ser-professor, quando o cuidado se dava de modo maternalista ou paternalista, caracterizado pelo excesso de proteção para com o aluno, incapacitando-o e não acreditando em sua capacidade para desenvolver-se com autonomia.

Da mesma forma que o professor, o aluno, também, revelou o deixar-se cuidar inautenticamente, por atribuir, a ele, a responsabilidade de sua aprendizagem e seu desempenho.

Na vivência do cuidado autêntico/inautêntico no processo de avaliação, ambos negam a possibilidade de *reprovação* ou *retenção* do aluno. Em suas falas, os termos utilizados por alunos e professores, para se referirem a elas foram: *segurar o aluno na série, não ir para frente e não avançar*. Essas expressões, reveladas na linguagem de alunos e professores mostraram a dificuldade que ambos têm para lidar com as situações que requerem a aprovação ou não do aluno, uma vez que, o cuidado foi vivido como possibilidade de aprovação e, nunca, reprovação. Ambos, não conseguiram, ainda, conceber que, muitas vezes, a reprovação do aluno, é uma forma de cuidado para com sua aprendizagem e formação.

Esse contexto revelou, também, que a reprovação é estigmatizada pelo fracasso, pela derrota e pelo demérito, consolidados na avaliação da educação tradicional e, ainda, presentes em nosso cotidiano escolar.

Vivenciando o mundo da avaliação, o ser-aluno experienciou o acolhimento e a indiferença; a abertura e o fechamento do professor para o diálogo; o medo e a segurança da avaliação; a intimidade e a publicidade e, a

Compreendendo o sentido da Avaliação

---

individualização e a coletivização de seu ser e do outro, em todo o processo de avaliação.

O ser-professor, compartilhando o mundo da avaliação, pôde vivenciar o cuidado com o aluno e consigo mesmo. Nesse compartilhar, buscou conhecer o aluno para identificar suas dificuldades, evitou comparações, procurou compreender a singularidade de cada um e antecipou-se a ele para prover-lhe condições necessárias à sua aprendizagem. Co-existindo também com outros professores, vivenciou a negociação e os acordos necessários para *vender o peixe* e superar os conflitos que se revelaram na construção e implementação dos módulos. Pois, é na co-existência do mundo que aluno e professor tiveram possibilidade de refletir sobre o passado e descobrir e escolher rumos para um fazer pedagógico diferente.

Escolher os rumos ou orientação implicou em atribuir um sentido à realidade de sua prática avaliativa, pois o sentido é a base das escolhas que fazemos para ser. Para poder escolher o homem precisa voltar-se para uma consciência de si mesmo e responsabilizar-se por ela. Ele precisa apropriar-se do ser-si-mesmo.

A terceira unificação ôntico-ontológica trata da busca e da construção do ser-si-mesmo do aluno e do professor no mundo da avaliação e refere-se à busca de seu ser mais autêntico, mais próprio.

Volto a ressaltar que as condições de autenticidade/propriedade e inautenticidade/impropriedade são modos constitutivos do ser do homem e indicam o movimento deste homem em sua existência temporal. Assim, o homem nunca se encontra somente em uma dessas condições, mas move-se nelas.

No mundo da avaliação, o apropriar-se do ser-si-mesmo do aluno e do professor é uma possibilidade de escolher livremente os rumos de seu destinar-se dentro dos limites de um mundo circundante e de assumir compromisso com as decisões tomadas nesses rumos.

O ser-aluno, ao não deparar-se com a nota, como representação simbólica de sua aprendizagem, questionou-se sobre o sentido dos instrumentos, das modalidades de avaliação e dos resultados decorrentes destes. E nesse interrogar-se, descobriu a sua própria tarefa de edificar a sua obra de aprender.

Compreendendo o sentido da Avaliação

Assim, sentindo-se *sem pressão para tirar nota*, apropriou-se do mundo da avaliação, tendo como fim, a sua aprendizagem.

Para Heidegger (1998), quando o ser-aí descobre o mundo e abre-se para si mesmo o seu ser, esta abertura possibilita a transformação em seu modo de ser e de viver.

O aluno olhou para si mesmo e percebeu o seu amadurecimento, reconheceu-se como sendo sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, projetou-se para o vir-a-ser enfermeiro. O amadurecimento construído no processo de avaliação do currículo integrado foi descrito como uma experiência *para toda a vida*, indicando o desenvolvimento da autonomia e da autocrítica. Ele está, assim, construindo a sua própria história pessoal e profissional.

