

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE
ENFERMEIRA IZABEL DOS SANTOS (RJ)**

Gracinete Rodrigues de Castro

MARÇO
2016

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE
ENFERMEIRA IZABEL DOS SANTOS (RJ)**

Gracinete Rodrigues de Castro

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anakeila de Barros Stauffer

MARÇO
2016

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

C355e Castro, Gracinete Rodrigues de
Educação profissional em saúde: um estudo
sobre a avaliação da aprendizagem na Escola de
Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos
Santos (RJ) / Gracinete Rodrigues de Castro. -
Rio de Janeiro, 2016.
162 f.

Orientador: Anakeila de Barros Stauffer

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
2016.

1. Educação Profissional em Saúde. 2. Avaliação.
3. Avaliação da Aprendizagem. I. Stauffer, Anakeila
de Barros. II. Título.

CDD 370.113

Gracinete Rodrigues de Castro

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE
ENFERMEIRA IZABEL DOS SANTOS (RJ)**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-graduação em Educação Profissional
em Saúde para obtenção do título de
Mestre.

Prof^a. Dr^a. Anakeila de Barros Stauffer

Aprovada em 29/03/2016

BANCA EXAMINADORA

Dra. Anakeila de Barros Stauffer (FIOCRUZ/EPSJV)

Dra. Márcia Cavalcanti Raposo Lopes (FIOCRUZ/EPSJV)

Dr. Luiz Antônio Saléh (UERJ/FEBF)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vida e de viver a vida com fé.

A meus pais, por me incentivarem a estudar e ser livre para fazer as minhas escolhas.

Ao meu noivo André, por demonstrar nos dias mais complicados companheirismo, amizade, bom humor e, sobretudo, amor.

Ao meu irmão Junior, pelas palavras certas nas horas certas.

À minha orientadora Anakeila, pela compreensão, pelo carinho, pela escuta, por respeitar e também desafiar os meus limites.

Aos professores Saléh e Márcia Lopes, pelas preciosas contribuições e pela compreensão na “prorrogação da prorrogação” para a entrega desta dissertação.

À minha amiga Nélia, pela inspiração, pela parceria, pelos conselhos e pelas infinitas contribuições com o meu aprendizado.

Ao meu amigo Anderson, não apenas pela enorme ajuda na revisão das referências, mas pela sincera disposição em acolher, escutar e ajudar.

À Renata Azeredo, pela generosidade e ajuda que foram imprescindíveis para que eu cumprisse o prazo de entrega.

Ao grupo de instrutores e às egressas da turma do curso de ASB em Pirai, sem vocês essa pesquisa não teria a “profundidade necessária”.

Às minhas queridas, Marta e Léa, mais que “chefes”, amigas, pela compreensão nos meus muitos meses de “ausência” da ETIS.

À minha amiga Mônica (e toda legião de amigos que ela agrega), pelas escutas, pelas palavras e pela fé inabalável de que tudo (que é bom) pode acontecer.

À minha amiga Sandra Inês, pela parceria no grupo focal e pela amizade sincera.

À minha amiga Regina, pela relação que passou de professora-aluna, para amizade eterna.

Aos profissionais que pesquisaram a ETIS e me ajudaram a entender um pouco mais sobre a minha Escola.

Aos meus chefes da Vigilância Sanitária AP3, pela liberação de férias e licenças.

Aos colegas da ETIS com suas palavras de incentivo.

Aos amigos que conquistei ao longo da vida, por alegrarem a minha vida.

A todos que enfim, de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS), analisando criticamente seu Projeto Político Pedagógico e buscando entender como se dá este processo avaliativo no trabalho docente e na formação dos educandos. Para tanto, inicialmente apresenta uma discussão sobre as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem na escola e no histórico da regulamentação da educação profissional. A seguir, uma revisão dos conceitos oriundos do Projeto Larga Escala, com apresentação dos fundamentos da proposta pedagógica da ETIS, com destaque para sua concepção de avaliação. Por fim, a apresentação da análise dos dados obtidos por meio do trabalho de campo. Este estudo se deu sob uma abordagem qualitativa, tomando como sujeitos da pesquisa a equipe pedagógica e os egressos do curso de Auxiliar em Saúde Bucal realizado em Piraí, no período entre novembro de 2013 a setembro de 2014. Para construir o referencial teórico, a autora adotou as técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica e pesquisa documental. A revisão bibliográfica foi sobre avaliação da aprendizagem e educação profissional em saúde. Os documentos da ETIS usados na pesquisa documental foram o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e os planos de curso. Para o trabalho de campo, a autora realizou grupo focal com egressos do curso e entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica. O tratamento do material obtido no trabalho de campo foi orientado pela Análise de Conteúdo, sob a modalidade Análise Temática. A pesquisa apontou que há uma relação próxima entre a avaliação prescrita no Projeto Político Pedagógico, no que se refere à avaliação formativa da ETIS, e a avaliação que acontece na prática. Entretanto, por mais que as práticas mostrem uma relação educador-educando horizontal, ainda existem fragilidades na “escrita” dos documentos da ETIS. Ou seja, percebe-se uma conflituosa relação entre os conceitos, na base de sua proposta pedagógica, pautados em uma “escrita” influenciada pelo modelo de competências, o que sugere a necessidade de uma discussão sobre competências junto ao coletivo da Escola.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Profissional em Saúde.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the process of learning evaluation developed by the School of Technical Formation in Health Nurse Izabel dos Santos (Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos - ETIS). This study will analyze its Political-Pedagogical Project in order to understand how this evaluating process occurs in the work developed by the teaching staff and in the formation of the students. For that, this study initially will present a discussion about the different concepts of the evaluation of the teaching and learning process and in the history of the regulamentation of professional education. Then this study will present a review of the concepts originated from the Large Scale Project with the presentation of the fundamentals of the pedagogical proposal intended by ETIS, highlighting its evaluating concepts. Finally, this study will present the data analysis obtained in field work. This study has a qualitative approach taking as subjects the pedagogical team and the students who have completed the Course of Assistant in Oral Health, which took place in Piraí between November 2013 and September 2014. For the theoretical references, the author of this study has adopted the following research techniques: bibliographic review and documental research. The bibliographic review was about the evaluation of the learning process and the professional education in Health. The documents provided by ETIS used on the documental research were the School Regiment, the Political-Pedagogical Project and the course agenda. For the field work, the author analyzed a focal group with students who have completed the course and partly structured interviews with the pedagogical team. The material obtained in the field work followed the Content Analysis, under the modality of Theme Analysis. The research indicates that there is a close relation between the evaluation of Political-Pedagogical Project, in reference of the formative evaluation of the school (ETIS) and what happens in practice. Nonetheless, although the research shows a horizontal educator-student relation there are still some frailties in the way the documents from ETIS are written, that is, it is possible to perceive a questionable relation between the concepts on the base of its written pedagogical proposal influenced by the model of competencies, which suggests the need for a discussion about competencies with the school's technical staff.

Keywords: Evaluation of learning. Professional Health Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Auxiliar de Consultório Dentário
ACS	Agente Comunitário de Saúde
ASB	Auxiliar de Saúde Bucal
BIBLIOSUS	Rede de Bibliotecas do SUS
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPD	Centro de Execução Programática Descentralizado
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIPLAN	Comissão Interministerial de Planejamento de Coordenação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESB	Equipe de Saúde Bucal
ESF	Estratégia de Saúde da Família
ETIS	Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos
ETSUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FAETEC	Fundação de Apoio às Escolas Técnicas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INCA	Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
IMNS	Instituto Municipal Nise da Silveira
h	hora
HSE	Hospital dos Servidores do Estado
km	quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MS	Ministério da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLE	Projeto de Formação de Trabalhadores de Nível Médio em Larga Escala
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFAPS	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
RJ	Rio de Janeiro
SECTI	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES	Secretaria de Estado de Saúde
SES-RJ	Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro
SESDEC	Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SUDS	Sistema Único e Descentralizado de Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THD	Técnico de Higiene Bucal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: QUESTÕES E REFLEXÕES	18
1.1 Avaliação da aprendizagem: o que falam os autores?	19
1.1.1 Teorias educacionais e a avaliação escolar: identificando relações	19
1.1.2 Conceitos e funções da avaliação escolar: fazendo escolhas.....	26
1.2 O ato de avaliar a aprendizagem dos educandos: contribuições para a prática escolar	32
1.2.1 Avaliação da aprendizagem do educando.....	32
1.2.2 Instrumentos de avaliação da aprendizagem: coleta de dados ou registros sobre aprendizagem?.....	38
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES	42
2.1 Formação humana ou reprodução da desigualdade social: qual sentido da educação profissional em saúde?	42
2.2 A trajetória da avaliação da aprendizagem no histórico das reformas de ensino	46
2.3. A concepção de avaliação no Projeto Larga Escala	62
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A EXPERIENCIA DA ETIS	67
3.1 A ETIS: sua história, suas conquistas e seus reveses	67
3.2 Compreendendo a proposta pedagógica da ETIS	78
3.3 Compreendendo a concepção de avaliação da ETIS	90
4 TRABALHO DE CAMPO: ANALISANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ETIS	99
4.1 Procedimentos metodológicos	102
4.2 Definição das unidades de análise temática	106
4.2.1 Avaliação da aprendizagem: qual seu significado?	107
4.2.2 Oficina de reflexão pedagógica.....	109
4.2.3 Instrumentos de avaliação.....	111
4.2.4 O processo de avaliação da aprendizagem da ETIS.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	149
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem foi um assunto que passou a chamar a minha atenção de uma forma curiosa. Na minha vida de estudante, sempre estudei para “tirar boas notas”, porque meus pais diziam que estudar era a minha única “obrigação”. Na faculdade (de Enfermagem) me interessei pela licenciatura. Quando comecei a lecionar, fui daquele “tipo de professor” que elaborava provas “difíceis”. Até que, em dezembro de 2001, ingressei para o quadro de enfermeiros (docentes) da Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS). Nesta escola não “tinha prova”, e, desde então, nunca mais tive “sossego”, pois avaliar a aprendizagem dos educandos é um enorme desafio.

Lembro-me que, nas primeiras turmas, eu me surpreendi com a quantidade de instrumentos de avaliação que havia na Escola. O mais “interessante” foi que, para facilitar a minha compreensão sobre o preenchimento e, por conseguinte, a compreensão pelos educandos, elaborei com o coletivo do núcleo descentralizado¹ em que eu atuava, mais uns dois modelos de instrumentos – que claro, não chegaram a ser padronizados pela ETIS, mas que só fortaleceram a minha necessidade de pesquisa. E foi assim que eu me interessei em estudar mais o tema – Avaliação da aprendizagem.

Primeiro, nas especializações que realizei, elaborei trabalhos de conclusão de cursos sempre voltados para esta temática. Até que, encontrei no Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, a oportunidade de aprofundar meus estudos neste assunto (que muito me interessa), e ainda, poder aplicar os conhecimentos produzidos por esta pesquisa na prática. Ou seja, os seus resultados são passíveis de serem utilizados para o entendimento da concepção de avaliação da ETIS, e, portanto, no aprimoramento de sua proposta pedagógica.

Historicamente a função da avaliação está relacionada ao uso de testes para medir (e avaliar) a mudança do comportamento humano.

Interessante observar que, ainda nos dias atuais, o sentido da avaliação no ambiente escolar continua relacionado à medida ou à verificação, por meio de testes

¹ A ETIS nesta época tinha, além da sede, núcleos descentralizados de ensino em alguns hospitais estaduais, entre, eles, o Hospital Eduardo Rabelo, no bairro de Campo Grande, no município do Rio de Janeiro. Esses núcleos eram chamados de Centros de Execução Programática Descentralizados (CEPDs), e o núcleo em que eu atuava, era conhecido como CEPD da Zona Oeste.

e provas, por isso, não é raro que, ao pensar em avaliação, surja no imaginário das pessoas a famigerada “nota”. A crítica a este sentido da avaliação está em usar as notas para classificar os educandos como bons ou ruins, sem considerar o mais importante – o seu aprendizado.

Observa-se que as reformas do sistema educacional brasileiro, a partir das Leis Orgânicas do Ensino voltadas para o trabalho industrial e comercial, se referiam à avaliação como “exames escolares”, expressão que permaneceu até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024/1961. Já a Lei nº. 5.692/71 substituiu a expressão “exames escolares” por “aferição do aproveitamento escolar”.

Embora o conceito de educação escolar tenha sido ampliado com a criação da LDB 9.394/96, a ideia de avaliação continuou como “verificação do rendimento escolar”. Com esta nova LDB, a escola passa a ser responsável pela elaboração de seu projeto político pedagógico, estabelecendo objetivos, metas e critérios de acompanhamento, controle e avaliação.

É consensual que a avaliação da aprendizagem dos educandos no ambiente escolar não demanda apenas uma disposição do professor, mas implica saber qual a postura assumida pela escola.

As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde têm ousado em implementar um processo de avaliação comprometido com a transformação social, uma vez que, a avaliação está diretamente relacionada a uma concepção de educação, de homem e de sociedade.

Assim, o tema abordado neste estudo refere-se ao processo de avaliação da aprendizagem da Escola Técnica do Sistema Único de Saúde no Estado do Rio de Janeiro – a Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS). Criada pelo Decreto nº. 13.802, de 01 de novembro de 1989, no âmbito da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, a ETIS é uma instituição pública, responsável pela educação profissional técnica de nível médio em saúde, para os trabalhadores inseridos no Sistema Único de Saúde (SUS), no estado do Rio de Janeiro.

Ao buscar conhecer essa instituição, é pertinente compreender seu próprio nome: “Izabel dos Santos”. A enfermeira e sanitarista Izabel dos Santos se destacou na história da formação dos trabalhadores técnicos da saúde do Brasil pela luta obstinada por uma política nacional de formação de profissionais de nível médio em saúde e, desta forma, lutou também por uma assistência de qualidade oferecida pelo

SUS. Na década de 1980, a referida enfermeira já compreendia que a escola ideal para o aluno/adulto/trabalhador (afastado há muitos anos dos bancos escolares) deveria ser inclusiva. A escola profissionalizante necessitaria ter uma nova “cara”, isto é, ser uma nova escola, com um novo docente e, conseqüentemente, com um novo aluno, mais velho e trabalhador da saúde (CASTRO; SANTANA; NOGUEIRA, 2002). Foi ela a idealizadora do Projeto Larga Escala que permitiu realizar modificações na política de formação dos trabalhadores da saúde, tendo em vista, principalmente, a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população. Portanto, falar da Escola que recebe o nome de Izabel dos Santos é uma forma não só de manter viva sua memória, mas de fazer jus à sua luta em nome da formação profissional técnica de nível médio em saúde.

Para entender “a causa” defendida por Izabel dos Santos, faz-se necessário resgatar que, a Saúde do Brasil na década de 1970, tinha em seus hospitais públicos, em torno de 300 mil trabalhadores, com baixa escolaridade e sem qualificação específica para o trabalho em saúde, entretanto, metade deles realizava desde serviços gerais às ações assistenciais específicas e complexas de saúde diretamente aos pacientes (BITTAR, 2009). A formação para esses trabalhadores da saúde (de nível médio e fundamental) era realizada predominantemente no serviço, de forma hierarquizada e associada à preparação para o trabalho (em saúde).

Paralelamente a esse quadro, na década de 1980, iniciaram-se os debates que se consubstanciaram no denominado Movimento da Reforma Sanitária. Este movimento se consolidou como uma possibilidade real de mudanças na saúde no Brasil, propiciando um campo favorável ao desenvolvimento de novos processos de trabalho e novas propostas de formação de trabalhadores da saúde e, portanto, de um novo paradigma de atenção à saúde, construído pelo coletivo da sociedade (BITTAR, 2009).

Nesse contexto, surgiu em 1981 o “Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio”, também conhecido como Projeto Larga Escala (PLE), com o apoio e a participação do então Ministério da Previdência e Assistência Social e da Organização Pan-Americana de Saúde, como estratégia premente para a capacitação de recursos humanos no âmbito das Ações Integradas de Saúde (BRASIL, 1982). Este Projeto foi considerado como uma nova proposta para qualificar os trabalhadores de nível elementar e médio inseridos nos serviços de

saúde, e, portanto, uma alternativa ao ensino vigente de cunho tecnicista (TORREZ, 1994).

O PLE, segundo a análise de Bassinelo e Bagnato (2009b), não se configurou como uma política pública e nem como um programa, mas como “uma estratégia de formação, uma experiência pedagógica, um movimento ou ideia, visando qualificar uma força de trabalho empregada no setor saúde, em consonância com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira” (p.621).

A consolidação do Projeto se deu por meio dos Centros Formadores/Escolas Técnicas de Saúde nas Unidades Federadas. O diferencial do PLE era o método de ensino, desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas (problematização) que propiciavam a construção do conhecimento pelo educando trabalhador, junto à possibilidade de crítica às condições de trabalho e a não adaptação ao existente (PEREIRA, 2002). Azevedo (1992) afirma que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, como um dos pontos cruciais da prática pedagógica do PLE, não poderia ficar restrita ao julgamento e à reprovação. A avaliação necessitava estar integrada ao processo ensino-aprendizagem, logo, deveria ser processual e não focada apenas no resultado final (DAVINI, 1989a apud AZEVEDO, 1992).

Essa foi a herança deixada pelo PLE às Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), entre elas, a ETIS. Sendo assim, a proposta pedagógica da ETIS reúne a integração ensino-serviço-comunidade, a Educação Problematizadora, a metodologia da problematização, o currículo integrado e a avaliação diagnóstica, com a intenção de proporcionar aos seus educandos/trabalhadores uma reflexão sobre a realidade, para nela intervir e transformar em algum grau – o que irá depender do nível de desenvolvimento da consciência de cada um (ETIS, 2008), da organização coletiva que conseguimos realizar e das condições históricas em que estamos inseridos.

Durante o período que transcorreu entre 1989 e 2009, a ETIS formou cerca de treze mil profissionais técnicos de nível médio para a saúde no estado do Rio de Janeiro, por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Saúde e conforme demanda do Ministério da Saúde.

Dentre os desafios comuns a qualquer ETSUS, pode-se dizer que, desde 2009, a ETIS vem enfrentando o seu maior desafio – que é tentar manter-se “viva”. Considero que a sua situação se agravou com a publicação do Decreto nº 42.966, de 12 de maio de 2011, que transferiu a Escola da SES-RJ para a Fundação de

Apoio à Escola Técnica (Faetec) que, por sua vez, se vincula à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Devido às incompatibilidades de gestão e concepção de educação entre a ETIS e a Faetec, a Escola ainda permanece sem turmas para formação de técnicos de nível médio.

Como a missão da ETIS está alicerçada nos princípios e diretrizes do SUS, ainda que a Escola tenha ficado “impedida” de implementar turmas de cursos técnicos, encontrou no próprio SUS outras possibilidades de educação profissional em saúde para nível médio, e assim, retomou suas atividades pedagógicas em 2013. Interessante observar que, neste mesmo ano em que a Escola reassume suas atividades, cresce o cenário de privatização e sucateamento da saúde, e de precarização institucionalizada do trabalho em saúde, tornando-se, portanto, imprescindível reavivar a memória sobre Izabel dos Santos e sobre sua luta para a consolidação de uma política para formação dos trabalhadores técnicos da saúde do Brasil. Considerar a origem da ETIS e a sua notória contribuição para o SUS nos últimos vinte e seis anos, assim como (re)conhecer a sua missão, sua concepção de educação e de avaliação, faz desta Escola um interessante campo para pesquisa em Educação Profissional em Saúde.

Refletindo sobre meu percurso como enfermeira na ETIS, pude vivenciar diversos papéis – como professora, supervisora e assessora pedagógica – convivendo o tempo todo com professores/instrutores e educandos, o que me mobilizou a construir meu objeto de investigação. Durante catorze anos de escola ouvi, constantemente, questionamentos de professores/instrutores sobre suas dificuldades para avaliar, dentre eles: como conduzir a avaliação com os educandos sem ser por meio de provas? Como registrar nos instrumentos de avaliação da ETIS sem expor juízo de valor? Como avaliar o aprendizado dos educandos?

Na tentativa de minimizar essas questões, a ETIS realiza uma capacitação pedagógica prévia aos seus futuros instrutores e demais integrantes da equipe pedagógica (coordenadores de turma e supervisores pedagógicos) por meio de “Oficinas de Reflexão Pedagógica”, com carga horária de 40 horas. O objetivo geral é aproximar os futuros instrutores de temáticas do campo educativo, tais como: concepções de educação e técnicas de ensino (16h), avaliação da aprendizagem (16h) e orientação sobre o material didático (guias curriculares ou Áreas Temáticas) elaborado pela Escola (8h).

Enquanto professora da ETIS, a proximidade com os educandos me permitiu escutar, observar, identificar, dialogar, registrar, avaliar e reavaliar o aprendizado dos mesmos durante o processo ensino-aprendizagem. Em geral, os educandos “estranhavam” a avaliação realizada pela Escola, relatavam dúvidas sobre como seriam avaliados sem prova e como descreveriam o próprio aprendizado nos instrumentos de avaliação da ETIS. Durante as supervisões pedagógicas, percebi que estes relatos não modificaram com o passar do tempo, o que só fortaleceu minha escolha em pesquisar o tema – Avaliação da aprendizagem.

Apresenta-se então a questão: a avaliação prescrita no Projeto Político Pedagógico da ETIS acontece de fato na prática?

Tal questão me levou a organizar o objetivo central deste estudo, a saber: investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela ETIS, analisando criticamente seu Projeto Político Pedagógico e buscando entender como se dá este processo avaliativo no trabalho docente e na formação dos educandos. Em vista disso, para realizar a investigação, me propus a aprofundar as discussões sobre o referencial teórico que embasa a proposta pedagógica da ETIS, a fim de verificar se existe relação entre a concepção de avaliação prescrita e a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula. Para tanto, procurei identificar a percepção de educandos egressos e da equipe pedagógica do curso de Auxiliar de Saúde Bucal da ETIS, sobre a avaliação da aprendizagem vivenciada.

Este estudo desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, que propicia um estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como sentem e pensam (TURATO, 2005). As técnicas de pesquisa adotadas foram a pesquisa documental – no que concerne ao Regimento Escolar, ao Projeto Político-Pedagógico e aos planos de curso da ETIS – e a revisão bibliográfica sobre educação profissional em saúde e avaliação da aprendizagem.

Os sujeitos desta pesquisa foram a equipe pedagógica (supervisora pedagógica e instrutores) e os egressos do curso de Auxiliar em Saúde Bucal (turma 2013/2014). Os procedimentos escolhidos para coletar os dados foram a entrevista e o grupo focal. A entrevista é definida por Rizzini, Castro e Sartor (1999) como uma conversa intencional entre duas pessoas utilizada quando se deseja conhecer a fundo uma questão. Dias (2000) afirma que objetivo principal do grupo focal é

identificar percepções, ideias, atitudes e sentimentos dos participantes da pesquisa, sobre um determinado assunto, produto ou atividade.

O tratamento do material obtido por meio das entrevistas e do grupo focal foi norteado pela análise de conteúdo, sob a modalidade análise temática. A análise de conteúdo tem por objetivo "ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, tem como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto [...]” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p.91-92).

Assim, uma vez transcritos os registros, a pesquisadora se dedicou à análise de conteúdo, realizando leituras e releituras das anotações. Depois reuniu as falas da equipe pedagógica e dos egressos em categorias temáticas, que permitiram discussões e reflexões.

Todo esse caminho metodológico me possibilitou analisar o processo de avaliação da aprendizagem na formação do Auxiliar em Saúde Bucal na ETIS, definido em um projeto de educação elaborado num contexto político e econômico neoliberal, que realiza a formação profissional por competências conforme legislação vigente, no entanto, comprometido com a qualificação profissional de cidadãos para a assistência em saúde.

Considerando o objetivo central deste estudo, estruturei-o em cinco partes, além da introdução. No primeiro capítulo, *Avaliação da Aprendizagem: questões e reflexões*, apresento por meio da pesquisa bibliográfica, uma reflexão sobre o sentido da avaliação no ambiente escolar, aprofundando os conceitos que embasam a concepção adotada pela ETIS.

No segundo capítulo, *Avaliação da aprendizagem: concepções e legislações*, abordo as concepções de avaliação subjacentes à legislação educacional, tomando como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930 até culminar com a atual LDB 9394/96. Destaco também a concepção de avaliação da aprendizagem na formação dos trabalhadores de nível médio e fundamental prevista pelo Projeto Larga Escala – gênese das ETSUS.

No terceiro capítulo, *Avaliação da aprendizagem: a experiência da ETIS*, apresento a Escola, suas bases teóricas e a maneira como foram construídas as relações entre sua proposta pedagógica e seu referencial teórico para a avaliação da aprendizagem.

No quarto capítulo, *Trabalho de campo: analisando a avaliação da aprendizagem da ETIS*, desenvolvo o detalhamento da pesquisa, identificando e analisando os conteúdos das falas obtidas por meio das entrevistas com a equipe pedagógica e do grupo focal com os egressos do curso de ASB realizado em Piraí.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais acerca da pesquisa, à luz do referencial teórico apresentado.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para aprofundar o conhecimento com relação ao processo de avaliação da aprendizagem nos cursos de educação profissional em saúde oferecidos pela ETIS e, ainda, em novas discussões acerca do processo ensino-aprendizagem da ETIS.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: QUESTÕES E REFLEXÕES

Avaliação é um tema complexo, mas está presente na vida das pessoas antes mesmo de nascerem. Ainda no útero materno o feto é avaliado pelo pré-natal e, assim que nasce, ganha sua “primeira nota” de acordo com os testes da Escala de Apgard².

Interessante observar como o sentido da avaliação relacionada à nota ainda prevalece nos dias atuais, por isso, não é raro que, ao pensar em avaliação, surja no imaginário das pessoas uma prova, ou ainda, que avaliação só remeta à nota, conceito ou histórico escolar. Luckesi (2011b) afirma que esta forma de avaliar é herança da Pedagogia Tradicional. Esta por sua vez, aponta para o modelo de avaliação tradicional, muito “praticado” no ambiente escolar, caracterizado por uma avaliação pouco integrada ao processo ensino-aprendizagem; com data marcada; focada no erro e acerto; aprovando ou reprovando os educandos com notas, conceitos ou médias que não necessariamente comprovam o aprendizado (HOFFMANN, 2011a).

Diante do exposto, neste capítulo, discuto o sentido da avaliação no ambiente escolar. A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da ETIS, busco aprofundar os conceitos que embasam a concepção de avaliação da aprendizagem dos educandos adotada pela Escola, quais sejam: educação problematizadora, concepção formativa e avaliação diagnóstica. Tais conceitos estão respaldados em dois principais autores referenciados no PPP da ETIS, Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann, entre outros que corroboram com a concepção de avaliação desta Escola.

² É um teste que consiste na avaliação de cinco sinais objetivos (frequência cardíaca, respiração, tônus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele) do recém-nascido no primeiro, no quinto e no décimo minuto após o nascimento, atribuindo-se a cada um dos sinais uma pontuação de zero a dois, em que o somatório da pontuação é de no mínimo zero e no máximo dez (REZENDE, 1998).

1.1 Avaliação da aprendizagem: o que falam os autores?

1.1.1 Teorias educacionais e a avaliação escolar: identificando relações

Por que ainda é tão frequente associar avaliação à aplicação de provas e atribuição de notas? Seria o ato de avaliar uma ação neutra ou destituída de intencionalidade? E se as “práticas avaliativas podem [...] servir à manutenção ou à transformação social”, conforme aponta Villas-Boas (1988, p.21), quais concepções de educação estão por trás das práticas avaliativas?

Buscando respostas a estas questões, inicio com um pouco de história sobre as práticas de avaliação, situando a transição entre as expressões “exames escolares” e “avaliação da aprendizagem”.

Na China, 3.000 anos antes da era de Cristo, os soldados eram selecionados para o exército por meio de exames (LUCKESI, 2011a). Este mesmo autor assevera ainda que a tradição dos “exames escolares” conhecidos nas escolas, foi sistematizada como atividade pedagógica, nos séculos XVI e XVII, nos colégios católicos da Ordem Jesuítica e pelo Bispo Jan Amos Komensky (Comenius)³. Essa sistematização da organização educacional tinha por objetivo formar um modelo de homem pautado nos princípios escolásticos.

Chueiri (2008) afirma que o auge da prática dos exames se deu com a consolidação da burguesia e com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, pois os estudos eram considerados uma forma de ascensão social. Diante deste contexto, Afonso (2000) diz que a educação escolar era considerada como uma “quase mercadoria”, e que, para ter qualidade, tinha que se submeter às exigências de mercado. Assim, a busca incessante por diplomas, ao longo do século XIX, evidenciou a prática de exames como uma das ferramentas de controle do Estado (AFONSO, 2000).

A “avaliação por objetivos”, proposta em 1930 por Ralph Tyler⁴, enalteceu a necessidade de atenção pelo professor à aprendizagem dos educandos. Tal fato

³ Pensador tcheco (1592 – 1670) considerado o primeiro nome da história moderna da educação. Sua obra mais importante – “Didactica Magna” – marca o início da sistematização da pedagogia no Ocidente (FERRARI, [20-?]).

⁴ Ralph W. Tyler (1902 – 1994) educador americano e estudioso na área de Currículo e Avaliação. Considerava que avaliar “é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino” (KLIEBARD, 2011).

implicou no ensino baseado em objetivos, e, portanto, na “avaliação da aprendizagem”, em que ficaria estabelecido com clareza e precisão o que caberia ao educando aprender (HOFFMAN, 2011a; LUCKESI, 2011a).

No Brasil, segundo Luckesi (2011a), o termo “avaliação da aprendizagem”, surge no século XX, entre 1960 e 1970, ressaltando que a Lei nº. 5.692/71⁵ substituiu a expressão “exames escolares” (LDB 4.024/61) por “aferição do aproveitamento escolar”. Embora o conceito de educação escolar tenha sido ampliado com a criação da LDB 9.394/96⁶, a ideia de avaliação continuou como “verificação do rendimento escolar”. Esse fato demonstra o quanto a concepção de avaliação relacionada à “seleção” está arraigada em nossa sociedade, e reforça a fala de Luckesi (2011a) sobre ainda se praticar muito mais “exames escolares” do que “avaliação da aprendizagem”.

É consensual que a avaliação da aprendizagem dos educandos no ambiente escolar, não demanda apenas uma disposição do professor, mas implica saber qual a postura assumida pela escola. Buscando compreender o sentido da avaliação escolar, Silva (2012) propõe que questionemos qual o papel da escola: formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, ou contribuir para a formação de cidadãos? Parte da resposta a esta questão pode ser encontrada no projeto pedagógico da escola⁷, uma vez que neste documento deve estar explicitada a concepção de educação adotada pela instituição de ensino, e conseqüentemente, a sua concepção de avaliação. Deste modo, é preciso (re)conhecer a influência que a Pedagogia⁸ ou as teorias educacionais exercem sobre o ato de avaliar.

As teorias educacionais reúnem vários estudiosos na área da educação com suas propostas de classificação pautadas em diferentes correntes de pensamento. Algumas teorias pautam suas críticas ao sistema capitalista, sem necessariamente proporem metodologias de ensino; já outras apontam suas críticas aos métodos de ensino relacionados à sociedade capitalista (RIBEIRO, 2010).

⁵ A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi revogada pela LDB 9.394/96.

⁶ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ A criação da LDB 9.394/96 levou à necessidade de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e estes, por sua vez, exigiram das escolas a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para Vale (1999, p. 34), todo projeto pedagógico é político “na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade [...] e definição em relação aos fins e valores” de uma sociedade.

⁸ “A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação em uma sociedade [...]” (LIBÂNEO, 2013, p.23).

Dentre os conceituados educadores brasileiros estão Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. As contribuições de Dermeval Saviani se destacam por sua proposição à Pedagogia Histórico-Crítica e, em especial por suas discussões sobre a concepção politécnica de Educação. No entanto, por ser esta pesquisa um estudo de caso sobre a Escola Técnica Izabel dos Santos, a ênfase será nas propostas de classificação por José Carlos Libâneo, por ser o autor que a ETIS toma por referência na sistematização das teorias da Educação.

Saviani (2003) parte da “marginalidade” relativa à escolarização para propor uma classificação das teorias da educação: Teorias não-críticas e Teorias crítico-reprodutivistas.

As Teorias não-críticas compreendem que a sociedade está em harmonia, logo, não existe crítica às relações sociais, sendo a marginalidade escolar um fenômeno acidental, uma distorção que pode ser corrigida pela escola. Nesta concepção, a educação independe das relações sociais e tem o poder de garantir a construção de uma sociedade igualitária. São denominadas “não-críticas” porque “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 1991, p.17).

O segundo grupo é composto pelas Teorias crítico-reprodutivistas que consideram que a marginalidade escolar é vista como inerente à estrutura da sociedade, onde as classes dominantes se apropriam da produção social, marginalizando os demais. Saviani enfatiza que estas teorias são críticas porque reconhecem as determinações sociais da educação, no entanto, como “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade”, são denominadas de “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1991, p.17).

Quanto à marginalidade escolar, Saviani (2003) argumenta que a classe dominante não tem interesse que a escola contribua para a mudança histórica. Faz-se necessário, portanto, que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) seja formulada do ponto de vista dos interesses dos “dominados”. E questiona: “é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (Saviani, 2003, p.31).

Sendo assim, o autor propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, acreditando que a educação deve ser pensada do ponto de vista das classes dominadas (os trabalhadores) para que possa haver uma transformação da escola e,

consequentemente, da sociedade. Esta pedagogia parte da realidade social para a sala de aula, e desta para a totalidade social, num processo dialético de trabalho pedagógico, onde se valoriza a contradição, a dúvida, o questionamento, a diversidade, a divergência. Saviani (2003, p.70)⁹ afirma que se fosse possível exprimir os métodos de ensino na forma de passos, estes seriam:

1º passo: prática social. É o ponto de partida do ensino. Os alunos nesta fase possuem um conhecimento de caráter “sincrético”, porque por mais experiência e conhecimento que tenham, existe uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social nesse ponto de partida. O professor, por sua vez, tem uma compreensão denominada de “síntese precária”, em que a “síntese” deve-se a certa articulação de conhecimentos e experiências relativas à prática social; e “precária” porque ele conhece de forma precária o nível de compreensão dos alunos nesse ponto de partida. O ponto principal da prática social é a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, assim como a relação entre a experiência de cada pessoa e as experiências acumuladas ao longo da história da sociedade (MAZZEU, 1998).

2º passo: problematização. Nesse momento são levantados os “principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2003, p. 70). A problematização é a criação de novas necessidades, é o momento de colocação de novas questões para reflexão sobre a prática social. Cabe ao professor apresentá-las como situações a serem ultrapassadas, ou ainda, como objeto com o qual é preciso estabelecer uma relação consciente para que se possa compreendê-lo (MAZZEU,1998). Para este autor, outro ponto importante na problematização está na relação do professor com os conhecimentos acumulados, em que estes devem promover não apenas seu próprio desenvolvimento, mas, como produtos da atividade humana, devem ser considerados “instrumentos necessários para a libertação das condições opressoras e para a ampliação das possibilidades de escolha em relação ao seu próprio futuro” (p.5).

3º passo: instrumentalização. Nessa fase, professores e alunos realizam as ações imperiosas à construção do conhecimento científico, com a apropriação dos

⁹ Para melhor compreensão e detalhamento dos passos, além do próprio Saviani (2003, p.70), busquei as contribuições de Francisco José Carvalho Mazzeu (1998) que, embasado em Saviani, integra a equipe de pesquisadores da Unesp/Araraquara que se constitui em função de um referencial teórico comum: a perspectiva histórico-social.

instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas detectados na prática social. Segundo Mazzeu (1998), o desafio da instrumentalização está no professor preparar seus próprios instrumentos, procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que atendam às necessidades de uma prática voltada para o “sucesso escolar”.

4º passo: catarse. Constitui-se pela elaboração da nova forma de entendimento da prática social que se atingiu, incorporando-se novos conhecimentos como instrumentos de transformação social. Mazzeu (1998) afirma que após um longo processo educativo, as formas de pensar e agir histórica e socialmente produzidas são internalizadas no pensamento, no conhecimento e no discurso do indivíduo, colaborando para a formação de uma verdadeira autonomia.

5º passo: prática social. Difere da anterior porque nesse passo o conhecimento dos alunos ascende a um nível sintético e o professor reduz a precariedade de sua síntese. Mazzeu (1998) considera que nesse momento a prática social já não é a mesma porque durante esse processo professor e alunos transformaram suas formas de pensar e agir, a partir da apropriação dos conteúdos escolares por meio de atividades universalizantes, conscientes e livres.

De acordo com sua visão em relação à sociedade capitalista, Libâneo (1985) classifica as teorias educacionais – por ele denominadas tendências pedagógicas – em dois grupos: Tendências Pedagógicas Liberais e Tendências Pedagógicas Progressistas.

As Tendências Pedagógicas Liberais se configuram como expressão da sociedade capitalista que tem como premissa a liberdade e os interesses individuais em uma sociedade de classes. Dentro deste propósito, a escola tem por função preparar as pessoas, conforme suas aptidões, para o desempenho de papéis sociais, adaptando-as às normas de uma sociedade que prima pelo desenvolvimento da cultura individual. Apesar destas tendências pedagógicas defenderem uma educação igualitária e universalizada, desconsideram a disparidade de condições das classes sociais. Nesse primeiro grupo estão a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada¹⁰ e a Tecnicista (cuja base teórica é a psicologia behaviorista¹¹).

¹⁰ Em seu livro “Didática” (2013), Libâneo congrega na Pedagogia Renovada correntes que defendem a renovação escolar: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey preconizando que a educação deve servir para resolver situações da vida e a ação educativa tem

Também denominadas como “teorias críticas da educação” (LIBÂNEO, 2013), as Tendências Pedagógicas Progressistas reforçam as finalidades sociopolíticas da educação, a partir da apreciação das realidades sociais. Esta concepção proporciona que este grupo de tendências pedagógicas se torne, em uma sociedade capitalista, um instrumento de luta por transformações sociais. Nesse grupo estão as Tendências Pedagógicas Libertadora (Pedagogia de Paulo Freire) e Crítico-Social dos Conteúdos¹².

Embora Libâneo (1985) tenha descrito todas essas tendências, nesse estudo serão abordadas apenas aquelas que se destacaram na educação profissional em saúde no Brasil – as Tendências Pedagógicas Liberais Tradicional e Tecnicista e a Tendência Pedagógica Progressista Libertadora. Sendo assim, a partir das observações do autor, situo a avaliação no ambiente escolar, sob a ótica, respectivamente, das pedagogias Tradicional, Tecnicista e Libertadora.