Nas falas dos professores, o seu ser foi revelado de forma preocupada e emocionada. Sentiram-se felizes com o desempenho do aluno e demonstraram prazer no exercício da docência e, ao mesmo tempo, preocuparam-se com seu fazer e buscaram solução para os problemas encontrados na avaliação. Nesta busca, o ser de cada um abriu-se para si mesmo, modificando seu jeito de ensinar e avaliar. Arriscou-se nesse novo jeito de fazer, tentou fazer diferente, responsabilizou-se pelas decisões tomadas na avaliação, assumiu seu papel de educador e destinou-se à sua obra de ensinar.

Critelli (1996) diz que tentar significa empenhar-se a cada momento, e não ficar à mercê da sorte ou do azar, isto porque não há como ocultar a descoberta de que só o *eu pode ser quem ele é e está para ser*.

O professor constatou o seu amadurecimento e a maturidade foi sendo construída no vivenciar o mundo da educação em um currículo integrado. Falou de mudanças profissionais e pessoais ocorridas e que ainda estão ocorrendo em si mesmo. Da mesma forma que o aluno, também, está construindo a sua própria história.

As três unificações ôntico-ontológicas construídas e apresentadas neste estudo permitiram compreender o sentido da avaliação para alunos e professores que vivenciam um currículo integrado em enfermagem em uma universidade pública.

Compreendendo o sentido da Avaliação

Entendendo sentido como rumo, orientação, direção e destinação, o sentido da avaliação não é dado como *coisa em si mesma* e o *eu em si mesmo*, mas na relação que estabelecem entre si e na forma como encontram-se enlaçadas.

Para Critelli (1996), é nesse enlaçamento que aparece o sentido da existência. Este sentido nunca é aquele que pode ser respondido teórico-conceitualmente, nas ideologias, nos princípios morais ou legais. O sentido da existência encontra-se lá, no aberto da abertura dos estados de ânimo, como seu destinar-se, como seu rumo, como sua orientação. A autora afirma que, fenomenologicamente, ser faz sentido diante de se ser si mesmo, do se estar existindo e não diante de uma conceituação. Esta, só será requisitada como um dos modos ônticos possíveis de se ter uma compreensão dela.

O sentido que o ser de algo ou alguém tem para nós, deixa-se ver na trama de relações significativas na qual vamos tecendo, estruturando e construindo nossa vida cotidiana.

A trama cotidiana na qual o sentido de ser se aloja, é uma objetivação do real que intermedia as relações entre os homens. É essa trama que desvela, revela testemunha e veraciza os modos de se cuidar do ser, na qual cada um autentica ou não o que ela mesma lhe libera como possibilidade de ser.

Dessa mesma forma, o sentido da avaliação, neste estudo, não pode ser expresso por conceituação ou princípios. Para alunos e professores deste estudo, o sentido da avaliação aparece como possibilidade infinita de poder ser. Ou seja, uma destinação em que se abre a possibilidade de se cuidar do ser, dando conta de ser em um certo rumo, em uma certa direção e não em outra.

No mundo da avaliação, daquilo de que se cuida ou não e os modos de cuidar não acontecem de maneira aleatória, mas decorrem de uma escolha que alunos e professores fazem isolada ou coletivamente na cotidianidade de seu ser-no-mundo.

Acredito que a escolha pelo currículo integrado e, sobretudo, por um sistema de avaliação diferente do convencional por alunos e professores, traduz, de certa forma, os modos como cada um cuida do ensino e da aprendizagem no curso de enfermagem, de como cada um cuida de si mesmo e de sua formação.

Compreendendo o sentido da Avaliação

Assim, o sentido de ser de algo ou de alguém também muda e ganha outros rumos, outras direções e destinações. As unificações aqui apresentadas não revelam a totalidade do fenômeno da avaliação e não se encontram fechadas para outras compreensões. Pelo contrário, encontram-se em aberto para outras interpretações e compreensões.

8. APRESENTANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentando as Considerações Finais

Neste trabalho, tive a pretensão de realizar um estudo sobre o sentido da avaliação para alunos e professores sob o olhar da filosofia heideggeriana. No entanto, o olhar de quem o interrogou é sempre *meu*, pois ao interrogar o *que é e como é* a avaliação, também, interroguei a mim mesma. Por vezes, durante este trabalho, confrontei-me com meus dilemas e minhas ambigüidades, questioneimei-me sobre os meus valores e atitudes.

O desenvolvimento desta tese oportunizou-me a reflexão sobre o meu mundo pessoal e profissional, aproximando-me do sentido de minha existência, como enfermeira, professora, mãe, filha, irmã e mulher. Durante esta caminhada foi possível incorporar novos elementos, manter alguns antigos e excluir aqueles que já não faziam sentido para o meu mundo.

Buscar o sentido da avaliação na abordagem filosófica não foi uma tarefa fácil e confirmou o quanto é complexo esta busca, uma vez que, a compreensão desse fenômeno envolve a compreensão do fenômeno da educação e de outros que se entrelaçam e formam uma trama única, que torna real a implementação de um currículo integrado.

Nessa trajetória, o pensamento de Martin Heidegger mostrou-se como uma possibilidade diferente e desafiante de desvelar o que está oculto nas práticas de avaliação desenvolvidas por alunos e professores. Esse desvelamento possibilitou, não somente, o desvelar de minha prática de avaliar e ensinar, mas um todo do *quem fui*, do *quem estou sendo* e do *quem poderei ser*.

Caminhando nesta pesquisa compreendi que ao ocupar-me da tarefa de desenvolver este trabalho, vivenciei o movimento de existir na propriedade e impropriedade do mundo em que me encontrava. Ora, me aproximava e, ora me afastava dos pensamentos de Heidegger, fechando-me para a obra de elaborar o meu próprio pensamento e construir o texto. Por outro lado, na abertura, reconhecia-me nos discursos coletados e percebia o quanto a minha singularidade é, também, a revelação da pluralidade, o quanto *eu* sou o *outro* também. Nesse momento, encontrava-me buscando a verdade.

Em outros momentos, me vi em co-existência com o aluno e com outros professores e, reconheci o quanto esta relação é importante para o desenvolvimento

Apresentando as Considerações Finais

---

de uma avaliação sem julgamentos de valores ou concepções prévias de ambas as partes. Toda a avaliação voltada para a aprendizagem implica, necessariamente, no respeito às diferenças de valores e crenças e em uma atitude ética.

Cabe ao professor, tomar a avaliação sob sua responsabilidade, pois a ele, é dada a permissão, já implícita em seu papel de educador, para diagnosticar os avanços ou dificuldades de aprendizagem do aluno e concretizar ações para superá-las. E isso, só é possível com a individualização da avaliação de cada aluno.

Apropriando-se da avaliação como preocupação, aluno e professor podem assumir um compromisso mútuo com as suas respectivas obras de aprender e ensinar. Ambos, como seres que vivem em um comum-pertencer no mundo da educação, devem buscar a formação de enfermeiros críticos, emancipados, solidários e humanos. Isso pode parecer utópico ou algo como a divindade mencionada por Heidegger, mas, é na utopia que um poeta vive, habita e dele se alimenta. É no vir-a-ser enfermeiro, como possibilidade, que podemos construir um presente *aí*, baseado no cuidado autêntico com as coisas e pessoas que estão no mundo da educação.

Para a realização de suas obras, tanto o aluno como o professor, necessitam apropriar-se de si mesmo, conscientizando-se de sua própria história. Para, não mais, *vestirmos o santo com a mesma roupa*. Toda mudança de paradigma deve ser acompanhada de um refletir contínuo de si próprio de sua prática na cotidianidade, uma vez que, somos absorvidos por ela e mantidos nos modos de ser impróprio e impessoal. E nela, não assumimos a nós mesmos como um ser de possibilidades.

Na cotidianidade do mundo da educação é importante criar espaços para cuidar de si mesmo e de outros, discutindo, inclusive, o cuidado com a sua própria formação. É o cuidado, enquanto preocupação, que possibilita a consolidação de um projeto possível de ser e estar no mundo.

O sentido da avaliação para alunos e professores representa os modos possíveis de se avaliar. Existencialmente, avaliar não significa aplicar os instrumentos de avaliação ou provas, determinar um valor por nota ou conceito, fazer julgamentos, comparar ou compensar desempenhos, medir, entre outras ações. Avaliar é a sua abertura para o ser-aí que aí está sendo no mundo, sendo

Apresentando as Considerações Finais

---

próximo ou distante dele, envolvendo-se nele, ocupando-o e construindo o próprio sentido de sua existência. Ainda, avaliar é fazer escolha dentro das infinitas e diferentes possibilidades de ser que lhe é possível, é decidir sobre as medidas que queremos, sobre as referências e sinais que adotamos para essa prática e, acima de tudo, responsabilizar-se por elas.

A escolha, não implica em apontar e optar por uma prática de avaliação que seja definida somente pelo certo ou errado, bom ou ruim, certeza ou incerteza, segurança ou insegurança. Mas, implica em assumir a responsabilidade pelos critérios escolhidos para a avaliação, pelo estabelecimento de desempenhos possíveis de serem alcançados, durante o curso pelo aluno e, principalmente, pela aceitação da subjetividade do próprio fenômeno da avaliação.

Durante a construção deste trabalho identifiquei-me com as falas que retrataram o amadurecimento individual, percebendo que o meu ser é sempre um ente inacabado que se projeta para o futuro.

Encontro-me, neste momento, pensando sobre os meus futuros desafios. Vislumbro a possibilidade da realização de algumas ações que possam contribuir para práticas de avaliação desenvolvidas no curso de enfermagem. Dentre elas: a ativação da comissão de avaliação formada por alunos e professores do curso, para refletir sobre as experiências vivenciadas para propor ações conjuntas com o colegiado de curso; desenvolver pesquisas com alunos egressos que vivenciaram o sistema de avaliação bidimensional e; dar continuidade aos estudos na área de educação e de avaliação, bem como, sobre os pressupostos da fenomenologia existencial de Martin Heidegger.

Realizar este trabalho foi um grande desafio e uma ousadia, isto porque, consciente das minhas limitações para uma compreensão filosófica aprofundada sobre o tema, acreditei que a avaliação poderia aproximar-se do olhar da fenomenologia existencial. Com esta aproximação pretendi contribuir com um outro olhar sobre o fenômeno da avaliação. Isto não coloca este trabalho, em confronto ou comparação com as outras áreas das ciências, mas coloca-se como uma possibilidade de diálogo com elas, contribuindo para a construção de avaliações mais autênticas.

Apresentando as Considerações Finais

Toda ousadia é um arriscar-se no mistério. Mas é o próprio mistério que faz com que busquemos o sentido das coisas que nos rodeiam no mundo. Na condição de homem que se encontra no mundo como ser-no-mundo-com-outros, coloco-me disponível e aberto para desvelar outros mistérios que circundam o mundo da educação e da avaliação.

9. REFERÊNCIAS

9. REFERÊNCIAS¹

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições Asa, 1994, 176p.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.
- ALMEIDA, M. J. FEUERWERKER, L. C. M., LLANOS C. M. **A educação dos profissionais de saúde na América Latina**: teoria e prática de um movimento de mudança. Ed. HUCITEC/Lugar Editorial/UEL, São Paulo, Brasil, Buenos Aires, Argentina, Londrina, Paraná, Brasil, 1999, 434p. v.2.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Salamandra-Edusp, Rio de Janeiro, 1981
- ASSAD, M. A. C. A. **Interdisciplinaridade na área de saúde na Universidade Estadual de Londrina: análise de um programa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.
- AYRES, J. R. de C. M. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232001000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2008. doi: 10.1590/S1413-81232001000100005.
- BATISTA, J.B. A questão da técnica e o sentido do ser: viabilização de um discurso ético-ontológico do pensamento de Martin Heidegger. 2003 São João del-Rei **Anais...** São João del-Rei (UFSJ) n.10, 2003, p.293-304.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____ (Org.) **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora UEL, 1999, p. 1-28.
- BICUDO, M. A. V. Apresentação. In: MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação com poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-15.
- BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006. p.57-112.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

¹ As referências foram organizadas em ordem alfabética obedecendo ao sistema autor-data e de acordo com Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 6023, estabelecidas nas diretrizes para apresentação de dissertações e teses da Universidade de São Paulo (USP, 2009).

BRASIL. Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o novo currículo mínimo e duração do curso de graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Seção 1, n. 238, p. 19801-19802.