A Pedagogia Tradicional valoriza a repetição e a memorização de conceitos. A finalidade da escola é preparar intelectual e moralmente o educando para que este assumira sua posição na sociedade (de classes). A relação professor-aluno é vertical, ou seja, o papel do professor é informar conhecimentos, disciplinar e ter o poder de decidir sobre o processo pedagógico. Ao aluno cabe ouvir, interiorizar os conceitos apresentados e reproduzir as informações recebidas. Nesta concepção, a avaliação reflete as relações de poder entre professor e aluno, sendo realizada não ao longo do processo ensino-aprendizagem, mas em momentos pré-determinados, por meio de instrumentos como provas, testes, etc. Ainda segundo Luckesi (2011b, p.21), devido a essa “Pedagogia fundamentar-se sob um olhar estático a respeito do educando”, amolda-se à “prática de exames escolares, cuja função é classificar o já dado”. Ou seja, gera-se uma medida, normalmente expressa por uma nota, que

como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais); a não diretiva (inspirada em Carl Rogers que defendia que cabia ao professor facilitar o aprendizado e ao aluno conduzir o próprio processo de aprendizagem); a Ativista-espiritualista (de orientação católica); a culturalista; a piagetiana e a montessoriana. Todas estas se contrapõem à Pedagogia Tradicional. No Brasil, o movimento da Escola Nova inspirou-se principalmente na corrente progressivista, e trata-se de tema polêmico, que teve muitas “faces”, podendo esta concepção de educação ser vista como questionadora da ordem social ou como simples promotora da adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria em ascensão.

¹¹ Behaviorismo é o termo designado para o conjunto das correntes de pensamento na Psicologia que compreendem o comportamento como seu principal objeto de estudo.

¹² A Tendência Crítico-Social dos Conteúdos inspirou-se no materialismo histórico dialético propondo uma educação escolar crítica e de superação das desigualdades sociais decorrentes do capitalismo (LIBÂNEO, 2013). Segundo o autor, sua origem advém das experiências dos educadores Anton Makarenko, Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski, Mario Alighiere Manacorda e Georges Snyders e, no Brasil, Dermeval Saviani.

confirma se o resultado obtido pelo educando atinge o resultado determinado previamente no plano de ensino. Esta medida classifica os alunos como forte/fraco, bom/mau, capaz/incapaz, e delimita seus lugares na escola (ESTEBAN, 2012), trazendo, muitas vezes, reflexo para sua vida fora da escola¹³.

Para a Pedagogia Tecnicista, a função da educação é preparar “recursos humanos” para uma sociedade industrial e tecnológica, logo, a finalidade da escola é modelar o comportamento humano por meio de técnicas específicas. Esta pedagogia se destacou nos anos de 1960, inspirada na teoria behaviorista que afirma que o comportamento pode ser inato ou aprendido, mas para tal, é necessário repetir os estímulos. Com ênfase no ensino profissionalizante, o objetivo da escola é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho e, assim, aperfeiçoar o sistema capitalista. A relação professor-aluno é vertical, em que o professor é visto como um técnico que informa para o aluno que deve receber, aprender e fixar. Nesse sentido, a avaliação visa verificar se as respostas corretas estão de acordo com os objetivos instrucionais pré-estabelecidos muitas vezes por especialistas. Os instrumentos de avaliação incluem provas (escritas e práticas) e repetição de exercícios e técnicas.

A intitulada Pedagogia Libertadora¹⁴, pautada no pensamento de Paulo Freire, surge como uma crítica à proposta de educação liberal estabelecida pela sociedade capitalista. Um dos valores básicos desta pedagogia é a liberdade, pois a educação não pode ser efetiva se os educandos não participarem dela de maneira livre e crítica, daí se configurar como “libertadora”. Nesta pedagogia, “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 1985, p. 35). A relação professor-aluno é horizontal, em que ambos são sujeitos do conhecimento. Também denominada de “educação problematizadora¹⁵”, pautase na relação dialógico-dialética entre educador e educando (GADOTTI, 1988). O professor traz para si a tarefa de orientar o aprendizado dos educandos, voltado para a realidade social, discutindo temas sociais e políticos. Nesta

¹³ STAUFFER, Anakeila de Barros. Informação verbal. 2016

¹⁴ O ambiente político-cultural no Brasil em que Freire elaborou suas ideias e começou a experimentá-las na prática iniciou-se com a revolução de 1930 e terminou com o golpe militar de 1964 (FERRARI, [20-?b]).

¹⁵ “[...] educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* da realidade” (FREIRE, 1987, p.40, grifo do autor).

concepção de educação se aprende pelo nível crítico de conhecimento ao qual se chega pela compreensão e reflexão, e não por imposição ou memorização. Seguindo este propósito, a avaliação é planejada e realizada de modo processual e continuado, por meio de instrumentos que propiciem tanto ao professor quanto ao educando registrarem suas observações acerca das aprendizagens. Em consonância com sua proposta pedagógica, a avaliação só pode se constituir de forma dialogada, reflexiva e adequada ao tempo de aprendizado de cada educando.

Considerando as três concepções de educação supracitadas, sintetizo as relações entre avaliação escolar e as teorias educacionais da seguinte forma: a Pedagogia Tradicional relaciona avaliação com o ato de examinar os conhecimentos do aluno e a Pedagogia Tecnicista relaciona avaliação com o ato de medir o desempenho do indivíduo (CHUEIRI, 2008); já a Pedagogia Problematizadora relaciona avaliação com problematizar, questionar e refletir sobre a realidade/conhecimento que se apresenta ao educando (HOFFMANN, 2011a).

Diante do exposto, pode-se perceber que avaliação escolar não se dá num vazio conceitual, assim como não é uma ação neutra ou puramente técnica, mas dimensionada por um modelo de educação, que também não é uma prática neutra ou puramente técnica, traduzida em prática pedagógica (CHUEIRI, 2008).

1.1.2 Conceitos e funções da avaliação escolar: fazendo escolhas

Curioso observar que, apesar do consenso de que a avaliação escolar tem relação com a concepção de educação adotada pela escola, muitos autores (Libâneo, 2013; Silva, 2012; Luckesi, 2011a; Fernandes, 2009) discutem em seus textos “a aprendizagem da avaliação”. Seria apenas uma questão de conceitos ou aprender como se avalia a aprendizagem ainda é um desafio? Diante deste questionamento, torna-se relevante discutir os sentidos subjacentes aos conceitos e funções relacionados à avaliação.

Luckesi (2011a) esclarece que a palavra verificar¹⁶ vem do latim *verum facere* que significa “fazer verdadeiro”. Entretanto, o que se observa muitas vezes no processo educacional é que o conceito de verificação se dá em torno apenas do ato de investigar se algo é verdadeiro ou não, e encerra-se aí. O ato de examinar se

¹⁶ O mesmo que examinar.

preocupa apenas com a nota, levando à classificação dos educandos como bons, regulares ou ruins.

A palavra medir é explicada por Hadji (2001, p.27) como a atribuição de “um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. O ato de medir está diretamente relacionado à medida do desempenho dos educandos, gerando competição e classificação em “melhor ou pior desempenho”.

Já o termo avaliar vem do latim *a-valere* que significa “dar valor a”, portanto, diz Luckesi (2011a) que o conceito de avaliação baseia-se em atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, o que sugere se posicionar de alguma forma diante do fato. O ato de avaliar não se encerra na atribuição de qualidade (bom ou ruim), mas exige uma tomada de decisão do professor (e da escola) em diagnosticar e incluir o educando (LUCKESI, 2011a).

Entendida deste modo, a avaliação no ambiente escolar pode conduzir a ação do professor junto ao educando, de forma que ambos definam estratégias de ensino para que o aprendizado aconteça. Essa descrição amolda-se à função ontológica (constitutiva) da avaliação, que, no dizer de Luckesi (2011a), se contrapõe à função mais conhecida da avaliação, a função classificatória.

Na função classificatória, o professor (“dono do saber”) repassa o seu conhecimento para os educandos. A avaliação é realizada por meio de instrumentos que são elaborados para verificar os conteúdos “memorizados” pelos educandos, que são classificados com notas/conceitos que não necessariamente retratam o aprendizado e servem apenas como um meio de aprovação e reprovação. Inclusive é comum nesta situação, os professores usarem a avaliação para disciplinar ou punir. Essa é a lógica da avaliação dita como somativa. A avaliação somativa valoriza o controle burocrático das atividades exercidas pelo aluno, materializadas por meio de notas que serão somadas, ao longo do período letivo, para definirem médias, que não revelam, o mais importante – o aprendizado (CHUEIRI, 2008). Frequentemente, esta avaliação somativa parte da realização de exercícios, testes e, sobretudo, de provas.

Cabe, portanto, uma reflexão: seria a prova a única vilã nessa história? Se a questão não é execrar a prova, mas refletir sobre a “classificação”, então, onde a crítica se estabelece?

A crítica à “classificação” pode ser explicada pelo próprio Luckesi (2011a) que assevera que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender [...]” (p.29), logo, na sala de aula não cabe classificação de saberes por meio de notas, mas sim, o acompanhamento e a reorientação da aprendizagem após a nota.

Outra autora que sustenta a crítica a essa “classificação naturalizada” é Esteban (2012), assegurando que as práticas avaliativas carregam vínculos intensos com o processo de exclusão/inclusão social. Ela explica que esta naturalização está no desconhecimento do “como” e do “para que” são elaborados os procedimentos e instrumentos do processo de avaliação, que são usados frequentemente com pouca reflexão. Deste modo, o produto (resposta) dos educandos é comparado/confrontado com o resultado preestabelecido no planejamento de ensino, resultando em uma distribuição desigual de notas, pois desconsidera completamente a heterogeneidade do grupo. Assim, exclui aqueles que “não chegaram” ao resultado esperado.

É fato que avaliar vai além de examinar e medir, porém, não é preciso eliminar os exames, as provas ou as notas, mas reinventar seu método no sentido de avaliar o educando sabendo como acolhê-lo depois da nota. Hoffmann (2011a) reafirma esta posição quando propõe que a avaliação da aprendizagem não seja associada apenas à concepção de verificação de respostas certas ou erradas, mas tenha um significado investigativo e reflexivo dos professores sobre os aprendizados de seus educandos.

Rebatendo a função classificatória, a função ontológica ou constitutiva sugere que a avaliação propicie a autocompreensão tanto do educador quanto do educando, e para isso, deve acontecer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível acompanhar a construção do conhecimento. Permitindo o “diagnóstico” do educando, cria base para uma tomada de decisão pelo professor, por meio da mediação entre ambos. Considerada como um instrumento auxiliar da aprendizagem dos educandos, a avaliação usa o erro como fonte de aprendizagem¹⁷ (LUCKESI, 2011a).

¹⁷ A mediação entre professor e educando compromete-os com a necessidade de entender como se deu a construção do conhecimento sobre determinado assunto. Por exemplo, supondo que um professor está diante de uma prova com resposta errada, cabe a ele perguntar como o educando chegou àquela resposta. E a partir da explicação do educando, novas possibilidades e estratégias de ensino-aprendizagem deverão ser implementadas, até que ocorra o aprendizado. Esse pode ser o

Vasconcellos (1998) reforça esta ideia e diz que

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino (VASCONCELLOS, 1998, p.79).

Ao analisar esse sentido da avaliação, começo a entender porque muitos autores discutem a “aprendizagem da avaliação”, afinal, dentro do atual contexto político e econômico neoliberal, em que prevalecem as tendências pedagógicas liberais, torna-se um desafio proporcionar uma avaliação escolar em sua dimensão ontológica. Tal suposição é admitida por Luckesi (2011a, p.29) que afirma “ainda hoje se praticam muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem”.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é um processo didático, necessário e dinâmico, que deve acompanhar (permanentemente) todos os passos do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a análise minuciosa pelo professor sobre o que os educandos sabem e fazem, permite a compreensão dos avanços e limites, e, assim, qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação pedagógica para ajudá-los a superar as eventuais dificuldades (LIBÂNEO, 2013; SILVA, 2012; LUCKESI, 2011a e FERNANDES, 2009). Para estes autores, o sentido da avaliação está no diálogo entre as formas de ensinar, as intervenções dos professores e os percursos de aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto, considero importante destacar dois conceitos, não só porque norteiam esta pesquisa, conforme dito anteriormente, mas porque dialogam com a função ontológica da avaliação – “avaliação diagnóstica” e “concepção formativa de avaliação”.

Luckesi (2011a) define que a prática da avaliação diagnóstica prima pela compreensão do aprendizado do educando, com vistas a tomar decisões resolutivas para que o mesmo possa progredir em seu processo de aprendizagem. Portanto, considera que esta forma de avaliação deve ser o instrumento dialético do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Nesta avaliação, valoriza-se no educando a “sua capacidade de [...] questionar e fazer descobertas [...], pensar criticamente sobre [...] as situações que o

caminho do uso do erro como fonte de aprendizado, e, portanto, do acolhimento do educando após a nota.

rodeiam, e [...] construir, através de relações interpessoais, seus próprios valores morais" (HOFFMANN, 1996, p. 3).

A concepção formativa da avaliação, segundo Chueiri (2008),

Preocupa-se com o processo de apropriação de saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo (CHUEIRI, 2008, p.58).

Ainda que alguns autores tenham criado denominações distintas à concepção formativa, em contraposição à avaliação como medida ou classificação, todas elas também apontam para uma avaliação orientada para melhorar as aprendizagens, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Aprender a avaliar a aprendizagem implica realmente em fazer uma escolha. Entretanto, considero que essa “escolha” não pode ser uma ação isolada do professor, afinal, já é sabido que por trás de uma concepção de avaliação existe uma concepção de educação. Logo, existe como pano de fundo um projeto pedagógico e uma instituição de ensino. Alimentando essa reflexão, exponho aqui uma pergunta feita a mim, por um professor, quando soube que o meu objeto de pesquisa é a avaliação da aprendizagem: “qual é a forma certa de se fazer avaliação”?

Para início de conversa, não existe uma “receita de bolo”, mas um conjunto de determinantes que favorecem uma avaliação dialogada e não excludente. Alguns destes seriam pertinentes à instituição de ensino, tais como: adotar uma concepção de educação crítica; prever no cronograma/calendário anual a capacitação pedagógica permanente de seus docentes, proporcionando espaço para fala e escuta; revisar coletivamente e periodicamente seu PPP, de forma que todos os atores (educandos, professores, coordenadores e demais funcionários) possam analisar criticamente a instituição que se inserem e, avaliarem se há relação entre o que está “prescrito” nos documentos pedagógicos e o que acontece no cotidiano escolar. Apesar de não ser objeto deste estudo, a política da gestão escolar¹⁸, de ensino público ou de ensino privado, tem poder decisivo sobre esses determinantes.

¹⁸ De acordo com Paro (2010, p.774), apesar de não ser recente a ideia de se aplicar na escola os mesmos princípios de produção que funcionam nas empresas, tem sido “crescente a lógica da

De modo geral, realizar a avaliação escolar implica em considerar a complexa relação escola-professor-educando. Nesse sentido, resgato a importância do projeto pedagógico, que segundo Luckesi (2011b), necessita de mediadores¹⁹ para que possa servir de parâmetro para a avaliação da aprendizagem, tais como: uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem; conteúdos escolares/ curriculares; a didática e o educador (a relação educador-educando).

Como a relação entre teoria da educação e avaliação já foi abordada nesta pesquisa, considero importante complementar com algumas anotações feitas pelo autor acerca dos outros mediadores, quais sejam: os conteúdos escolares e a didática. Os primeiros “pertencem à cultura que nos antecede, como também à cultura contemporânea, com todos os seus elementos componentes: senso comum, ciência, valores estéticos, éticos e religiosos” (p.88). A didática, por sua vez, “sinaliza os recursos práticos básicos para que os desejos embutidos nos atos de ensinar e aprender sejam realizados” (p.103). Luckesi (2011b, p.133) entende que, na prática pedagógica, educador e educando são dois sujeitos iguais em direitos e deveres, mas que se encontram em diferentes níveis de maturidade.

Acredito que a maior complexidade deste processo de avaliação está nas “pessoas” e, como afirma Hoffmann (2011b), é preciso

[...] estarmos conscientes de que a educação envolve a relação entre seres humanos, diferentes entre si, que guardam seus próprios mistérios e que não haverá métodos ou processos infalíveis para compreendê-los em sua plenitude (HOFFMANN, 2011b, p.15).

Têm-se então, de um lado, o professor que constrói o contexto avaliativo (selecionando os conteúdos, organizando a metodologia e elaborando as avaliações) pautado na proposta pedagógica adotada pela escola; e do outro, o educando com suas experiências, suas possibilidades e limites e seus valores socioculturais. Hoffmann (2011b) lembra ainda que as práticas avaliativas reprodutivistas são seculares, e que os próprios professores, de hoje, também foram

produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar”. Diante disso, comete-se o equívoco de entender o trabalho escolar como outro qualquer, ignorando tanto a finalidade da educação quanto a especificidade do trabalho pedagógico. Assim, a gestão escolar é influenciada por instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e da lógica de mercado, que têm, portanto, objetivos antagônicos ao da educação.

¹⁹ Luckesi (2011b, p.60) empregou o termo “mediador” como “aquilo que serve de meio para chegar a algum resultado”.

submetidos a ela. O que quero dizer é que, na hora de avaliar, este professor também estará permeado de concepções teóricas e posturas de vida. Assim como, na hora de serem avaliados, muitos educandos se surpreendem com novas propostas de avaliação, e reclamam, porque preferem “provas” e “notas”.

Nesse sentido, acredito que assumir uma nova postura frente à avaliação da aprendizagem requer, tanto da escola, como do professor e do educando, desconstruir a prática da avaliação arraigada, rompendo com a cultura da memorização e classificação tão presente no sistema de ensino, e, por conseguinte, reconstruir (coletivamente) uma nova prática avaliativa.

1.2 O ato de avaliar a aprendizagem dos educandos: contribuições para a prática escolar

1.2.1 Avaliação da aprendizagem do educando

Diante da complexidade envolvida no ato de avaliar, identifiquei relações entre os depoimentos que ouvi ao longo do meu trabalho na ETIS e o referencial teórico sobre avaliação. Como descrito anteriormente, atuar em uma escola técnica do SUS, me aproxima de uma infinidade de pessoas, experiências e de entendimentos sobre o que seja avaliação da aprendizagem, o que me despertou interesse em compreender mais sobre este tema. Portanto, o desafio de avaliar um educando suscita questões como: o que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?

A avaliação como integrante do processo ensino-aprendizagem deve ser planejada (coletivamente) pela escola, já que “deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar” (FERNANDES, 2012, p.98). Contudo, ainda que a instituição de ensino tenha descrito, em seu PPP, a concepção de avaliação, muitos autores citam em seus textos, relatos de professores sobre as dificuldades encontradas para avaliarem seus educandos. Mas então, o que se deve considerar na “hora de avaliar” o educando?

Libâneo (2013) é enfático ao relacionar que dentre as características da avaliação escolar está a sua intrínseca relação com os “objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas” (p.222). Os objetivos devem explicitar “os conhecimentos, as habilidades e as atitudes” (LIBÂNEO, 2013, p.222), que para serem discutidos, construídos,

compreendidos e aplicados pelo educando, o professor deverá se utilizar de diferentes métodos de ensino-aprendizagem e, ainda, de diferentes instrumentos de avaliação.

Cabe neste momento abrir um parêntese e comentar os conceitos “conhecimento, habilidade e atitude”. Durand (2000 apud Brandão e Andrade, 2007) resume que o conhecimento (domínio cognitivo²⁰) corresponde aos conteúdos assimilados pelo indivíduo, que lhe possibilitam a compreensão do mundo; a habilidade (domínio psicomotor¹⁹) refere-se ao saber como fazer algo; já a atitude (domínio afetivo¹⁹) diz respeito aos aspectos sociais e afetivos.

Brandão e Andrade (2007) afirmam que “conhecimento, habilidade e atitude” são considerados como os três elementos determinantes da competência²¹, que, segundo Deluiz (2001a), pode ser considerada como

[...] a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural (DELUIZ, 2001a, p.13).

É sabido que a noção de competência tem relação com a história da educação profissional, tema que será abordado no próximo capítulo. Entretanto, devo salientar que como o conceito de competência envolve várias acepções e abordagens (DEMO, 19-?; DELUIZ, 2001b e RAMOS, 2001), e como estas não são o objeto desta pesquisa, o enfoque dado à competência será apenas no que se referir ao tema abordado – avaliação da aprendizagem. Ressalto que a intenção neste item é discutir como se realiza na prática escolar, uma avaliação preocupada com o aprendizado do educando e não apenas com a nota.

²⁰ As expressões, “domínio cognitivo”, “domínio psicomotor” e “domínio afetivo”, utilizadas na avaliação dos educandos, originam-se nos anos de 1970 por intermédio das influências teóricas de Benjamin Bloom (pedagogo e psicólogo norte-americano, que propôs uma taxionomia dos objetivos educacionais nas áreas: cognitiva, ligada ao saber; afetiva, ligada a sentimentos e posturas e psicomotora, ligada a ações físicas) (DEPRESBITERIS, 19-?).

²¹ A noção de competência surgiu no contexto da crise que assolou o sistema capitalista no início da década de 1970 e que provocou transformações no mundo do trabalho, revelando as fragilidades do modo de organização da produção e do trabalho industrial baseado no taylorismo/fordismo (relativo à racionalização do processo produtivo idealizada por Frederick Taylor e Henry Ford). Em decorrência desse fato, as empresas necessitaram se reestruturar, diminuindo custos e aumentando a produtividade e a qualidade de seus produtos e serviços. Esse quadro de modificações da natureza e do processo de trabalho exigiu do trabalhador capacidade para: solucionar problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constantes mudanças e intervir no trabalho para melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços (DELUIZ, 2001a).

Retomando a questão sobre “o que avaliar”, Fernandes (2012) afirma que é necessário avaliar não apenas os conhecimentos adquiridos pelos educandos, mas também avaliar os aspectos formativos de maneira sistematizada e divulgada entre todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

De um modo geral, na legislação educacional brasileira²², a avaliação refere-se apenas aos aspectos quantitativos e qualitativos. Hoffmann (2011b) e Luckesi (2011b) comentam acerca da distorção conceitual destes aspectos, e são enfáticos em afirmar que qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal e nem quantitativo é sinônimo de cognitivo. Como consequência à interpretação equivocada da lei, segundo Hoffmann (2011b) e Luckesi (2011b), estabeleceu-se no sistema de ensino uma prática avaliativa fragmentada sobre o desenvolvimento dos educandos. Sob o ponto de vista da teoria construtivista (Piaget)²³ e histórico-cultural (Vygotsky)²⁴, a crítica se estabelece porque não se compreende o desenvolvimento moral de um indivíduo desvinculado do intelectual ou mesmo do desenvolvimento motor. Aprendizados com predominância no desenvolvimento motor representam indissociavelmente aprendizados intelectuais e afetivos (HOFFMANN, 2011b). Em outras palavras, essas três esferas de condutas (afetiva, cognitiva e motora) atuam simultaneamente, ainda que em determinadas situações haja a predominância de uma delas (LUCKESI, 2011b).

Segundo estes autores, é mister entender **qualitativo** como **descritivo** (grifo nosso), portanto, para além do classificatório, numérico ou comparativo. Já o quantitativo, se refere ao número de vezes que educando realizou determinada atividade de aprendizagem²⁵. Deste modo, o qualitativo exige do professor uma observação consistente, uma interpretação sobre as manifestações da

²² A legislação educacional pertinente a esta pesquisa (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e Referenciais Curriculares Nacionais) será analisada no capítulo 2.

²³ Jean Piaget (1896 – 1980) nasceu na Suíça, formou-se na área da Biologia e da Filosofia. Realizou pesquisas minuciosas sobre o desenvolvimento infantil, produzindo uma obra bastante densa e estruturada. Sua abordagem teórica ofereceu importantes contribuições para a compreensão das origens do pensamento (PENSADORES DA EDUCAÇÃO, 200-?).

²⁴ Lev Semionovitch Vygotsky (1896 - 1934) nasceu na Bielo-Rússia, trabalhou em diversos campos como a psicologia, as artes, a literatura, a educação de portadores de deficiência. No Brasil, apenas a partir da década de 1980, sua obra passou a ser conhecida, e alguns de seus trabalhos foram traduzidos para o português (PENSADORES DA EDUCAÇÃO, 200-?).

²⁵ Um exemplo citado por Hoffmann (2011b, p. 40) refere-se ao professor que assinala sim/não/às vezes, no instrumento de avaliação do aluno, no item “participa das atividades em sala”, o que denota apenas mais um dado quantitativo, sem significado relevante. No entanto, uma análise qualitativa deste aluno exige do professor um relato descritivo sobre: como ele participa? De que forma participa? O que significa não participar?

aprendizagem do educando e um registro detalhado de todos esses momentos. Essa descrição de passos/ações já é “familiar” nesse texto.

Por meio das contribuições dos autores Hoffmann (2011b) e Luckesi (2011b), construo uma análise sobre como pode se dar a avaliação na prática escolar.

Hoffmann (2011b, p.36) enumera três princípios essenciais que devem ser seguidos em todo processo avaliativo, quais sejam: “investigação docente”, “complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos” e “provisoriamente dos registros de avaliação”.

O primeiro princípio, investigação docente, diz respeito ao compromisso docente em investigar e acompanhar, de forma contínua, o aprendizado dos educandos. A autora denomina de “provocações intelectuais significativas” as diversas estratégias que o professor se utiliza para estimular o educando a questionar, refletir e construir seu aprendizado. Para tanto, o professor deve ter em mente o processo de desenvolvimento que se deseja do educando para aquela fase²⁶.

A complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos, o segundo princípio, exige do professor observar e interpretar coletivamente, com a equipe pedagógica, a natureza dos erros e acertos dos educandos. Assim, nenhuma decisão sobre estes será tomada antes de uma análise qualitativa do educando.

A provisoriamente dos registros de avaliação, por ser o terceiro princípio, complementa os anteriores, na medida em que reforça a necessidade do acompanhamento contínuo, seguido de registros descritivos sobre o aprendizado do educando. Desta forma, a aprovação ou reprovação estarão embasadas no histórico dos registros acerca do processo de construção do conhecimento do educando²⁷.

Para Luckesi (2011a), o ato de avaliar a aprendizagem deve ser acolhedor e integrativo. Conforme já apontado anteriormente, este autor entende avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (p.104). Nesse sentido, para que o ato de avaliar se cumpra, ele assinala três variáveis que devem sempre estar juntas: “juízo de qualidade”, “dados relevantes da realidade” e “tomada de decisão”.

²⁶ STAUFFER, Anakeila de Barros. Informação verbal. 2016.

²⁷ Apesar do consenso sobre a necessidade da continuidade nos registros descritivos sobre o aprendizado do educando para um efetivo acompanhamento de seu processo de construção do conhecimento, não se pode esquecer a afirmativa de Paro (2010) sobre a atual gestão escolar na lógica de mercado que impõe ao professor uma grande quantidade de turmas, muitas vezes superlotadas, inviabilizando o acompanhamento individual de cada educando.

A primeira variável, o “juízo de qualidade”, propõe que o professor observe e investigue as facilidades e as dificuldades apontadas pelos educandos e emita “um parecer” ou “o juízo de qualidade”. Entretanto, é sabido que este “juízo” não é ao bel-prazer de quem julga, mas baseado em critérios pré-estabelecidos pela instituição de ensino²⁸, que por sua vez, baseia-se na concepção de educação escolhida.

Os “dados relevantes da realidade”, a segunda variável, são extraídos daquilo que o educando apresenta durante o seu processo de aprendizagem. Essa aproximação entre o professor e o educando, se for dialogada e pautada nos critérios de avaliação, pode fornecer dados importantes para o próximo momento – a “tomada decisão”.

A terceira variável é a “tomada de decisão” em relação à aprendizagem satisfatória ou insatisfatória. Eis aí o diferencial da avaliação diagnóstica, pois se o educando expressa dificuldade e o professor acolhe/escuta esta dificuldade, juntos elaborarão as estratégias de aprendizagem.

Observo aproximações entre os três princípios essenciais definidos por Hoffmann (2011b) e as três variáveis apontadas por Luckesi (2011b), tais como: a investigação (por parte do professor), a elaboração de registros descritivos (por parte dos professores e educandos), a decisão coletiva e dialogada (entre a equipe pedagógica e o educando) sobre o encaminhamento do educando e o acompanhamento contínuo (por parte do professor) da construção do conhecimento pelo educando. Essas aproximações, presentes na fala dos autores, dialogam com a essência da avaliação formativa, o que sugere um caminho para a sistematização da avaliação na prática escolar.

Refletindo ainda sobre o que considerar na avaliação do educando, Luckesi (2011a) assevera que são os critérios de avaliação “que definem o que ensinar e o que aprender” (p.411).

De acordo com Depresbiteris (2008), os critérios de avaliação

são referências que servem de base para a avaliação. Como toda avaliação envolve uma interpretação e um julgamento, os critérios auxiliam na tomada de decisões sobre o que se está avaliando. Pensar em critérios é refletir sobre o que avaliar. (DEPRESBITERIS, 2008, p.3).

²⁸ Importante lembrar que as instituições de ensino seguem normas e que a regulamentação dessas normas é feita pela legislação educacional. Como esta pesquisa refere-se à educação profissional técnica de nível médio, a legislação para esta modalidade será comentada mais à frente.

Os critérios de avaliação costumam ser bem compreendidos quando são explicitados, contribuindo para um processo de avaliação conhecido por todos os atores envolvidos. São tão importantes no cotidiano da sala de aula, como o plano de curso e o plano de aula. Afinal, o professor necessita saber o que avaliar no aprendizado do educando, e este, por sua vez, necessita saber sob quais aspectos será avaliado²⁹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁰ assinalam que os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando os objetivos, os conteúdos e as possibilidades de aprendizagem dos educandos, decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Para tanto, não necessitam expressar todos os conteúdos que foram ensinados, “mas apenas aqueles que são fundamentais³¹, para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas sem que seu aproveitamento seja comprometido” (BRASIL, 1997, p.58).

Nesse sentido, sem descuidar da qualidade do que se aprende, Luckesi (2011a) afirma que no PPP deve estar previsto o mínimo necessário³² de conhecimentos, habilidades e atitudes para aprovação do educando. Talvez “o

²⁹ Exponho aqui exemplos de critérios de avaliação, elaborados para um programa de Residência Multiprofissional em Saúde, a partir de dois objetivos distintos de avaliação.

- Objetivo da avaliação: avaliar destrezas, habilidades e a realização correta dos passos da técnica de lavagem das mãos. Exemplos de critérios para a técnica de higienização das mãos: domínio do conteúdo; retirada de adornos; utilização do material necessário; realização e compreensão dos onze passos da referida técnica.

- Objetivo da avaliação: avaliar o conhecimento dos conteúdos abordados. Exemplos de critérios: domínio do conteúdo; poder de argumentação; coerência do texto; correção gramatical e concordância verbal e nominal.

³⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial para o ensino fundamental e estão organizados em dez volumes. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, de currículos e programas, a ser concretizada de acordo com as realidades regionais pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997).

³¹ Os “conteúdos fundamentais” referidos nos PCN restringem-se aos conteúdos estudados que garantam que o aluno adquiriu as capacidades previstas para poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem comprometer o seu aproveitamento. Uma vez que os PCN se constituem como referencial para o currículo do ensino fundamental, Vitor Paro (2011, p.496) ao discutir a questão do currículo escolar, se posiciona de forma contrária aos “conteúdos fundamentais” e alerta que esta seleção de conteúdos está associada à ideia de que o indivíduo deve apenas aprender o mínimo necessário para seguir nos níveis subsequentes de ensino, para viver em sociedade e para tornar-se apto ao emprego. Para o autor, o redimensionamento do currículo da escola fundamental deve abranger a cultura em suas múltiplas dimensões como direito universal, que também inclui “valores, filosofia, crenças, direito, arte, tecnologia, tudo enfim que é produzido historicamente e que precisa compor a formação plena de personalidades humano-históricas” (2011, p.485).

³² Usando como exemplo um momento de avaliação dos conhecimentos teóricos e práticos da técnica de lavagem das mãos, pode-se considerar que o mínimo necessário para avaliar o educando seria observar a constância da lavagem das mãos por meio da realização dos onze passos da técnica em acordo com os princípios científicos.

mínimo necessário” cause certo estranhamento, mas o autor defende que a média mínima de notas não especifica quais conhecimentos o educando adquiriu, distorcendo a expressão da realidade. Entendo que o mínimo tem a ver com “aquilo que não se pode deixar de saber sobre determinado assunto/tema”, ou seja, “aquele conhecimento que é imprescindível”. Nesse sentido, os critérios de avaliação podem colaborar (e muito) para o professor saber o que deve avaliar e para o educando saber qual deverá ser o aprendizado. Luckesi (2011a) defende (e eu apoio) que o ideal seria a inexistência do sistema de notas, em que a aprovação ou reprovação do educando estaria relacionada à efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários. Esta prática tornaria o processo avaliativo ainda mais complexo, pois os critérios de avaliação teriam que ser muito bem definidos, para que então, a turma só avançasse em um novo conteúdo, quando todos tivessem alcançado o mínimo necessário.

Todo esse percurso de reflexão sobre a avaliação do educando remete à importância dos registros de seus aprendizados. Nesse sentido, faz-se necessário entender a finalidade dos instrumentos de avaliação.

1.2.2 Instrumentos de avaliação da aprendizagem: coletar de dados ou registrar a aprendizagem?

De acordo com o caminho que trilhei neste capítulo para a compreensão do que seja avaliar a aprendizagem, entendo que “provas e testes” não podem representar os únicos tipos de instrumentos de avaliação.

Luckesi (2011b) considera a expressão “instrumentos de avaliação” como o caminho metodológico do ato de avaliar (coleta de dados, qualificação do objeto de avaliação e avaliação de acompanhamento)³³. Já Hoffmann (2005) entende “instrumentos de avaliação” como tarefas avaliativas, ou seja, testes, trabalhos e todas as formas de expressão que permitam acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Embora os autores tenham esta divergência de interpretação, neste texto, assim como Hoffmann (2005), denomino por “instrumentos de avaliação” os formulários e registros elaborados pelas instituições de ensino (escolas).

³³ Esses passos já foram discutidos anteriormente (Luckesi, 2011 b; Hoffmann, 2011b).

Os registros de avaliação são documentos de uma história vivida por educadores e educandos (HOFFMANN, 2005). Segundo a autora, quando se acompanham vários educandos, em diferentes momentos de aprendizagem, precisa-se registrar o que se considera de significativo, não apenas como um recurso de memória diante da diversidade, mas também como um “exercício de prestar atenção ao processo” (p.117). Entendo por processo “a história em movimento”, pois a construção do conhecimento proporciona ao educando um eterno “construir, desconstruir e reconstruir”.

Os instrumentos de avaliação em que se registram os dados sobre a aprendizagem dos educandos devem subsidiar os professores na continuidade de sua ação educativa, logo, exigem atenção no momento de sua elaboração.

Alguns cuidados na composição dos (vários tipos de) instrumentos de avaliação são apontados por Luckesi (2011a), Moretto (2010) e Hoffmann (2005), tais como: permitir descrição analítica; utilizar linguagem inteligível; elencar os conteúdos ensinados e aprendidos durante o período; preparar questões que colaborem para a aprendizagem dos educandos; exigir apenas as habilidades ensinadas (no caso de instrumentos relacionados às atividades práticas); respeitar a forma como o educando aprendeu.

Outro destaque diz respeito aos termos “instrumentos” e “metodologia” (HOFFMANN, 2005). A autora relaciona “metodologia” às intenções e às formas de agir do professor ao avaliar, que incluem desde as observações até as intervenções frente às necessidades e interesses dos alunos. Portanto, os registros descritos nos instrumentos de avaliação, podem ser provenientes da observação direta do professor ao educando durante a elaboração conjunta em sala de aula, a apresentação de grupo, ou ainda, provenientes da leitura do professor aos registros de aprendizagem dos educandos oriundos de textos, relatórios descritivos de filmes e vídeos, relatórios de atividades práticas, provas, testes, etc. Devo citar aqui que, outras formas de registros, embora contraditórias aos registros descritivos, são as notas e conceitos.

Luckesi (2011a) e Hoffmann (2005), além de criticarem as notas e os conceitos, chamam a atenção para o perigo de pautar o acompanhamento dos alunos apenas em observações e nas informações inconsistentes sobre a progressão de aprendizagens. Esse fato pode levar ao descrédito da avaliação nas escolas que utilizam outros instrumentos de avaliação da aprendizagem diferentes

de provas. Para tanto, os registros realizados pelos professores devem contemplar as “estratégias de raciocínio [...], modos de ser e agir em sala de aula, comentários e perguntas em diferentes momentos da aprendizagem e a evolução [dos educandos]” (HOFFMANN, 2005, p.120).

Resgato, então, a essência da Avaliação Diagnóstica, que necessita de registros (confiáveis) para subsidiar o “diagnóstico” sobre a aprendizagem do educando e, assim, proporcionar ao professor o ajuste de suas ações educativas às necessidades encontradas. Nesse contexto, retomo a importância dos critérios de avaliação, que são a base para a comunicação entre professores e educandos. Assim, após a “correção” dos instrumentos de avaliação, o professor deve promover um encontro, valorizando o momento do diálogo acerca dos erros encontrados, sendo imperioso elaborar a reorientação da aprendizagem.

Instrumentos de avaliação satisfatórios devem garantir uma descrição apropriada da realidade da aprendizagem do educando, no sentido de proporcionar ao mesmo reconhecer “se” e “como” adquiriu determinado aprendizado (teórico ou prático). O professor deve descrever detalhadamente o fato observado, se a aprendizagem foi satisfatória, e ainda, se for o caso, descrever quais as estratégias de reorientação da aprendizagem que se fizeram necessárias até a aquisição de determinado aprendizado. Por isso, a importância da avaliação abranger tanto as observações realizadas pelos professores, quanto os registros dos educandos sobre suas aprendizagens.

Os registros realizados pelos educandos são considerados um momento de autoavaliação. A autoavaliação contribui para a avaliação da aprendizagem, uma vez que esta só poderá ser construída por meio dos diferentes pontos de vista do aluno e do professor (BRASIL, 1997).

Segundo Hoffmann (2005),

Um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais (HOFFMANN, 2005, p.53).

Nesse sentido, autoavaliação deve estar pautada em um processo contínuo de provocar o educando a pensar sobre o seu pensamento, analisar as ideias defendidas e a refletir sobre o aprender.

Pode-se dizer que esta é uma “via de mão dupla”, pois este processo de autoavaliação pode despertar no professor a necessidade de reflexão sobre seus processos didáticos, a adequação de sua metodologia, e ainda sobre sua prática avaliativa (HOFFMANN, 2005).

Demo (2011) afirma que uma das mais sublimes finalidades da avaliação é a prevenção de insucessos, mas para tanto, a avaliação não pode ser feita tardiamente. Diante desta afirmativa, deve-se considerar que cada pessoa tem um tempo para aprender a andar, a falar, a ver as horas no relógio, etc. Isso caracteriza o tempo de aprendizagem de cada um. Ratificando esta afirmativa, Hoffmann (2005) diz que o “aprendiz determina o próprio tempo de aprendizagem” (p.41), não seguindo necessariamente o percurso programado pelo professor, pois é no cotidiano escolar que os educandos revelam tempos e condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, considerando que os cursos têm um tempo de duração, caberá ao professor entender que quanto maior for o tempo para o aprendizado de um educando, maior deverá ser a sua dedicação em elaborar estratégias pedagógicas para este educando.

Buscando responder à questão sobre “quando avaliar”, entendo que os instrumentos de avaliação devem ser preenchidos todo o tempo e o tempo todo.

Assim sendo, o sentido da avaliação, como prática pedagógica, está em “cuidar todo dia deste processo [de ensino-aprendizagem]” (DEMO, 2011, p.85). Para tanto, a avaliação deve considerar a heterogeneidade dos atores (educandos e professores) envolvidos no processo educativo como um elemento fundamental para a construção de conhecimentos.