_____. CNE/CES nº 3/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Enfermagem, publicada **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2001, Seção 1, p. 37.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Geral da Política de Recursos Humanos. Brasília (DF): 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Proposta Pedagógica: avaliando a ação**. Brasília, 2003. (Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem; Módulo 8) 2ª. ed, revisada e ampliada, 104 p.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar**: o ser, o conhecimento, a linguagem. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 260p.

CALLONI, H. Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica. **Cadernos de educação**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 15, p. 57-67, 2000.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

CHIRELLI, M. Q; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11, n.5, Oct. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000500003 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2008.

CHRISTÓFARO, M.A.C. Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro: na ordem do dia. **Rev. Bras Enfermagem**, v. 44, n 213, p.7-9, 1991.

CORRÊA, A. K. **Do treinamento do enfermeiro à possibilidade da educação em terapia intensiva**: em busca do sentido da existência humana. 2000. 212f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

CORRÊA, A. K.; VALLE, E. R. M. do. A pesquisa fenomenológica em saúde: uma possibilidade de compreensão da existência humana. In: CASTRO, D. S. P. et al. **Existência e saúde**. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2002. p. 171-183.

COLPO, M. O. **Idéias para uma pedagogia da desconstrução: desdobramentos da ontologia de Martin Heidegger**. 2007. 251f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRITELLI, D. M. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1981a. 92p.

_____. Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós...ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Tradução Dulce M. Critelli. São Paulo: Moraes, 1981b. p. 9-22.

_____. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1996. 142 p.

DELLAROZA, M. S. G. et al. A organização curricular por módulos. In: _____ (Org.). **O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: do sonho à Realidade. São Paulo: HUCITEC, 2005, Cap. 5, p.85-100.

DELUIZ, N. Qualificação, competência e certificação: visão do mundo do trabalho. **Revista Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-15, 2001.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 85p

_____. **Avaliação qualitativa**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 109p.

_____. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 80p.

DESSUNTI, E. et al. O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: uma história de luta e realizações. In.: **O currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: Do sonho à realidade. Dellaroza, M.S.G. e Vannuchi, M.T.O. (org).São Paulo: Hucitec, 2005. Cap. 1, p.1-18.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. In: **Formação – humanizar cuidados de saúde**: uma questão de competência. Brasília: Ministério da Saúde, v.1, n.2, 2001, p.27-38.

DUBOIS, C. **Heidegger**: introdução a uma leitura. Tradução Bernardo Barros Coelho de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 245 p.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar, In: **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, M. de F. P. **Conflitos éticos da enfermeira**: uma abordagem heideggeriana. 1998. 173f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA, A. B. de; J. E. M. M. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª Ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986. 1838p.

FEUERWERKER L. C. M. **Além do discurso da mudança na educação médica:** processos e resultados. São Paulo: Editora Hucitec/Londrina: Rede Unida/ Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002. 306p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, G. F. de; MERIGHI, M. A.; FERNANDES, M. F. P. La interface entre la fenomenología y el cuidado de enfermería. **Index Enferm**, Granada, v.16, n. 58, Nov. 2007. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-2962007000300012&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 07 Jun. 2008.

GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 294p.

GALLEGUILLLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 35, n.1, p80-7, mar 2001.

GARANHANI, M. L. et al. Superando desafios na construção de amplas reformas curriculares. In: ALMEIDA, M. J. de et al. (Org.) **A educação dos profissionais de saúde na América Latina:** teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: HUCITEC, 1999. v. 2, p. 279-296.

_____. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem**, Universidade Estadual de Londrina, Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação, Londrina, 1999, 80p.

GARANHANI, M. L.; TAKAHASHI, O. C.; KIKUCHI, E. M. Subsídios metodológicos para implementação do currículo integrado do Curso de Graduação em Enfermagem da UEL. **Olho Mágico**, v. 6, n. 22, p. 3—34, ago. 2000.

GARANHANI, M.L. **Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem; um olhar à luz de Heidegger**. 2004. 232f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

GARANHANI, M. L. et al. O processo de construção do currículo integrado da UEL. In.: **O currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina:** Do sonho à realidade. Dellaroza, M.S.G. e Vannuchi, M.T.O. (org).São Paulo: Hucitec, 2005. Cap. 2, p.19-34.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.

HEIDEGGER, M. **Que'appelle-t-on penser?** Tradução L'Alemand par Aloys Becker et Gerard Granel. Paris: Quadrige P. U. F., 1954. 263 p.

_____. **Todos nós...ninguém:** um enfoque fenomenológico do social. Tradução Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981. 72 p.

_____. Sobre a essência da verdade. In: _____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1996a. p.149-170. (Coleção Os Pensadores).

_____. Identidade e diferença. In: _____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1996b. p. 171-183. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Ser e tempo. Parte I.** Tradução Márcia de Sá Cavalcante. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 325 p.

_____. Construir, habitar, pensar. In: _____ Ensaio e Conferências. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001a. p.125-141

_____. "...Poeticamente o homem habita...". In: _____ Ensaio e Conferências. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001b. p.165-181

_____. **Ser e Tempo.** Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 3 ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. 598p.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993. 199p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994. 128p.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 219p.

INWOOD, M. **Dicionário Heidegger.** Tradução Luíza Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002. 239 p.

JOSGRILBERG, R. de S. O método fenomenológico e as ciências humanas. In: CASTRO, D. S. P. (Org.) et al. **Fenomenologia e análise do existir.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2000. Cap. 1, p. 75-93.

KAHLMAYER-MERTENS, R.S. **Heidegger & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 95 p. (Coleção Pensadores & Educação)

KIKUCHI, E. M. **A prática pedagógica dos professores de enfermagem em uma universidade pública**. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 1998. 149 p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, J. BOEMMER, M. R. FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa. Algumas considerações. **Rev. Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.139-147, abr. 1990.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poésis**. São Paulo: Cortez, 1992. 142 p.

_____. A ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006, p.43-56.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 2005. 110 p.

_____. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006. 112p.

MENDES, M. M. R. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994 – mudança de paradigma curricular?** 1996. 312f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

MERIGHI, M. A. B. Fenomenologia. In: MERIGHI, M. A. B.; PRAÇA, N. de S. **Abordagens teórico-metodológicas qualitativas – a vivência da mulher no período reprodutivo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.p.31-38.

MICHELAZZO, J. C. **Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999. 228 p.

MORETTO, V. P. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 150 p.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

MUNARI, D. B. et al. Contributions to the approach of groups' psychological dimension. **Revista da Escola de Enfermagem da UERJ**. Jan./Mar. 2007, vol.15, n.1 p.107-112. Disponível em:

<http://www.portalbvsenf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3552-2007000100017&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-3552. Acesso em: 28 mai. 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

PORTO, I. S. **História da experiência de mudança curricular na graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery: 1976 a 1982**. 1997. 273 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem Ana Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

PROVENZANO, M. E.; MOULIN, N. de M. **Proposta pedagógica**: avaliando a ação. In: Núcleo estrutural. Módulo 8. Brasil: Ministério da Saúde, 2003.

RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Revista Formação**, Brasília, v.1, n.2, p.17-26, 2001.

ROMANELLI, O de. **História da Educação no Brasil. Petrópolis** – RJ: Vozes, 1991. 165p.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005. 151p. (Guia da Escola Cidadã), v.2.

ROSSETTO, E.G. et al. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem. In.: **O currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: Do sonho à realidade. Dellaroza, M.S.G. e Vannuchi, M.T.O. (Org). São Paulo: Hucitec, 2005. Cap. 4, p.59-84.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275 p.

SANTOS, E. **Winnicott e Heidegger: a teoria do amadurecimento pessoal e a acontecimento humana**. 2006. 243 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SANTOS, M. I. N. R. dos **Identidade, uma questão da cotidianidade. Uma leitura heideggeriana da identidade**. 1994. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SAUL, A. M. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, V. M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas redondas. Vol.1. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SAUPE, R.; NASCIMENTO. M. G. P. Egressos avaliam o curso de enfermagem. **Texto Contexto – Enfermagem**., Florianópolis, v. 4, n. esp., p. 105-18, 1995.

SENA-CHOMPRÉ, R. R.; EGRY, E. Y. **A enfermagem no projeto UNI: redefinindo um novo projeto político para a enfermagem brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1998. 189 p.

SILVA, J. F. da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.) **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, 112 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SORDI, Mara Regina de. **A prática da avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1995. 135p.