A fim de complementar a análise sobre avaliação da aprendizagem, faz-se necessário conhecer como a legislação educacional faz essa abordagem. Como o objeto desse estudo é a educação profissional técnica de nível médio, essa discussão não pode ser apartada da configuração das concepções de avaliação presentes ao longo do processo histórico de regulamentação da educação profissional, tema que será discutido no próximo capítulo.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES

Neste capítulo, abordo as concepções de avaliação subjacentes à legislação educacional. Entretanto, para que não se perca de vista a temática deste estudo – a avaliação da aprendizagem em uma escola técnica do SUS – busco desvelar os princípios que nortearam (e norteiam) as práticas avaliativas de forma contextualizada com a educação profissional. Assim, para uma análise mais objetiva, trago o histórico dos estudos sobre avaliação e tomo como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930 até culminar com a atual LDB 9394/96, considerando ainda, em virtude da especificidade voltada para a educação profissional técnica de nível médio em saúde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000).

O capitalismo distorceu o sentido da educação escolar como formação humana, assim como, na formação profissional produziu relações incoerentes entre trabalho e educação (PEREIRA e RAMOS, 2006). Proponho uma reflexão sobre qual o sentido da educação profissional em saúde, apresentando como se configurou a relação trabalho-educação de acordo com os modos de produção.

No último tópico, destaco a concepção de avaliação da aprendizagem na formação dos trabalhadores de nível médio e fundamental prevista pelo Projeto Larga Escala (PLE) – gênese das Escolas Técnicas do SUS.

2.1 Formação humana ou reprodução da desigualdade social: qual o sentido da educação profissional em saúde?

Refletir sobre a formação humana leva a pensar no homem com um ser vivo e nas questões biológicas que são primordiais para seu desenvolvimento. Entretanto, o homem só se torna humano por se constituir a partir do social.

A visão marxista (histórico-materialista) supera o fato do homem como criador de si mesmo, entendendo-o como um processo histórico (LUKÁCS, 1968). As condições para a existência da vida humana se dão pelas transformações concretas, realizadas pelo homem, por meio do trabalho, sobre a natureza na qual está

inserido. Saviani (2007) garante que a essência do homem é dada pelo trabalho e que esse se complexificou ao longo do tempo.

A capacidade do homem de idealizar o resultado da ação que pretende executar, de agir de forma consciente, possibilita-o a criar e recriar a sua própria existência. Isto entendido como conceito de trabalho, leva à compreensão de que toda atividade surge como resposta a uma necessidade. Assim, o homem é visto como um ser que dá respostas, que pensa, e que, portanto, ao mesmo tempo em que transforma objetivamente a natureza, transforma-se a si mesmo enquanto sujeito. Esta compreensão do sentido ontológico do trabalho do homem explica como o trabalho contribui para a construção do ser social.

Assim, concordam Saviani (2007) e Libâneo (2013): para o homem produzir sua existência humana, ele necessita aprender a produzi-la. Desta forma, pode-se entender que a produção humana é ao mesmo tempo formação humana, logo, um processo educativo. A importância desse processo educativo na formação humana está em considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade.

Saviani (2010) assegura como consensual a definição da educação como formação humana. Libâneo (2013), por sua vez, complementa esta definição afirmando que a prática educativa

[...] não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p.15).

Fernandez Enguita (1989) afirma que a integração entre educação e trabalho nas relações sociais de produção sempre foi determinada por um processo preparatório. O autor assevera que nas sociedades primitivas, quando a propriedade da terra era comum, a educação era feita junto com a vida, junto com o trabalho, isto é, crianças e jovens aprendiam com os adultos que tinham mais “experiência”. O ensino informal das coisas práticas da vida coletiva voltava-se para a sobrevivência e perpetuação de padrões culturais, logo, não havia uma educação atrelada a uma instituição específica (SALES, 20-?).

Na Antiguidade, sob o modo de produção escravista, a apropriação privada da terra levou à divisão da sociedade em classes, favorecendo o poder de dispor da

força de trabalho alheia, determinando a separação entre educação e trabalho, em que aos escravos cabia a educação assimilada ao processo de trabalho; já aos proprietários, a educação, como atividade intelectual. Segundo Saviani (2007)

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 157).

Mudanças econômicas e sociais foram surgindo, alterando o sistema de produção feudal, cuja economia era essencialmente agrária e a produção era a de subsistência. Segundo Saviani (2007), o crescimento da economia feudal gerou a produção sistemática de excedentes, modificando a produção, de modo que a economia de subsistência passou à economia de mercado, em que a troca passa a determinar o consumo, dando origem a uma nova classe social – a burguesia – e, portanto, a uma nova sociedade – a sociedade capitalista.

A partir de 1750, com a Revolução Industrial, fazia-se necessária mão-de-obra para operar as máquinas, o que exigiria, no mínimo, instrução básica para ler, escrever e contar. Com a complexificação da organização social, o conhecimento precisou ser sistematizado para garantir sua difusão às futuras gerações, mas também para preparar os indivíduos para as novas formas de sociabilidade. Assim, surge a escola como instituição, nos moldes como é conhecida atualmente (COIMBRA, 1989; SALES, 20-?). Portanto, afirma Saviani (2007, p.159), “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

Conforme dito anteriormente, a operação das máquinas não demandava muito mais que a instrução básica dos trabalhadores. No entanto, as tarefas que envolviam a manutenção, os reparos e ajustes destas mesmas máquinas exigiam dos trabalhadores preparo intelectual e qualificação específicos. Segundo Saviani (2007), nesse contexto surgem os cursos profissionais organizados no âmbito das fábricas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas

determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Desta forma, depreende-se que a Revolução Industrial contribuiu para a separação entre as escolas de formação geral (ênfase nas qualificações intelectuais) e escolas profissionais (ênfase nos aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas).

Assim, a dualidade na educação estabelece que para os homens das profissões intelectuais, representantes da classe burguesa, a escola deve promover a formação humana por meio de conhecimentos e experiências culturais que os tornem capazes de atuar e transformar o meio social. Mas para os homens das profissões manuais, a escola daria uma formação prática limitada à execução de tarefas, sendo reduzida a um espaço de reprodução de comportamentos que favorecem a manutenção das relações sociais desiguais estabelecidas (SAVIANI, 2007).

Pereira e Ramos (2006) são enfáticas ao dizer que a educação não fica imune às deformações produzidas pelo capitalismo, seja a educação no seu sentido mais amplo de formação humana, ou nas suas peculiaridades na formação profissional.

Entendendo-se a educação profissional como parte do processo de formação humana, Ramos (2006) assinala que esta pode ser reprodutora das relações sociais ou ser espaço de luta para suplantá-las. Por conseguinte, a educação profissional em saúde, objeto desse estudo, também está exposta à possibilidade de reprodução. Entretanto, Pereira e Ramos (2006) asseveram que,

pele menos no que diz respeito a trabalhadores em instituições voltadas a práticas sociais como a educação e saúde, desenvolver concepções que tenham como objetivo instrumentalizar a classe trabalhadora no seu processo de trabalho e nas demais esferas da vida cotidiana, de modo a possibilitar (embora sem cair no idealismo) a não-adequação ao existente (PEREIRA e RAMOS, 2006, p.16).

Lobo Neto (2002) argumenta que toda atividade educacional, que se concretiza em relações pedagógicas, é uma prática social que apresenta características históricas, implicações teóricas e compromissos políticos. Essa afirmativa fortalece a ideia de que os educadores, comprometidos com um projeto de educação emancipadora, podem em suas salas de aula, fazer da educação um instrumento de reflexão e de contribuição para a formação de cidadãos.

Assim, retomando a fala de Pereira e Ramos (2006), pode-se considerar que na história da educação profissional de trabalhadores da saúde do Brasil, as ETSUS, oriundas do PLE, se destacaram pela busca de práticas pedagógicas que superassem a finalidade reprodutivista da educação. O PLE e as ETSUS serão discutidos mais adiante.

2.2 A trajetória da avaliação da aprendizagem no histórico das reformas de ensino

A fim de explicitar a concepção de avaliação da aprendizagem que norteou a legislação educacional a partir das reformas de ensino de 1930, faz-se necessário compreender as ideias que influenciaram os conceitos sobre avaliação no Brasil. Para tanto, apoio-me nas contribuições de Almeida (1997), Depresbiteris (19-?) e Sousa (1986; 1995).

As autoras enfatizam que os estudos sistematizados relativos à avaliação da aprendizagem iniciaram-se nos Estados Unidos e, por conseguinte, enumeram alguns dos estudiosos que se destacaram nos séculos XIX e XX.

Horace Mann (1845), um dos pioneiros nesta área, realizou pesquisas relacionadas à qualidade da educação e pontuou algumas sugestões para a melhoria nos padrões educacionais, tais como: a substituição dos exames orais pelos escritos, a utilização de uma quantidade maior de questões específicas ao invés de poucas questões gerais e a busca de padrões mais objetivos do alcance escolar.

Outro estudioso, J.M. Rice (1895), desenvolveu estudos relacionados à construção, ao uso e à correção dos testes objetivos e dissertativos e à busca de diferenças entre eles quanto à função de medir, avaliar, predizer e classificar. Sua pesquisa foi apoiada, dentre outras instituições, pelo Conselho Americano de Educação, culminando com a produção de testes para os programas de exames estaduais e regionais; para avaliar o rendimento escolar da escola secundária e das universidades; para o sistema de testagem que visava medir competências dos professores, etc.

Segundo Depresbiteris (19-?), os estudos de Edward L. Thorndike³⁴ ganharam destaque a partir de 1903³⁵ com a publicação “Educational Psychology”. Seus estudos remetiam à ideia de testes e medidas educacionais, em que o importante era “medir mudanças do comportamento humano” (p.7).

Entre o período de 1930 a 1950, Ralph Tyler³⁶ destacou-se por ter implementado um estudo (chamado de “Estudo de oito anos”) que defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos (testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, etc.) como formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos durante o processo educacional, com vistas a atingir os objetivos curriculares (DEPRESBITERIS,19-?). Almeida (1997) confirma que para esse autor, a noção fundamental de avaliação consistia em verificar em que medida os objetivos educacionais estavam alcançados pelo programa de currículo e ensino.

Depresbiteris (19-?) esclarece que, no dizer de seu fundador, esta concepção de avaliação tinha dois aspectos, o primeiro se referia ao julgamento do comportamento dos alunos, pois o que se pretendia com a educação era “justamente modificar comportamentos”. Já o segundo, pressupunha que a avaliação deveria envolver mais do que um único julgamento para identificar as mudanças que podem estar ocorrendo. Tyler considerava três variáveis na avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida. Ele defendia a ideia de elaboração e avaliação de currículos, em cinco passos: formulação e classificação dos objetivos segundo os níveis de generalidade e especificidade; definição de cada objetivo em temas comportamentais; identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos; seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados, ou construção de novos instrumentos para coleta de informações sobre cada objetivo; e elaboração de critérios para interpretação de resultados.

³⁴ No início de sua carreira contribuiu para a psicologia educacional com seus estudos sobre como testar e medir a inteligência de crianças e suas habilidades para aprender. Esses estudos foram interrompidos e ele passou a desenvolver projetos que procuravam investigar a aprendizagem em animais, realizados durante o curso em Harvard (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 200-?).

³⁵ Período que a psicologia educacional tornou-se distinta da pedagogia e do estudo da criança (ALMEIDA, 1997).

³⁶ Em referência a Ralf Tyler, ver capítulo 1, item 1.1- Teorias educacionais e a avaliação escolar: identificando relações.

De acordo com Depresbiteris (19-?), as ideias de Benjamin Bloom³⁷, a partir da segunda metade da década de 1950, referiam-se ao domínio da aprendizagem e à existência de uma taxonomia³⁸ que permitisse um sistema coerente de ensino e avaliação. Considerando a heterogeneidade dos alunos e o tempo de aprendizado de cada um, Bloom partia do pressuposto de que o domínio da aprendizagem era teoricamente disponível para todos, desde que a escola e o professor encontrassem meios de ajudar cada estudante. Para tanto, seria fundamental o uso de diferentes estratégias de instrução para todos os estudantes atingirem o domínio da aprendizagem, pois o estudioso considerava que as estratégias poderiam aperfeiçoar a qualidade da instrução em relação a cada habilidade do estudante.

Ainda segundo Depresbiteris (19-?, p.10), a tônica de Bloom era a distinção entre o processo de ensino-aprendizagem – que prepara o estudante – e o processo de avaliação final – que verifica em que extensão o estudante se desenvolveu de maneira esperada. Almeida (1997) confirma que o esforço de Bloom foi em prol de uma avaliação voltada para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, tanto que definia avaliação como

coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde (BLOOM, HANSTINGS e MADAUS, 1975 apud ALMEIDA, 1997, 42).

Assim, em 1956, foi criada uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio de operações intelectuais – a Taxonomia de Bloom – que se organizava em domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Durante a década de 1960, Robert Frank Mager elaborou a “sequenciação do conteúdo instrucional” que se constituía numa sistemática para operacionalizar os objetivos educacionais que descreviam os comportamentos finais esperados do aluno, em que condições ocorriam e como seriam avaliados. De acordo com Almeida (1997), o autor considerava dois tipos de avaliação: a avaliação dos

³⁷ Ver capítulo 1, item 1.2.1 Avaliação da aprendizagem do educando.

³⁸ “Uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional” (DEPRESBITERIS, 19-?, p.10).

resultados do ensino, que determina até que ponto o interesse dos alunos pela disciplina se mantinha idêntico do início ao fim, e a avaliação do processo de ensino.

Segundo Depresbiteris (19-?), a noção de avaliação ganhou um diferencial com Lee J. Cronbach que ficou conhecido, no período entre 1960 e meados de 1970, por seus trabalhos no desenvolvimento de um método (coeficiente “alfa de Cronbach”) para determinar a confiabilidade dos testes educacionais e psicológicos. A autora assegura que ele foi o primeiro a atrelar o conceito de avaliação ao processo de tomada de decisão, sobre o qual faz a seguinte consideração “um teste de aprendizagem deve ser apropriado à decisão a ser tomada [...], para isso, antes de tudo, deve haver definição precisa do propósito do sistema de testagem” (p.9).

A influência desses estudiosos foi bastante significativa para a realidade brasileira dos anos de 1970, pois desencadeou novas pesquisas sobre a temática avaliação da aprendizagem³⁹ (ALMEIDA, 1997).

Diante do exposto, pode-se inferir que foram também sob essas influências que se pautaram as concepções de avaliação no Brasil, passando a vigorar em leis, decretos e pareceres, e constituindo-se como uma orientação para a prática de avaliação escolar (ALMEIDA, 1997).

A análise neste estudo tem como ponto de partida as reformas no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1930, que teve como marcos importantes: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931); a Reforma Francisco Campos⁴⁰ (1931) e a Constituição de 1934.

Nos anos de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o modelo de desenvolvimento agroexportador foi substituído pela industrialização, que exigiria mão-de-obra especializada, e, por conseguinte, uma postura mais efetiva em relação à educação. Além disso, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴¹” já

³⁹ Alguns destaques foram Etel Bauzer Medeiros em 1971, Heraldo M. Vianna em 1973, e o grupo liderado por Clódia M.G. Turra, em 1975.

⁴⁰ Primeira reforma educacional de caráter nacional realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2006?).

⁴¹ “Trata-se de um documento escrito por 26 educadores [...] que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação [...] nacional [...] e um documento de discussão [...] sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930” (CAMURRA e TERUYA, 2008).

conclamava por uma organização da educação em âmbito nacional e, assim, a Constituição de 1934 foi criada para garantir um plano nacional de educação para todos os estados, dando à “União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 1999). As conjecturas políticas desta época levaram ao Golpe de Estado que resultou na Constituição de 1937⁴². No que tange à educação profissional, a Constituição de 1937 faz referência ao dualismo escolar e à destinação do ensino profissional aos menos favorecidos (PEREIRA e LIMA, 2008), em que se estabeleceu uma distinção entre as escolas destinadas à formação para o trabalho complexo (escolas industriais de nível médio e caráter tecnológico/escolas técnicas federais) e as orientadas à formação para o trabalho simples (cursos de aprendizagem e de formação básica/formação técnico-profissional) (LIMA, 2013).

Na década de 1940, o ensino técnico organizou-se com base nas Leis Orgânicas do Ensino voltadas para o trabalho industrial e comercial, que se referiam à avaliação como “exames escolares”. Essas leis constavam de oito Decretos-lei, baixados entre 1942 e 1946, pelos ministros Gustavo Capanema (Reforma Capanema⁴³) e Raul Leitão da Cunha respectivamente, que reorganizaram o ensino profissional, primário e médio (RIBEIRO, 2010).

Segundo Pereira e Lima (2008), embora as Leis Orgânicas de Ensino não se aplicassem à saúde, não impediu que neste período fosse aprovada legislação educacional para a área de enfermagem, a fim de regular a formação técnica dos práticos de enfermagem (Decreto-Lei n. 8.778/1946⁴⁴) e dos auxiliares de

⁴² A constituição de 1937, que resultou do golpe de Estado, deu início à Ditadura Vargas. Essa constituição entrou em vigor sem uma resposta do povo e continha um caráter explicitamente autoritário com a concentração de poder no presidente da república e não mais no Poder Executivo (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2008).

⁴³ Esta Reforma incluiu os decretos: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942 (que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) (MASSUIA e RIBEIRO, 2010).

⁴⁴ Por meio do Decreto-Lei n. 8.778/1946, os enfermeiros práticos e as parteiras com mais de dois anos de efetivo exercício de enfermagem em estabelecimento hospitalar, poderiam submeter-se aos exames de habilitação em “prático de enfermagem” e “parteira prática” realizados nas Escolas de Enfermagem oficiais ou reconhecidas ou no hospital regional. Os exames constariam de duas provas, uma escrita e outra prática-oral, formuladas e sorteadas na ocasião.

enfermagem (Lei nº 775/1949⁴⁵), para o ainda pouco desenvolvido mercado de trabalho hospitalar.

Moraes (2009), Giusti e Lopes (2007) afirmam que a Reforma Capanema conservou a mesma proposição de avaliação da aprendizagem da primeira reforma educacional nacional, a Reforma Francisco Campos, que era citada como “exames escolares”. A avaliação era um sinônimo de medida, ou seja, um processo de mensuração em que o professor expressava os resultados por meio de notas, de zero a dez, como uma representação quantificada daquilo que os alunos aprenderam sobre determinado conteúdo e, assim, era possível classificá-los de acordo com as médias estabelecidas para aprovação à etapa seguinte.

Assim sendo, o período de 1930 a 1950 foi marcado por uma ideia de avaliação entendida como procedimento de medida, de atribuição de nota aos alunos de acordo com seu desempenho em provas e exames. A finalidade era classificar o aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles que teriam condições de prosseguir ou concluir os estudos. Sousa (1986) sintetiza que os princípios que norteiam a avaliação desta época são a inflexibilidade e a imparcialidade. Identifica a inflexibilidade no ato de “não considerar qualquer variável que possa interferir na nota obtida”, e a imparcialidade “nos procedimentos de julgamento das provas parciais e finais”. Observa-se ainda nesta época certa influência pelas ideias de Tyler e pelo seu enfoque comportamentalista, que cooperou para a concepção do ato de avaliar “como prática de registro de resultados sobre o desempenho do aluno” (MORAES, 2009, p.40).

Após longo processo de tramitação, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases – a LDB nº 4.024/1961 – sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa LDB previa o ensino médio em dois ciclos: ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), ambos compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, e foi marcada pela luta entre a defesa do ensino público e os defensores da escola privada. Havia polarização de interesses entre os setores populares e populistas e os setores vinculados às classes hegemônicas (MOURA, 2007).

⁴⁵ A Lei 775/1949, que regulamentava o ensino de enfermagem no Brasil, determinava duas modalidades: o curso de enfermagem com duração de trinta e seis meses (incluindo os estágios práticos) e o curso de auxiliar de enfermagem com duração de dezoito meses.

A LDB nº 4.024/1961, resultante desses conflitos, proporcionou liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas por outro lado, deu plena equivalência entre os cursos do mesmo nível sem que houvesse necessidade de exames e provas visando à equiparação, o que encerraria a questão da dualidade no ensino. Contudo, esta era uma condição apenas formal, já que os currículos mantiveram esta dualidade na educação dos trabalhadores, uma vez que o ensino voltado para estudos de nível superior continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, e nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades do mercado do trabalho (MOURA, 2007).

No que diz respeito à avaliação, a LDB 4.024/61 trazia em seu artigo 39 (revogado pela Lei nº 5.692/71) a seguinte redação: “a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão [...] de cursos”. O texto prossegue no parágrafo primeiro deste artigo dizendo que [...] “na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados [...] nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. O segundo parágrafo complementa a menção sobre avaliação da seguinte forma: “os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente”.

Embora o texto desta lei imprima um caráter mais descentralizador à organização de ensino e à liberdade do professor, ainda reforça a importância das provas para medir, por meio de notas, os resultados alcançados pelo aluno, com a ênfase no julgamento de seu aproveitamento em comparação aos resultados esperados. Essa ideia de avaliação, na década de 1960, como “apuração do rendimento escolar”, “aproveitamento do aluno” e “resultados alcançados” remete às influências de Thorndike. Giusti e Lopes (2007) corroboram dizendo que a avaliação deste período é vista como um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno de acordo com suas mudanças de comportamento frente a um determinado grau estabelecido pelo professor. Segundo Sousa (1986), também foi um período em que a avaliação quantitativa se sobrepôs à qualitativa, uma vez que os resultados eram expressos por meio de notas de zero a dez, medidos a partir de escalas objetivas, com porcentagem de acertos e índices de aprovação.

Segundo Pereira e Lima (2008), a política educacional brasileira da segunda metade dos anos 1960, foi influenciada por uma teoria da educação que se baseou em uma concepção de desenvolvimento muito presente no discurso de estudiosos e técnicos de instituições internacionais, inspiradas na teoria do capital humano. Sob essa égide, as disposições previstas pela LDB nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no país e definiu como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau, concebendo assim, um vínculo linear entre educação e produção capitalista, em especial, para a educação profissional em saúde (FRIGOTTO, 2008).

Frigotto (2008, p.184) elucida que esta compulsoriedade influenciada pela teoria do capital humano “cumpru um papel político, ideológico e econômico específicos”. No que tange ao plano político-ideológico, a ideia de subdesenvolvimento é desvinculada das relações de poder e dominação, mas associada à necessidade de modernização da sociedade por meio de recursos humanos qualificados (capital humano). Já no plano econômico, coloca o trabalhador assalariado como dono tanto da força de trabalho (adquirida pelo capitalista) como do capital adquirido por ele (quantidade de educação ou de capital humano). Como consequência, essa teoria “reduz a concepção de educação e, por extensão, a educação profissional a mero fator técnico da produção” (p.184). Dessa forma, a pedagogia praticada na época – a tecnicista, se pautava na lógica taylorista-fordista⁴⁶ e concedia ao trabalhador um conhecimento fragmentado para o domínio de apenas uma parte do todo.

No que concerne à avaliação, é no artigo 14 da Lei 5.692/1971 (revogada pela Lei nº 9.394/96) que o tema é tratado com a seguinte redação:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

⁴⁶ O binômio taylorismo/fordismo baseia-se na produção em massa de mercadorias, estruturada a partir de uma produção homogênea e vertical, combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho (ALVES, ARAÚJO e LIMA, 2012).

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, capítulo I).

Nota-se que há uma preocupação com que escola avalie o aluno ao longo do período letivo, entretanto, a lei não explica o que são aspectos quantitativos e nem qualitativos. Além disso, há uma contradição no que se refere aos aspectos qualitativos serem expressos por nota, visto que, conforme discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, considera-se que os aspectos qualitativos precisam ser descritivos.

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 360/1974⁴⁷, faz uma interpretação do 4º parágrafo do artigo 14 da Lei 5.692/1971, esclarecendo que o sistema de avanços progressivos implica em adequar

[...] os objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (BRASIL, 1974, item I).

Percebo uma contradição entre o parecer e a lei, pois a redação do parecer dá a entender que a avaliação considera a individualidade de cada educando, quando cita “potencialidade do aluno” e “aproveitamento do educando em função de suas capacidades”, o que sem dúvida é um dos preceitos de uma avaliação diagnóstica e mediadora, entretanto, o próprio sistema educacional exigia o oposto – o regime seriado e a avaliação classificatória. Outro ponto que se destaca no

⁴⁷ Segundo Giusti e Lopes (2007, p.743) “o Parecer n.º 360/74, no item 1, define o sistema de avanços progressivos na trajetória da escola adequando os objetivos educacionais às potencialidades dos alunos”.

referido parecer é a avaliação voltada para o acompanhamento do alcance dos objetivos educacionais constituídos, o que reforça a influência do pensamento norte-americano de Tyler, que se reproduziu no Brasil, segundo Sousa (1986), na década de 1970, por intermédio de diversos autores⁴⁸, nos manuais de currículo que discriminavam as etapas do planejamento curricular, e, dentre elas, a avaliação.

Nos anos de 1980, os debates provenientes do movimento da Reforma Sanitária, da VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), da I Conferência Nacional de Recursos Humanos (1986), e que culminaram com a nova Constituição Brasileira (1988) e o novo Sistema Único de Saúde (1990) – dois marcos históricos e transformadores para a saúde e para a educação profissional em saúde – deram repercussão à educação politécnica.

Esta concepção recoloca a educação no domínio das práticas sociais, isto é, como uma prática constituída e constituinte das relações sociais e uma concepção de escola, cujo ponto principal “centra-se na questão da escola unitária, de formação tecnológica ou politécnica e na necessidade de aprofundamento do sentido e dos desafios de tomar-se o trabalho como princípio educativo” (PEREIRA E LIMA, 2008, p.185).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi apresentado na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, perante as transformações que estavam ocorrendo no mundo do trabalho pela introdução de novas tecnologias (informáticas e biotecnológicas). Segundo Saviani (1999), as reflexões em torno da politécnia chegaram a ser incorporadas no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado pelos setores educacionais progressistas à Câmara dos Deputados em 1988. Entretanto, esse projeto de LDB foi derrotado e aprovou-se em 20 de dezembro de 1996, com a Lei 9.394.

Ainda segundo o autor, esta lei conformou-se como um documento legal em sintonia com a política neoliberal⁴⁹ adotada pelo governo da época, inclusive no campo educacional. Corroborando com esta afirmativa, Moura (2007, p.15) diz que

⁴⁸ William B. Ragan (1973, em Porto Alegre), Robert S. Fleming (1974, no Rio de Janeiro), Etel B. Medeiros (1971, no Rio de Janeiro), Heraldo M. Vianna (1973, em São Paulo) e Clódia M.G. Turra (1975, em Porto Alegre).

⁴⁹ Para Saviani (1999, p.200), o conceito de neoliberal reúne características, tais como: “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com consequentes reduções das ações e dos investimentos públicos”.

“nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado por esta LDB”. Eis porque Saviani (1999) considera que “LDB minimalista” é compatível com o “Estado mínimo” (p. 200). Moura (2007) ressalta que a redação da LDB não era “inocente e desinteressada”, pelo contrário, objetivava concretizar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, que era objeto do Projeto de Lei (PL 1603), do governo FHC, que já tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes mesmo da promulgação da própria LDB.

Tal projeto de Lei foi a base do Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997, que incorporou praticamente todo seu conteúdo, possibilitando ao governo federal da época estabelecer que o ensino médio retomasse o sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos (obrigatoriamente separados do ensino médio) passaram a ser oferecidos de duas formas: concomitante ou subsequente ao ensino médio (MOURA, 2007).

Iniciou-se então, a regulamentação curricular da educação profissional com base na concepção orientada pelo modelo das competências, que segundo Pereira e Lima (2008), se tornou a referência fundamental para a política educacional de maneira geral, mas em especial, para a educação profissional em saúde. Desta forma, os dispositivos de regulamentação posteriores ao Decreto 2208/97, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁵⁰ e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁵¹, são também pautados nesta concepção.

Para Pacheco (2012), o conceito de competências, a partir do Decreto 2.208/97 até a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais em questão, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. Aquilo que era entendido como o “desenvolvimento

⁵⁰ Consubstanciadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/99. As Diretrizes são consideradas como um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação.

⁵¹ A noção de competência dos RCNs para a educação profissional de nível técnico está pautada na matriz funcionalista, devido à organização em matrizes/quadros de competências por áreas profissionais, nas quais se definiram funções e subfunções que caracterizam o processo de trabalho; competências e habilidades (“saber-fazer”) exigidas dos trabalhadores; bases instrumentais, científicas e tecnológicas, que correspondem aos conteúdos de ensino ou “saberes” necessários ao desenvolvimento das respectivas competências e habilidades (RAMOS, 2008).

de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção eivada da ideologia mercantil” (PACHECO, 2012, p.8).

Deluiz (2001b) traz uma análise interessante sobre a relação do modelo das competências e o sistema educacional, que perante as exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, necessitou ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego. A autora afirma que o modelo das competências surge, na América Latina, no bojo das reformas educacionais que, por sua vez, integram o conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década de 1980. Neste contexto do ideário neoliberal, no Brasil dos anos de 1990, as reformas educacionais (Lei 9.394/96, Decreto-Lei 2.208/97, as DCNs para a Educação Profissional – instituídas por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº 04/99 – e os RCNs para a Educação Profissional/2000) são efetivadas com a concepção de competência sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO), Organização Internacional do Trabalho - OIT).

Outro destaque da análise de Deluiz (2001b) está em sua descrição sobre os diferentes modelos epistemológicos⁵² que orientam a identificação, a definição e a construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico –; e dos distintos enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores. Desta forma, a autora observa que como o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, estas são explicitadas conforme as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, mas sem considerar a dimensão sociopolítica subjacente à formação ampliada dos sujeitos. Deluiz (2011b)

⁵² Segundo Ramos (2008), a matriz condutivista compreende a competência como a habilidade no desempenho de uma pessoa em fazer algo de acordo com os resultados esperados. Na matriz funcionalista, oriunda da sociologia e acolhida pela teoria dos sistemas sociais, as competências são deduzidas das relações entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. Na matriz construtivista (de origem francesa), as competências são deduzidas dando igual importância à pessoa, aos seus objetivos e às suas possibilidades e à função ocupacional.

interpreta que a relação da educação profissional de nível técnico em caráter complementar ao ensino médio, revela por um lado, mecanismos de limitação ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a maior parte dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos simultaneamente.

Nesse sentido, Moura (2007) assevera que durante o ano de 2003 até julho de 2004 houve grande mobilização nos setores educacionais, vinculados ao campo da educação profissional, em que os debates relativos ao ensino médio e à educação profissional, retomaram à concepção de educação politécnica. Entretanto, concluiu-se que a implementação da politecnia em seu sentido original, não condizia com a extrema desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira, que obriga os filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho antes dos 18 anos de idade. Portanto, uma solução transitória e viável seria oferecer um tipo de ensino médio que garantisse a integralidade⁵³ de uma educação básica, adotando como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho (MOURA, 2007, p.19).

Assim, a partir do acordo entre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão, surgiram as bases que deram origem ao Decreto nº. 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº. 2.208/97. O Decreto nº. 5.154/04 manteve além das ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio.

Destaca-se que a nova nomenclatura – educação profissional técnica de nível médio, dada pelo Decreto nº. 5.154/04 – foi integrada aos dispositivos legais que se seguiram, entre eles, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵⁴.

Cabe aqui um parêntese sobre a diferença entre os conceitos: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), que foram esclarecidos por Menezes (2001). As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica oriundas da LDB de 1996, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, dando as metas e

⁵³ Garantissem os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade (MOURA, 2007, p.19).

⁵⁴ Estas DCNs foram atualizadas em 2012 e estão definidas na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

objetivos a serem buscados em cada curso. Os PCNs estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e, dessa forma, propõem um conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que poderão nortear as Secretarias e as unidades escolares para elaborarem seus próprios planos de ensino. Os RCNs foram instituídos também a partir da LDB de 1996 e desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas DCNs sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores.

Especificamente para a educação profissional técnica de nível médio foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵⁵ (2012) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico⁵⁶ (2000), sendo que estes ainda mencionam a nomenclatura antiga “Educação Profissional de Nível Técnico”, pois ainda se remetem à antiga Resolução CNE/CEB nº 04/99.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a LDB 9.394/1996 aborda a temática seus artigos 24⁵⁷ e 41⁵⁸. No capítulo sobre a educação básica, o item V do art. 24 menciona que

a verificação do rendimento escolar observará os [...] critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo [...] (BRASIL, 1996).

Já no capítulo sobre a educação profissional e tecnológica, o artigo 41 cita que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no

⁵⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, descritas na Resolução CNE/CEB nº 6/12, são consideradas como um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁵⁶ O livro “Introdução” dos Referenciais Curriculares Nacionais inicia uma série de publicações que objetivam oferecer informações e indicações para a concepção de currículos nas diversas áreas profissionais distinguidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estão organizados em três volumes para a Educação Infantil e em um único volume, com quatro capítulos, para a modalidade Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000), sendo este último o documento analisado neste estudo.

⁵⁷ O artigo 24 da LDB 9394/96 diz respeito às regras comuns de organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio e encontra-se descrito no capítulo II que se refere à Educação Básica.

⁵⁸ O artigo 41 da LDB 9394/96 encontra-se descrito no capítulo III que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, que abrange a educação profissional técnica de nível médio.

trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996, p.28).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata da avaliação da aprendizagem em seu artigo 34⁵⁹ com a seguinte redação:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 2012, p.9).

Já nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a avaliação encontra-se referenciada no segundo capítulo, “Planejamento e construção da autonomia escolar”, em seu item 2.3 sob o título “Definindo projeto pedagógico e plano de curso”, com a seguinte afirmação:

Cada plano de curso deve ser coerente com o projeto pedagógico da instituição e deve conter, conforme estabelecido pelo Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 04/99: [...] critérios de avaliação [sendo esta] entendida [...] como verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos (BRASIL, 2000, p. 20).

Ao observar essas referências legais, pode-se inferir que a concepção de avaliação é reduzida à verificação do rendimento escolar relacionado ao conhecimento adquirido e ao desempenho do aluno. Apesar de destacá-la como contínua e cumulativa, não é no sentido de avaliar o aprendizado do educando de forma contínua, mas de acumular avaliações ao longo do período letivo para alimentar o sistema de ensino com as informações (notas) que culminarão na aprovação ou reprovação do aluno para a fase seguinte. Privilegia-se o produto (nota), em detrimento do processo (aprendizado e construção do conhecimento) (MINTO e MURANAKA, 1997), dando à avaliação uma finalidade somativa⁶⁰, avessa, portanto, a uma avaliação diagnóstica e formativa³⁰.

No que concerne à avaliação, a LDB 9394/96 não trouxe nenhuma inovação em relação à sua antecessora, a Lei nº 5.692/71. A tarefa de definição dos critérios básicos para aprovação dos alunos, tema de grande importância, ficou delegada ao

⁵⁹ O artigo 34 da Resolução CNE/CEB nº 6/ 2012 encontra-se descrito no capítulo I “Avaliação e Aproveitamento” no título III “Avaliação, Aproveitamento e Certificação”.

⁶⁰ Ver item 1.1.2 Conceitos e funções da avaliação escolar: fazendo escolhas.

Conselho Nacional de Educação (vide Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnico) e aos sistemas de ensino. Quanto ao artigo 41, próprio da educação profissional, apenas reforça a responsabilidade da escola sobre a avaliação e a certificação do conhecimento (PACHECO, 2012).

Moraes (2009) assevera que os Referenciais Curriculares Nacionais deixam dúvidas sobre a expressão “verificação contínua e efetiva da apropriação de competências”, e questiona se essa verificação se encerra no ato de informar ou se, caso o aluno não se aproprie das competências, deve-se tomar alguma decisão. A autora levanta ainda outra questão sobre as leis de diretrizes e bases da educação também utilizarem o termo verificação quando se referem à avaliação da aprendizagem: “Seria esse o termo mais adequado nos textos legislativos?” (p.43).

A reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no ano de 2012, visou uma educação (profissional) não fragmentada. Dessa forma, foram pensadas diretrizes que contribuíssem para que os educandos/ adultos trabalhadores tivessem acesso “aos elementos necessários para discutir, além de entender, a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo” (PACHECO, 2012, p.10). Assim, a concepção de avaliação que se harmonizaria com esta abordagem seria a formativa/ diagnóstica. No entanto, no que se refere à avaliação, a redação do seu artigo 34⁶¹ que mantém alguma semelhança com a LDB 9394/96, reforça a influência do cenário neoliberal em que a respectiva legislação foi elaborada (1996 a 2012) para a adoção de uma concepção de educação liberal que se coaduna com essa concepção de avaliação retratada e que permanece até os dias atuais.

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que não é ingênua a relação trabalho e educação assumida nos processos formativos, uma vez que carrega as lutas que se concretizam nas relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, Goldberg e Soares (apud ALMEIDA, 1997) enfatizam que a avaliação tem sempre uma dimensão política, e que por isso não é ingênuo seu conceito como “medida de conhecimento”, uma vez que essa definição faz da avaliação uma forma de controle do conhecimento, tornando-se, portanto, uma forma de dominação.

⁶¹ Transcrito na página 60 deste trabalho.

2.3 A concepção de avaliação no Projeto Larga Escala

A educação no Brasil se configurou de forma dual e em conformidade com o interesse político e de desenvolvimento econômico do país. A desarticulação histórica entre educação básica e educação profissional, em decorrência das relações de classe estabelecidas, reservou à educação de caráter geral e científico à formação das elites dirigentes e designou a educação do trabalhador para reproduzir a força de trabalho. Nesse sentido, a educação destinada à formação profissional da classe trabalhadora, poderia ser realizada tanto em instituições especializadas, como também no próprio trabalho, onde o aprendizado se direcionaria especificamente à tarefa a ser realizada.

As mudanças ocorridas no setor saúde na década de 1970 (realização da assistência médica por instituições privadas, aumento dos recursos para a assistência médica financiada com fundos previdenciários, modelo assistencial hospitalocêntrico, uso frequente de equipamentos e fármacos e a tecnologia de ponta na produção dos serviços e insumos) culminaram para a qualificação dos trabalhadores voltada para atender às necessidades de modernização da sociedade (LIMA, 2013).

Devido ao acelerado crescimento da rede hospitalar, houve a entrada de um número expressivo de profissionais médicos e de atendentes de enfermagem (AMANCIO FILHO, 1997). Segundo Bittar (2009), havia em torno de 300 mil trabalhadores⁶², com baixa escolaridade e sem qualificação específica para o trabalho em saúde, entretanto, metade deles realizava desde serviços gerais às ações assistenciais específicas e complexas de saúde diretamente aos pacientes. Sem identidade profissional e sem valorização social e institucional, não tinham direitos trabalhistas. A formação para esses trabalhadores da saúde (de nível médio e fundamental) era realizada predominantemente no serviço, de forma hierarquizada e associada à preparação para o trabalho, o que alavancou o processo de divisão social do trabalho em saúde.

Nesse sentido, Pereira e Ramos (2006) enfatizam a maneira contraditória com que os mundos do trabalho, da saúde e da educação se cruzaram, sendo, portanto, necessário lutar contra a visão ideológica da naturalização do trabalho dos

⁶² A denominação desta categoria profissional é descrita no PLE como Auxiliares Operacionais de Serviços Diversos – C – Atendimento.

profissionais de nível médio e fundamental da saúde, que eram “preparados” para a vida profissional por meio da realização de treinamentos rápidos, representando uma “qualificação mecânica”.

Paralelamente a esse quadro, na década de 1980 iniciaram-se os debates acalorados em relação às políticas públicas de saúde, cujas reivindicações foram levantadas pelos representantes dos movimentos políticos e sociais, das entidades da sociedade civil organizada, das entidades de classe dos profissionais de saúde, e dos movimentos sindicais, que se consubstanciaram no denominado Movimento da Reforma Sanitária. Este movimento se consolidou como uma possibilidade real de mudanças na saúde no Brasil, propiciando um campo favorável ao desenvolvimento de novos processos de trabalho e novas propostas de formação de trabalhadores da saúde e, portanto, de um novo paradigma de atenção à saúde, construído pelo coletivo da sociedade (BITTAR, 2009).

Nesse contexto surgiu em 1981 o “Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio⁶³”, também conhecido como Projeto Larga Escala (PLE), com o apoio e a participação do então Ministério da Previdência e Assistência Social e da Organização Pan-Americana de Saúde, como estratégia premente para a capacitação de recursos humanos no âmbito das Ações Integradas de Saúde (BRASIL, 1982). Este Projeto foi considerado como uma nova proposta para qualificar os trabalhadores de nível elementar e médio inseridos nos serviços de saúde, e, portanto, uma alternativa ao ensino vigente de cunho tecnicista (TORREZ, 1994). Corroborando com a autora, Ribeiro (2010) afirma que a proposta do PLE buscou concretizar o pensamento da Reforma Sanitária de qualificar os trabalhadores de nível elementar e médio (inicialmente na área de enfermagem), inseridos nos serviços de saúde que não possuíam qualificação específica.

Bassinello e Bagnato (2009a) afirmam que a proposta do PLE foi sendo construída no decorrer da sua implantação nos estados e está sistematizada no documento inicial, datado de 1982, do Ministério da Saúde/Secretaria de Recursos Humanos, intitulado “Recursos Humanos para os Serviços Básicos de Saúde: formação de pessoal de níveis médio e elementar pelas instituições de saúde”. A construção desta experiência pedagógica apoiou-se em algumas possibilidades

⁶³ Esse é o nome que consta na Resolução da Comissão Interministerial de Planejamento de Coordenação - CIPLAN nº. 15 de 11/11/85, que ratificou a participação do Ministério da Saúde, da Educação, das Secretarias Estaduais de Saúde e de Educação e da Organização Pan-Americana da Saúde no desenvolvimento e consolidação do Projeto.

propostas pelo capítulo IV da Lei 5692/1971 e pelo parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 699/72. O capítulo IV referia-se à constituição do ensino supletivo que apresentava a seguinte finalidade: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização seguido o ensino regular no todo ou em parte” (BRASIL, 1971).

As autoras asseveram que o PLE não se configurou como uma política pública e nem como um programa, mas como “uma estratégia de formação, uma experiência pedagógica, um movimento ou ideia, visando qualificar uma força de trabalho empregada no setor saúde, em consonância com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira” (BASSINELO e BAGNATO, 2009b, p.621).

A consolidação do Projeto se deu por meio dos Centros Formadores/Escolas Técnicas de Saúde nas Unidades Federadas. A organização escolar permitia que a formação profissional acontecesse no ambiente de trabalho, caracterizando a integração ensino-serviço. Esta prerrogativa não tinha apenas a intenção de otimizar o tempo dos educandos/trabalhadores, mas também, de proporcionar uma formação adequada aos trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, de forma que se revertesse a situação de risco da população atendida naqueles serviços (RIBEIRO, 2010).

Além da integração ensino-serviço, algumas particularidades do PLE incluíam o desenvolvimento dos cursos descentralizados das escolas, a preparação pedagógica⁶⁴ dos profissionais (de nível superior) dos serviços de saúde para serem instrutores/supervisores e a organização de materiais instrucionais (PEZZATO, 2001).

O diferencial do PLE era o método de ensino, que se utilizava de estratégias pedagógicas (problematização) que propiciavam a construção do conhecimento pelo educando trabalhador, junto à possibilidade de crítica às condições de trabalho e a não adaptação ao existente (PEREIRA, 2002). De acordo com a enfermeira Izabel dos Santos, principal idealizadora do projeto,

A transmissão do conhecimento pura e simples não dava conta, pois esses trabalhadores apresentavam um déficit muito grande na educação geral, muitas vezes não entendiam o que se falava... Então a gente tinha que fazer um tipo de ensino que possa se ajustar à característica desse

⁶⁴ Capacitação Pedagógica para Instrutor/Supervisor para a área da saúde.

trabalhador, que era muito concreto (precisa cheirar, tocar, para melhor compreender), era preciso trazer para o concreto o conhecimento a ser transmitido, e aí sim, a partir daí, ir teorizando com ele (SANTOS, 2000 apud PEREIRA e RAMOS, 2006, p.51).

Por isso, era imprescindível a formação pedagógica dos profissionais que atuariam nessas escolas. Da mesma forma, tornava-se relevante que o processo de ensino-aprendizagem contemplasse os conhecimentos específicos do setor saúde que lida com vidas humanas e, ao mesmo tempo, promovesse uma formação integral, visando a compreensão e a transformação das relações sociais configuradas em nossa sociedade (RIBEIRO,2010). Nota-se que, o PLE preconizava que as escolas se embasassem em uma concepção crítica da educação.

Nesse sentido, Azevedo (1992) afirma que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, como um dos pontos cruciais da prática pedagógica do PLE, não poderia ficar restrita ao julgamento e à reprovação. Situada, portanto, em uma concepção de educação crítica, deveria estar inclinada à mudança qualitativa dos educandos e professores e, para isso, a avaliação qualitativa levaria em consideração a sua finalidade e seu método. Em outras palavras, necessitava-se identificar a função da avaliação como compreensão e promoção do aprendizado por meio de instrumentos e práticas que permitissem a aproximação entre educandos e professores.

Outra autora muito presente nos documentos pedagógicos para capacitação de professores à época do PLE era Maria Cristina Davini⁶⁵. No dizer desta autora, a avaliação necessitava estar integrada ao processo ensino-aprendizagem, logo, deveria ser processual e não focada apenas no resultado final (DAVINI, 1989a apud AZEVEDO, 1992). Esta afirmação vem, portanto, ao encontro das discussões anteriores sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem.

É consenso, portanto, que a avaliação, inserida em uma concepção crítica de educação e problematizadora, requer do educando uma reflexão sobre suas experiências e percepções (AZEVEDO, 1992). O processo educativo pensado para o PLE pretendia contribuir para que o educando/trabalhador reelaborasse seu conhecimento a partir de situações reais e cotidianas vividas em seu ambiente de

⁶⁵ Maria Cristina Davini, argentina, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foi consultora de educação do Campus Virtual de Saúde Pública da Organização Pan-Americana de Saúde (PIRES-ALVES e PAIVA, 2006, p.154).

trabalho, possibilitando o surgimento de um indivíduo ativo e capaz de modificar o seu meio (BASSINELO e BAGNATO, 2009).

Considerando que nem as práticas educativas e nem as avaliativas são neutras de intencionalidade e que “qualquer forma de educação deve atender aos interesses a quem é dirigida” (SAVIANI, 1986 apud AZEVEDO, 1992, p.68), o propósito do PLE foi constituir um modelo educativo que traduzisse o interesse dos trabalhadores. Nesse cenário, foi concebido um projeto comprometido com a transformação social, com uma proposta alternativa de qualificação profissional de trabalhadores sem formação específica, que perdurou até a regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em 1996, encerrou os cursos supletivos, entre eles o PLE.

Todo esse percurso de reflexão sobre o sentido da educação profissional em saúde propicia reafirmar uma concepção de homem como ser histórico-social, sujeito às relações sociais a que está exposto. Desse ponto de vista, a política de educação profissional no Brasil vem de uma concepção de educação como forma de adaptação dos trabalhadores às condições de produção do capitalismo. Todavia, apesar da inculcação dessas ideias de que as práticas de educação profissional têm como objetivo a conformação dos trabalhadores à realidade existente e ao mercado de trabalho, existem projetos contra hegemônicos que batalham por uma educação e saúde que tenham como objetivo a construção de uma sociedade mais humana e solidária (Pereira e Ramos, 2006). São exemplos, na educação profissional em saúde, a concepção politécnica desenvolvida pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e a concepção ensino e serviço, desenvolvida pelas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), dentre elas, a ETIS, que será estudada no capítulo a seguir.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DA ETIS

Neste capítulo, apresento a concepção de avaliação da Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos.

Para tanto, abordo os pressupostos teóricos, as origens e mediações que levaram à sua proposta pedagógica delineada pela integração ensino-serviço, currículo integrado e educação problematizadora, a fim de proporcionar compreensão acerca da concepção de avaliação prescrita em seu projeto político pedagógico.

3.1 A ETIS: sua história, suas conquistas e seus reveses

A história da Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS) inicia-se em 1954 com a Escola de Auxiliares de Enfermagem do Hospital dos Servidores do Estado (HSE) que foi criada para formar Auxiliares de Enfermagem para o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS). As turmas eram instaladas na sede do próprio HSE e também de forma descentralizada nos Núcleos de Ensino dos hospitais⁶⁶ da rede do INAMPS/MS (BARBOSA, 2009; RIBEIRO, 2010).

A partir de 1986, esta Escola se constituiu como o primeiro espaço para implementação do Projeto Larga Escala no estado do Rio de Janeiro. Em 1987, por meio de processo junto ao Conselho Estadual de Educação, foi transformada em um Centro Formador Multiprofissional do INAMPS. Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, foram definidas novas diretrizes para o Sistema de Saúde e, em decorrência deste processo, a criação da ETIS foi autorizada (BARBOSA, 2009).

No ano seguinte, a ETIS foi criada pelo Decreto nº. 13.802, de 01 de novembro de 1989, no âmbito da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, com sede no bairro de Botafogo, no município do Rio de Janeiro. A ETIS incorporou os Núcleos de Ensino do INAMPS/MS da antiga Escola de Auxiliares de Enfermagem do HSE e, em conformidade com as proposições do PLE, implementou os Centros de Execução Programática Descentralizados (CEPDs), num processo de interiorização da formação de trabalhadores de nível médio da área de saúde. Os

⁶⁶ Hospital Federal de Ipanema, Hospital Federal da Lagoa, Hospital Federal de Bonsucesso e Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA).

referidos centros foram aprovados pelo Parecer nº 400/1992 do CEE/RJ, objetivando alcançar os serviços de saúde dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, promovendo assim a educação profissional técnica de nível médio em saúde (BARBOSA, 2009).

De acordo com o seu primeiro Regimento Escolar, em 1990, a finalidade da ETIS era “ministrar cursos de qualificação por via supletiva⁶⁷ de ensino à clientela já engajada na força de trabalho e/ou em processo de admissão nas instituições públicas de saúde” (ETIS, 1990). Neste documento estão apontados alguns princípios norteadores para a Escola atender a uma de suas principais metas – a qualificação da assistência. Nesse sentido, a Escola privilegia a integração ensino-serviço em que o processo de ensino-aprendizagem é conduzido com base na interação entre prática, teoria e reflexão. O trabalho como princípio pedagógico proporciona a construção (reflexiva e coletiva) do conhecimento por meio da problematização da realidade. Dessa forma, pode contribuir para uma formação de trabalhadores/cidadãos que se percebam como capazes de modificar a realidade (ETIS, 1990).

Bittar (2009) e Barbosa (2009), profissionais da ETIS, que acompanharam de perto a criação da mesma, afirmam que a concepção pedagógica da ETIS tem o trabalho como princípio pedagógico, por estar em consonância com o PLE. Bassinelo e Bagnato (2009b) asseveram que a metodologia do Larga Escala

compreendia um processo pautado na compreensão da realidade. Buscava desenvolver um programa educativo vinculado a uma prática concreta, numa interação entre sujeito e objeto no ambiente de trabalho, a partir da observação dos problemas, identificação de seus determinantes e análise de soluções alternativas. Visava à aprendizagem no serviço, especialmente para trabalhadores sem qualificação ou formação específica (BASSINELO e BAGNATO, 2009b, p.623).

Ribeiro (2010), outra profissional da ETIS, ao analisar o mesmo Regimento, entende o trabalho como princípio pedagógico porque “a construção do conhecimento se dá a partir das experiências próprias dos trabalhadores e na vivência dentro das unidades assistenciais [...]” (RIBEIRO, 2010, p.62).

⁶⁷ Sob a vigência da Lei 5.692/71, a via supletiva de ensino tinha como função, além de suprir a escolarização para adolescentes e adultos que não a tivessem concluído na idade própria, proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização. Ver capítulo 2, item 2.3 A concepção de avaliação no Projeto Larga Escala.

Nesse sentido, considero que o propósito de colocar os educandos/trabalhadores estudando em seus ambientes de trabalho é possibilitar a reflexão sobre seus processos de trabalho. O processo de ensino-aprendizagem nesse contexto busca não descolar os conteúdos aprendidos em sala da realidade do trabalho. O cerne do trabalho como princípio pedagógico é propiciar ao educando a reflexão sobre suas situações no trabalho, sobre sua materialidade concreta e, a partir do que foi observado, questionado, debatido, fundamentado e aprendido, atuar de forma mais qualificada em prol da saúde da população. E então fica a pergunta: isso significa “mudar a realidade”?

Para tentar responder, busco Bittar (2009) que ao concluir sua pesquisa sobre a experiência de implementar o PLE no município de Natividade, entre o período de 1995 -1997, relatou que

ter vivido o Projeto Larga Escala oportunizou verificar a possibilidade de aplicação de uma estratégia política socialmente integrada aos princípios e diretrizes do SUS. A proposta pedagógico-metodológica do PLE certamente transcende outras propostas até então desenvolvidas na formação de qualquer nível, seja elementar, médio ou superior [...]. Os dados obtidos e as análises realizadas sugerem transformações significativas com a implantação e desenvolvimento do curso de auxiliar de enfermagem, utilizando a proposta do Projeto Larga Escala. Observa-se um forte compromisso das egressas com a melhoria da atenção à saúde, considerando o curso como demarcador de crescimento pessoal, profissional e institucional [...]. Das transformações ocorridas, citadas pelas egressas, algumas estão relacionadas com a gestão dos serviços e outras diretamente com a clientela, podendo traduzir que a aquisição de conhecimento técnico-científico pelas egressas, além de outras habilidades e atitudes, com destaque para as relacionadas à humanização, ética, compromisso, vem contribuindo para elevar a qualidade dos serviços de saúde. (BITTAR, 2009, p.50).

Diante do exposto, a autora deixa claro que a formação em serviço realizada pela Escola, em consonância com os propósitos do PLE, colabora para o “crescimento pessoal, profissional e institucional” e para o educando desenvolver práticas e atitudes comprometidas com a qualidade da assistência e com a vida das pessoas. Tal fato vem ao encontro da proposta idealizada por Izabel dos Santos que definia as ETSUS como escolas-função, ou seja, escolas flexíveis e de caráter democrático que deveriam propor a reflexão sobre o fazer e promover o aprendizado institucional.

Nesse sentido, Pereira (2002) confirma que a abordagem crítica da realidade cotidiana dos serviços durante as aulas ministradas nas instituições de saúde, valida ainda mais a integração ensino-serviço.

Pereira (2002) elucida que o ensino em serviço da ETIS tem acontecido desde a sua criação, entretanto, foi a partir do PROFAE que os cursos de Auxiliar de Enfermagem passaram a acontecer também em escolas e universidades, deixando, portanto, de serem ministrados exclusivamente nos hospitais. Diante do exposto, a autora argumenta que

[...] a integração entre ensino e serviço poderá ser facilitada ao se ter a sala de aula no serviço. Porém, isso nem sempre, e muito menos de maneira absoluta, vai garantir essa integração, na medida em que as discussões e os conhecimentos necessários para enfrentar as questões advindas do mundo do trabalho não se restringem ao local onde ele é exercido. Além disso, o processo ensino-aprendizagem deve lidar com o real e o possível, no sentido de não adaptar os conhecimentos ao existente. Isso quer dizer que se o hospital onde for ministrado o curso de qualificação apresentar no seu processo de trabalho deformações de qualquer tipo, o ensino poderá reproduzi-las, ainda que do ponto de vista da formação profissional não seja desejável (PEREIRA, 2002, p. 145-146).

Ribeiro (2010), corroborando com o pensamento de Pereira (2002), acrescenta que o papel do instrutor é imprescindível neste momento de intermediar as questões do serviço com as do mundo.

Minha vivência na ETIS reafirma a fala de ambas as autoras. Muitas instituições de saúde não dispunham de uma sala para aula teórica, ou ainda só tinha um auditório com cadeiras fixas⁶⁸, ou com agenda ocupada, ou às vezes quando tinha uma sala disponível, o número de turmas era superior. Esses fatores inviabilizavam que as aulas acontecessem no local de trabalho, mas não eram impeditivos para que estas fossem realizadas em uma instituição de ensino próxima ao local de trabalho do educando. A essência da integração ensino-serviço está na discussão/problematização sobre a realidade do trabalho, o que não significa que a discussão tem que acontecer em uma enfermaria, por exemplo.

Muitas vezes, as atividades teóricas dos cursos da ETIS aconteciam em escolas públicas, por meio da articulação entre as secretarias de saúde e de educação dos municípios envolvidos. Já as atividades teórico-práticas e o estágio

⁶⁸ A proposta pedagógica da ETIS, que será abordada no próximo item deste capítulo, prevê que os educandos durante as aulas disponham as cadeiras em forma de círculo, para, assim, o professor se colocar mais próximo da turma, interagindo e conhecendo melhor o grupo. Por isso, a importância das cadeiras serem soltas.

supervisionado sempre aconteceram em unidades de saúde e comunidades do entorno, demarcando a integração ensino-serviço-comunidade, uma vez que a comunidade (que é assistida nas unidades de saúde) está sempre integrada ao processo (RIBEIRO, 2010).

Uma estratégia da ETIS é designar que os professores/instrutores dos cursos sejam trabalhadores do SUS, para que possam estar com os educandos tanto em sala de aula, quanto nos momentos de atividades teórico-práticas nas unidades de saúde/comunidades e ainda no estágio supervisionado. Esta vinculação ao SUS proporciona que os professores/instrutores conduzam a discussão tendo clareza sobre a realidade dos serviços (RIBEIRO, 2010).

No que concerne à organização dos conteúdos, o currículo da ETIS era composto por disciplinas, conforme o Parecer nº 460/75 do Conselho Federal de Educação (CFE). A partir de 1994, a Escola modificou sua organização curricular, de maneira que “as fronteiras entre as disciplinas fossem menos marcadas, e a relação entre os conteúdos fosse mais aberta” (RIBEIRO, 2010, p.63). Elaborou-se assim, um currículo correlacionado em que os conteúdos das disciplinas eram relacionados em torno de temas. Numa perspectiva de interdisciplinaridade, havia também a integração teoria-prática, com o objetivo de minimizar a fragmentação do conhecimento.

Devido à publicação da LDB 9.394/1996 e do Decreto nº 2.208/1997, a ETIS iniciou um ciclo de debates com a comunidade escolar (setores e unidades da escola) e a gestão da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro sobre a sua proposta político-pedagógica, que culminou com a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2001.

Neste documento, a ETIS declara que sua missão é

[...] qualificar, habilitar, requalificar e especializar os profissionais de nível técnico da área da saúde, preferencialmente trabalhadores do Sistema Único de Saúde, **ou em processo de admissão a ele**, através de proposta pedagógica crítica-reflexiva, visando a cidadania e a promoção da saúde, com base no perfil epidemiológico e nas características da rede de serviços do Estado do Rio de Janeiro (ETIS, 2001, p.6).

Nessa perspectiva, a Escola defende o currículo integrado porque considera que é a melhor forma de organização que articula ensino, serviço e comunidade, e também porque dentre os princípios teóricos do PLE estava a:

a elaboração de um currículo integrado que possibilitasse a formação em serviço, o que não afastaria o servidor de suas atividades [...] (BASSINELO e BAGNATO, 2009b, p.622).

Assim, neste PPP apresentado ao Conselho Estadual de Educação, a estrutura curricular da ETIS foi organizada na modalidade de Currículo Integrado (que será discutido mais adiante) e sistematizada em Módulos. O cumprimento do currículo da Escola, de configuração modular com terminalidade, estabelece a certificação de qualificação profissional ao final do primeiro módulo, e a de habilitação profissional ao final do segundo módulo.

Conforme discutido no segundo capítulo desta pesquisa, na década de 1990, o sistema educacional foi influenciado pela política neoliberal do governo da época, em que prevaleceu a lógica de mercado, principalmente na educação profissional. Dessa forma, as transformações ocorridas no mundo do trabalho trouxeram a complexidade tecnológica e organizacional e designaram novas exigências para a formação do trabalhador. Foi nesse contexto que o conceito de competência foi associado, dentre outros aspectos, à ideia de “empregabilidade”. Assim, para conseguir uma colocação no mercado (competitivo) de trabalho, e sem garantia de estabilidade, o trabalhador deveria apresentar inúmeros atributos. Deste modo, as competências tornaram-se o principal referencial para a organização curricular da formação profissional. Nesse sentido, a ETIS retomou, no ano de 2008, as discussões sobre sua proposta político-pedagógica, e construiu de forma coletiva um novo Projeto Político Pedagógico, já no modelo por competências⁶⁹.

Embora a legislação da educação profissional, a partir da Lei 9.394/96, valorize a formação por competências, com a ideia de formar trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado, a ETIS procurou romper com esta visão e buscou ressignificar este conceito ao levar em conta a competência humana para “o cuidar” (ETIS, 2008a). Sendo assim, se apoiando no autor Pedro Demo, a ETIS toma como base a competência humana, que

[...] estará fundada instrumentalmente no manejo da educação e do conhecimento [...] tendo como “um dos fulcros substanciais saber *humanizar o conhecimento*, para que este possa servir aos fins éticos da

⁶⁹ A adoção pelo modelo por competências teve um caráter mandatório a partir das reformas educacionais efetivadas com a concepção de competência (Lei 9.394/96, Decreto-Lei 2.208/97, as DCNs para a Educação Profissional/1999 e os RCNs para a Educação Profissional/2000).

história e não descambe em mera instrumentação da competitividade” [...] (DEMO, 19-?).

Resgatando a discussão sobre os modelos epistemológicos que orientam a identificação, a definição e a construção de competências, é a própria Deluiz (2001b) que aponta para a resignificação da noção de competência por meio da matriz crítico-emancipatória⁷⁰, que com seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, seria a base de uma proposta de educação profissional ampliada, a fim de atender aos interesses dos trabalhadores. Portanto, corroborando com esse caminho que a ETIS procura trilhar, Deluiz (2001b) afirma que

A noção de competência é uma construção social, e por isso, alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e deem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A resignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente (DELUIZ, 2001b).

Durante o período que transcorreu entre 1989 e 2009, a ETIS formou cerca de treze mil profissionais técnicos de nível médio para a saúde no estado do Rio de Janeiro, por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Saúde e conforme demanda do Ministério da Saúde. Os cursos ocorriam segundo a necessidade de cada município, ou por projetos de abrangência nacional como, por exemplo, foi o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem⁷¹ (PROFAE) e, atualmente, o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde⁷² (PROFAPS). Em ambos os casos, implicava em estabelecimento de convênios entre as Secretarias Municipais de Saúde e a ETIS. Geralmente, as unidades de saúde dos municípios, onde são implementados os cursos, organizam a

⁷⁰ Segundo a autora, a matriz crítico-emancipatória ainda está em construção. Nesta matriz, a noção de competência profissional compreende duas dimensões: “a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de [...] construção de conhecimentos [...] pelos sujeitos [...] [nas] situações concretas de trabalho e [...] a [...] outra [...] balizada por parâmetros socioculturais e históricos” (DELUIZ, 2001b).

⁷¹ Iniciado em 2000, o PROFAE foi uma iniciativa política, de natureza pedagógica, executada pela Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde/MS, direcionada aos trabalhadores da enfermagem que atuavam nos diversos espaços e ações de saúde, e que não puderam adquirir a formação profissional regulamentada em termos educacionais, ético-profissionais e trabalhistas (BRASIL, 2000).

⁷² O PROFAPS tem como objetivo qualificar e/ou habilitar os trabalhadores em cursos de Educação Profissional para o SUS. As diretrizes e estratégias para sua implementação foram publicadas em 18/12/2009 pela Portaria nº 3.189. Inicialmente, a formação técnica contemplaria as quatro áreas consideradas estratégicas pela Comissão Intergestores Tripartite (CIT) — Vigilância em Saúde, Radiologia, Citopatologia e Hemoterapia —, além das formações em Saúde Bucal, Prótese Dentária, Manutenção de Equipamentos e Enfermagem (BRASIL, 2009).

estrutura física para apoio administrativo e para sala de aula, além de indicarem os educandos e o corpo docente. Para estes docentes, a ETIS promove uma capacitação pedagógica prévia por meio de “Oficinas de Reflexão Pedagógica”, que será detalhada posteriormente.

Entretanto, devo apontar aqui algumas questões que sempre desafiaram (e ainda desafiam) o trabalho realizado pela ETIS. Desafios de ordem política eram os mais frequentes e os mais delicados, como por exemplo, lidar com a relação entre gestores de diferentes filiações partidárias e com interesses “individuais” dos próprios gestores. Os desafios de ordem financeira limitavam a escola na implementação de turmas, na conservação de sua estrutura física, na elaboração de material didático-pedagógico e até na edição de uma produção científica, uma vez que o repasse do financiamento oriundo do Ministério da Saúde para a Escola perpassa pela gestão estadual⁷³. Há também as questões de ordem pedagógica, como ausência de quadro permanente de docentes com formação pedagógica, entre outras que se referem às demandas determinadas pelas políticas de saúde (RIBEIRO, 2010).

Pode-se dizer que o maior desafio que a Escola enfrentou para se manter “viva” começou em 2009 e perdura até os dias atuais. Contraditoriamente ao incentivo na ampliação de cursos técnicos de nível médio para o SUS em diversas áreas pelo próprio Ministério da Saúde, a ETIS ficou impossibilitada de exercer sua missão, exatamente por uma questão de ordem financeira. Ou seja, devido ao fato da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro (SES- RJ) não desempenhar o seu “dever⁷⁴”, a Escola ficou impedida de implementar novas turmas de cursos técnicos desde então.

⁷³ A estrutura organizacional da maioria das ETSUS permanece vinculada às Secretarias de Saúde ou de Educação nas esferas estaduais ou municipais. Esse fato impede que muitas escolas, entre elas, a ETIS, consigam se instituir como unidade orçamentária. Desta forma, sem autonomia orçamentária e financeira, estas Escolas dependem do financiamento oriundo do Ministério da Saúde para a realização de cursos. No caso da ETIS, de vínculo estadual, os recursos passam do Fundo Nacional de Saúde para o Fundo Estadual de Saúde do Rio de Janeiro, e este é que repassa para a Escola.

⁷⁴ Para melhor compreensão do que seria este “dever”, faz-se necessário resgatar o Artigo 200 da Constituição Brasileira, que diz que é de competência do SUS, dentre outras atribuições, ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde (Brasil, 1988). Cabe aqui um parêntese no sentido de reconhecer que esta foi uma conquista da Saúde, visto que comumente a Educação forma profissionais para a saúde que, muitas vezes, não sabem das necessidades do SUS. Para tanto, a partir da referida Constituição, o Ministério da Saúde realiza a qualificação de trabalhadores de nível médio da área de saúde em parceria com as Escolas Técnicas do SUS que compõem a RET-SUS/MS. A ETSUS no estado do Rio de Janeiro é a ETIS, que vinculada à SES-RJ, deve potencializar a formação de trabalhadores de nível médio da área de saúde. Desta forma, uma vez

Ainda nesse mesmo ano houve mudança na gestão local da ETIS em que novos profissionais assumiram, respectivamente, a direção geral, a pedagógica e a administrativa. O grupo de servidores e funcionários, apesar de pequeno, tornou-se coeso e engajado com a manutenção da “vida” da Escola, por meio da elaboração de documentos e da constante presença em reuniões com os gestores estaduais da época. Em julho de 2010, com a participação de seu corpo técnico administrativo e docente, a ETIS iniciou uma releitura do PPP e de Regimento Escola escritos em 2008, culminando com a discussão sobre uma nova missão⁷⁵ para a Escola e definição de seus valores institucionais.

Devido à situação de incertezas sobre o “futuro” da ETIS, dos quatro CEPDs originais, os últimos a serem extintos em 2009 foram o do HSE e o do Hospital Federal de Bonsucesso.

Em 12 de maio de 2011, por meio do Decreto nº 42.966, a Escola foi transferida da SES-RJ para a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) que, por sua vez, se vincula à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Devido às incompatibilidades de gestão e concepção de educação entre a ETIS e a Faetec, a Escola ainda permanece sem turmas para formação de técnicos de nível médio. A partir deste decreto, a ETIS perdeu sua sede localizada no bairro Botafogo⁷⁶ (um das áreas “nobres” do Rio de Janeiro) e foi transferida para o bairro Engenho de Dentro (zona norte da cidade, com menor especulação imobiliária), instalando-se no sexto andar do Prédio Casa do Sol no Instituto Municipal Nise da Silveira (IMNS). A acolhida do IMNS foi imprescindível para a Escola manter-se atuante, entretanto, com essa mudança, a ETIS perdeu parte da sua “identidade de escola”, ficando sem fachada e sem prédio próprio.

estabelecido o convênio entre o Ministério da Saúde e a SES-RJ, por meio da abertura de um processo administrativo para execução deste convênio, a ETIS deve construir o Projeto Básico (plano de trabalho). Quando este projeto é aprovado pelo Ministério da Saúde, elabora-se um termo de referência com a estimativa de gastos, para que seja liberado o orçamento por meio de repasse do Fundo Nacional de Saúde para o Fundo Estadual de Saúde do Rio de Janeiro. Neste sentido, cabe à SES-RJ licitar o objeto do convênio, ou seja, contratar pessoa jurídica para desenvolver as ações, determinadas pelo projeto, para a realização de cursos de formação técnica em saúde pela ETIS. O não cumprimento deste dever da SES-RJ, em 2009, resultou na impossibilidade da Escola implementar novas turmas e, por conseguinte, no esvaziamento de seu corpo técnico (alguns servidores pediram suas aposentadorias, outros pediram transferência e alguns terceirizados foram demitidos, assim, houve a redução de sessenta, para dezoito funcionários), ocasionando uma indefinição acerca de seu futuro como Escola Técnica do SUS.

⁷⁵ Promover a saúde no Estado do Rio de Janeiro, qualificando, habilitando e especializando trabalhadores para o SUS, por meio da Educação Problematizadora. Os valores institucionais são: cidadania, experiência, resiliência e idealismo. Esta missão ainda não foi adicionada ao PPP da ETIS.

⁷⁶ É importante destacar que devido à especulação imobiliária que a cidade do Rio de Janeiro vem sofrendo, no lugar da ETIS instalou-se a Escola de Gastronomia Francesa “Le Cordon Bleu Rio”.

Cabe ressaltar que nem a escola e nem seus poucos servidores e funcionários ficaram “parados”.

Em 2010, o Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA) retomou a parceria com a Escola para a especialização pós-médio em Enfermagem em Oncologia. O plano de curso e os planos de aula ficaram prontos em 2012, mas devido às questões organizacionais enfrentadas pelo INCA, apenas em 2015 puderam ser implementadas duas turmas, sendo uma para especialização em enfermagem oncológica e outra para especialização em instrumentação cirúrgica oncológica. Neste ano de 2016, a parceira segue com mais duas novas turmas.

Entre 2012 e 2014, a ETIS foi responsável pela coordenação local (Pólo RJ) do Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem, nas áreas prioritárias: Saúde Materna, Neonatal e do Lactente; Atenção Psicossocial; Urgência e Emergência e Doenças Crônicas Não Transmissíveis. Este curso surgiu após as discussões no Seminário Alinhamento Teórico-Metodológico no Arranjo das Redes de Atenção Básica, realizado em Brasília nos dias 18 e 19 de outubro de 2011.

Durante esse período, a Escola recebeu um convite para a elaboração de material didático para a formação técnica em Agente Comunitário de Saúde no município do Rio de Janeiro (SMS/RJ), em parceria com a própria SMS/RJ. No entanto, apesar de finalizada a elaboração do material (referente ao primeiro módulo) com profissionais da própria SMS/RJ, a parceria não se concretizou nem para conclusão dos demais módulos e nem para a implantação de turmas.

Em 2013, o município de Piraí solicitou parceria com a ETIS para realizar o curso de Auxiliar em Saúde Bucal (780 horas), com uma turma cujas aulas ocorreram entre novembro de 2013 e setembro de 2014. Foi esta turma que constituiu a amostra para o trabalho de campo desta pesquisa.

O Ministério da Saúde, por reconhecer a função estratégica e histórica da ETIS dentro da educação permanente no SUS, convidou a Escola para operacionalizar, no estado do Rio de Janeiro, o Projeto Caminhos do Cuidado, voltado para a formação em saúde mental para Agentes Comunitários de Saúde e Auxiliares/Técnicos em Enfermagem das equipes de Saúde da Família no cuidado com os usuários de crack, álcool e outras drogas. Os cursos tinham duração de 60 horas e alcançaram, durante o período de dezembro de 2013 a setembro de 2015, 84 dos 92 municípios, totalizando 97,56% dos 16.699 profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF), que eram o público alvo no Rio de Janeiro,

Devido à especificidade do IMNS em Saúde Mental, em 2014 foi proposta uma parceria com a ETIS para realização da “Formação inicial em cuidador de saúde mental”, com 200 horas, nos mesmos moldes da realizada no município do Duque de Caxias em 2013. A proposta com o IMNS gerou quatro turmas na sede da Escola, duas ocorreram em 2014 e duas em 2015. Devido à notoriedade do curso realizado e pela demanda desta nova ocupação “cuidador de saúde mental”, o município de Carmo solicitou o referido curso em 2015 e, neste ano de 2016, já iniciou a segunda turma.

No que se refere à sua estrutura organizacional, atualmente, a ETIS é composta (na sede) por direção geral, direção pedagógica, administração, secretaria escolar, biblioteca, assessoria pedagógica e coordenação dos cursos (Enfermagem, Odontologia e Agente Comunitário de Saúde). Como pontuado anteriormente, a ETIS, assim como as demais ETSUS, não possui um corpo docente próprio, e o seu processo de trabalho se dá, principalmente, de forma descentralizada para atender às demandas por cursos de formação profissional em todo o estado do Rio de Janeiro.

A missão da ETIS é “desenvolver educação profissional em saúde para consolidação do Sistema Único de Saúde, visando contribuir para a qualidade de vida da população” (ETIS, 2008a, p.4). Portanto, além de responsável pela educação profissional técnica de nível médio para os trabalhadores inseridos no SUS no estado do Rio de Janeiro, integra a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) do Ministério da Saúde, a Rede de Bibliotecas do SUS (BIBLIOSUS) e compõe o grupo de instituições de ensino que contribuem com os conteúdos para o Telessaúde do estado do Rio de Janeiro (Telessaúde/UERJ/MS), do Programa Nacional de Telessaúde⁷⁷.

Ainda que os últimos anos tenham “ironicamente” afastado a Escola da sua missão, uma nova “esperança” surgiu com a publicação do Decreto nº 45.454 de 18 de novembro de 2015⁷⁸, que transfere novamente a ETIS à Secretaria de Estado de

⁷⁷ Instituído no âmbito do Ministério da Saúde pela Portaria nº 35 de 04/01/2007, o Programa Nacional de Telessaúde tem por objetivo qualificar equipes de Saúde da Família, por meio da utilização de modernas tecnologias de informação e comunicação, capazes de promover a teleeducação/ telessaúde, possibilitando a resolubilidade na Atenção Básica do SUS e visando a melhoria da qualidade dos serviços de saúde prestados à população por meio de uma qualificação permanente (BRASIL, 2007).

⁷⁸ Dispõe sobre a transferência da Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos, unidade integrante da estrutura da fundação de apoio à escola técnica Faetec, para a Secretaria de Estado de Saúde. Portanto, foi revogado o Decreto nº 42.966/2011.

Saúde do Rio de Janeiro, que até o presente momento, é a única informação concreta sobre o “destino” desta escola.

Os cursos que a Escola tem autorização, pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer CEE Nº 187 de 21 de setembro de 2010⁷⁹, para desenvolver são os seguintes: Auxiliar e Técnico em Enfermagem, Auxiliar e Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Vigilância em Saúde e Técnico em Gerência em Saúde.

A ETIS, ao longo de sua trajetória, perseguiu os princípios do PLE que estabelecem que a formação profissional deve propiciar ao educando/trabalhador conhecimentos que contribuam para um olhar crítico acerca das condições de trabalho, em vez de apenas adaptar-se às situações existentes (ETIS, 2008a). Por isso, torna-se imprescindível compreender a sua proposta pedagógica.

3.2 Compreendendo a proposta pedagógica da ETIS

A proposta pedagógica da ETIS foi construída com base no PLE, portanto, seu pilar é a melhoria da qualidade de assistência à saúde prestada à população. Para tanto, a sua formação de profissionais para a saúde

não poderia significar, em nenhum nível, a mera adaptação ao existente, com seus fetiches e formas de alienação. Ao invés da informação fragmentada e distorcida, dos fatos e dos dados parciais, postos fora de contexto, trata-se do trabalho paciente de criticar, mediar, construir uma percepção crítica do profissional de nível médio que trabalha nos serviços de saúde. O que implica em conhecimentos teóricos e práticos, culturais e técnicos, qualificando o trabalho e o cidadão, no contexto do respeito, da remuneração justa, da participação ativa no cotidiano dos serviços de saúde, na visão crítica qualificada em relação ao país e suas contradições (PEREIRA, 2002, p. 135).

Nesse sentido, Galvão e Sousa (2012) afirmam que as primeiras ETSUS já continham em seu Regimento Escolar as características de uma escola que, em sua metodologia, integre ensino-serviço, adeque seu currículo ao contexto regional,

⁷⁹ Quando a ETIS era vinculada à SES, submetia seus planos de curso à autorização do CEE. Entretanto, com a sua transferência para a Faetec, a ETIS precisou reiniciar o processo de solicitação dos Atos Autorizativos para funcionamento de seus cursos técnicos junto à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Essa solicitação foi feita pela Diretoria de Desenvolvimento da Educação da Faetec por meio do envio dos Planos de Curso da ETIS para a SEEDUC que constituiu uma comissão verificadora que autorizou os cursos, mesmo sem a publicação do Parecer (Ato Autorizativo). Nesse ínterim, foi publicado o Decreto nº. 45.454, de 18/11/2015, transferindo a ETIS para a SES. Dessa forma, todo o processo deverá ser reinicializado.

utilize os espaços de trabalho como espaços pedagógicos, avalie o desempenho dos alunos nos serviços com supervisão pedagógica e tenha os princípios e diretrizes do SUS como norteadores dos planos de cursos. No que tange à docência, esta deve ser exercida por profissional de nível superior dos serviços qualificado pedagogicamente.