SOUZA, S.N.D.H. de. **O egresso do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: perfil socioeconômico-demográfico, inserção no mercado de trabalho, atuação profissional e contribuição do curso**. 2000. 243p. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPANOUDIS, S. Apresentação. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós ... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981. p. 1-7.

STEIN, E. Vida e obra. In: HEIDEGGER, M. **Conferência e escritos Filosóficos**. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1996. p. 5-10. (Coleção Os Pensadores).

TAKAHASHI, O. C; HIRAZAWA, S. A; SOUZA, N. A. de. Reforma curricular do curso de graduação em enfermagem. **Divulgação em Saúde para Debate**, Brasília, n. 11, p. 59-62, set. 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Coordenadoria de Assuntos de Ensino de graduação. **Curso de graduação em enfermagem e Obstetrícia: catálogo**. [Londrina]: Universidade Estadual de Londrina, Coordenadoria de Assuntos de Ensino de graduação, [1972]. p.101-102. Catálogo de Cursos.

_____. Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação. **Curso de graduação em enfermagem e Obstetrícia: catálogo**. [Londrina]: Universidade Estadual de Londrina, Coordenadoria de Assuntos de Ensino de graduação [1973]. p.357-359. Catálogo de Cursos.

_____. Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação. **Curso de graduação em enfermagem e Obstetrícia: catálogo**. [Londrina]: Universidade Estadual de Londrina, Coordenadoria de Assuntos de Ensino de graduação [1974]. p.341-347. Catálogo de Cursos.

_____. **Atividades da Comissão de Ensino: Relatório das atividades da comissão de Ensino do Departamento de Enfermagem**. Universidade Estadual de Londrina, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

AVALIAÇÃO DO ALUNO PELO PROFESSOR

Aluno: _____ Série: _____ Módulos: _____

Preencha cada item com um dos números abaixo que corresponde ao seu desempenho:

1= insuficiente (até 30%)   2= regular (até 50%)   3= bom (até 70%)   4= muito bom (até 85%)   5= excelente (100%)   6= não se aplica

OBS.: Somente os itens assinalados por série serão considerados na avaliação. A partir de 2ª série a avaliação será cumulativa.

* = 1ª série   ** = 2ª série   *** = 3ª série   Todos os itens = 4ª série

I – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO		Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data
1. REPRESENTAÇÃO (concepção do aluno sobre o assunto):									
* 1.1. Expõe suas idéias sobre o assunto em discussão.									
* 1.2. Reconhece os conceitos – chave para a continuidade de sua aprendizagem.									
2. RELAÇÃO (conhecimentos prévios com os novos conhecimentos):									
* 2.1. Utiliza diferentes fontes de informações para a construção do seu conhecimento.									
* 2.2. Associa as diferentes áreas de conhecimento no seu processo de aprendizagem.									
*** 2.3. Desenvolve o raciocínio investigativo e epidemiológico (identifica o problema, levanta hipóteses, analisa os dados, propõe soluções e elabora relatório).									
** 2.4. Analisa criticamente as informações obtidas.									
** 2.5. Fundamenta cientificamente suas argumentações.									
** 2.6. Relaciona os fatos, as causas e as consequências dos fenômenos ou situações.									
* 2.7. Demonstra capacidade de síntese deslaciando os pontos relevantes do assunto.									
3. AÇÃO:									
** 3.1. Utiliza os conhecimentos científicos na resolução das situações problema.									
*** 3.2. Utiliza terminologia científica de forma adequada.									
*** 3.3. Utiliza a avaliação, na situação problema, como instrumento para tomada de decisão.									
3.4. Utiliza as etapas do raciocínio clínico para a avaliação do estado de saúde do indivíduo.									
Assinatura do Professor									

Observações	

II – COMUNICAÇÃO		Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data
1. AQUELE QUE COMUNICA									
* 1.1. Demonstra capacidade de organizar as idéias ao apresentá-las. ** 1.2. Manifesta coerência entre as linguagens verbal e não verbal. *** 1.3. Demonstra desembarço e segurança nas diversas situações que envolvem o processo de comunicação. ** 1.4. Percebe e age conforme a linguagem verbal e não verbal de seu interlocutor. * 1.5. Ouve com atenção e respeito as idéias e análises apresentadas pelo(s) outro(s) considerando os seus sentimentos, crenças e valores. * 1.6. Permite a manifestação de dúvidas. ** 1.7. Transmite a mensagem de forma clara, precisa e condizente com a possibilidade de compreensão do(s) outro(s). ** 1.8. Utiliza recursos que facilitem a compreensão da mensagem. *** 1.9. Elabora registros escritos com clareza e objetividade utilizando terminologia científica.									
III - ATITUDES									
1- RESPONSABILIDADE/COMPROMISSO									
* 1.1. É assíduo. * 1.2. Cumpre os horários determinados. * 1.3. Quando necessário, faz uso de uniforme adequado. * 1.4. Executa as atividades de forma sistematizada. * 1.5. Cumpre as atividades que lhe são atribuídas e os deveres estabelecidos no guia do estudante. * 1.6. É honesto consigo e nas relações com o outro. * 1.7. Entrega as tarefas no prazo determinado. ** 1.8. Participa ativamente das atividades didáticas/acadêmicas. * 1.9. Assume as consequências de suas ações e omissões. *** 1.10. Identifica suas fortalezas e debilidades. ** 1.11. Utiliza recursos materiais e institucionais adequadamente. 1.12. Compreende a importância da participação nas entidades de classe para valorização da categoria profissional. 1.13. Compreende a importância do profissional de saúde para a transformação da sociedade.									
2- INICIATIVA/INTERESSE									
** 2.1. Questiona, argumenta e busca informações pertinentes em diferentes fontes para o seu desenvolvimento pessoal/profissional. ** 2.2. Demonstra iniciativa nas diferentes situações de aprendizagem.									
3- RESPEITO									
* 3.1. Considera e respeita os sentimentos, crenças e valores das pessoas com quem se relaciona.									
4. ÉTICA									
*** 4.1. Assume compromisso enquanto profissional e cidadão, na luta por uma sociedade onde prevaleça a justiça e igualdade.. ** 4.2. Preserva o direito, a dignidade e a autonomia do outro, respeitando as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, raciais e condições patológicas. *** 4.3. Presta assistência de enfermagem de forma humanizada, sem riscos de imperícia, negligência e imprudência. * 4.4. Guarda o sigilo profissional.									

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UEL

Título do projeto: Vivenciando a prática de avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem: uma abordagem heideggeriana

Pesquisador responsável: Edite Mitie Kikuchi - COREn : 18320 - Pr

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Parecer N° 094/06	Londrina, 12 de junho de 2006.
PESQUISADOR(A): EDITE MITIE KIKUCHI	
Ilmo(a) Sr(a), O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina – CEP – UEL – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, APROVA a realização do projeto: “A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA- UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO”. Informamos que deverá ser comunicado, por escrito, qualquer modificação que ocorrer no desenvolvimento da pesquisa. E deverá ser apresentado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.	
Situação do Projeto: APROVADO	
Atenciosamente, Profª. Dra. Nilza Maria Diniz Comitê de Ética em Pesquisa Coordenadora	

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Vivenciando a prática de avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem:
uma abordagem heideggeriana

Pesquisador responsável: Edite Mitie Kikuchi

COREn : 18320 - Pr

Eu _____,
abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: 1) Fui informado, de forma clara e objetiva, sobre o propósito, procedimentos e justificativas da pesquisa intitulada “Vivenciando a prática de avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem: uma abordagem heideggeriana”; 2) Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é compreender como alunos e professores vivenciam o processo de avaliação no currículo integrado do curso de graduação em enfermagem e que para isso serão realizadas entrevistas com a utilização de gravador; 3) sei que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma, e que esta pesquisa não implicará nenhum tipo de prejuízo para mim; 4) sei que o pesquisador manterá em sigilo e em caráter confidencial toda a minha participação; 5) receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando; 6) Estas informações poderão ser obtidas com a pesquisadora Edite Mitie Kikuchi através dos telefones: (43) 3371-2249, (43)3323-5358 ou (43)9965-3106; 7) Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi a cópia do presente Termo.

Londrina, _____ de _____ de _____.

_____
(Nome completo do entrevistado)

_____
Edite Mitie Kikuchi

Para outros esclarecimentos colocamo-nos à disposição: Edite Mitie Kikuchi

Endereço: Rua Pernambuco, 1239, apto. 1101 Londrina-Pr. CEP: 86020-121