Desta forma, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico⁸⁰ (PPP) da ETIS elaborados coletivamente em 2008, definem que a ETIS, para realizar a educação profissional, deve congrega na sua proposta pedagógica a integração ensino-serviço-comunidade, os fundamentos da Educação Problematizadora, a metodologia da problematização⁸¹, o currículo integrado e a avaliação diagnóstica e formativa, com a intenção de proporcionar aos seus educandos/trabalhadores uma reflexão sobre a realidade, para nela intervir e transformar em algum grau – o que irá depender do nível de desenvolvimento da consciência de cada um (ETIS, 2008a).

A Educação Problematizadora, embasada no educador Paulo Freire, implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Devido à sua especificidade que é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde, pode-se entender que esta transformação desejada se refira, dentre outras coisas, a uma mudança nas práticas de saúde (RIBEIRO, 2010).

Nessa perspectiva, Ribeiro (2010), servidora da ETIS, e que coordenou e supervisionou turmas para qualificação (de auxiliares) e habilitação de técnicos em saúde bucal⁸², constatou em sua pesquisa que a proposta pedagógica adotada pela Escola torna

[...] possível promover o processo educativo de forma que este resulte em profissionais conscientes da importância da concretização dos princípios do SUS, [...] e cientes de que, a partir de seu trabalho, é possível transformar a realidade, começando pelo diminuto universo de sua unidade de saúde (RIBEIRO, 2010, p.69-70).

⁸⁰ O Parecer CEE nº 187/2010 credencia a ETIS para oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprova os Planos de Curso e autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Eixo Tecnológico Ambiente Saúde e Segurança, com as Habilitações de Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Enfermagem, Técnico Gerência em Saúde, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Vigilância Sanitária.

⁸¹ O mesmo que metodologia problematizadora, que será explicada mais adiante.

⁸² Por meio da Resolução do Conselho Federal de Odontologia nº 85/2009, as antigas categorias profissionais Técnico de Higiene Dental (THD) e Auxiliar de Consultório Dentário (ACD) passaram a ser denominadas, respectivamente de TSB (Técnico em Saúde Bucal) e ASB (Auxiliar de Saúde Bucal). Entretanto, como essa data é posterior à revisão e edição do PPP, dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação da ETIS, nestes documentos ainda constam as nomenclaturas anteriores.

Diante do exposto, o PPP determina que a ETIS deve discutir a dimensão histórica e sociocultural da educação profissional, assim como valorizar os conhecimentos e as experiências cotidianas do educando/trabalhador para a proposição e a realização de mudanças nas situações de trabalho e de vida. Neste documento, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio não se restringe a mero treinamento de habilidades, mas visa a formação integral do educando a fim de possibilitar sua compreensão acerca de suas ações nos espaços de trabalho, bem como em outros espaços de convivência social (ETIS, 2008a).

A educação profissional em saúde realizada pela ETIS proporciona ao educando identificar e analisar os determinantes da saúde e da doença e avaliar criticamente as situações do seu processo de trabalho em saúde. Nesse sentido, a Escola busca apresentá-las como situações a serem enfrentadas e, se possível, ultrapassadas, para que o educando possa assumir uma postura ativa frente às circunstâncias.

Logo que comecei a atuar na ETIS, lembro-me da ênfase à sua proposta pedagógica, em que todo corpo técnico-pedagógico se referia a ela como sendo o “diferencial da Escola”. Somente depois de algum tempo, quando fui me apropriando do seu processo de trabalho, participando das oficinas pedagógicas e me envolvendo com a docência, é que fui entender o “diferencial” da Escola.

Confirmando esta visão, Galvão e Sousa (2012, p.1159) constataram que apesar das fragilidades na gestão das ETSUS, “a dimensão técnico-pedagógica, com sua proposta de PPP inovador, é efetivamente a que mais dá sustentabilidade às ETSUS”. As autoras asseveram ainda que é a forma de atuar das ETSUS – conquista decorrente do Movimento da Reforma Sanitária – com cursos e turmas descentralizados da sede e com equipe multiprofissional no campo da saúde, o que as torna diferentes das demais escolas do sistema formal de ensino.

Durante esses anos de trabalho na educação profissional em saúde, ouvi muitos profissionais (da ETIS, de outras ETSUS e de outras instituições de educação e de saúde) associarem a “metodologia da problematização” ao educador Paulo Freire. Em suas obras, o autor não faz referência a uma “metodologia problematizadora”, entretanto, Berbel (1999) pondera que muitas das características da Educação Problematizadora de Freire se ajustam com a referida metodologia. Segundo a autora, ambas entendem que a educação tem o papel de libertar o

homem da passividade, tornando-o progressivamente consciente e ativo para modificar a sua realidade.

Cabe aqui um parêntese sobre a definição dos termos “metodologia da problematização ou metodologia problematizadora”, “Pedagogia Libertadora” e “metodologias ativas”, que normalmente são confundidos como sinônimos para “explicar” a proposta pedagógica da ETIS.

A metodologia da problematização tem suas raízes no Método do Arco de Maguerez⁸³, e, portanto, segue

etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem (BERBEL, 1998, p.144).

A Pedagogia Libertadora, conforme já pontuada em outros momentos nesta pesquisa, também conhecida como Educação Problematizadora, surgiu com o educador Paulo Freire que em seu livro “Pedagogia do Oprimido” expôs as bases filosófico-pedagógicas de sua teoria da educação. Ele acreditava no homem enquanto sujeito histórico, em constante busca pelo seu crescimento e pela transformação da realidade, capaz de transcender-se e de superar as situações-limite (FREIRE, 1987).

Berbel (2014, p.2) afirma que os cursos técnicos e de graduação, principalmente os da área da saúde, têm sido estimulados a reorganizarem suas propostas pedagógicas por meio de metodologias de ensino que permitam dar conta

⁸³ O agrônomo francês, Charles Maguerez, elaborou o relatório “Elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola”, no qual sistematizava o “Método do Arco” nas etapas: observação da realidade, pontos - chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática). Este relatório foi apresentado à Coordenadoria de Assistência Técnica Integral da Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, em 1970. Este método será discutido mais adiante.

dos novos perfis delineados para os seus profissionais – as chamadas “metodologias ativas”. A autora entende⁸⁴ que as metodologias ativas

baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando [...] solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2014, p.3).

Como não é objeto deste estudo aprofundar a discussão sobre “metodologias ativas⁸⁵”, ainda que as críticas tecidas mereçam relevância, reforço que o propósito aqui é apenas distinguir os conceitos e, reafirmar que a ETIS se fundamenta na educação problematizadora e na metodologia da problematização.

No que se refere à construção da proposta pedagógica da ETIS, certamente não foi um processo simples pensar e organizar uma escola dentro de uma concepção tão complexa, voltada para uma educação integral, quando, no mesmo período de sua criação, estava em curso na sociedade brasileira a reforma do aparelho do Estado que, conforme discussão no segundo capítulo desta pesquisa, influenciou na reforma educacional, culminando com a aprovação da LDB 9.394/1996. Esta influência, em especial na educação profissional, pode ser constatada pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

⁸⁴ Berbel (2014) desenvolveu este conceito apoiada em vários outros autores, dentre eles, Freire (1986 apud BERBEL, 2014) e Bastos (2006 apud BERBEL, 2014).

⁸⁵ [...] faz-se necessário recordar que nenhuma metodologia é capaz, sozinha, de garantir [...] [a] formação [...] em saúde. O esquecimento disto tem levado a reformas curriculares superficiais, fragmentárias e por vezes transitórias, ao não corresponder aos objetivos pretendidos. Muitas vezes, as novas metodologias, quando dissociadas dos princípios pedagógicos de que foram oriundas, não logram superar a eficiência educativa das tradicionais aulas expositivas dialogadas, quando ministradas por docentes comprometidos e capacitados, dentro de condições favoráveis em termos de recursos materiais, número de estudantes em sala, etc. A mudança para uma educação libertadora não se faz apenas pelo método, depende acima de tudo da intencionalidade política do educador. Um educador comprometido com a transformação social pode fazer de uma aula expositiva um momento de diálogo, enquanto que o comprometido com a manutenção pode manter relações de opressão na roda de conversa, por exemplo. Tal dissociação entre as metodologias (o “como”) e os objetivos (o “para quê”) do processo pedagógico em saúde está relacionada justamente com a ênfase excessiva nas primeiras em prejuízo dos segundos, como se a troca de uma metodologia considerada ultrapassada por outra considerada mais arrojada fosse capaz de reorientar per se a formação profissional. [...] enfim, é a totalidade do currículo que irá determinar a coerência do processo formativo com o profissional que se espera formar. [...] As metodologias ativas não são autossuficientes na superação das fragilidades da formação em saúde. [...] Assim, a utilização das metodologias ativas pode não superar o utilitarismo, que é um inimigo do compromisso verdadeiro com o outro, ao não questionar as finalidades do processo pedagógico e ter um caráter meramente de reprodução não emancipatória do conhecimento (SIMON et.al., 2014, p.1360).

Profissional de Nível Técnico (1999) e dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) da Educação Profissional de Nível Técnico (2000).

Segundo a pesquisa de Galvão e Sousa (2012), devido à publicação dos RCN da Educação Profissional de Nível Técnico

as ETSUS se sentiram, por um lado, obrigadas a assumir os currículos baseados em competências e, por outro, "inseguras", pois não estavam "preparadas" para a sua implantação (GALVÃO e SOUSA, 2012, p.1180).

Ainda que no item anterior deste capítulo já tenha sido abordada a “ressignificação” do conceito de competências pensada pela ETIS, trago aqui um argumento das autoras Galvão e Sousa (2012) bastante relevante acerca desta temática:

A discussão das bases de um currículo fundamentado em competências ainda é superficial, razão pela qual as escolas adotaram, na íntegra e de forma pouco crítica, os RCN. Isso dificulta a elaboração e a incorporação de referenciais conceituais que propiciem a compreensão de currículos organizados dessa forma. Acredita-se que isso ainda é muito presente na maior parte das escolas do sistema de ensino ou nas escolas setoriais, como no caso das ETSUS, pelo próprio caráter polissêmico do ensino baseado em competências (GALVÃO e SOUSA, 2012, p.1180-1181).

Como essa discussão me remete ao trabalho⁸⁶ que venho desenvolvendo na ETIS desde 2002, devo esclarecer que as “competências” não foram discutidas na Escola no sentido de “adaptação dos trabalhadores às exigências do mercado”, mas também não foram discutidas com o devido aprofundamento teórico que o tema exige. Sem eximir a Escola das suas responsabilidades, acredito que, em parte, tal fato pode ter relação com a falta de profissionais da área de educação na composição do corpo pedagógico da ETIS. Como exemplo, afirmo que nesses últimos catorze anos, tempo que estou na Escola, só tivemos uma profissional pedagoga, cujo vínculo de trabalho era precarizado (por meio de contrato), e, mesmo assim, por apenas nove anos.

Portanto, ainda que a ETIS tenha elaborado seus planos de curso no modelo das competências, com base nas DCN e nos RCN, a Escola tem buscado realizar uma formação profissional que possibilite ao técnico da saúde um olhar crítico sobre sua realidade (de trabalho) dentro de um contexto político, histórico-social e cultural.

⁸⁶ Como docente, supervisora pedagógica e atualmente assessora pedagógica.

Essa era, e ainda é a tônica da capacitação pedagógica⁸⁷ realizada com todo o corpo técnico-pedagógico da ETIS, privilegiando uma metodologia de ensino que respeite os princípios de uma educação crítica, valorizando o conhecimento prévio dos educandos. Seguindo essa ideia, os temas/conteúdos das aulas são discutidos a partir do conhecimento (realidade) dos sujeitos, por meio de relatos de vida ou de suas experiências nos locais de trabalho. Estes relatos apontam para debates acerca dos princípios do SUS, da assistência em saúde, do cuidado, da humanização, entre outros temas relevantes. Nesse sentido, os professores/instrutores conduzem seus educandos na construção do conhecimento, partindo da observação inicial (muitas vezes acrítica⁸⁸) de situações cotidianas, levantando suas causas, seus determinantes e sua natureza, que são discutidos do ponto de vista teórico. Estas discussões possibilitam uma reflexão sobre hipóteses (de solução) que podem ser traduzidas como um olhar menos ingênuo e mais crítico, por parte dos educandos. Eis aí “os cinco passos” (observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) que simbolizam a junção entre o “Arco de Charles de Maguerez” e a Educação Problematizadora.

Uma das referências teóricas presentes no PPP da ETIS é o livro *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, de Juan Diaz Bordenave⁸⁹ e Adair Martins Pereira⁹⁰, em que os autores referem-se ao esquema pedagógico proposto por Charles Maguerez e sistematizam o – Método do Arco de Maguerez. Este método, a partir da observação dos problemas da realidade, busca encontrar suas causas, determinantes e natureza, para com base em suportes teóricos, propor hipóteses de solução para aplicar à realidade analisada.

Neste livro, Bordenave e Pereira (2002) fazem menção a dois tipos opostos de educação: a educação “bancária” ou “convergente” e a educação “problematizadora” ou “libertadora”. Na primeira, o aluno é visto como um recipiente vazio que recebe do professor todo o seu conhecimento. Contrária à educação

⁸⁷ Será explicada mais adiante.

⁸⁸ Conforme o pensamento de Freire, o processo pedagógico deve contribuir para que os sujeitos superem o pensamento ingênuo atingindo o pensamento crítico, caminhem de uma prática irrefletida para a práxis (FREIRE, 2000).

⁸⁹ Juan Diaz Bordenave é paraguaio, graduado em agronomia na Argentina, com doutorado em Comunicação nos Estados Unidos da América.

⁹⁰ Pedagoga brasileira, com Pós-Graduação em Planejamento Educacional na PUC-RJ.

bancária, os autores apresentam a educação “problematizadora” por meio de um esquema pedagógico proposto por Maguerez.

Na primeira etapa do esquema, se faz a observação da realidade, que consiste em uma visão global, ou síncrese do assunto a ser ensinado. A segunda etapa, constrói-se uma maquete, e se propõe a identificar as variáveis ou pontos-chave do problema que, se fossem modificados, poderiam levar à solução do problema. A próxima etapa, teorização, Maguerez chama de discussão sobre a maquete. Nesta etapa, os educandos são orientados a encontrar uma explanação teórica do problema, buscando leituras, pesquisas e estudos realizados, ou seja, o esclarecimento que as ciências podem dar ao assunto (análise). Na quarta etapa, os educandos sugerem hipóteses de solução, que são confrontadas com os parâmetros da maquete do problema, em que são selecionadas as soluções viáveis. Por fim, os educandos aplicam os novos conhecimentos à realidade, tendo em vista a solução do problema, que se configura como a etapa final – a síntese (BORDENAVE e PEREIRA, 2002, p.50-51).

Percebo que esse método tem afinidades com os cinco passos⁹¹ (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) propostos por Saviani no método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como, se afina com a essência da Educação Problematizadora, que segundo Freire (1967, p.90-93), possibilita ao homem uma discussão corajosa de sua problemática, e, portanto, o leva a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

No que tange à organização curricular, pautada em Davini (1994), a ETIS desenvolve o Currículo Integrado que possibilita articular

dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade [permitindo que] as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e as suas hipóteses de solução [...] [possam] ter sempre como pano de fundo as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve (DAVINI, 1994, p.45).

A concepção de currículo assumida pela ETIS aproxima-se do modelo curricular integrado de Bernstein (1996), propondo a integração ensino-serviço-comunidade e teoria-prática, opondo-se a uma visão hierarquizada e rígida do conhecimento, e à compartimentação dos saberes, possibilitando assim, a aproximação dos saberes escolares aos saberes cotidianos dos educandos.

⁹¹ Ver capítulo 1, item 1.1.1-Teorias educacionais e a avaliação escolar: identificando relações.

Segundo Bernstein (1996), existem duas formas de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente separados, não havendo relação entre eles. Já no currículo integrado, as distinções são muito menos nítidas e marcadas, na medida em que existe um princípio mais abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA, 1999).

Lopes e Macedo (2011) questionam a separação usual que ocorre entre as propostas curriculares e dialogam com o autor Basil Bernstein, apontando-o como um dos primeiros a inter-relacionar a integração e a disciplinaridade. Concordam com sua análise sociológica que se afasta da interpretação das disciplinas com um enfoque centrado na vontade individual do sujeito, mas sim, centrada nas relações de poder e controle. Entretanto, divergem do autor em sua defesa do currículo integrado e analisam ser mais produtivo “[...] entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo” (p. 140).

A organização curricular deverá buscar conexão entre os conteúdos, combatendo a fragmentação entre eles, considerando que, como argumenta Pereira (2004), alguma fragmentação poderá existir em maior ou menor grau em toda forma de produção ou transmissão do conhecimento.

Ramos (2005) acredita que o currículo integrado organiza o conhecimento e proporciona que o processo de ensino-aprendizagem favoreça que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. A partir desta visão, o currículo permite que educandos se posicionem de forma mais consciente às estruturas da sociedade que se pretende conservar ou transformar. Deste modo, a escolha de currículo integrado pela ETIS, fortalece a crença desta escola como um espaço que pode levar à transformação desta mesma sociedade.

As reflexões trazidas até aqui acerca da concepção de educação e da concepção de currículo assumidas pela ETIS, apontam para a importância da relação entre professor/instrutor⁹² e educando neste contexto.

⁹² Mais adiante será explicado o conceito de “instrutor”.

A ETIS entende que cabe ao professor/instrutor juntamente com o educando, contextualizar as diversas realidades, buscando por meio dos elementos teóricos a compreensão das mesmas para transformá-las. Desta forma, o educando passa de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Para Freire (1999) sem a crítica, o saber produzido é ingênuo, ausente da produção dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para a ETIS, a formação dos trabalhadores em saúde deve ser permeada por esse movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, com o intuito de promover em seus educandos um olhar mais atento para as diferentes realidades sociais, políticas, econômicas e culturais presentes no seu fazer cotidiano no interior do SUS (ETIS, 2008a). Devo complementar ainda que isso se torna uma via de “mão dupla”, pois enquanto o professor ensina, aprende também, e ainda, sendo um trabalhador do SUS, muda o seu próprio pensar e fazer saúde.

Apesar do destaque que a Escola dá à figura do professor, pode-se dizer que a questão da docência sempre foi um “nó” para o seu processo de trabalho, devido à ausência de quadro fixo de professores. A pesquisa realizada por Pereira (2002, p.135-136) mostra que as escolas técnicas já funcionavam, desde a época do PLE, com um mínimo de quadro fixo de profissionais de saúde atuando como docentes. Ainda na mesma pesquisa, Izabel dos Santos relata que este “mínimo” foi uma estratégia pensada mediante aos limites impostos pelos gestores da área da saúde para a implantação das ETSUS. Assim, segundo a enfermeira, com poucos “professores” não haveria necessidade de grande orçamento, o que poderia garantir que o Projeto não fosse “derrubado” (PEREIRA, 2002, p. 136). Entretanto, como a maioria dos profissionais de saúde da época tinha um vínculo de trabalho precário, acabava por gerar um descomprometimento com o projeto pedagógico.

Sendo assim, a história se repete na ETIS que, sem um quadro fixo de professores, a cada curso implementado, forma um novo corpo docente. Para entender o motivo pelo qual a ETIS denomina de “instrutores” os profissionais de saúde que lecionam em seus cursos, faz-se necessário resgatar a Deliberação CEE nº 295/2005⁹³. Esta legislação em seu Capítulo III, que versa sobre o Plano de Curso, no inciso III do artigo 12, tem a seguinte redação:

⁹³ Estabelece normas para o credenciamento de Instituições e autorização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

III – relação de docentes responsáveis pelas disciplinas do curso, comprovando a qualificação e experiência profissional, observando:

a) Estão habilitados para a docência na educação Profissional de Nível Técnico, preferencialmente os profissionais licenciados (licenciatura plena ou programas especial de formação) na área profissional objeto do curso e no correspondente curricular;

b) Poderão, ainda, ser admitidos, de acordo com a seguinte ordem preferencial:

1. na falta de profissionais licenciados, os graduados de nível superior na correspondente área profissional ou de estudos;

2. na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso;

3. na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área do curso;

4. na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área;

5. na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição deverá propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão superior, no prazo de 2 anos (RIO DE JANEIRO, 2005).

Diante do exposto, pode-se inferir que, no que diz respeito à Educação Profissional, a formação pedagógica dos docentes não é priorizada na legislação. Em vista disto, a ETIS denomina de “instrutores” os profissionais de saúde, oriundos do serviço e que atuam diretamente na assistência, sem licenciatura, mas que irão atuar ministrando aulas. E assim tem se configurado a maior parte de seu corpo pedagógico.

Inspirada na Capacitação Pedagógica oferecida aos profissionais dos serviços de saúde que iriam atuar como docentes no PLE (década de 1980), que originalmente tinha a carga horária de 80 horas, a ETIS realiza uma capacitação pedagógica prévia aos seus futuros instrutores⁹⁴ e demais integrantes da equipe pedagógica (coordenadores de turma e supervisores pedagógicos) por meio de “Oficinas de Reflexão Pedagógica”.

No início, a carga horária desta capacitação realizada pela ETIS também era de 80 horas, sendo distribuída em dez dias de 8 horas. No entanto, como deixava o profissional de saúde muito tempo fora do serviço, gerava altos índices de absenteísmo nas oficinas. Com o passar dos anos, a carga horária foi reduzida para 40 horas fracionadas em cinco dias de oito horas, sendo que esses cinco dias são distribuídos em três semanas. Toda essa “logística” surgiu como necessidade dos

⁹⁴ Devo salientar que as Oficinas também são direcionadas aos profissionais que, porventura, possuam licenciatura, visto que o objetivo destas não se pauta exclusivamente na educação problematizadora, mas também nos diversos aspectos que compõem a proposta pedagógica da ETIS. Além disso, permite uma aproximação aos materiais didáticos elaborados pela ETIS.

próprios participantes. A revisão das oficinas, em 2013, atualizou textos e atividades, mas manteve a carga horária de 40 horas.

As oficinas são planejadas e ministradas pela assessoria pedagógica⁹⁵ da ETIS. O objetivo geral é aproximar os futuros instrutores de temáticas do campo educativo, tais como: concepções de educação e técnicas de ensino (16h), avaliação da aprendizagem (16h) e currículo integrado para a compreensão da construção do material didático (guias curriculares ou Áreas Temáticas) elaborado pela Escola com orientação dos programas específicos de cada curso (8h).

Ainda que a carga horária seja insuficiente para aprofundar questões relevantes na formação profissional em saúde, ou mesmo, chamada de “aligeirada” (PEREIRA apud RIBEIRO, 2010, p.66), considero que a realização das “Oficinas de Reflexão Pedagógica” constitui-se como um primeiro passo que contribui para uma aproximação à proposta pedagógica da ETIS, conforme está previsto no seu PPP. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p.66-67) corrobora que a realização destas Oficinas “é a maneira possível [...] de realizar uma sensibilização dos profissionais que irão atuar como docentes nos cursos oferecidos pela ETIS para a proposta pedagógica adotada pela Escola”. Este estudo não tem a intenção de aprofundar nem os conteúdos e nem as atividades desenvolvidas nas Oficinas, entretanto, a oficina sobre a temática avaliação da aprendizagem será abordada mais adiante.

Devo ressaltar ainda que a ETIS realiza supervisões pedagógicas nas turmas, ao longo do período letivo dos cursos, com o intuito de elucidar as dúvidas dos instrutores e coordenadores na condução do processo ensino-aprendizagem da ETIS.

Outra estratégia para colaborar com as aulas dos instrutores são os materiais didáticos elaborados pela Escola. Os chamados “guias curriculares” ou “áreas

⁹⁵ Sua equipe técnico-pedagógica é composta por profissionais graduados prioritariamente na área de educação, psicologia e saúde. A assessoria pedagógica equipe pedagógica da ETIS desenvolvendo ações de natureza administrativa, pedagógica e técnica, quais sejam: participar na elaboração coletiva do Plano de Ação Pedagógica, acompanhando e avaliando sua implementação, com vistas à qualidade do trabalho pedagógico; orientar e acompanhar a implementação do PPP da ETIS, junto à direção pedagógica e às coordenações de cursos; coordenar a elaboração e revisão dos planos de cursos e Guias curriculares dos cursos da ETIS (programas de ensino, textos e instrumentos de avaliação), em conjunto com as coordenações de cursos; planejar, organizar e ministrar oficinas para a comunidade escolar; coordenar a editoração do material didático; participar de congressos, seminários, oficinas e encontros que contribuam para aprimorar a implementação da missão da ETIS; apoiar a elaboração de projetos pedagógicos para contratos e convênios; participar da elaboração de relatórios referentes às atividades junto à direção pedagógica; manter constante acompanhamento das tendências da área de Saúde e de Educação no país, visando ampliar o projeto pedagógico de formação que permita o aperfeiçoamento profissional e acadêmico dos trabalhadores de nível médio em saúde (ETIS, 2008b).

temáticas⁹⁶ são organizados em unidades, objetivos, conteúdos, método (que descreve as atividades propostas, as técnicas de ensino e os recursos didáticos), e também propõem a integração com os conteúdos afins e as formas de avaliação. Cada unidade é seguida dos textos complementares, que habitualmente são escritos por profissionais “convidados” que têm expertise no tema em questão. Estes guias não têm a intenção de engessar as aulas, mas de ser um norteador para os instrutores com pouca experiência em docência.

Diante do exposto, cabem algumas considerações. A atual fragilidade política da ETIS tem suscitado em seu “resiliente” corpo técnico muitos debates, a fim de compreender como se deu a construção da proposta pedagógica da Escola. Entende-se que esta seria uma estratégia para que a ETIS fortaleça sua missão enquanto ETSUS e não permita que a gestão estadual “encerre a sua história no SUS”. Dentre as proposições de estudo que surgiram, uma delas foi a revisão⁹⁷ das Oficinas de Reflexão Pedagógica, em que muitas questões já puderam ser esclarecidas por meio das leituras para este estudo, principalmente, sobre a temática avaliação da aprendizagem.

Entretanto, no que concerne ao processo de avaliação da Escola, será preciso a melhor apropriação melhor da sua concepção de avaliação, tema que constituirá a discussão a seguir.

3.3 Compreendendo a concepção de avaliação da ETIS

A ETIS entende que a concepção de avaliação deve estar relacionada de forma visceral à concepção de educação. Assim, define que a sua avaliação é delineada pela concepção formativa, por considerá-la consonante com os fundamentos da Educação Problematizadora.

Os registros históricos da ETIS sobre sua forma de pensar avaliação encontram-se prescritos nos documentos regimento escolar e projeto político pedagógico (PPP).

⁹⁶ No curso Técnico em Enfermagem, por exemplo, são quatro áreas temáticas: Área I (Promoção da Vigilância a Saúde), Área II (Rompendo a cadeia de Infecção Hospitalar), Área III (Assistindo ao paciente crítico) e Área IV (Conhecendo o processo de trabalho em saúde/enfermagem).

⁹⁷ Ainda em fase de acertos, o projeto piloto do “Curso de Qualificação Pedagógica” da ETIS, terá a princípio uma organização será semipresencial e terá carga horária de 120 horas, sendo 64 horas para os momentos presenciais e 56 horas para atividades à distância.

O seu primeiro regimento escolar propõe que a avaliação da aprendizagem deve ponderar, de forma contínua, os diversos aspectos do desempenho dos educandos ao longo do curso, por meio do preenchimento de fichas individuais cumulativas, em que os resultados são traduzidos em conceitos. Aos educandos com aproveitamento insuficiente deverá haver recuperação paralela ao processo, mediante acompanhamento contínuo, com o apoio de técnicas adequadas à ação pedagógica (ETIS, 1990).

Já o PPP de 2001 descreve o processo de avaliação da Escola como atividade permanente e indissociável do processo ensino-aprendizagem, não dirigida para a “eliminação e sim para o acompanhamento e identificação das dificuldades de modo a possibilitar a organização de estratégias pedagógicas de recuperação” (ETIS, 2001, p.8). Os critérios utilizados estão embasados na relevância de conhecimentos, habilidades e atitudes, e por isso a ETIS não utiliza provas como instrumento de avaliação, mas formulários próprios para registro da evolução do aprendizado dos educandos (ETIS, 2001).

Em acordo com as reformulações do sistema educacional, a ETIS também foi readequando a sua proposta pedagógica no que se refere à educação profissional técnica de nível médio em saúde para os trabalhadores do SUS ou em processo de admissão.

Nesse sentido, em 2008 a Escola revisou seu PPP e buscou delinear melhor a sua concepção de avaliação. Deste modo, ao examinar seu atual PPP, observa-se que neste documento a ETIS elege a concepção formativa da avaliação que denota diálogo, mediação e inclusão. Define sua avaliação como diagnóstica e mediadora, apoiando-se em Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann. Portanto, o seu processo avaliativo é coerente com os princípios de uma educação transformadora, pois busca tornar-se indissociável da dinâmica de ensino-aprendizagem, oportunizando também investigar e diagnosticar efetivamente o processo de (re)construção do conhecimento (ETIS, 2008a).

A concepção de avaliação prescrita pela ETIS está coadunada com a Educação Problematizadora de Paulo Freire, visto que ele mesmo afirmava que:

[...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de

fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (FREIRE, 1981, p.21).

Santos (2000) assevera que para Paulo Freire a avaliação está em verificar em que medida o aprendizado dos conteúdos alterou a concepção de mundo e a prática social do aluno. Ribeiro (2010, p.81) corrobora com a autora e afirma que “o parâmetro privilegiado no processo de avaliação (que deve ser contínuo e levar em conta o crescimento do aluno em relação a si mesmo em fases anteriores) é a capacidade de agir sobre o real e transformá-lo”.

O processo avaliativo prescrito pela ETIS (2008) estabelece o acompanhamento dos educandos em suas trajetórias, identificando seus avanços e limites, utilizando-se estratégias e instrumentos que oportunizam o diagnóstico e a intervenção de forma imediata e, ainda, por meio de atividades que promovam novas oportunidades de reconstrução do conhecimento. Os critérios que norteiam as ações avaliativas são: domínio dos conteúdos, teóricos e práticos, relevantes para o desempenho profissional, proposição e/ou aplicação de soluções em situações cotidianas de trabalho e a demonstração de atitudes necessárias para o processo de trabalho humanizado em saúde (em relação à clientela e equipe). Considerando esta concepção de avaliação, o resultado da avaliação final é expresso em conceitos: apto e não apto (ETIS, 2008a).

No que concerne à avaliação da aprendizagem, os planos de curso da ETIS mantêm a seguinte escrita:

A necessidade de assegurar os princípios de uma avaliação da aprendizagem diagnóstica, mediadora e inclusiva em face da proposta pedagógica adotada pela ETIS, demandou a implementação de um Sistema de Avaliação da Aprendizagem adequado à metodologia de ensino crítico-reflexiva proposta. Esta tem como pressuposto a avaliação de processo e de produtos (parciais e totais), sendo expressa através de conceitos APTO e NÃO-APTO com base no critério de autonomia para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, por meio de instrumentos próprios para avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como frequência e pontualidade. As atividades didáticas que promovam novas oportunidades de reconstrução e apreensão de conteúdos teórico-práticos, deverão ocorrer ao longo do processo, sendo implementadas conforme a necessidade de cada educando, especialmente para aqueles que não dominarem os conteúdos relevantes previstos para a unidade desenvolvida. Os instrumentos utilizados neste Sistema de Avaliação deverão ser arquivados em pastas que ficarão à disposição da Supervisão Escolar no decorrer do curso e integrar as pastas individuais dos educandos no final da mesma (ETIS, 2008a, p.17).

Ao analisar a redação sobre a avaliação nestes documentos, consigo identificar como a Escola foi gradativamente dando importância a uma descrição cada vez mais detalhada e fundamentada de sua prática avaliativa harmonizada com sua forma de pensar o processo ensino-aprendizagem. De fato, como já discutido anteriormente, avaliar a aprendizagem ainda é uma questão complexa em qualquer escola, logo, não poderia ser diferente na ETIS.

Percebe-se que o texto do documento de 2008 deu um passo positivo no que diz respeito ao detalhamento da avaliação. Esse fato pode ser explicado pelo período de mudanças que a ETIS estava passando em 2001, ou seja, a reformulação do seu currículo de correlacionado⁹⁸ para integrado e a adequação dos planos de curso no modelo de competências. Conforme o depoimento de alguns servidores da ETIS, este também foi um período de muito trabalho, pois coincidiu com a implantação do PROFAE pela Escola. Então, é possível inferir que o tema “avaliação” tenha mesmo ficado para ser discutido ao longo do processo de implantação das novas turmas. Cabe aqui dizer que somente em 2007 foi que a capacitação pedagógica promovida pela ETIS discutiu mais a proposta da avaliação diagnóstica.

Assim sendo, o PPP de 2008 da ETIS traz uma escrita mais elaborada sobre os fundamentos teóricos que embasam a sua concepção de avaliação, destacando a importância de uma avaliação dialogada, mediadora e voltada para a aprendizagem, estando assim em total sintonia com os fundamentos da educação problematizadora.

Entretanto, no mesmo documento, a descrição dos critérios de avaliação e a escrita do texto nos planos de curso demonstram a forte influência dos conceitos apontados pela legislação (LDB 9.394/1996 e RCN/2000), tais como: “domínio dos conteúdos relevantes para o desempenho profissional”, “proposição de soluções em situações cotidianas de trabalho”, “demonstração de atitudes necessárias ao processo de trabalho”, “desenvolvimento das competências e habilidades esperadas”.

Este fato vem ao encontro das considerações de Galvão e Sousa (2012) sobre o caráter polissêmico do ensino baseado em competências e na forma como

⁹⁸ Conforme citado anteriormente, tratava-se do currículo em que os conteúdos das disciplinas eram relacionados em torno de temas.

as ETSUS tiveram que reelaborar seus documentos sem tempo para se apropriar, se caracterizando ainda como uma fragilidade das ETSUS, e, portanto, da ETIS.

Após esta exposição sobre a fundamentação teórica da avaliação da ETIS, surge a questão: como essa avaliação se materializa no cotidiano escolar?

Pode-se dizer que tudo começa com as Oficinas de Reflexão Pedagógica⁹⁹, pois antes de implementar os cursos e turmas, todo corpo técnico-pedagógico da ETIS se aproxima da temática avaliação por meio de oficina com duração de 16 horas, em que as atividades são distribuídas em dois dias com duração de 8 horas.

As atividades desenvolvidas compreendem: discussão de significados e conceitos de avaliação, levantamento das dificuldades apresentadas no ato de avaliar a aprendizagem, dramatização de situações vivenciadas, exibição de filme e realização de dinâmicas a fim de sensibilizar os participantes da oficina para a reflexão sobre suas práticas. A sistematização das falas é registrada em folhas de papel pardo, para facilitar o resgate de conteúdos e observação da construção do conhecimento ao longo do dia. As discussões são fundamentadas nos textos dos autores presentes no referencial teórico da ETIS. Por fim, são distribuídos modelos dos instrumentos de avaliação usados pela ETIS, para que os participantes (supervisores pedagógicos, coordenadores de curso/turmas e futuros instrutores) discutam o preenchimento dos mesmos.

Os objetivos deste momento da oficina são: discutir a avaliação no processo ensino-aprendizagem e a sua relação com as concepções pedagógicas e proporcionar a compreensão sobre o processo de avaliação da ETIS.

A metodologia de ensino da ETIS reúne diversas técnicas de ensino para a realização das atividades teóricas e práticas. As atividades teóricas estão descritas nas unidades didáticas de seus guias curriculares e acontecem na sala de aula. Já as atividades práticas ocorrem nos momentos de dispersão ou de estágio supervisionado.

Vislumbrando uma avaliação diagnóstica, mediadora e dialogada, a ETIS propõe turmas de até trinta e seis educandos com três instrutores “fixos” por turma. Desta forma, os mesmos instrutores acompanharão os educandos nas atividades teóricas e práticas (incluindo estágios supervisionados), o que além de colaborar na

⁹⁹ A descrição trazida para o escopo deste estudo será a da oficina reformulada em 2013, com carga horária de 40 horas, portanto, não farei menção ao projeto piloto do “Curso de Qualificação Pedagógica” da ETIS.

integração entre teoria e prática, facilita na avaliação dos aspectos qualitativos de toda a turma.

A avaliação de processo da Escola se dá tanto a partir da observação, atenta e dirigida, por parte do instrutor ao aprendizado dos educandos nas atividades teóricas e práticas, quanto da autoavaliação pelos próprios educandos. Com isto, a avaliação ocorre todo dia, objetivando detectar avanços e dificuldades dos educandos a cada nova situação de aprendizado. Estes avanços e dificuldades devem ser registrados nos instrumentos de avaliação que subsidiam o acompanhamento e a documentação da avaliação dos educandos da ETIS, para considerá-los aptos ou não aptos.

Uma peculiaridade da ETIS é a não utilização de prova como instrumento de avaliação. A Escola entende que a prova é um instrumento pontual que não revela o diagnóstico da aprendizagem do educando, sendo mais apropriada para uma avaliação somativa e classificatória, ambas contrárias à sua concepção formativa.

Deste modo, a ETIS elaborou seus próprios instrumentos de avaliação, com a intenção de poder avaliar a aprendizagem de seus educandos por meio do relato descritivo tanto nos momentos de sala de aula, quanto nos momentos de atividades práticas ou estágio supervisionado.

Atualmente são utilizados três instrumentos de avaliação na ETIS: Registro de fato (ANEXO A), Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado (ANEXO B) e Avaliação da Área (ANEXOS C e D). Os dois primeiros são instrumentos abertos. Já o de “Avaliação da área” apresenta-se por meio de colunas para marcação com “x” no item correspondente à forma como os educandos atingiram as habilidades e as competências definidas para aquele guia curricular ou Área Temática. Especificamente no curso Técnico em Higiene Dental, também é utilizado o instrumento de avaliação – Bloco temático¹⁰⁰ (ANEXO E).

O instrumento de avaliação por “Bloco temático” é preenchido pelo educando. Cada guia curricular é dividido em unidades didáticas que tratam de temas que podem ser agrupados por bloco temáticos. Assim, ao término de cada bloco temático os educandos são convidados a escrever num texto de até quinze (15) linhas em que medida os temas abordados contribuíram para sua aprendizagem,

¹⁰⁰ Os módulos I e II do curso Técnico em Higiene Dental (nomenclatura constante do PPP) da ETIS passaram por uma revisão em 2008. Estes guias curriculares foram acrescidos de um novo instrumento de avaliação – Bloco Temático – que foi usado pela turma que se constituiu como objeto de estudo para o trabalho de campo desta pesquisa.

destacando os aspectos do respectivo bloco mais relevantes para sua atuação profissional. Após a leitura e correção, o instrutor deve devolver este instrumento, ao educando, com as observações que se fizerem necessárias.

O “Registro de fato” é um instrumento preenchido pelo instrutor sobre as aprendizagens dos educandos nas atividades teóricas, em que o fato¹⁰¹ observado deve ser descrito com objetividade e isenção de juízo de valor¹⁰². O instrutor registra a data da observação e assina. O próximo momento será a entrevista¹⁰³ entre instrutor e educando, em que, por meio do diálogo, ocorre a leitura conjunta das observações e anotações acerca das aprendizagens e também a descrição (na coluna da direita) dos tópicos trabalhados durante a entrevista, tais como pontos positivos, dificuldades, orientações realizadas, reorientações de aprendizagem e respostas/retornos do educando. O educando avaliado assina após a entrevista.

O “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado” é um instrumento preenchido pelo educando, que deverá registrar a data e relatar as atividades práticas desenvolvidas, bem como, as dificuldades e facilidades encontradas. A ênfase deve ser dada ao registro do aprendizado¹⁰⁴ proporcionado pelas atividades práticas e não ao detalhamento das mesmas. A seguir, o instrutor faz seus registros sobre a aprendizagem¹⁰⁵ do educando, e

¹⁰¹ A ETIS considera que “fatos” são situações de aprendizagem ou fatos ocorridos no processo ensino-aprendizagem que caracterizam que o educando aprendeu, ou caso contrário, o porquê não aprendeu, e quais foram as estratégias de reorientação necessárias à aprendizagem. Exemplo de relato de um fato: durante a discussão sobre o tema “saúde”, o educando relatou situações ocorridas em sua família e levantou questões relacionadas às causas e determinantes. Após os debates sobre o filme “Ilha das flores”, elaborou uma resenha, destacando a ideia central do filme (a pobreza, a fome e a exclusão social) e teceu críticas à realidade em questão face à contradição com o conceito de saúde, demonstrando, portanto, que compreendeu o significado deste conceito ampliado.

¹⁰² A ETIS entende que a descrição com isenção de juízo de valor evita expressões do tipo “aluno bom ou ruim”, “aluno desenvolveu a técnica X de forma correta ou incorreta”, etc. E, portanto, exige do docente um detalhamento acerca do aprendizado.

¹⁰³ A ETIS entende que a relação entre educador e educando tem um movimento dialógico-dialético durante todo o processo ensino-aprendizagem. A entrevista reforça a importância desse movimento, entre instrutor e educando, e promove um momento de escuta e de troca de impressões, anseios, dúvidas e, assim, acontece a avaliação. A entrevista reforça, ainda, o comprometimento do professor de “trazer para si” a tarefa de orientar o aprendizado dos educandos.

¹⁰⁴ Exemplo de relato de ação desenvolvida: técnica banho no leito. O princípio desta técnica é trazer conforto para o paciente, considerando os conceitos de limpo e contaminado. Destaco a importância da privacidade e do respeito ao corpo do outro. Durante a rotina, percebi que o material usado para a referida técnica era do próprio paciente. Apesar de simples, a técnica pode tornar-se complexa nos casos que necessitam de um plano de cuidados que é prescrito pelo enfermeiro do setor.

¹⁰⁵ Exemplo de apreciação do instrutor: Observei o educando durante a realização da técnica “banho no leito”. O mesmo procedeu a técnica de forma ética em relação ao corpo, à privacidade e à intimidade do paciente. Separou e utilizou o material necessário, respeitou os princípios científicos no que se refere aos conceitos de limpeza, contaminação e infecção. Solicitou ajuda da equipe para manipular o paciente, considerando os propósitos da ergonomia, além de manter relação harmoniosa com os demais membros da equipe, demonstrando, portanto, o aprendizado desta técnica.

quando necessário, as estratégias de reorientação da aprendizagem. O ideal é que o retorno do professor aconteça no mesmo dia em que a atividade foi realizada, mas caso não seja possível, as correções e observações acontecerão no campo de estágio, e a entrevista com a leitura dos registros pode ficar para um segundo momento. O educando avaliado assina após a entrevista.

A Avaliação final de cada Área temática (ou guia curricular) se realiza por meio do preenchimento de dois instrumentos: “Avaliação da área (habilidades)” e “Avaliação da área (competências)”.

O instrumento “Avaliação da área (habilidades)” (ANEXO C) encontra-se ao final de cada guia curricular ou Área temática. É um instrumento que mostra quais as habilidades que serão desenvolvidas naquela Área pelo educando. Deve ser preenchido pelo instrutor ao final de cada Área Temática, destacado e entregue à coordenação. Nesta ficha, as habilidades estão listadas na primeira coluna à esquerda e a seguir, deverá ser assinalado um “x” na coluna que define como o educando conseguiu atingi-la. As colunas estão descritas da seguinte forma: “realizou as atividades propostas com autonomia, sem orientação do instrutor”; “realizou as atividades propostas com autonomia, mas com orientação do instrutor”; “realizou as atividades propostas necessitando de orientação permanente do instrutor”; “não realizou as atividades propostas, mesmo sob orientação do instrutor”. No verso desta ficha há um espaço para assinaturas e para o registro, pelos instrutores, acerca do desenvolvimento das habilidades esperadas. O que subsidia o preenchimento do “x” neste instrumento de avaliação final da área são os relatos descritos no “Bloco temático”, no “Registro de fato” e no “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”. O educando avaliado assina após a entrevista, em que toma ciência se foi apto ou não apto, com as devidas justificativas.

O instrumento para “Avaliação da área (competências)” (ANEXO D) mostra quais as competências que serão desenvolvidas naquela Área temática (ou guia curricular) pelo educando. Sua configuração tem características idênticas ao instrumento anterior (habilidades). A diferença está apenas na primeira coluna da esquerda que descreve a(s) competência(s) para aquela Área temática. No verso desta ficha há um espaço para assinaturas e para o registro pelos instrutores acerca do desenvolvimento das competências esperadas. O que subsidia o preenchimento do “x” neste instrumento de avaliação final da área são os relatos descritos no “Bloco

temático”, no “Registro de fato” e no “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”, além do próprio instrumento “Avaliação da área (habilidades)”. O educando avaliado assina após a entrevista, em que toma ciência se foi apto ou não apto, com as devidas justificativas.

Durante o desenvolvimento dos cursos, mais precisamente ao final de cada guia curricular ou Área Temática, marcando o encerramento de uma fase para dar prosseguimento à outra fase do curso, a ETIS realiza um conselho de classe seguido de seminário de avaliação, em que estão presentes os discentes, os instrutores, o coordenador do curso e o supervisor pedagógico da turma.

O conselho de classe proposto pela ETIS propicia a todos os envolvidos a reflexão, a avaliação, a proposição e o redirecionamento de questões de interesse comum referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Além do momento com todos reunidos, há um momento reservado apenas para o corpo técnico-pedagógico para esclarecimento e encaminhamento de questões administrativas e pedagógicas.

O seminário de avaliação é um momento em que os educandos irão expor os conhecimentos aprendidos e apreendidos durante o desenvolver da Área temática. É uma oportunidade de avaliar a construção do conhecimento por parte da turma e para a identificação de falhas no aprendizado que não tenham sido detectadas ao longo das aulas. Ao final do curso, realiza-se o seminário de avaliação final, em que neste pode haver a presença da gestão municipal e/ou estadual local.

Após as considerações realizadas sobre avaliação da aprendizagem prescrita pela ETIS, ficou claro que a Escola acredita que é fundamental uma avaliação dialogada, mediadora e com vistas ao aprendizado dos educandos, porém, seu “corpo docente” é composto por profissionais de saúde que muitas vezes têm pouca ou nenhuma experiência em docência, sobretudo na educação problematizadora e na avaliação diagnóstica. Portanto, ainda que a ETIS ofereça as Oficinas de Reflexão Pedagógica, não se pode esperar que todos os instrutores tenham a mesma compreensão de seus conceitos e significados, assim como se sintam seguros para desenvolverem a metodologia avaliativa preconizada pela ETIS. Então, nesta perspectiva, a avaliação prescrita no PPP da ETIS acontece de fato na prática? Em que medida a concepção de avaliação formativa foi capaz de contribuir para a formação profissional em saúde dos educandos da ETIS?

Esse é o foco do próximo capítulo em que apresento o trabalho de campo realizado na presente pesquisa.

4 TRABALHO DE CAMPO: ANALISANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ETIS

Neste capítulo, apresento o trabalho de campo da pesquisa realizada com a equipe pedagógica e os educandos egressos do curso Auxiliar de Saúde Bucal da Escola de Formação Técnica em Saúde Enf^a Izabel dos Santos, no município de Piraí¹⁰⁶, recordando que o objetivo central deste estudo foi investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela ETIS, numa perspectiva de identificar quais as relações existentes entre a concepção de avaliação prescrita e a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula, buscando analisar como se dá este processo avaliativo no trabalho docente e na formação dos educandos.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso que, no entender de Fonseca (2002), se caracteriza pelo estudo de uma entidade bem definida, como por exemplo, uma instituição ou uma escola, visando investigar o que há de mais essencial em uma situação específica. Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que o estudo de caso busca retratar situações e representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes em uma dada situação. Ventura (2007) reforça estas ideias quando assegura que por meio do estudo do caso podem-se investigar, como unidade, as características importantes do objeto de estudo de uma pesquisa.

Por entender que a avaliação da aprendizagem de uma escola se estabelece, não apenas, mas seguramente, na relação entre educador e educando, procurei, por meio dessa pesquisa, identificar a percepção de educandos egressos e da equipe pedagógica do curso de Auxiliar de Saúde Bucal da ETIS sobre a avaliação da aprendizagem vivenciada.

¹⁰⁶ O município de Piraí está localizado no Estado do Rio de Janeiro, na Região do Médio Paraíba. Faz limites com os municípios de Barra do Piraí, Pinheiral, Rio Claro, Itaguaí, Mendes, Paracambi, Barra Mansa e Volta Redonda. Sua área geográfica representa 504,6 Km², (8,1% da Região Médio Paraíba). Possui uma posição geográfica estratégica, estando localizada entre duas grandes metrópoles – Rio de Janeiro e São Paulo, abrangendo uma extensão de 52 km da Rodovia Presidente Dutra. Em 2011, de acordo com o Índice de Desenvolvimento do SUS (indicador síntese, que faz uma aferição contextualizada do desempenho do SUS quanto ao acesso e à efetividade da Atenção Básica, das Atenções Ambulatorial e Hospitalar e das Urgências e Emergências), Piraí obteve a nota 7,3, que foi a melhor entre os 92 municípios fluminenses (MINISTÉRIO DA SAÚDE apud PIRAÍ, 2013?). Atualmente tem 13 Unidades Básicas de Saúde em funcionamento, cobrindo 100% da população. São 61 Agentes Comunitários de Saúde (ACS), 13 Equipes de Saúde da Família e 10 Equipes de Saúde Bucal (ESB) (PIRAÍ, 2013?).

Sendo assim, por situar-se no universo das percepções e opiniões, essa pesquisa deu-se numa abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (1993),

responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um universo mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p.21-22).

Ainda sob essa perspectiva, a abordagem qualitativa permite um estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como sentem e pensam (TURATO, 2005).

Esta pesquisa apresenta características de natureza aplicada, pois traz em seu escopo a produção de conhecimentos de aplicação prática, sendo seus resultados passíveis de serem utilizados para o entendimento da concepção de avaliação da ETIS, e, portanto, no aprimoramento de sua proposta pedagógica.

Para tanto, esta pesquisa qualitativa também foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica (sobre os temas educação, educação profissional técnica de nível médio em saúde e avaliação da aprendizagem) e da pesquisa documental no que diz respeito ao Regimento Escolar, ao Projeto Político-Pedagógico e aos planos de curso da ETIS. A eleição destes documentos se justificou na medida em que descrevem qual a concepção de educação e, portanto, concepção de mundo e de homem que a escola acredita, e, ainda, a concepção de avaliação da aprendizagem a ser adotada pelos professores e pelos educandos.

Conforme já detalhado no capítulo três, ainda que impossibilitada de realizar cursos de formação técnica, foi no ano 2013 que a ETIS voltou a ter “vida escolar”, com a implementação de alguns cursos¹⁰⁷, dentre eles, o curso de Auxiliar em Saúde Bucal no município de Pirai.

Sendo assim, sob o aspecto da viabilidade do estudo, a turma 2013/2014 do município de Pirai foi escolhida para constituir a amostra do trabalho de campo desta pesquisa devido a duas razões. A primeira, deveu-se à carga horária do curso,

¹⁰⁷ Os cursos que a ETIS vem desenvolvendo desde 2013 têm carga horária entre 60 horas e 200 horas, por serem em sua maioria de aperfeiçoamento ou de formação inicial, como o de Cuidador em Saúde Mental (200 horas). O único curso que coadunou com o período deste mestrado e os objetivos desta pesquisa foi o curso de Auxiliar em Saúde Bucal no município de Pirai realizado no período de novembro de 2013 a setembro de 2014, porque inclusive, foi o único voltado para qualificação profissional, com carga horária de 780 horas.

de 780 horas, proporcionar tanto aos instrutores quanto aos educandos a vivência do processo de avaliação da aprendizagem prescrito pela ETIS. Já a segunda, deveu-se à equipe pedagógica¹⁰⁸ ter vivenciado, previamente ao início do curso, o segundo momento da Oficina de Reflexão Pedagógica destinada à temática Avaliação da Aprendizagem, com duração de 16h.

A turma do curso de Auxiliar em Saúde Bucal no município de Pirai¹⁰⁹, objeto deste estudo, não era composta por profissionais integrantes da rede do SUS de Pirai, ajustando-se, de certa forma, à missão de ETIS de “[...] qualificar, [...] os profissionais de nível técnico da área da saúde, preferencialmente trabalhadores do Sistema Único de Saúde, ou **em processo de admissão a ele** [...]” (ETIS, 2001, grifo nosso).

Essa turma partiu de uma necessidade levantada pelo município de Pirai, por meio de sua Secretaria Municipal de Saúde (SMS). O Plano Municipal de Saúde de Pirai (Pirai, 2013?) aponta o “cuidado” como eixo de reorientação do modelo de saúde bucal centrando-se na promoção da qualidade de vida e na intervenção nos fatores de risco. A equipe de Saúde Bucal contava, em 2013, com trinta cirurgiões-dentistas e vinte auxiliares de saúde bucal (ASB), sendo catorze contratados e seis servidores. Face à pretensão de aumentar o quadro de ASB¹¹⁰, durante o ano de 2013, período de planejamento do Plano Municipal de Saúde, a SMS de Pirai iniciou contato com a ETIS/Faetec (órgão ao qual a ETIS estava subordinada à época) para a realização de curso para formação profissional em Auxiliar em Saúde Bucal. Portanto, o referido curso foi realizado, após celebração do termo de convênio entre a SMS de Pirai e a Faetec, no próprio município, em local central para fácil acesso dos educandos, no horário noturno, no período de novembro de 2013 a setembro de 2014.

¹⁰⁸ Será caracterizada mais adiante.

¹⁰⁹ Desde 2005, já foram formados neste município, e, portanto, certificados pela ETIS, 182 educandos entre Técnicos em Saúde Bucal e Técnicos em Agente Comunitário de Saúde.

¹¹⁰ A prefeitura de Pirai tinha em seu planejamento a realização de concurso público, incluindo a área da saúde, com previsão para o final de 2014. Assim, a coordenação da área de saúde bucal do município buscou a parceria da ETIS na qualificação de ASB. O município providenciou processo seletivo para a formação da turma, cujo curso deveria acontecer entre 2013 e 2014.

4.1 Procedimentos metodológicos

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPJSV) em junho de 2015, obtendo aprovação, com a devida autorização da ETIS para sua realização.

As pessoas que concordaram em fazer parte da pesquisa assinaram termo de compromisso livre e esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPJSV) (APÊNDICES D e E).

Como o referido curso encerrou as aulas em setembro de 2014, foi realizada uma pesquisa *ex post* com os sujeitos envolvidos – os egressos do curso e a equipe pedagógica. Esta equipe era composta pelos instrutores (fixos e convidados) oriundos do município de Piraí e a pela supervisora pedagógica da turma (integrante da ETIS).

Os procedimentos escolhidos para coletar os dados foram a entrevista semiestruturada (APÊNDICES B e C) desenvolvida com a equipe pedagógica e o grupo focal (APÊNDICE A) realizado com os egressos do curso.

A entrevista é definida por Rizzini, Castro e Sartor (1999) como uma conversa intencional entre duas pessoas utilizada quando se deseja conhecer a fundo uma questão. Segundo Gil (1999), é uma técnica de pesquisa que tem por objetivo conseguir informações de importância a uma investigação. O tipo de entrevista escolhido para esta pesquisa foi a semiestruturada, uma vez que parte de um roteiro básico, que pode ser flexibilizado, e que, portanto, permite adaptações.

O grupo focal é um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (GATTI, 2005, p.7). Dias (2000) afirma que objetivo principal do grupo focal é identificar percepções, ideias, atitudes e sentimentos dos participantes da pesquisa, sobre um determinado assunto, produto ou atividade.

A supervisora pedagógica¹¹¹ desta turma está no quadro da ETIS desde sua inauguração e realiza supervisão pedagógica pela Escola há 10 anos.

¹¹¹ A Assessoria Pedagógica é a responsável em elaborar e realizar as Oficinas de Reflexão Pedagógica, e, portanto, orientar a equipe de supervisão pedagógica dos cursos da ETIS. O supervisor pedagógico compõe a equipe pedagógica da ETIS desenvolvendo ações de natureza administrativa, pedagógica e técnica, quais sejam: acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, realizar visitas de supervisão realizadas periodicamente e agendadas previamente,

O grupo de instrutores deste curso era composto por profissionais de saúde, sendo que a maior parte do conteúdo foi ministrado por cirurgiões-dentistas atuantes na Secretaria Municipal de Saúde de Pirai há mais de dez anos. Este grupo já havia lecionado em turmas anteriores da ETIS, portanto, tinha aproximação (e afinidade) com a proposta pedagógica da Escola. Entretanto, como ainda não havia participado do segundo momento das Oficinas de Reflexão Pedagógica – Avaliação da aprendizagem (16h) – a assessoria pedagógica da ETIS realizou esta oficina no mês de agosto de 2013 para esta equipe de Pirai.

Os vinte egressos do curso tinham idade entre 20 e 50 anos, ensino médio completo e nenhuma experiência em saúde bucal.

No planejamento inicial, a intenção era realizar grupo focal com todos os instrutores participantes e com os vinte egressos, visto que, no seminário de avaliação final da turma, ocorrido em setembro de 2014, a pesquisadora¹¹² esteve presente e divulgou esta pesquisa, em que todos manifestaram interesse em participar. Desta forma, preencheram uma lista com nome, e-mail e telefone, para que, após aprovação do projeto pelo CEP/EPJSV, a pesquisadora pudesse marcar um encontro com os egressos e os instrutores em Pirai. Contudo, apenas três instrutoras e sete egressas, se dispuseram a participar da pesquisa.

Por se tratar de um município distinto do município de residência da pesquisadora, a data para a realização da coleta dos dados foi escolhida coletivamente a fim de conciliar no mesmo dia as entrevistas com as instrutoras e o grupo focal com os egressos. Assim, por meio do envio de e-mails e da criação de um grupo pelo aplicativo de mensagens para celular “WhatsApp”, os participantes foram informados com antecedência de um mês de duas datas para escolha do encontro. Após as definições de data, horário e da confirmação da presença das instrutoras, dos egressos e da equipe¹¹³ que acompanhou a pesquisadora, ficou

participar dos conselhos de classe e dos seminários de avaliação final das áreas, coordenar as reuniões juntamente com o coordenador de curso, propor alternativas para solução dos problemas apresentados pelo coordenador, instrutores e/ou educandos, inteirar-se dos resultados do processo de recuperação dos educandos, orientar o coordenador local de curso quanto ao preenchimento dos formulários oficiais e livros de atas utilizados pela ETIS. Pela relevância de sua função, a ETIS procura privilegiar que a supervisão pedagógica seja realizada por profissionais de seu quadro fixo, devido ao nível de estudo, comprometimento e entendimento de sua proposta pedagógica, além da experiência em educação profissional técnica de nível médio em saúde. Um supervisor pedagógico pode ficar responsável por até dez turmas dos cursos da ETIS.

¹¹² Iniciou o mestrado em fevereiro de 2014.

¹¹³ A supervisora pedagógica e a coordenadora do curso, ambas vinculadas à ETIS, se dispuseram a auxiliar a pesquisadora no registro das falas e na captação de gestos, “caras” e “bocas” dos

acertado que a pesquisadora chegaria ao município de Piraí para inicialmente, realizar as entrevistas e após, o grupo focal.

As entrevistas dirigidas às instrutoras ocorreram em julho de 2015 na própria unidade de serviço, a Secretaria Municipal de Saúde de Piraí, em sala reservada e que, inclusive, foi usada como sala de aula durante o curso.

O encontro para o grupo focal aconteceu, no horário marcado, contando com sete participantes, pois dos nove que confirmaram presença, um não conseguiu chegar ao local de realização do encontro e o outro teve um imprevisto.

A entrevista com a supervisora pedagógica aconteceu na ETIS em agosto de 2015, conforme a disponibilidade de sua agenda.

Com o intuito de preservar as identidades dos pesquisados nas transcrições¹¹⁴, seus nomes foram omitidos, assim como os nomes das pessoas que foram citados durante o grupo focal e as entrevistas, que estão representados sempre pela letra Y. Os egressos (Auxiliares de Saúde Bucal) participantes da pesquisa foram denominados pela sigla ASB¹¹⁵, a supervisora pedagógica entrevistada, pela letra S e as instrutoras foram identificadas como Instrutor 1, Instrutor 2 e Instrutor 3.

O tratamento dos dados da pesquisa se deu por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (apud MINAYO, 2004), pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN apud MINAYO, 2004, p.199).

Segundo Minayo (2004, p.203), existe uma polêmica entre abordagem quantitativa e qualitativa no tratamento dos dados de comunicação. Alguns autores buscam “medidas” para as significações como critério de cientificidade. Outros criticam a análise de frequência das falas, e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo da mensagem, para atingir uma interpretação mais profunda mediante a inferência.

participantes do grupo focal. O grupo foi informado sobre a participação destas que, permaneceram em silêncio durante a realização da técnica e entregaram seus registros à pesquisadora.

¹¹⁴ Todas as transcrições serão diferenciadas no texto por meio da fonte *Itálico*.

¹¹⁵ ASB1, ASB2, ASB3, ASB4, ASB5, ASB6 e ASB7.

Para a autora, as atuais tendências do uso de técnicas de análise de conteúdo conduzem à certeza de que

Todo o esforço teórico para desenvolvimento de técnicas visa [...] a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, [...] entrevistas ou resultados de observação (MINAYO, 2004, p. 203).

Campos (2004, p. 613) afirma que produzir inferência em análise de conteúdo significa mais do que produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, significa “embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”.

Considerando as exposições de Bardin (2004), Minayo (1993; 2004), Turato (2008) e Campos (2004) no que se refere à descrição das fases da análise de conteúdos, me apoio nas contribuições deste último, que buscou sintetizar o pensamento de diversos autores.

Sendo assim, para Campos (2004, p. 613-614), a análise de conteúdo se dá em três fases: I) Pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas; II) Seleção das unidades de análise (ou unidades de significado); III) Processo de categorização e sub-categorização.

Na fase I, a leitura flutuante proporciona o contato com os documentos a serem analisados para se conhecer o contexto e deixar fluir as primeiras impressões e orientações. Esta fase tem por finalidade a apreensão e a organização, ainda que de forma não estruturada, dos aspectos importantes para as fases seguintes.

Na fase II, as unidades de análise podem ser constituídas por palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas ou livros. Nesse sentido, para facilitar a compreensão dos significados contidos no material qualitativo, podem ser desenvolvidas várias opções de recorte com diversas modalidades de análise de conteúdo, tais como: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise de enunciação e análise temática (MINAYO, 2004).

É consensual pelos autores trazidos, que a análise temática é considerada a modalidade mais simples e apropriada para investigações qualitativas. Entretanto, Campos (2004, p.613) assevera que a escolha das unidades de análise temática

(temas) se deve a “uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas pelo pesquisador e por que não dizer as próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador”.

Na fase III, as categorias se constituem como “grandes enunciados que abarcam um número variável de temas” (CAMPOS, 2004, p. 614), que de acordo com o grau de proximidade, exprimem significados que atendem aos objetivos de estudo. Essas categorias podem ser apriorísticas ou não apriorísticas.

As apriorísticas são as categorias que, de antemão, o pesquisador já pré-definiu. As não apriorísticas são aquelas que emergem do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao agrupamento das unidades de análise que constituirão as categorias, Campos (2004, p.614) ressalta que pode ser feito por frequenciamento (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) ou por relevância implícita (tema importante que não se repete no relato de outros respondentes, mas que guarda relevância para o estudo), e ainda considera que as duas modalidades não são excludentes.

Tendo em vista os conceitos apresentados, a técnica de análise temática foi eleita para o tratamento dos dados obtidos por meio desta pesquisa, e a categorização foi apriorística e não apriorística, visto que a definição dos temas e subtemas ocorreu tanto antecipadamente quanto ao longo da leitura e sistematização do material coletado nas entrevistas e no grupo focal.

Os dados obtidos foram agrupados com base no critério de frequenciamento de conteúdos nas respostas dos entrevistados, não obstante, em algumas ocasiões, usou-se o critério de relevância implícita.

Por fim, a interpretação dos dados, pautada no objetivo da pesquisa, foi realizada à luz do referencial teórico apresentado e da experiência profissional da pesquisadora.

4.2 Definição das unidades de análise temática

Sendo o objetivo central deste estudo investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela ETIS, um tema já estava previamente definido: o processo de avaliação da aprendizagem da ETIS. Além disso, a pesquisadora também já havia traçado previamente “grandes enunciados” para a elaboração dos

roteiros para a coleta dos dados, exatamente para que mantivessem relação com os objetivos do estudo e, ainda, com as teorias explicativas adotadas. Contudo, assim como em qualquer pesquisa qualitativa, outros temas emergiram do produto das interpretações das falas dos sujeitos desta pesquisa, e se constituíram como unidades temáticas não apriorísticas.

Desta forma, as unidades temáticas selecionadas para discussão nesta pesquisa foram: “Avaliação da aprendizagem: qual o seu significado?”, “Oficina de reflexão pedagógica”, “Instrumentos de avaliação”; “O processo de avaliação da aprendizagem da ETIS”.

Importante destacar que, ao longo da análise, esses grandes temas naturalmente foram expondo diferentes aspectos, originando subtemas, que serão assinalados no momento da discussão individualizada de cada tema maior.

No primeiro momento, discutirei os temas que estiveram muito presentes (frequenciamento) nas falas dos participantes, para num segundo momento desenvolver o tema central do objeto deste estudo: o processo de avaliação da aprendizagem da ETIS.

4.2.1 Avaliação da aprendizagem: qual seu significado?

Para analisar esta unidade temática, reporto-me às reflexões de Luckesi (2011a) sobre o ato de avaliar não se encerrar na atribuição de qualidade (bom ou ruim), mas exigir uma tomada de decisão do professor (e da escola) em diagnosticar e incluir o educando.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é um processo dinâmico que vai se incorporando ao próprio trabalho de sala de aula, possibilitando que o professor acompanhe todos os passos dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e reoriente a ação pedagógica sempre que se fizer necessário.

Num aspecto mais geral relativo ao significado de avaliação, na fala dos entrevistados pode-se constatar esse sentido mais amplo:

Instrutor1: [...] É olhar o aluno como um todo, ou seja, tudo é avaliado, e não apenas o momento em que ele responde uma pergunta se está certa ou errada [...].

Instrutor2: Pra mim avaliação é um conjunto de coisas, não só do que o aluno escreve, pensa ou fala, eu acho que é um todo [...]. E a Escola despertou isso um pouco na gente, porque ela fez a gente entender essa avaliação de uma maneira diferente [...]. Hoje eu tenho o entendimento de que avaliação tem que ser global.

Instrutor3: Não é apenas uma avaliação de conteúdo, mas geral [...]. Eu acho que a nota por si só é destrutiva [...]. Então, quando eu avalio é para eu saber o que realmente eu consegui alcançar, eu não estou avaliando só o aluno, mas também fazendo minha autoavaliação.

S: [...] é uma forma de você estar junto com o aluno fazendo uma reflexão de tudo que foi trabalhado [...].

Essa visão ampliada (da equipe pedagógica) sobre o conceito de avaliação pode, de certa forma, ter relação com o tempo de vivência desta equipe com a concepção de educação e de avaliação da ETIS, que são discutidas inicialmente nas oficinas de reflexão pedagógica, e amadurecidas ao longo do processo por meio das atividades previstas nos guias curriculares e dos conselhos de classe.

ASB5: Acho que é o modo de você próprio se avaliar naquilo que você precisa buscar mais. Se você faz uma prova e tem uma dificuldade em uma questão [...] então se você não sabe, é nessa área que tem que estudar mais.[...] algo que precisa ser melhorado.

ASB7: Acho que é poder observar, tentar entender as coisas, ter o conhecimento.

Complementando a ideia central nas falas da equipe pedagógica – a prática da avaliação diagnóstica prima pela compreensão do aprendizado do educando – a fala dos egressos reforça que esta forma de avaliação deve ser o instrumento dialético do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos, o que remete à ideia da autoavaliação e da meta-avaliação.

A autoavaliação deve se constituir como um processo contínuo de provocar o educando a pensar sobre o seu pensamento, analisar as ideias defendidas e a refletir sobre o aprender. Hoffmann (2005) afirma que este processo é uma “via de mão dupla”, pois pode despertar no professor a necessidade de reflexão sobre seus processos didáticos, a adequação de sua metodologia, e ainda sobre sua prática avaliativa. E assim, realizar uma “avaliação do próprio processo de avaliação” – a meta-avaliação.

O processo avaliativo prescrito pela ETIS estabelece o acompanhamento dos educandos em suas trajetórias, identificando seus avanços e limites, utilizando-se estratégias e instrumentos que oportunizam o diagnóstico e a intervenção de forma imediata e, ainda, por meio de atividades que promovam novas oportunidades de reconstrução do conhecimento. Essa dinâmica desperta, portanto, a autoavaliação pelo educando, a autoavaliação do instrutor, e, por conseguinte, a avaliação de todo o processo.

Diante do exposto, considero que assumir uma nova postura frente à avaliação da aprendizagem, implica desconstruir a prática da avaliação arraigada, rompendo com a cultura da memorização e classificação tão presente no sistema de ensino, e, por conseguinte, reconstruir uma nova prática avaliativa. Nesse sentido, pode-se inferir que as falas das instrutoras e dos egressos mostram bem essa “desconstrução” e abertura para uma nova prática avaliativa.

4.2.2 Oficina de reflexão pedagógica

A segunda categoria escolhida deve-se ao meu entendimento de que, para falar sobre avaliação na ETIS, todo seu corpo técnico-pedagógico começa pelas Oficinas de Reflexão Pedagógica.

A ETIS realiza, a cada início de curso, uma capacitação pedagógica para os integrantes¹¹⁶ de sua equipe pedagógica por meio de “Oficinas de Reflexão Pedagógica”. Ainda que a carga horária de 40 horas seja insuficiente para aprofundar questões relevantes na formação profissional em saúde, estas oficinas constituem-se como um caminho para possibilitar uma sensibilização dos participantes acerca de sua proposta pedagógica, conforme previsto em seu PPP. Como esta equipe pedagógica entrevistada realizou a oficina sobre avaliação da aprendizagem em 2013, às vésperas do início do curso, torna-se relevante identificar nas falas se houve alguma identificação dos objetivos propostos.

Instrutor2: [...] a discussão dos textos [...] me ajudou a entender essa forma de avaliação, de problematizar, de jogar para o grupo, de ouvir mais aluno, de instigar... Nessa oficina nos foram apresentados os instrumentos de avaliação que a gente não conhecia. A oficina foi importante para esclarecer algumas coisas que a gente ainda não entendia, como por exemplo, que existiam vários momentos de avaliar, e como deveriam ser usados os instrumentos de avaliação (registro de fato etc.).

Instrutor3: [...] Inclusive [...] colocamos as orientações¹¹⁷ extraídas na oficina [...] fixadas na parede em todas as aulas e assim os alunos relacionavam o tempo todo a avaliação com aquele módulo ou conteúdo que estava sendo ensinado [...].

¹¹⁶ Instrutores, supervisores pedagógicos e coordenadores de turma.

¹¹⁷ Durante a Oficina sobre avaliação da aprendizagem, realizada em agosto de 2013, em que a pesquisadora esteve presente (no papel de assessora pedagógica da ETIS), foi feita uma sistematização do planejamento das atividades propostas nos guias curriculares (áreas temáticas). O objetivo foi facilitar a compreensão acerca dos mesmos, e a partir dos temas principais de cada um, definir os critérios de avaliação para as atividades teóricas e práticas. A partir dos critérios estabelecidos, procedemos a orientação sobre o preenchimento nos instrumento “Registro de fato” e “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”. Outro ponto relevante deste encontro, foi relacionar os temas e os critérios elencados às habilidades e competências que estão apontadas nos guias curriculares e nos instrumentos de avaliação final da área.

S: [...] a oficina de avaliação esclarece alguns pontos sobre a avaliação da ETIS. [...] mas tem que incluir situações do cotidiano e propor um exercício de preenchimento [...].

S: [...] as equipes de cada município são os complicadores [...] porque a oficina nem sempre é suficiente para fazê-los compreender a proposta da Escola [...]. [...] Mas devo confessar que a mudança foi ocorrendo comigo também ao longo dos anos que estou na Escola, principalmente por poder dialogar, participar, escutar, opinar, vivenciar, ou seja, exercitando esse modo diferente de avaliar, aí eu comecei a amadurecer as coisas, logo, não foi “pá, pum, a oficina mudou”, mas ela me deu o “start” de uma coisa diferente que eu vim exercitando ao longo da vida profissional e melhorando meu fazer avaliação.

Diante das falas apresentadas, é possível identificar que, o que promove mesmo o entendimento e a mudança de posicionamento de um sujeito frente à educação problematizadora e à avaliação formativa, é o seu tempo de debate, de articulação teoria/prática dentro de uma escola que adote estas concepções. No entanto, pode-se perceber também que, de alguma forma, as oficinas contribuem para uma sensibilização dos profissionais à proposta pedagógica da ETIS, ainda que se faça necessária a revisão contínua das mesmas a fim de esclarecer os temas mais complexos, como, por exemplo, os instrumentos de avaliação.

Cabe aqui retomar a questão da carga horária das Oficinas de Reflexão Pedagógica na Escola, não pela questão de quantidade de horas, mas pela contradição que carrega diante da importância da formação docente.

No início, seguindo os moldes da Capacitação Pedagógica do PLE, a carga horária realizada pela ETIS também era de 80 horas, sendo distribuída em dez dias de 8 horas. No entanto, como “deixava o profissional de saúde muito tempo fora do serviço, gerando o absenteísmo nas oficinas”, a carga horária foi reduzida para 40 horas fracionadas em cinco dias de oito horas, sendo que esses cinco dias são distribuídos em três semanas.

Percebe-se então que, embora se reconheça o instrutor como o pilar do processo ensino-aprendizagem, a necessidade de mais tempo para sua formação é considerada um “impeditivo” para obter rapidamente o resultado esperado.

É consensual que uma “formação pedagógica” de 40 horas não “transforma” um profissional de saúde em professor. Uma das implicações desta formação “reduzida” é impossibilitar o aprofundamento de questões relevantes como, por exemplo, concepção de educação, currículo integrado, avaliação formativa, temas que balizam a proposta pedagógica da ETIS e que têm relação direta com a prática pedagógica de seus instrutores. Desta forma, a formação docente se constitui como uma fragilidade não apenas da ETIS, mas em todos os âmbitos da educação.

4.2.3 Instrumentos de avaliação

Partindo do princípio que a ETIS, de forma contundente, se opõe à avaliação somativa, e, portanto, não utiliza provas como instrumento de avaliação, mas formulários próprios, torna-se fundamental conhecer qual o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre a não utilização de provas e sobre os instrumentos de avaliação da Escola, no que se refere às suas diferentes apresentações e finalidades. Desta forma esta categoria de análise está subdividida nas subunidades – “Na ETIS não tem prova”, “Bloco temático”, “Registro de fato”, “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”, “Avaliação final da área (habilidades e competências)”, e “Seminário de avaliação”.

Na ETIS não tem prova

Instrutor1: Acho excelente, porque eu acho que a prova “trava” a pessoa [...].

Instrutor1: Essa maneira de avaliar o aluno em todos os sentidos, como não tem prova, te exige avaliar várias coisas [...].

Instrutor2: Acho legal, acho que dá para avaliar perfeitamente sem a prova e hoje, se fosse olhar para cada aluno, dá para ter noção do que cada um aprendeu ou não, se foi apto ou não foi apto [...].

Instrutor3: Eu acho que é o melhor método que tem, mas confesso que custei a entender, já que esta é a segunda vez que leciono pela Escola. [...] entendi que essa forma consegue integrar a teoria com a prática. [...] é o que faz ter uma avaliação melhor, porque às vezes você adquire conhecimento (decoreba, decoreba), mas chega na hora da prova não consegue fazer, mas quando associa a prática com a teoria, é muito mais fácil, o aluno “pega” melhor e você consegue avaliar ele melhor, ou ainda, você consegue conduzi-lo melhor de acordo com as possibilidades dele.

ASB 5: Gostei, porque a avaliação escrita não fala se a pessoa sabe ou não sabe, pois você pode ser um “nerd” e não passar em uma prova de concurso, mas entender muito sobre os conteúdos que estão ali.

As falas apontam para outras possibilidades de avaliação além da prova. Hoffmann (2011a) reafirma esta posição quando propõe que a avaliação da aprendizagem não seja associada apenas à concepção de verificação de respostas certas ou erradas, mas tenha um significado investigativo e reflexivo dos professores sobre os aprendizados de seus educandos.

Vindo ao encontro das proposições de Luckesi (2011a) e Hoffmann (2005), sobre o perigo de pautar o acompanhamento dos alunos apenas em observações e nas informações inconsistentes sobre a progressão de aprendizagens, levando ao

descrédito da avaliação nas escolas que utilizam outros instrumentos de avaliação da aprendizagem diferentes de provas:

S: Eu vejo isso de uma forma positiva, mas com uma preocupação, a de que não se perca a avaliação do aluno. Eu também vejo como uma necessidade de a gente investir mais na discussão sobre estes instrumentos de avaliação, para que fique mais claro para professor/instrutor como realizar esse momento da avaliação, por meio do preenchimento adequado, dialogado, e de fato voltado para o aprendizado do aluno. A ideia é de que o professor não dê prova, mas a ideia é que ele avalie, e às vezes isso se perde [...].

Considerando a preocupação descrita anteriormente, as falas dos egressos esclarecem que:

ASB1: [...] o normal é você ficar gravando a matéria, mas aqui (na ETIS) a gente aprendia e não ficava decorando. Aqui você “ou aprendia ou aprendia”.

ASB6: Às vezes você estuda para uma prova escrita, e na hora dá um branco, o nervosismo não deixa você passar o que estudou. E na ETIS, da forma que foi proposta, mais descontraída, mesmo com o nervosismo, a gente conseguia passar. E os professores davam um retorno na hora, “olha, gente, foi legal, nós conseguimos perceber que vocês apenderam”, ou então, “olha, gente, não ficou legal, vamos melhorar”, portanto, foi um retorno imediato. E não aquela coisa “você escreve o que sabe e eu te dou o retorno uma semana ou um mês depois”.

ASB6: A forma como se deu as avaliações em sala de aula, nas apresentações, para mim foi muito bom, porque eu nunca tinha passado por aquela experiência. Normalmente era sempre avaliação escrita, em que você estuda para colocar no papel aquilo que você sabe. E da forma como foi feito nesta escola, que te dá a liberdade para você escolher a forma de apresentar o que você aprendeu. Apesar do nervosismo, eu acho que a gente conseguia passar se a gente tinha aprendido o assunto ou não [...] independente da forma de apresentação, ou pela música, ou pelo teatro, ou por cartazes. Eu gostei muito.

ASB2: Foi como se fossem várias avaliações, porque a minha eu apresentava lá para eles e eles apresentavam a deles para mim. Então foi assim: eu aprendia com o grupo deles, já o grupo deles aprendia com o outro e assim ia... Era uma forma de interagir, cada capítulo que um grupo apresentava, a gente acaba se envolvendo ali. E todo mundo prestava atenção.

Ainda sobre a ETIS não utilizar provas:

Instrutor2: [...] aqui na Escola a gente não trabalha prova, mas “a vida lá fora” trabalha com prova, então, em algum momento acho interessante introduzir questões de prova de concurso, ou ainda outras que sejam relevantes, para exercitar “a manha de concurso” com os alunos, mas, ao mesmo tempo, relacionando com os conteúdos dados [...]. Será que a gente não tenha que pensar nisso? [...].

Como discutido anteriormente, a crítica não se estabelece em relação à prova, mas sobre a classificação. No entanto, a fala da instrutora remete ao atual contexto político e econômico neoliberal, em que prevalecem as tendências pedagógicas liberais e a lógica do ensino para o mercado, tornando-se, portanto, um desafio proporcionar uma avaliação escolar em sua dimensão ontológica.

Os instrumentos de avaliação já foram apresentados no capítulo três: “Bloco temático”, “Registro de fato”, “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado” e “Avaliação final da área (habilidades e competências)”. Cada um deles, quando foi elaborado pela Escola, tinha uma finalidade, no entanto, como será que foram compreendidos pelos egressos e pelos instrutores da ETIS?

“Bloco temático”

Este instrumento foi criado, em 2008, durante a elaboração dos Módulos I e II do Curso Técnico em Saúde Bucal da ETIS, pela coordenação de odontologia e assessoria pedagógica da Escola. Por coincidir com o período em que a ETIS não conseguiu implementar cursos para formação técnica, esta turma foi a primeira a usar este instrumento em sua avaliação. Desta forma, considero relevante, iniciar essa análise trazendo o entendimento de uma das mentoras do instrumento “Bloco temático”:

Considerando-se a avaliação como um processo, no decurso das atividades pedagógicas propostas no guia [curricular] são feitos registros sobre o desenvolvimento do aprendizado do educando em formulários específicos e, ao final de cada área do guia curricular, há uma ficha de avaliação que, no meu entender, remete às proposições de Vygotsky no que concerne ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, visto que esta ficha denota uma visão de avaliação que não se centra em resultados revelados por provas ou testes, mas que busca identificar também o que o educando sabe em potencial, e que consegue realizar com a ajuda do professor. Nesta perspectiva, o erro não é visto como algo a ser simplesmente eliminado por meio da correção do professor, ele deve ser compreendido como revelação da forma de pensar do educando, o que traz consequências importantes para a maneira de avaliá-lo e orientá-lo (RIBEIRO, 2010, p.78-79).

A proposta deste instrumento de avaliação parece muito pertinente à proposta da ETIS. Entretanto, as falas da equipe pedagógica e dos educandos apontam pontos importantes a serem considerados:

*Instrutor2: [...] a maioria respondia **com cópia** dos objetivos do livro [...] ou ainda escrevia pouquíssimas linhas, apenas poucos alunos escreviam com as próprias palavras. Isso porque eu acho que nós professores não conseguíamos desenvolver neles a **questão da escrita**. [...]*

*Instrutor3: [...] no início, eu acho que eles não entenderam, porque eles preenchiam as quinze linhas **copiando do livro**, ou da internet e a gente percebia isso claramente, ou ainda, com preguiça de escrever, **respondiam em poucas linhas**. Mas havia alunos que [...] conseguiam fazer um resumo legal daquilo que aprenderam. [...] Já para outros, era solicitado que preenchessem uma nova folha, contendo o que de fato tinham aprendido.*

S: [...] eu percebi que foi confuso, pois lembro que os alunos comentaram que entenderam que era para preencher como se fosse **um resumo** daquele bloco temático estudado, e não para descrever ali em quinze linhas o que foi aprendido. [...] acho que poderíamos revisar o enunciado deste instrumento especificando um ou mais de um tema importante daquele conteúdo, de forma que facilitasse a compreensão dos alunos, para que soubessem [sobre] o que [deveriam] escrever.

As falas da equipe pedagógica chamam a atenção para a “questão da escrita”. Ou os educandos “copiavam” (Instrutor2 e Instrutor3), ou “respondiam em poucas linhas” (Instrutor3), ou “resumiam” (S). Será mesmo que eles copiavam apenas por que eles não entenderam o objetivo deste instrumento de avaliação?

Por que a escrita é um “problema” na formação técnica de nível médio? Se a formação técnica também se propõe a formar cidadãos, não seria importante considerar na formação a expressão pela escrita?

ASB7: *Eu tive muita dificuldade porque eu **não consigo fazer muito bem a redação**. Aí eu tive que ficar fazendo muito resumo, mas eu tive muita dificuldade nessa parte.*

ASB2: *Eu estava **achando meio complicado escrever**, pois **como no início a gente não fazia avaliação por escrito, eram mais apresentações de trabalhos em grupo, percebi que a gente achava mais fácil apresentar do que escrever**. Aí eu me perguntava: o que eu vou escrever aqui meu Deus? Daí eu começava a ler aquilo tudo de novo, pra pensar no que escrever e no medo de escrever. Eu achava mais fácil apresentar, porque a gente fazia um resumo, daí cada um tinha uma fala, ia lá e apresentava, era bem melhor do que ficar escrevendo eu aprendi isso, isso, isso...*

ASB5: *[...] **como eu sempre gostei de resumo**, eu lia tudo e depois fazia um resumo. [...] mas do meu ponto de vista este instrumento não foi muito legal para a maioria [...].*

ASB6: *[...] Eu realmente tinha que voltar nos tópicos para ler, lembrar, mas eu explicava com as minhas palavras, de acordo com o que eu tinha entendido, de repente nem era a maneira certa, mas foi a maneira que eu entendi, procurando colocar de acordo com o meu entendimento um pouquinho de cada assunto.*

Ao realizar a análise, identificam-se convergências nas falas dos participantes, no que diz respeito às dúvidas. Entretanto, do ponto de vista da equipe pedagógica, os educandos tinham dúvidas no preenchimento. Já do ponto de vista das egressas, a dúvida era na escrita: “não consigo fazer [...] redação” (ASB7), “achando meio complicado escrever” (ASB2).

E volto a repetir: se a formação técnica também se propõe a formar cidadãos, não seria importante considerar na formação a expressão pela escrita? Isso não traz a necessidade de se pensar outra perspectiva de formação?

Instrutor2: *Eu acho que a gente tinha que ter alguma coisa que forçasse um pouco a melhorar a escrita, que não fosse só copiar [...].*

Recordo que na história da ETIS, houve uma época que os conteúdos relativos à língua portuguesa e matemática integravam seu currículo. Mas, no ano de 2001, quando eu ingressei para a Escola, o currículo tinha recentemente sido reformulado para o “integrado”, e não havia mais conteúdos referentes a essas “disciplinas”.

Lembro que, como professora, eu passei pelos mesmos problemas relacionados à dificuldade de escrita dos educandos. Buscando minimizar essa “dificuldade de escrita”, utilizava as próprias estratégias de aprendizagem previstas para as aulas: leitura de textos, elaboração de relatórios dos momentos de dispersão e dos filmes assistidos em aula, além do preenchimento escrito dos instrumentos de avaliação. Eu costumava assinalar os erros, mostrando, explicando e trazendo dicionário para dentro da sala de aula. Creio que essas ações podem não ser suficientes para trazer mudanças significativas na escrita, uma vez que, cada educando tem uma realidade de vida e um tempo (individual) para passar do pensamento ingênuo para o crítico. Mas cada instrutor usa as ferramentas e possibilidades das quais dispõe no momento.

Realmente, o objetivo deste instrumento não é copiar, mas descrever o aprendizado sobre os conteúdos discutidos até então, sendo essa a ênfase que deve ser dada no diálogo (após a leitura e correção) entre instrutores e educandos. Por isso mesmo, este instrumento pode remeter ao processo de “idas e vindas” ao objeto a ser aprendido. Nesse sentido, cabe aos instrutores ler os relatos/resumos/registros de aprendizagem, corrigir, devolver aos educandos e explicar, quantas vezes se fizerem necessárias, o que pode ser melhorado. Aos educandos cabe reescrever, reler, e, portanto, se aproximar do objeto de estudo quantas vezes se fizerem necessárias, até que o aprendizado aconteça. Porém, a fala recorrente das ASBs relata dúvida sobre o retorno pelas instrutoras após a entrega deste instrumento preenchido.

ASB1, ASB3, ASB5 e ASB6: Se você escreveu ali alguma coisa errada, mas se a professora não falou ou mostrou, você nunca vai saber se estava errada [...].

“Registro de fato”

Este instrumento deve ser preenchido pelo instrutor acerca das aprendizagens dos educandos nas atividades teóricas, em que o fato observado deve ser descrito com objetividade e isenção de juízo de valor.

Instrutor1: Esse instrumento “chocava” os alunos, porque éramos nós que relatávamos os fatos, as situações, as necessidades de aprendizado e a leitura era feita em entrevista individual das professoras com o aluno. [...] Nesse momento, as professoras explicavam o porquê daquele relato, ou relembavam as situações e como poderia ser o desdobramento de tal fato. Normalmente os alunos concordavam.

Instrutor2: Essa folha é interessante. Nós costumávamos preencher na primeira coluna um fato que ressaltasse uma dificuldade ou um fato positivo de cada aluno. E quando sentávamos com o mesmo, ele respondia “ah é, você tem razão. Vou rever isso”. Então, se o professor quisesse instigar mais sobre a possível mudança de atitude, questionando “sim, mas e aí? O que você pretende fazer? Você vai ler mais? Você quer material? Vem aqui que a gente te arruma”. E os alunos sempre respondiam que sim, aceitavam, mas não saía disso. E eu me questionava: será que esse aluno vai ler mais? Vai despertar nele alguma coisa? Ele vai querer se aprofundar mais? [...] No geral, a turma melhorou. Acho que mais pelas atividades em grupo, que exigiam divisão de tarefas [...].

*Instrutor2: [...] E nós líamos e **eu não sabia se corrigíamos os erros de português**, e depois resolvemos destacar isso no Registro de Fato [...].*

Instrutor3: esse era o instrumento mais difícil, afinal avaliar é um processo muito difícil, pois até o professor pode errar. [...] Por isso, muitas vezes eu e as duas professoras ficávamos “quebrando a cabeça” até chegar a uma conclusão, para escrever a avaliação de um determinado aluno. [...] depois que você tem o primeiro momento em que mostra para o aluno como ele está sendo avaliado, vai se tornando mais fácil para gente, porque ele começa a entender que a crítica é construtiva e não destrutiva, ou mesmo até um elogio “foi muito bom, mas você pode melhorar”, aí a coisa flui melhor na cabeça da gente também.

S: lembro-me dos professores falando que no início foi muito difícil relatar fatos dos alunos, mas que com o tempo foram pegando o hábito de fazerem, ao longo das aulas, pequenos registros sobre os alunos, o que de certa forma, foi facilitando o preenchimento deste impresso. Outra dificuldade era do aluno em aceitar o que o professor escrevia ou os fatos que não eram especificamente positivos e alguns não queriam assinar. [...] eu acho que esse instrumento merecia um detalhamento maior, não sei dizer agora claramente “o quê”, pois não pensei efetivamente nisso, mas acho que poderíamos mudar este impresso de alguma forma para facilitar o seu preenchimento.

ASB3: essa era a folha que a professora chamava a gente na mesa “num cantinho assim”. [...] cada professora selecionava alguns alunos, elas ficavam cada uma num canto da sala, chamavam um a um. Acontecia de algumas vezes nem todos os alunos da turma serem chamados [...].

ASB5: a primeira vez que a professora falou comigo, foi para me dizer como ela me achava como aluna na sala de aula. E depois, a professora me perguntou o que eu achava, como eu me autoavaliava, no que eu precisava mudar. Eu falei que precisava perguntar mais, e ela concordou que às vezes eu ficava com vergonha na sala de aula, não perguntava e levava a dúvida pra casa. A professora falou que eu deveria me soltar, e perguntar sendo certo ou errado, pois era uma dúvida minha. Então, para mim, ela estava me avaliando como aluna diante das minhas dificuldades, se eu tinha alguma dificuldade, se tinha alguma coisa em que tinha que melhorar.

ASB6: a gente lia, a professora perguntava se concordávamos, ou se queríamos colocar mais alguma coisa, e tomávamos ciência assinando.

ASB1: no meu caso só tinha elogios, o pior é que eu ia sempre com medo, porque a professora Y assustava a gente. Mas quando eu chegava lá, eram só elogios, e eu assinava na hora (risos).

As dúvidas sobre o preenchimento estão presentes em todas as falas dos participantes, assim como, as recorrentes dificuldades de escrita. A Escola entende que a função deste instrumento é relatar as situações de aprendizagem ou fatos ocorridos no processo ensino-aprendizagem que caracterizem que o educando aprendeu, ou em caso contrário, qual a estratégia para refazer a abordagem com este educando.

Nas discussões apresentadas sobre registros de avaliação, Hoffmann (2005) faz referência a documentos de uma história vivida por educadores e educandos. A autora enfatiza que quando se acompanham vários educandos, em diferentes momentos de aprendizagem, precisa-se registrar o que se considera de significativo, como um “exercício de prestar atenção ao processo” (p.117). O processo é “a história em movimento”, pois a construção do conhecimento proporciona ao educando um eterno “construir, desconstruir e reconstruir”. Acredito que esse pode ser o caminho para afinarmos essas diversas (in)compreensões acerca do preenchimento do “Registro de fato”.

“Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”

Este instrumento deve inicialmente ser preenchido pelo educando, contendo a data e as atividades práticas desenvolvidas, bem como, as dificuldades e facilidades encontradas. A ênfase deve ser dada ao registro do aprendizado.

Instrutor1: [...] Os alunos preenchem em casa, entregavam em sala de aula e eu (supervisora) lia e carimbava. [...] os alunos basicamente relatavam tudo “exatamente igual” ao que faziam em estágio. Eu avaliava o desenvolvimento ou aprimoramento dos alunos na realização das atividades práticas durante a prática e não me baseava no que eles escreviam. [...] Eu não escrevia nenhuma apreciação, se fosse preciso corrigir uma técnica ou repetir, eu falava durante o estágio, ou seja, na hora em que o aluno estava realizando. Eu costumava registrar estas correções na folha Registro de Fato [...] era comum escrevermos “este aluno na teoria está assim, mas na prática está assim...”.

Instrutor2: [...] Considero esse impresso fundamental, porque é nele que você vê o aluno em ação [...] porque escreviam as atividades desenvolvidas em estágio. [...] Quanto ao preenchimento pelos alunos, normalmente fazíamos um roteiro do que não podia faltar sobre o que eles estavam fazendo em estágio [...].

S: Percebi que os alunos [...] detalhavam a ação, mas não se preocupavam em apontar se aprenderam, se tiveram dificuldade ou não [...]. Acredito que da forma como está o enunciado e impresso, seu objetivo não fica claro [...].

ASB7: A gente escrevia o nosso dia-a-dia dentro de um estágio; escrevia o que a gente fazia e observava.

Segundo Brasil (2000), a avaliação do desempenho permite identificar a articulação do sujeito frente a situações concretas de trabalho, o que, neste caso, não se constitui como o objetivo deste instrumento de avaliação da ETIS, que é o registro das aprendizagens referentes às atividades práticas durante o estágio supervisionado. Portanto, pode-se dizer que o título deste instrumento difere do seu objetivo, o que de alguma forma pode levar a esta discrepância no entendimento. Retomando a reflexão sobre os instrumentos de avaliação, Luckesi (2011a), Moretto (2010) e Hoffmann (2005) afirmam a necessidade do cuidado na composição destes, exatamente para evitar diferentes interpretações.

Outro destaque nestas falas diz respeito ao que Hoffmann (2005) chama de “metodologia”, ou seja, as intenções e as formas de agir do professor ao avaliar. Para a autora, as observações e até as intervenções frente às necessidades e interesses dos alunos devem compor os registros descritos nos instrumentos de avaliação. Ao que parece, na fala da instrutora (responsável pela supervisão no período de estágio), as intervenções realizadas não eram registradas neste instrumento de avaliação.

Diante do exposto, as dificuldades de compreensão no entendimento e no preenchimento dos três instrumentos configuram-se, do ponto de vista pedagógico, como uma fragilidade da ETIS. No entanto, esta fragilidade remete a algumas reflexões.

A dificuldade de escrita do educando não é uma situação de fácil reversão e nem pode ficar sob a responsabilidade exclusiva do instrutor. Considerando que os instrutores da ETIS são profissionais de saúde, é provável que não tenham formação/graduação em língua portuguesa. Diante disso, a Escola precisa repensar seu currículo integrado. Quais conteúdos integrar, de forma que essa dificuldade de escrita do educando possa ser, ao menos, em parte, dirimida? Se existem os professores convidados para determinados assuntos, seria esse o possível caminho para resgatar o professor de língua portuguesa? Ou ainda, de inserir nas atividades pedagógicas oficinas de leitura? Lembrando que a Escola precisará orientar pedagogicamente seus instrutores de forma que essas oficinas atendam ao objetivo de colaborar com a leitura, a interpretação e a escrita dos educandos.

As dificuldades dos instrutores na correção, no diálogo (retorno), na compreensão e no preenchimento dos instrumentos, poderiam ter alguma relação com a formação docente “condensada” em 40 horas? Como já abordado

anteriormente, a Escola está elaborando um projeto piloto do “Curso de Qualificação Pedagógica” da ETIS, que terá, a princípio, uma carga horária de 120 horas. Entendo que esse curso também pode ser considerado como uma possibilidade para ampliar a discussão, sobre os temas relevantes da educação profissional em saúde, na formação docente realizada pela ETIS.

Quanto aos instrumentos de avaliação, as falas relatadas nesta pesquisa, apontam para a necessidade de discussão e revisão no coletivo da Escola.

Outro destaque nas falas dos entrevistados tem relação com o propósito da ETIS em designar que os instrutores dos cursos, trabalhadores do SUS, acompanhem os educandos tanto em sala de aula quanto no estágio supervisionado, a fim de proporcionar a relação teoria-prática.

Instrutor2: [...] no primeiro estágio, como os preceptores não eram professores da teoria, e, portanto, não conheciam a metodologia da escola, não entendiam a importância do retorno/diálogo com os alunos sobre suas aprendizagens. [...]. Vimos que isso “fugia” da proposta da Escola, então, decidimos que toda a supervisão de estágio seria de uma de nós, o que colaborou para que os alunos pudessem relacionar os conteúdos teóricos com a prática e, desta vez, cada um teve sua avaliação dialogada com um professor que sabia os conteúdos teóricos que tinham sido ensinados e, com isso, fez a relação com as atividades práticas [...].

Instrutor3: [...] no início, nós cometemos “o erro” de delegar a supervisão do estágio a outros preceptores (dentistas), mas como eles não entenderam a lógica do processo, muitas vezes só assinavam e carimbavam os instrumentos de avaliação, sem preencher a coluna pertinente. Por conseguinte, não avaliavam, não registravam se aluno aprendeu, ou em que ele precisaria melhorar [...] então, pensamos: temos que achar outra estratégia? Foi aí que direcionamos tudo só para as instrutoras do curso [...] e a coisa fluiu bem melhor.

ASB5: quando a gente era acompanhada pela nossa professora, era melhor porque ela já sabia o que tinha que ensinar, a forma que tinha que ensinar. Depois, ela sabia qual a observação ou correção que ela poderia fazer depois que o paciente saía. Ela sabia a hora certa de falar e de corrigir. Antes de realizarmos alguma técnica, ela demonstrava primeiro ou mesmo antes que fizéssemos “errado”. Ela ia e corrigia sem constranger a gente na frente do paciente. Ela tratava os alunos com mais paciência que os outros preceptores que não eram os professores de aula.

A metodologia de ensino da ETIS reúne diversas técnicas de ensino para a realização das atividades práticas que ocorrem nos momentos de dispersão ou de estágio supervisionado. Respeitando os princípios de uma avaliação diagnóstica, mediadora e dialogada, a ETIS propõe três instrutores “fixos” por turma. Desta forma, os mesmos instrutores acompanharão os educandos nas atividades teóricas e práticas, o que facilita na avaliação dos aspectos qualitativos de toda a turma. A avaliação nos estágios se dá a partir da observação, atenta e dirigida, por parte do instrutor ao aprendizado dos educandos nas atividades práticas, e da autoavaliação dos próprios educandos.

Considero que todo processo pedagógico é dinâmico, portanto, diante do “problema” ocorrido, pode-se identificar nas falas, que o grupo refletiu, refez o planejamento e buscou a melhor solução em prol de uma avaliação diagnóstica, mediadora e dialogada.

“Avaliação final da área (habilidades e competências)”

Estes instrumentos são preenchidos pelo instrutor ao final de cada Área temática. O objetivo de ambos é mostrar quais as habilidades e quais as competências que serão desenvolvidas pelo educando durante o processo de ensino-aprendizagem na respectiva Área temática. Sendo assim, o instrutor assinala um “x” na coluna que define como o educando conseguiu atingi-la, ou de forma autônoma, ou com auxílio.

Instrutor2: [...] esses instrumentos são excelentes, até porque você vê a evolução do aluno, que muitas vezes começa mesmo precisando da presença do professor e com o tempo vai ganhando segurança e autonomia, tanto em sala de aula, quanto nas atividades propostas e no estágio. [...] quanto aos alunos, acho que eles liam estas habilidades/competências, mas não entendiam bem para que serviam. No entanto, nós professoras como conversávamos muito sobre eles, sempre comentávamos “nossa! Você já viu como fulano já está fazendo isso aqui sozinho e tem iniciativa!”.

Instrutor3: [...] percebi nitidamente o quanto a aprendizagem dos alunos evolui ao longo do curso [...].

S: [...] Acredito que o aluno não precisa estar com o “X” na primeira coluna o tempo todo, porque ninguém é “100%” sempre, mas existe o mínimo necessário, que faz dele apto. [...] Acho que o aluno pode não ter clareza do que se preenche neste instrumento, mas o instrutor tem a visão do aluno.

Em consonância com as falas da equipe pedagógica, todas as ASBs informaram que não entenderam o objetivo destes instrumentos de avaliação final.

Segundo o entendimento de Ribeiro (2010), servidora da ETIS e coordenadora de cursos da área de saúde bucal, os instrumentos de avaliação final consideram o potencial do educando na realização de atividades de forma autônoma, ou com auxílio, e ainda comparando-o consigo mesmo em momentos anteriores. Nesse sentido, remetem, segundo a autora às proposições de Vygotsky no que concerne ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (RIBEIRO, 2010, p. 79).

Com o passar dos anos, ouvindo professores/instrutores comentarem sobre esse instrumento de avaliação, considero que a Escola não espera que o aluno venha “pronto e acabado”, porque se ele está na escola é para trocar conhecimento com o instrutor, até porque existe um saber que ele não tem e um que

provavelmente tem, então, ele realmente começa precisando muito da presença do professor, mas a ideia é que ele depois vá adquirindo mais desenvoltura, mais participação. Seguindo esta ideia, me remeto à fala da supervisora (S) acerca do “mínimo necessário, que faz dele apto”, em que destaco que para a ETIS o “mínimo” não é para “tornar o aluno apto ao emprego”, mas no sentido dos conhecimentos imprescindíveis. Assim, o educando é considerado apto, quando adquiriu os conhecimentos imprescindíveis para sua formação profissional.

Contudo, a falta de uma discussão no coletivo da ETIS sobre as habilidades e competências “esperadas” dos educandos ao final do curso, pode ser considerada como mais uma fragilidade da Escola. Afinal, será que existe consonância entre a “avaliação por competências¹¹⁸” e os princípios de uma avaliação formativa?

Diante das novas questões que emergiram desta análise sobre os instrumentos de avaliação da ETIS, e para as quais as respostas ainda não estão “prontas”, devo destacar uma observação no que se refere à avaliação final da ETIS: aquele “x” preenchido nos instrumentos de avaliação final da área (habilidade e competências), que define se o educando da ETIS está apto ou não apto, está fundamentado em todos os registros da história vivida pelo educando. Registros estes, que estão presentes nos instrumentos “Bloco temático”, “Registro de fato” e “Registro de desempenhos no período de dispersão/estágio supervisionado”.

“Seminário de avaliação”

O seminário de avaliação é um momento em que os educandos irão expor os conhecimentos aprendidos e apreendidos durante o desenvolver da Área temática. É uma oportunidade de avaliar a construção do conhecimento por parte da turma e para a identificação de falhas no aprendizado que não tenham sido detectadas ao longo das aulas.

Aparentemente os seminários de avaliação trazem a lembrança de momentos de tensão, tal como as conhecidas provas, embora tenham sido lembrados com

¹¹⁸ Um sistema de avaliação baseado em competências compõe um processo de aprendizagem, que deve valorizar a aplicação do conhecimento combinando a capacidade para a resolução de problemas, as habilidades técnicas, as atitudes e a ética. Nesse sentido, a avaliação do desempenho do trabalhador implica em processos avaliativos que permitam às pessoas enfrentarem problemas e situações segundo seu próprio estilo e segundo critérios (normas/padrões) que delimitem o que seja um bom desempenho (BRASIL, 2000).

bom humor, mas principalmente, como momento de aprendizado que já se iniciava durante seu planejamento.

ASB4: [...] Se eu me senti avaliada? Nossa! Nas apresentações então... (risos)

ASB1: A gente quase morria (risos).

ASB3: [...] foi cada um com seu grupo apresentando, e aí a gente ficava nervosa quando chegava lá na frente com os professores aguardando. A minha forma de ver como eu estava sendo avaliada era apresentar um trabalho dentro do que os professores esperavam da gente.

ASB6: Antes da gente apresentar em sala de aula, tinha a montagem e os ensaios das apresentações, e a gente normalmente fazia na casa da colega Y. Ali a gente ensaiava, corrigia um ao outro quando errava, foi uma forma nova de apresentar, ainda no caso do meu grupo, as que mais tinham medo foram as que mais se sobressaíram. Por exemplo, a colega Y é muito tímida, daí quando ela começou, ela deslanchou; a outra colega Y é muito tímida, mas na hora de apresentar conseguia passar direitinho, por isso eu gostei, por conta dessa interação que tinha na hora da apresentação, mas que a gente tinha que se envolver para poder fazer.

Todas essas reflexões reforçam os temas que estiveram muito presentes nas falas dos entrevistados, a Oficina e os instrumentos de avaliação. Cabe agora, proceder a análise do processo de avaliação da aprendizagem da ETIS.

4.2.4 O processo de avaliação da aprendizagem da ETIS

Meu ponto de partida foi o processo avaliativo prescrito pela ETIS em seu PPP de 2008. Este documento estabelece o acompanhamento dos educandos em suas trajetórias, identificando seus avanços e limites, utilizando-se estratégias e instrumentos que oportunizem o diagnóstico e a intervenção de forma imediata e, ainda, por meio de atividades que promovam novas oportunidades de reconstrução do conhecimento.

As falas a seguir, demonstram que um processo de avaliação diferente do convencional, e, portanto, desconhecido, pode gerar algumas impressões como dúvidas e tensões tanto para os docentes quanto para os discentes. Entretanto, depois de vivenciado, pode ser percebido como flexível, possibilitando novas estratégias durante o processo ensino-aprendizagem, e até mesmo a percepção do próprio aprendizado.

Instrutor1: [...] até essa a primeira entrevista/avaliação acontecer, não estava claro para os alunos (e nem para as professoras) como eles seriam avaliados sem prova. Lembro que a gente nem sabia se podia falar que iríamos sentar com os alunos para avaliá-los. Nós só falávamos que eles estavam sendo avaliados, mas não falávamos “de que forma”, talvez porque nem nós soubéssemos o que era avaliação.

S: [...] talvez, após o primeiro encontro (conselho de classe), a curiosidade e tensão dos alunos tenha ficado menor, pois eles passaram a entender que se tratava de mais de um momento de aprendizado e não de “um dia de avaliação”.

Instrutor2: [...] confesso que é uma experiência diferente e gratificante, porque te motiva. Um dia nunca é igual ao outro. Além de você poder mudar tudo, ou seja, chegar na aula com um planejamento, mas de acordo com “o clima da turma” **modificá-lo na hora**, e iniciar a aula com outra abordagem, partindo do que o aluno sabe, conhece, enfim, essa metodologia te dá essa **liberdade**.

ASB2: Outra coisa legal era **o improviso**, a gente fazia uma coisa, mas chegava na hora e mudávamos tudo [...] e dava tudo certo. Então [...] a gente percebeu que tinha aprendido, porque como nós havíamos estudado tudo, **mesmo no improviso**, nós mostramos que tínhamos aprendido aquele conteúdo que foi passado para gente.

Importante destacar que esse sentido de “liberdade” para poder mudar ou improvisar, tem sentidos distintos na abordagem da instrutora e da educanda egressa. Na fala da instrutora “Instrutor2” é no sentido de planejamento e metodologia flexíveis, mas, para a ASB2 é no sentido de aprendizado, ou seja, se aprendeu, pode mudar a forma de apresentação (do produto), porque o conhecimento se construiu e o aprendizado aconteceu.

Procurando compreender como se deu o processo de avaliação da aprendizagem da ETIS dentro da realidade dos sujeitos pesquisados, sob seus diferentes aspectos, suas contradições e seus movimentos, subdividi esta unidade temática maior em subunidades, as quais denominei – “A avaliação feita no dia-a-dia”, “Dificuldades para viabilizar o processo de avaliação da aprendizagem da ETIS”, “Não é uma dificuldade, mas um aspecto diferenciado”, e “A avaliação da ETIS e a formação profissional”.

A avaliação feita no dia-a-dia

Instrutor2: Em sala de aula, eu avaliava em todos os momentos. [...] Não era marcada uma data “do dia de avaliação” para os alunos, mas apenas entre as professoras. Daí, no fim da aula, os alunos eram avisados que iriam tomar ciência dos registros do professor na ficha “Registro de fato”, em que as fichas eram divididas pelas três professoras, e sentávamos com os alunos para fazer esta avaliação [...].

Instrutor 2: [...] a avaliação escrita de cada aluno tinha uma análise coletiva das três professoras. [...] E para não ter um único olhar, a gente sempre trocava as fichas dos alunos entre as professoras, ou seja, cada de uma de nós revezava no preenchimento das fichas de avaliação e na conversa com os alunos, e normalmente, tínhamos as mesmas observações. E acredito que essa é vantagem desta avaliação, você troca muito, conversa, interage muito e acaba conhecendo muito bem o aluno.

Instrutor3: eu avaliava o tempo todo, principalmente na sala de aula. [...] Eu tinha um caderno com o nome de todos, e eu registrava nele as situações que eu acompanhava durante a aula, até porque, como esta não era expositiva, mas com participação ativa dos alunos, dava tempo de escrever/anotar algum detalhe que chamasse atenção. Óbvio que nem todo dia tinha anotação sobre todos os alunos, mas a gente ia avaliando durante o processo. [...] Normalmente eu e as outras duas professoras conversávamos antes, preenchíamos a folha “Registro de fato”, e aproveitávamos nos dias em que as aulas estavam mais leves e acabavam mais cedo, para sentarmos com a turma, em que dividíamos

os alunos por nós três e íamos conversando com eles. No entanto, a dinâmica era assim: os alunos ficavam no corredor e iam entrando de três em três para avaliação individual com uma professora [...].

Instrutor1: [...] Durante o estágio, eu avaliei, entre outras coisas, o interesse, mas percebi que alguns alunos foram com a “cabeça pensando que ser ASB é só auxiliar o dentista”. No entanto, eu tentei trabalhar as atividades práticas de forma mais “ampla”¹¹⁹ [...].

Analisando as falas das instrutoras, identifico os três princípios essenciais, descritos por Hoffmann (2011b, p.36), que devem ser seguidos em todo processo avaliativo – investigação docente, complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos e provisoriedade dos registros de avaliação.

O primeiro princípio, investigação docente, diz respeito ao compromisso docente em investigar e acompanhar, de forma contínua, o aprendizado dos educandos: “Em sala de aula eu avaliava em todos os momentos [...]” (Instrutor2); “eu avaliava o tempo todo, principalmente na sala de aula [...]” (Instrutor3).

A complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos, o segundo princípio, exige do professor observar e interpretar coletivamente, com a equipe pedagógica, a natureza dos erros e acertos dos educandos: “[...] a avaliação escrita de cada aluno tinha uma análise coletiva das três professoras. [...] acredito que essa é vantagem desta avaliação, você troca muito, conversa, interage muito e acaba conhecendo muito bem o aluno” (Instrutor2).

A provisoriedade dos registros de avaliação, por ser o terceiro princípio, complementa os anteriores, na medida em que reforça a necessidade do acompanhamento contínuo, seguido de registros descritivos sobre o aprendizado do educando: “Eu tinha um caderno com o nome de todos, e registrava nele as situações que eu acompanhava durante a aula, [...] algum detalhe que chamasse atenção. [...] a gente ia avaliando durante o processo” (Instrutor3).

Na fala das egressas é perceptível a avaliação como um processo dinâmico que foi se incorporando ao próprio trabalho de sala de aula:

ASB6: Durante as aulas, tinha também a interação entre os alunos, porque a gente estudava um determinado assunto e fazia o trabalho em sala de aula e apresentava para os demais colegas: isso também foi um momento de avaliação. Era aula e avaliação, e a gente não percebia muito, portanto, vimos como algo positivo.

ASB1: [...] E as professoras exigiam que todos falassem para dar oportunidade dos mais retraídos se colocarem, era a forma delas perceberem se o aluno que estava calado também entendeu, pois se só os alunos mais desinibidos falassem, será que os que estavam calados também tinham entendido? E isso a gente via como algo positivo.

¹¹⁹ Ampla no sentido de envolver o ASB no acolhimento do paciente, desenvolvendo ações voltadas ao cuidado em saúde bucal, o que vai além de “seguir ordens do cirurgião-dentista”.

Dificuldades para viabilizar o processo de avaliação da aprendizagem da ETIS

*Instrutor3: Acho que no início, o aluno não consegue entender este tipo de avaliação. Então, ele acha que pode tudo, que não tem nota, que a escola está “lá longe”. [...] Aí depois, eles passaram a entender, com a nossa explicação e com a explicação da supervisão pedagógica da ETIS [...]. É muito bom não ter prova, mas é muito difícil avaliar assim, porque mexe com a sua sensibilidade, mexe com a sensibilidade do aluno, porque **ele não está preparado para ouvir crítica** – e isso é muito difícil [...].*

A fala da instrutora remete à questão da avaliação como mudança de postura, o que de certa forma, está associado ao enfoque comportamentalista da avaliação influenciado pelas ideias de Tyler. Esse enfoque, conforme observa Moraes (2009, p.40) cooperou para a concepção do ato de avaliar “como prática de registro de resultados sobre o desempenho do aluno”. A instrutora diz “é difícil avaliar sem prova”, o que dá a entender que os instrumentos da Escola também têm a função de registrar comportamento (desempenho) do educando. Sendo que este, no dizer da instrutora, “não está preparado para ouvir a crítica” ao seu desempenho que não atingiu aquilo que era “esperado” pelo instrutor. Esta análise remete à anterior sobre a fragilidade da ETIS na falta de discussão sobre “competências”.

Instrutor1: [...] A parte difícil foi saber como que eu vou avaliar eles? Porque realmente a ETIS avalia de uma forma bem diferente das outras avaliações que eu fiz até hoje [...]. Porque até então, a gente não é professor, logo, não está acostumado a avaliar [...].

S: [...] mesmo sabendo que já foram professoras em turmas anteriores na escola, mesmo passando pela capacitação pedagógica, [...] a gente percebe que quando chega a questão do instrumento de avaliação, sempre há dificuldades. [...] é necessário ajudar continuamente no “como fazer o registro/preenchimento nos impressos de avaliação”.

Conforme discutido no capítulo três, outra fragilidade da ETIS (herdada do PLE) está na ausência de um corpo técnico-pedagógico fixo. Então, frequentemente, a cada curso se reinicia um novo grupo de instrutores, sendo a maioria de profissionais de saúde oriundos do serviço, e sem licenciatura. A Oficina de reflexão pedagógica configura-se como uma primeira aproximação ao processo avaliativo da ETIS. Assim, instrutores e educandos, precisarão de um tempo para entender como “se coloca em prática” esta proposta de avaliação. Ao longo do processo, as atividades de aprendizagem previstas nos guias curriculares e os conselhos de classe permitirão aos sujeitos envolvidos vivenciar e conhecer melhor esta proposta.

O fato de a Escola atuar de forma descentralizada traz, entre outras coisas, implicações de caráter pedagógico. Ainda que a ETIS busque estar presente, nos

municípios, continuamente por meio dos conselhos de classe e seminários de avaliação, a Escola não consegue acompanhar o processo de avaliação, mas apenas o seu “produto”, representado pela “devolutiva” nos instrumentos de avaliação.

Sendo assim, pode-se inferir que muitos são os limites impostos à materialidade concreta das ETSUS, e entre eles, a falta de um corpo técnico-pedagógico fixo.

Foi a fala de uma entrevistada que suscitou a ideia de não ver a avaliação da ETIS apenas como uma “dificuldade”, mas como um processo diferenciado, surgindo assim a próxima subcategoria.

“Não é uma dificuldade, mas um aspecto diferenciado”

A leitura das falas dos entrevistados que compuseram os subsídios para definir esta subcategoria, me fez perceber que a concepção de avaliação prescrita pela ETIS tem uma subjetividade que não se encontra “descrita” em nenhum documento escolar:

*Instrutor1: [...] Durante os dias de estágio, [...] os alunos eram avaliados pelo desenvolvimento das atividades propostas, e eu (que era a supervisora) interferia apenas quando necessário, pois o principal era deixar o **aluno “livre”** para observar e agir [...].*

*Instrutor2: [...] você [...] chega na aula com um planejamento, mas de acordo com “o clima da turma” pode modificá-lo na hora, e iniciar a aula com outra abordagem, partindo do que o aluno sabe, conhece, enfim, **essa metodologia te dá essa liberdade.***

*ASB6: [...] da forma como foi feito nesta escola [...] **te dá liberdade para você** escolher a forma de apresentar o que você aprendeu [...].*

Estas falas remetem a um dos valores básicos da pedagogia Libertadora – a liberdade – visto que, a educação não pode ser efetiva se os educandos não participarem dela de maneira livre e crítica, daí se configurar como “libertadora”.

A ETIS entende que cabe ao professor/instrutor juntamente com o educando, contextualizar as diversas realidades, buscando por meio dos elementos teóricos a compreensão das mesmas para transformá-las. Desta forma, o educando passa de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Para Freire (1999) sem a crítica, o saber produzido é ingênuo, ausente da produção dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para a ETIS, a formação dos trabalhadores em saúde deve ser permeada por esse movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar

sobre o fazer, com o intuito de promover em seus educandos um olhar mais atento para as diferentes realidades sociais, políticas, econômicas e culturais presentes no seu fazer cotidiano no interior do SUS (ETIS, 2008a).

Nesse sentido, Gadotti (1988) afirma que a relação professor-aluno deve se pautar na relação dialógico-dialética:

ASB5: A professora não dava aula sozinha, “ah agora é a aluna Y que vai falar, que vai ler”. As professoras nos perguntavam, elas davam a matéria e depois, nós apresentávamos; “tinha uma coisa que misturava aluno e professor”.

ASB6: Tinha a vivência dos alunos. As professoras consideravam aquilo que a gente sabia e esse bate-papo ajudava muito.

Nesta concepção de educação, o ato de avaliar não se encerra na atribuição de qualidade (bom ou ruim), mas exige uma tomada de decisão do professor (e da escola) em diagnosticar e incluir o educando (LUCKESI, 2011a).

Instrutor2: Essa avaliação exige mais do professor, porque difere daquela avaliação que você pega uma provinha, corrige e dá a nota e depois acabou. Uma vez que neste modelo, você tem que avaliar vários aspectos. [...] o professor que tem que [...] ter mais tempo e dedicação. O professor tem que ler todos os trabalhos que o aluno escreve, tem que ver se ele entrega no prazo ou não, ouvir se ele teve algum problema ou não teve. E principalmente, essa questão de ouvir é muito importante... [...]. Isso exige [...] um professor antenado o tempo inteiro. Mas, às vezes, você tem aquele prazo para fechar “a área temática”, mas você tem aquela meia dúzia que não atingiu o esperado, daí você tem abrir uma aula extra (fizemos isso inúmeras vezes nesta turma), com horários diferentes, para pessoas diferentes porque não podiam acompanhar a turma o tempo inteiro [...].

Essa é a função ontológica da avaliação, que pode conduzir a ação do professor junto ao educando, de forma que ambos definam estratégias de ensino para que o aprendizado aconteça, que, no dizer de Luckesi (2011a), se contrapõe à função mais conhecida da avaliação, a função classificatória.

*ASB6: Outra coisa que eu observei, falando de aprendizagem, foi que quando os professores perceberam que ler não estava adiantando, eles mudaram o jeito (deles) de darem aula. Eles começaram a não ficar focado na escrita da apostila (guia curricular da ETIS), e sim a estudar em casa e chegar lá e passar para gente o que eles tinham aprendido daquilo dali, trazendo outros objetos (outras estratégias). Eles perceberam que só “sentar e vamos ler” não estava adiantando, a **gente estava com muita dificuldade**, tinham muitas pessoas com dúvidas. Então (**elas pensaram**) **vamos mudar, vamos pegar outra maneira de explicar para eles**. E eu acho que essa maneira foi bem satisfatória.*

*Instrutor2: [...] a avaliação proporcionou ir tão perto do sujeito aluno, que foi possível **compreender as necessidades individuais e atendê-las de forma possível (ao professor)** e satisfatória (para o aluno). Se fosse a avaliação tradicional, talvez alguns alunos não seriam aprovados e ponto final (quem pegou ótimo, que não pegou não pega mais). Ou seja, classificados como insuficiente, porque não atendem ao perfil necessário. [...] Nossa! **O quanto a gente se desdobrou!** [...].*

As falas apontam para a avaliação processual, que permite que o professor, ao perceber que o método utilizado não está proporcionando a aprendizagem dos

educandos, mude de estratégias durante o processo. Outro destaque está em “compreender as necessidades individuais e atendê-las de forma possível (ao professor) e satisfatória (para o aluno)” (Instrutor2). Esse comprometimento do professor em trazer para si a tarefa de orientar o aprendizado dos educandos denota uma avaliação planejada e realizada de modo processual. Portanto, contrária à avaliação como medida e classificação.

A crítica sobre a “classificação” trazida por Esteban (2012) está no modo como o produto (resposta) dos educandos é comparado com o resultado preestabelecido no planejamento de ensino, resultando em uma distribuição desigual de notas, pois desconsidera completamente a heterogeneidade do grupo. Assim, exclui aqueles que “não chegaram” ao resultado esperado.

Instrutor3: Esse tipo de avaliação (da ETIS) é muito melhor, porque [...] você consegue às vezes, fazer um grupo homogêneo – isso que é o mais interessante. [...] tínhamos que avaliar o módulo e tínhamos que fazer resgate do que os alunos não conseguiram aprender, pois como avançar para um novo módulo, sem resgatar o anterior? Eu também acho que não se pode “aprovar ou reprovar” o aluno [...] mas resgatá-lo por meio de aula extra.

Hoffmann (2005) considera que esse movimento do processo ensino-aprendizagem, essas idas e vindas, essas estratégias utilizadas e identificadas nas falas dos entrevistados devem estar contemplados nos registros realizados pelos professores. Ou seja, os registros nos instrumentos de avaliação devem contemplar as “estratégias de raciocínio [...], modos de ser e agir em sala de aula, comentários e perguntas em diferentes momentos da aprendizagem e a evolução [dos educandos]” (HOFFMANN, 2005, p.120).

Talvez esse possa ser o fio condutor para as futuras capacitações acerca do preenchimento dos instrumentos de avaliação da ETIS.

A avaliação da ETIS e a formação profissional

Considerando que a escola não deve ser exclusiva para um determinado grupo de pessoas, a missão da ETIS estende a sua formação para os trabalhadores em processo de admissão no SUS (ETIS, 2001).

Assim, se responsabilizou pela qualificação profissional dessa turma que surgiu de uma necessidade levantada pelo município de Piraí, e que, portanto, não era composta por profissionais integrantes da rede do SUS. Tal fato só reforça o compromisso da ETIS com a formação de cidadãos, e não apenas de trabalhadores.

Instrutor2: [...] considero [que esta forma de avaliar] possibilita refletir e vivenciar o cotidiano de uma ação de saúde, fundamental para esses alunos (futuros profissionais). [...] No estágio, o aluno descreve como ele fez, e aí você vê como ele entendeu [...]. [...] o curso trabalha muito a ética, [...] a relação interpessoal, a relação [...] com o paciente. [...] Os alunos, durante as atividades de dramatização, sempre simulavam o paciente e a família [...].

*S: [...] nossa escola busca, por meio da educação problematizadora, reunir os conteúdos, os textos, os vídeos e as atividades pedagógicas (dinâmicas, dramatizações, elaboração conjunta) que formem cidadãos-trabalhadores. Então, quando se avalia propondo o diálogo, a reflexão e alternativas para que a aprendizagem aconteça, isso interfere sim no ser **trabalhador**.*

*ASB6: [...] eu ia com muita vergonha, mas depois que começava a falar e explicar [...]. Essa forma de avaliar é boa para a formação profissional porque a gente aprende. **Já que tem que falar, a gente não esquece e o conteúdo fica na mente.***

ASB1: Como você vai falar lá na frente, você acaba se “soltando” e aprendendo a falar com os pacientes, as pessoas...

ASB3: Se eu entendi a sua pergunta, essa forma de avaliar me ajudou muito, porque eu comecei a “corrigir” a minha filha [...].

*ASB2: [...] nós não só aprendemos a parte técnica, [...] aprendemos a nos posicionarmos diante de uma pessoa, o tom de voz que a gente tem que falar, pois você não pode chegar para o paciente como quem manda nele, e isso serve para a vida pessoal também [...]. **Você deve respeitar qualquer pessoa, saber que ela tem direitos, que ela tem deveres [...].***

Cabe aqui alguns destaques para as falas dos participantes acerca da avaliação da ETIS e a formação profissional.

Quando a supervisora (S) fala “interfere sim no ser trabalhador”. Quem é esse trabalhador? Esse trabalhador não é apenas o educando que sai da Escola qualificado para o trabalho, mas também é o instrutor, que é uma pessoa, um profissional de saúde que trabalha na Saúde e um profissional de saúde que trabalha na Educação. Nesse sentido, Paulo Freire já afirmava que a avaliação “[...] É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico” (FREIRE, 1981, p.21). Esse pensamento me remete do sentido ontológico do trabalho do homem que explica como o trabalho contribui para a construção do ser social.

A fala da ASB6 “já que tem que falar, a gente não esquece e o conteúdo fica na mente” destaca a importância da oralidade, do discurso para o processo de aprendizagem. Reforça a importância da metodologia de ensino para a aprendizagem.

A ETIS afirma, em seus documentos, a sua missão em contribuir para uma formação de trabalhadores/cidadãos que se percebam como capazes de modificar a

realidade. Uma das falas da ASB2 faz alusão a essa missão “Você deve respeitar qualquer pessoa, saber que ela tem direitos, que ela tem deveres [...]”.

Após analisar todo o material obtido com as entrevistas e o grupo focal, pude perceber uma relação próxima entre a avaliação prescrita no PPP da ETIS e a avaliação que acontece na prática. Mas, como toda e qualquer “relação”, existem os pontos fortes e os pontos fracos. Sendo assim, gostaria de destacar, dessas falas, os pontos mais significativos neste capítulo.

A concepção individual das instrutoras sobre o conceito de avaliação demonstrou uma disposição em acolher o educando, definindo-se aí, uma primeira afinidade com a proposta da ETIS.

O cotidiano da avaliação, tanto nas aulas quanto nos estágios, foi delineado pela avaliação processual. Os educandos perceberam a progressão de suas aprendizagens, por meio das observações e dos registros das instrutoras, além dos seus próprios registros, e, portanto, perceberam-se avaliados mesmo sem a utilização da prova.

Embora tenha sido uma turma com vinte alunos para três instrutoras, há que se considerar que quando somadas as situações de ordem pessoal que interferiram na vida escolar dos educandos (horário de trabalho incompatível com horário para estágio, residir ou trabalhar distante do local das aulas ou dos estágios, transporte público insuficiente, ter filhos em idade escolar, alunos que não têm tempo para realizar as pesquisas de campo ou os trabalhos em grupo, etc.) às questões de ordem pedagógica (dificuldades de leitura, interpretação e escrita, tempo diferenciado que cada um necessita para aprender, elaboração de estratégias de aprendizagem para um grupo heterogêneo), considera-se hercúleo o trabalho desta equipe pedagógica. Esse movimento de não classificar e nem excluir os educandos está em total harmonia com a concepção de avaliação formativa da ETIS.

Ainda que os instrumentos de avaliação da ETIS necessitem de adequações, são instrumentos abertos e, como tal, exigem a escrita, seguida de leitura e reescrita. Em muitas falas foi possível identificar que tanto os educandos quanto as instrutoras perceberam seus avanços e suas dificuldades. E foram estas dificuldades que os desafiaram a reinventar novas abordagens em busca do aprendizado. Entretanto, no que se refere à autoavaliação, apesar das falas apontarem que no processo avaliativo havia um retorno/uma devolutiva das instrutoras aos educandos, não apontam a questão da reescrita.

Ao longo da análise, as fragilidades da ETIS foram despontando. A Oficina de reflexão pedagógica que necessita, dentre outras coisas, incluir mais elementos da realidade, principalmente no que tange ao preenchimento dos instrumentos de avaliação da Escola. Já os instrumentos, por sua vez, precisam ser discutidos no coletivo da ETIS, para serem redefinidos e, assim, proporcionar aos sujeitos (educandos e instrutores) a compreensão do registro das aprendizagens.

Entretanto, entendo que não se trata de mudar de fora (Oficinas e instrumentos de avaliação) para dentro (concepção de educação). Mas mudar de dentro para fora, ou seja, o coletivo da Escola necessita rever primeiro seu PPP, seus planos de curso, com suas escritas pautadas nas competências, aprofundando mais a discussão sobre os conceitos teóricos inerentes, buscando uma harmonia entre a prescrição e prática. A partir daí, é que será possível rever as atividades das Oficinas e repensar seus instrumentos de avaliação.

Considerando as interrogações sobre a avaliação prescrita no PPP da ETIS acontecer de fato na prática e a sua contribuição para a formação profissional em saúde dos educandos da ETIS, é possível afirmar que no cotidiano escolar a avaliação acontece bem próxima aos princípios da concepção formativa. Outro aspecto a ser ressaltado é que compreendo que ela contribui para a formação de profissionais (e cidadãos) voltados para o cuidado com o outro. Uma avaliação que olha para o sujeito como um todo, proporciona que este carregue estas referências (reflexão, diálogo, compreensão, respeito) para sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar no processo avaliativo da ETIS significou, muitas vezes, mergulhar para dentro de mim mesma, visto que não seria possível falar da (minha) Escola sem me envolver. Afinal, mesmo com todos os percalços, continuo fazendo parte do resiliente grupo de servidores da ETIS.

Após as reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, com base no referencial teórico exposto e na análise dos dados obtidos no trabalho de campo, retorno agora aos seus objetivos, que tinham como fim último investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela ETIS, analisando criticamente seu Projeto Político Pedagógico e buscando entender como se dá este processo avaliativo no trabalho docente e na formação dos educandos.

Muitos autores, ao falarem da avaliação da aprendizagem, afirmam que quando se busca desvelar um processo avaliativo na práxis educativa, desvela-se também a concepção de educação que está implícita neste processo. Algumas das considerações trazidas no primeiro capítulo reforçam a relação visceral entre as concepções de educação e de avaliação adotadas por uma escola. A educação problematizadora traz como valor básico a liberdade, a relação horizontal entre educador-educando e o aprendizado pelo nível crítico de conhecimento (de ambos os sujeitos). Portanto, é nessa base que se pauta a avaliação diagnóstica, formativa, dialogada, reflexiva, planejada e realizada de modo processual, por meio de instrumentos que propiciem tanto ao professor quanto ao educando, registrarem suas observações acerca das aprendizagens.

Assim como qualquer escola, as ETSUS estão submetidas ao sistema educacional brasileiro, embora tragam especificidades na forma de realizar a educação profissional. Desta forma, as considerações apontadas no segundo capítulo demonstram que, em todos os momentos históricos da regulamentação da educação profissional técnica de nível médio, a concepção de avaliação da aprendizagem esteve voltada para a verificação, o julgamento e a medição.

Destarte, as reformas do ensino, no período compreendido entre 1930 a 1960, foram abalizadas por uma avaliação com ênfase nos conteúdos, na memorização e nos exames, características próprias da escola de concepção tradicional. Em meados da década de 1960 até 1970, sob a influência da teoria do

capital humano, a escola tecnicista promoveu uma avaliação com ênfase na produtividade do aluno.

O Projeto Larga Escala, na década de 1980, buscou constituir um modelo educativo que traduzisse o interesse dos trabalhadores, comprometido com a transformação social e com uma proposta alternativa de qualificação profissional de trabalhadores sem formação específica. Nesse sentido, a avaliação teria como função a compreensão e a promoção do aprendizado por meio de instrumentos e práticas que permitissem a aproximação entre educandos e professores. O PLE perdurou até a regulamentação da atual LDB.

O terceiro capítulo proporcionou conhecer a história da ETIS com todas as suas conquistas e seus reveses. A sua proposta pedagógica, herdada do PLE, reúne os fundamentos da educação problematizadora, a integração ensino-serviço-comunidade, o currículo integrado e a avaliação formativa, com a intenção de proporcionar aos seus educandos/trabalhadores uma reflexão sobre a realidade, para nela intervir e transformar em algum grau.

A ETIS foi criada em 1989, portanto, em meio ao contexto neoliberal do Brasil dos anos de 1990, que determinou que as reformas educacionais (LDB 9.394/96, as DCNs e os RCNs) fossem efetivadas sob a concepção de competência. Seguindo essa ideia, a concepção de avaliação se reduziu à verificação do rendimento escolar, relacionado ao conhecimento adquirido e ao desempenho do aluno. Sendo assim, foi mandatória a reformulação do currículo da Escola com base no modelo das competências.

Antes de abordar as reflexões acerca do trabalho de campo, convém ressaltar que uma limitação importante deste estudo foi o tempo decorrido entre o término do curso (setembro de 2014) e a pesquisa de campo (julho de 2015), visto que, muitos dos participantes poderiam não ter mais toda memória do processo avaliativo vivenciado na ETIS.

O quarto capítulo apresentou os resultados e a discussão do trabalho de campo, respondeu aos objetivos propostos no estudo, trazendo ainda novas reflexões que, a meu ver, podem ser consideradas como os limites e as possibilidades da ETIS. No entanto, tais limites e possibilidades se misturaram dentro da complexidade de uma Escola que, por ser de gestão pública, está sujeita às mudanças políticas, e ainda, sem um corpo técnico-pedagógico fixo, está submetida a uma eterna fragmentação de sua proposta pedagógica.

Uma das possibilidades identificadas se configura na forma como a equipe pedagógica encara e assume a missão da ETIS, entretanto, essa mesma missão se torna um limite porque, na época do PLE, o quadro dos trabalhadores de nível médio era marcado pela ausência de formação profissional. Mas será que ainda se empregam trabalhadores não qualificados/profissionalizados? Será que esta continua sendo a missão principal da ETIS? O horizonte da ETIS deveria ser superar a própria missão para extingui-la ou reconstruí-la? Carece uma discussão histórica, ética e política sobre a sua construção e sobre a sua existência futura que se imbrica às políticas públicas destinadas à formação profissional em saúde, em particular, à educação profissional técnica de nível médio em saúde.

As Oficinas de reflexão pedagógica também se constituem como uma possibilidade de formação docente, e ao mesmo tempo como um limite, visto que, a necessidade de mais tempo para a formação do instrutor é considerada um “impeditivo” para obter rapidamente o resultado esperado. Essa questão se articula também à concepção hodierna sobre a formação docente que não escapa de uma visão pragmática, aligeirada, que traz a tônica do “saber-fazer”, acoplando-se à própria história da formação docente de técnicos em saúde que, anos a fio, dispensava a necessidade de uma formação pedagógica.

Os instrumentos de avaliação são possibilidades, na medida em que foram compreendidos pelos educandos egressos e pelos instrutores pesquisados, como um registro da progressão das aprendizagens, mas tornam-se limites quando exigem a escrita do educando. A escrita, ou melhor, a dificuldade de escrita, interpretação e leitura, apesar de serem consideradas no universo da avaliação formativa, não estão contempladas no currículo integrado da ETIS. Não seria este um tema relevante na formação dos técnicos em saúde da Escola?

E por fim, talvez o maior limite, que esta pesquisa me possibilitou “enxergar” foi a convivência conflituosa entre currículo integrado/educação problematizadora/avaliação formativa (conceitos que se relacionam) pautados em uma “escrita” influenciada pelo modelo de competências.

A consequência disso é um Projeto Político Pedagógico que prescreve a competência, um discurso (superficial) de resignificação de competências, e uma prática voltada para a liberdade, diálogo e construção crítica do conhecimento. Essa ausência de uma discussão mais aprofundada sobre competências acaba por posicionar a escola de forma fragilizada frente às atuais políticas de formação de

técnicos em saúde. Mas a Escola poderia se opor a essa política quando seu financiamento está atrelado a esta forma de gerir o processo pedagógico em saúde? Tais contradições estão na base da fragilidade da ETIS.

Mas são estas mesmas contradições que permitem a ETIS se movimentar, refletir e sempre que possível, recriar. Este desejo de recriar, assim como aquilo que se construiu até agora, tem seu assento numa realidade concreta – e a realidade não é como desejamos, ela nos é apresentada. Não obstante, a realidade também não se constitui como fatalidade, pois pode ser transformada – como toda a história humana. Como diz Eduardo Galeano, em seu texto “Celebração das contradições/1”:

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. *Aufheben* era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. *Aufheben* significa, ao mesmo tempo conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria (GALEANO, 1997, p.122).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.2, p.37-50, 1997.

ALVES, João Paulo da Conceição; ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima; LIMA, Francisco Willams de Campos. A noção das competências e sua materialidade no contexto educacional brasileiro: entre um discurso atrofiado e sua plena efetividade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5: avaliação do rendimento escolar: dimensões Internacionais, 2012, Belém/PA. **[Anais...]** Belém/PA, 2012. Disponível em: <www.sbec.org.br/evt2012/trab26.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

AMANCIO FILHO, Antenor. **Educação politécnica na saúde**: um desafio na construção do possível. 1997. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

AZEVEDO, M. L. **Educação de trabalhadores da enfermagem com enfoque na pedagogia da problematização**: avaliação de uma experiência no Rio de Janeiro. 1992. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

BARBOSA, Marta de Fátima Lima. **Integralidade**: sentido, construção e aplicação para os técnicos de enfermagem. 2009. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004. 223 p.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Projeto Larga Escala: uma análise a partir da bibliografia existente. In: **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. 2009a jan./mar; 13 (1): p.194-200.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Os primórdios do Projeto Larga Escala: tempo de recordar. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.62, n.4, p.620-626, jul./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000400022> Acesso em: 14 fev. 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (Org). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, fev.1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologias ativas e educação profissional técnica de nível médio para a saúde: significado, alternativas válidas, qualidade e responsabilidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS / RET-SUS, 2014, Belém/PA; CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 66., 2014, Belém/PA. [**Anais...**] Belém/PA, 2014. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/metodologias-ativas-e-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-para.html>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis, Vozes, 1996.

BITTAR, Sandra Ferreira Gesto. **A formação profissional do auxiliar de enfermagem**: a experiência do Projeto Larga Escala no município de Natividade/RJ. 2009. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009.

BORDENAVE, Diaz Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 312p.

BRANDÃO, Hugo Pena; ANDRADE, Jairo Eduardo Borges. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.8, n.3, p. 32-49, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/136/136>>. Acesso: 14 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Legislação brasileira)

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.778, de 22 de janeiro de 1946. Regula os exames de habilitação para os Auxiliares de Enfermagem e Parteiras Práticas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 1946.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 out. 1949.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social. **Programa de formação de pessoal de nível médio**. Rio de Janeiro: MPAS, 1987. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Prog_form.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa nacional telessaúde**. Disponível em: <<http://prosaude.org/not/prosaude-maio2009/telessaude.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recursos humanos para serviços básicos de saúde**: formação de pessoal de níveis médio e elementar pelas instituições de saúde. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1982. 22 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recursos humanos para serviços básicos de saúde**: formação de pessoal de níveis médio e elementar pelas instituições de saúde. Brasília: Centro de Documentação; 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na Área de Enfermagem. **Referências conceituais para a organização do sistema de certificação de competências/PROFAE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc_referencias_conceituais.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CALVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro e PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.57, n.5, p. 611-614, set./out. 2004.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kazuko. Escola pública: manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel/PR; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., Cascavel/PR. [Anais...], Cascavel/PR, 2008. Não paginado. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CASTRO, Janete Lima de; SANTANA, José Paranaguá de; NOGUEIRA, Roberto Passos. **Izabel dos Santos: a arte e a paixão de aprender fazendo**. Natal: Observatório RH NESC/UFRN, 2002. 126 p.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p.49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v.17, n.49, p.11-37, jan.-abr. 2012.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v.9, n.3, p.14-16, 1989.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 360**, de 4 de fevereiro de 1974. Interpreta o § 4º do artigo 14 da Lei 5.692/1971. Brasília: CFE, 4 fev. 1974.

CUTOLO, Luiz Roberto Agea. Modelo biomédico, reforma sanitária e educação pediátrica. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Florianópolis, v.35, n.4, p.16-24, 2006.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. In: Ministério da Saúde (BR), Secretaria Executiva, Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor: área da saúde**. Brasília, 1994. p.39-55.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez, 2001b. Não paginado.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: Certificação de Competências para a Área da Saúde: os desafios do PROFAE. **Anais do Seminário**. Brasília: Ministério da Saúde. 2001a.

DEMO, Pedro. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. **Projeto E**. São Paulo: Fundação Vanzolini, [19-?]. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/tv/prog02/html/ar_02_01.html>. Acesso em: 16 fev. 2016. Não paginado.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, [19-?]. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/163.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

DEPRESBITERIS, Léa. **Critérios e indicadores de avaliação**: premissas teórico-práticas no contexto do PROFAE. [S.l.: s.n.], 2008.

DIAS, Cláudio Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n.2, 2000. 12p. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100016>>. Acesso em 5 dez. 2015.

ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE ENF^a IZABEL DOS SANTOS (Org.) **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: 2001. Não publicado.

ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE ENF^a IZABEL DOS SANTOS (Org.) **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: 2008a. Não publicado.

ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE ENF^a IZABEL DOS SANTOS (Org.) **Regimento escolar**. Rio de Janeiro: 2008b. Não publicado.

ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE ENF^a IZABEL DOS SANTOS (Org.) Secretaria de Saúde. Superintendência de Desenvolvimento e Administração de Recursos Humanos. **Regimento escolar**. Rio de Janeiro: 1990. Não publicado.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J.F., HOFFMANN, J.M.L., ESTEBAN, M.T. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.83-94.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2009

FERNADES, Claudia de Oliveira Marques. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMAN, Jussara; ESTABAN, Maria

Teresa (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.95-104.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora: UNESP, 2009.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; SILVA, Tomaz Tadeu da. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989. 252 p.

FERRARI, Márcio. Comênio, o pai da didática moderna. **Nova Escola**. São Paulo, [20-?]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/pai-didatica-moderna-423273.shtml>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Nova Escola**. São Paulo, [20-?b]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=all>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.81, p.299-306, 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 184p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.66-72.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Constituição de 1937. In: **FGV**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://academico.direito-rio.fgv.br/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_de_1937>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GALEANO, Eduardo. O Livro dos abraços. 5.ed. Porto Alegre:L&PM, 1997.

GALVÃO, Ena de Araújo; SOUSA, Maria Fátima de. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? **Physis**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1159-1189, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312012000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 75p.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 11, p.117-127.

GIUSTI, Sonia Regina; LOPES, Jairo de Araújo. Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo. **Avaliação**, Campinas, v.12, n.4, p.739-750, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000400010>>. Acesso em: 23 set. 2015.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 176p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996. 87p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a. 104 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011c.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011b. 152p.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v. 11, n.2, p.23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.F. HOFFMANN, J.M.L., ESTEBAN, M.T. (Org). **Práticas avaliativas e**

aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.21-33.

LEANDRO, Ana Maria. **Avaliação de desempenho:** um programa sem medos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. 96p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Julio Cesar França et al. Regulamentação profissional e educacional em saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo. In: MOROSINI, Márcia V. G. C. et al. (Org.). **Trabalhadores técnicos da saúde:** aspectos da qualificação profissional no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p.83-120.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação: prática social.** Disponível em: <<http://floboneto.pro.br/texto.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 448p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011a. 272 p.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. [S.l.: s.n.], 1968. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf>. Disponível em: 5 jul. 2015.

MASSUIA, Caroline Sanchez; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema na era Vargas. In: **Webartigos**, [S.l.], 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/#ixzz3zmIMpUAN>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). In: EDUCABRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 12 de fev. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 255 p.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. "Lei Darcy Ribeiro": um olhar crítico-social. **Jornal da APEOESP**. São Carlos, p.4-6, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/ldbcesar.html>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

MORAES, Sílvia Helena Mendonça de. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional: um estudo da escola técnica do SUS "Profa. Ena de Araújo Galvão"**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2007.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Moderna, 2012. 144 p.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p.485-508, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a03v19n72.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PENSADORES DA EDUCAÇÃO. Piaget. In: **Educar para Crescer**, São Paulo, [200-?]. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

PENSADORES DA EDUCAÇÃO. Vygotsky. In: **Educar para Crescer**, São Paulo, [200-?]. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

PEREIRA, Isabel Brasil. **A Formação Profissional em Serviço no Cenário do Sistema Único de Saúde**. 2002. 254 f. Tese (Doutorado em Educação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2002.

PEREIRA, Isabel Brasil. Tendências curriculares das escolas de formação técnica para o SUS. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v.2. n.1. Rio de Janeiro: EPSJV, 2004. p.239-264.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Educação profissional em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.182-189.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006. 118p.

PEZZATO, Luciene Maria. **O Processo de formação do técnico em higiene dental e do atendente de consultório dentário no Brasil: uma história silenciada**. 2001. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2001.

PIRAÍ. Secretaria Municipal de Saúde. **Plano municipal de saúde de Piraí 2014 - 2017**. Piraí: SMS, [2013?]. 243 p. Não publicado.

PIRES-ALVES, Fernando A.; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. **Recursos Críticos: história da cooperação técnica Opas-Brasil em recursos humanos para a saúde (1975-1988)**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006. 204p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.119-124.

RAMOS, Marise Nogueira. Referências teórico-metodológicas da educação profissional em saúde no Brasil. In: EPSJV (Org.). **Políticas de saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. v.2.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

REZENDE, Jorge de. **Obstetrícia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

RIBEIRO, Nélia Beatriz Caifa. **Dimensões do cuidado**: um estudo sobre a formação de técnicos em higiene dental. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 295, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece normas para credenciamento de Instituições e autorizações de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 24 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d295.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

RIZZINI, Irma, CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando...** : guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/CESPI/USU, 1999. 144p.

RODRIGUES, Edlene do Socorro Teixeira. Aprendizagens através da avaliação formativa. **Só Pedagogia** [site], [S.l.], ago. 2008. Disponível em: <www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SALES, Antonia de Jesus. A escola através do tempo. **Brasil Escola**; Meu Artigo, [S.l.], [20-?]. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-escola-atraves-dos-tempos.htm>>. Acesso em: 02 jan 2016.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Izabel dos; SOUZA, A.M.A. Formação de pessoal de nível médio pelas instituições de saúde: projeto larga escala, uma experiência em construção. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 24, p.61-64. 1989.

SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formadora reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.9-20.

SIMON, Eduardo et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface**, Botucatu, v.18, supl.2, p.1355-1364, 2014.

SÓRIO, Rita Elisabeth da Rocha. Educação profissional em saúde no Brasil: a proposta das escolas técnicas de saúde do Sistema Único de Saúde. In: **Formação** [Ministério da Saúde/Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem], Brasília, v. 2, n. 5, p.45-58, 2002.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.94, p.43-49, ago. 1995.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. **Qualificação e trabalho em saúde**: o desafio de “ir além” na formação dos trabalhadores de nível médio. 1994. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.39, n.3, p.507-514, abr. 2005.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 1986.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **História do ensino de línguas**. Brasília, [2006?]. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Edward Lee Thorndike. In: **EDUCAÇÃO: Conceitos: Teóricos**, Rio de Janeiro, [200-?]. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/~pimentel/disciplinas/ie2/infoeduc/teothorndike.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 1). Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65498/1/u1_d27_v2_t02.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VECINA NETO, Gonzalo; CUTAIT, Raul; TERRA, Valéria. Notas explicativas: um pouco de história. In: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Saúde. **Saúde e Cidadania**. Disponível em: <http://portales.saude.sc.gov.br/arquivos/sala_de_leitura/saude_e_cidadania/extras/notas.html>. Acesso em: 5 fev. 2015.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, p.383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2014.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Revista Pró-posições**. Campinas, v.9, n.3, p. 19-27, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/27-artigos-villasoasbmf.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

APÉNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para o grupo focal



Roteiro para o grupo focal

Exercício de aquecimento

Avaliação é...

Mas...

Portanto...

- A sensação/percepção de ter sido avaliado enquanto foi aluno da ETIS
- Comentários sobre os instrumentos da ETIS:
 - Instrumento de avaliação por bloco temático
 - Registro de fato
 - Registro de desempenho
 - Avaliação de Área
- Retorno pelo professor após o preenchimento dos instrumentos
- O processo de avaliação de aprendizagem da ETIS
- Relação entre a forma de avaliar adotada e formação recebida em ASB
- Sugestões para melhorar o processo de avaliação da ETIS

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista instrutor



Roteiro de entrevista instrutor

Questões:

1. O que você entende sobre avaliação da aprendizagem?
2. Quais as dificuldades que você teve em avaliar de acordo com a proposta da ETIS?
3. Em quais momentos você avaliava os educandos? Por quê?
4. O que você acha da ETIS não ter provas?
5. Como você analisa os instrumentos de avaliação usados pela ETIS?
 - Instrumento de avaliação por bloco temático
 - Registro de fato
 - Registro de desempenho
 - Avaliação final
6. Você acha que essa forma de avaliar colabora para a formação profissional do ASB? Em quê?
7. A oficina de reflexão pedagógica colaborou para o seu modo de pensar/fazer avaliação? Por quê?
8. Quais são suas sugestões para melhorar o processo de avaliação da ETIS?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista supervisor pedagógico

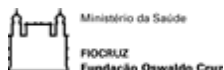


Roteiro de entrevista supervisor pedagógico

Questões:

1. O que você entende sobre avaliação da aprendizagem?
2. Você acompanhou as professoras e a turma no processo de avaliação?
Em caso de resposta afirmativa, elas demonstraram alguma dificuldade em avaliar de acordo com a proposta da ETIS?
3. Você acompanhou em quais momentos a avaliação era realizada?
4. O que você acha da ETIS não ter provas?
5. Como você analisa os instrumentos de avaliação usados pela ETIS?
 - Instrumento de avaliação por bloco temático
 - Registro de fato
 - Registro de desempenho
 - Avaliação final
6. Você acha que essa forma de avaliar colabora para a formação profissional do ASB? Em quê?
7. No que você acha que a oficina de reflexão pedagógica pode colaborar para o “fazer” avaliação? Por quê?
8. Quais são suas sugestões para melhorar o processo de avaliação da ETIS?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para os egressos do curso



Termo de consentimento livre e esclarecido para os egressos do curso

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Educação profissional em saúde: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (RJ)”. Você foi selecionado por ter sido aluno do curso de Auxiliar em Saúde Bucal (ASB), realizado entre 2013-2014, no município de Pirai. Sua participação não é obrigatória. Se você decidir participar, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Essa pesquisa tem como objetivo "Investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS)". Sua participação nesse estudo consistirá na discussão em grupo com outros alunos sobre a sua percepção quanto à avaliação da aprendizagem oferecida pela ETIS, da qual você foi aluno.

Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, sendo ressalvados, todavia, os aspectos relacionados a algum grau de mobilização psicológica (por exemplo, motivado pelas lembranças de suas experiências como aluno).

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade do aprofundamento do conhecimento com relação ao processo de avaliação da aprendizagem nos cursos de educação profissional em saúde oferecidos pela ETIS, revertendo numa possível melhoria nas práticas de avaliação.

As informações obtidas através desta pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Dessa forma, os dados aqui coletados poderão ser publicados/divulgados sem revelar a identidade de seus participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

Gracinete Rodrigues de Castro

Endereço e telefone do Pesquisador Principal:

Escola de Formação Técnica Enf^a Izabel dos Santos – Rua Ramiro Magalhães, 521, Prédio Casa do Sol – Engenho de Dentro, Rio de Janeiro – CEP 20730-460
Tel.: 2334-7274. gracinetecastro74@yahoo.com.br

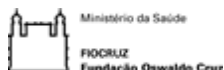
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa – Nº de Identificação (RG)

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPSJV)

Av. Brasil, 4365 – Manguinhos – Rio de Janeiro – CEP 21040-360 sala316. Tel.: (21) 3865-9710 e 3865-9705 – Fax (21)3865-9701 cep@epsjv.fiocruz.br – www.epsjv.fiocruz.br

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido para a equipe pedagógica



Termo de consentimento livre e esclarecido para a equipe pedagógica

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Educação profissional em saúde: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (RJ)”. Você foi selecionado por integrar a equipe pedagógica do curso de Auxiliar em Saúde Bucal (ASB), realizado entre 2013-2014, em Piraí com egressos da ETIS. Sua participação não é obrigatória. Se você decidir participar, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Essa pesquisa tem como objetivo "Investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS)". Sua participação nesse estudo consistirá em responder a uma entrevista, que tem como objetivo considerar sua percepção quanto à avaliação da aprendizagem oferecida pela ETIS. Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, sendo ressaltados, todavia, os aspectos relacionados a algum grau de mobilização psicológica.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade do aprofundamento do conhecimento com relação ao processo de avaliação da aprendizagem nos cursos de educação profissional em saúde oferecidos pela ETIS, revertendo numa possível melhoria nas práticas de avaliação.

As informações obtidas através desta pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Dessa forma, os dados aqui coletados poderão ser publicados/divulgados sem revelar a identidade de seus participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

Gracinete Rodrigues de Castro

Endereço e telefone do Pesquisador Principal:

Escola de Formação Técnica Enf^a Izabel dos Santos – Rua Ramiro Magalhães, 521, Prédio Casa do Sol – Engenho de Dentro, Rio de Janeiro – CEP 20730-460
Tel.: 2334-7274. gracinetecastro74@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.



Sujeito da pesquisa – Nº de Identificação (RG)

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPSJV)

Av. Brasil, 4365 – Manguinhos – Rio de Janeiro – CEP 21040-360 sala316. Tel.: (21) 3865-9710 e 3865-9705 – Fax (21)3865-9701 cep@epsjv.fiocruz.br – www.epsjv.fiocruz.br



ANEXOS

Anexo C – Instrumento de avaliação da Área (Habilidades)

 <p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE SUBSECRETARIA ADJUNTA DE RECURSOS HUMANOS ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE "Enfª Izabel dos Santos"</p>  <p style="text-align: center;">CURSO TÉCNICO EM HIGIENE DENTAL (MÓDULO I) Avaliação da Área IV Participando do Processo de Trabalho em Saúde/Odontologia</p>				
ALUNO:	CEPD:			TURMA:
Avaliação da Aprendizagem	Realizou as atividades propostas com autonomia, sem orientação do instrutor	Realizou as atividades propostas com autonomia, mas com orientação do instrutor	Realizou as atividades propostas necessitando de orientação permanente do instrutor	Não realizou as atividades propostas, mesmo sob orientação do instrutor
Habilidades				
Analisar a organização dos serviços e processos de trabalho em Saúde/Odontologia				
Analisar a organização do serviço local e suas implicações para a qualidade da assistência odontológica prestada à população				

OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ESPERADAS	
ASS. PROF. :	ASS. ALUNO:
ASS. PROF. :	
ASS. PROF. :	ASS. COORD:

ANEXO D – Instrumento de avaliação da Área (Competências)

 <p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE SUBSECRETARIA ADJUNTA DE RECURSOS HUMANOS ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE "Enfª Izabel dos Santos"</p>  <p style="text-align: center;">CURSO TÉCNICO EM HIGIENE DENTAL (MÓDULO I) Avaliação da Área IV Participando do Processo de Trabalho em Saúde/Odontologia</p>					
ALUNO:		CEPD:		TURMA:	
Avaliação da Aprendizagem	Competência	Desenvolveu as atividades propostas pautadas nos conhecimentos apreendidos com autonomia, responsabilidade e ética, sem orientação do instrutor	Desenvolveu as atividades propostas pautadas nos conhecimentos apreendidos com autonomia, responsabilidade e ética, mas com orientação do instrutor	Desenvolveu as atividades propostas pautadas nos conhecimentos apreendidos com autonomia, responsabilidade e ética, necessitando de orientação permanente do instrutor	Não realizou as atividades propostas, mesmo sob orientação do instrutor
Participar do processo de organização dos serviços de saúde, analisando o processo de trabalho em Odontologia e as formas de organização local.					
Resultado Final		Apto ()		Não Apto ()	

OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ESPERADAS	
ASS. PROF.:	ASS. ALUNO:
ASS. PROF.:	
ASS. PROF.:	ASS. COORD:

