



DOCENCIA - INVESTIGACIÓN

Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa

La evaluación en la enseñanza de grado en enfermería en América Latina: una revisión integrativa

***Vasconcelos, CM da CB., **Backes, VMS., **Gue, JM.**

*Enfermeira e Coordenadora Local de Saúde da Secretaria Municipal de Florianópolis- Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN/PEN/UFSC. ** Doutora em Enfermagem. Professora Associada do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Líder do Grupo EDEN/PEN/UFSC. Pesquisadora do CNPq.

***Enfermeira. Doutora em Educação. Docente e pesquisadora do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Brasil.

Palavras-chave: Educação; Educação em enfermagem; Avaliação educacional; Tecnologia educacional; Enfermagem.

Palabras clave: Educación; Educación en enfermería; Evaluación educacional; Tecnología educacional; Enfermería

Keywords: Education; Nursing education; Educational evaluation; Educational technology; Nursing.

RESUMO

Artigo de revisão integrativa de literatura sobre as tendências ou modelos de avaliação no ensino de graduação em enfermagem, que evidencia e discute as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina. Como referencial metodológico, foram adotadas as seis etapas da metodologia de Ganong, indicadas para a revisão integrativa de literatura. Foi realizada revisão bibliográfica em periódicos nacionais e internacionais e busca ativa nas bases de dados SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDENF, HomeIndex, BIREME, WHOLIS, PAHO, REPIDISCA, ADOLEC, acessadas via BVS. O período da coleta de dados foi de maio a agosto de 2009. Os descritores selecionados para a pesquisa bibliográfica foram educação, educação em enfermagem, avaliação educacional, tecnologia educacional e enfermagem. Foram observados 80 artigos completos, publicados entre 2004 e 2008, dos quais se excluiu 30 artigos, entre produções duplicadas, cartas, editoriais, resumos e produções não relacionadas com o escopo do estudo, restando 50 artigos para análise. A apreciação dos dados evidenciou que há diferentes concepções pedagógicas adotadas na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Há, por exemplo, as que se orientam pela concepção da Escola Tradicional, com práticas pedagógicas enraizadas na concepção bancária da educação que alienam, engessam, reproduzem posturas ideológicas equivocadas e distorcidas dessa tendência. Já na concepção da Escola Crítica existe uma predominância de metodologias de

avaliação abertas, críticas e reflexivas, coerentes com os referenciais teóricos progressistas construtivistas e sociointeracionistas, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais propiciam ao currículo a busca pela integralidade e pela noção de competência dialógica, originada na combinação de atributos (cognitivos, atitudinais e habilidades) que orientam os processos pedagógicos.

RESUMEN

Artículo de revisión integrativa de la literatura sobre las tendencias o modelos de evaluación en la enseñanza de grado en enfermería que evidencia y discute las diferentes inclinaciones metodológicas adoptadas en Latinoamérica. Como referencial metodológico, se adoptaron las seis etapas de la metodología de Ganong, indicadas para la revisión integrativa de la literatura. Se realizó una revisión bibliográfica en periódicos nacionales, internacionales y una busca activa en las bases de datos SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDNF, HOMEINDEX, PAHO, REPIDISCA, ADOLEC, accedidas vía BVS. El período de la recolección de datos comprendió los meses de mayo a agosto de 2009. Los descriptores seleccionados para la investigación bibliográfica fueron: educación, educación en enfermería, evaluación educacional, tecnología educacional y enfermería. Se observaron 80 artículos completos, publicados entre 2004 y 2008, de entre los cuales se excluyeron 30 artículos, entre producciones duplicadas, cartas, editoriales, resúmenes y producciones no relacionadas con el propósito del estudio, restando 50 artículos para el análisis. La apreciación de los datos evidenció que hay diferentes concepciones pedagógicas adoptadas en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay, por ejemplo, las que se orientan por la concepción de la Escuela Tradicional, con prácticas pedagógicas arraigadas en la concepción bancaria de la educación que alienan, enquistan, reproducen posturas ideológicas equivocadas y distorsionadas de esa tendencia. Ya en la concepción de la Escuela Crítica hay un predominio de metodologías de evaluación abiertas, críticas y reflexivas, coherentes con los referenciales teóricos progresistas constructivistas y socio-interaccionistas, orientados por las Directrices Curriculares Nacionales, las cuales facilitan al currículo la búsqueda de la integralidad y de la noción de competencia dialógica, originada en la combinación de atributos (cognitivos, actitudinales y habilidades) que orientan los procesos pedagógicos.

ABSTRACT

It is an article of integrative literature review on trends or patterns of evaluation in nursing undergraduate courses that highlights and discusses the different methodologies adopted in Latin America. As methodological framework, the six steps of Ganong methodology were adopted, indicated for a integrative literature review. A national, international and active literature review search was conducted in SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDNF HomeIndex, PAHO. The descriptors selected for the literature search were education, nursing education, educational evaluation, educational technology and nursing. Eighty articles published from 2004 to 2008 were found, 30 of them were excluded, including duplicate productions, letters, editorials, abstracts and products unrelated to the scope of the study, remaining 50 articles for analysis. Data evaluation indicated different educational concepts adopted in teaching and learning evaluation. There are, for example the ones guided by the concepts of banking education that alienate, imprison and reproduce the distorted and erroneous ideological positions of that trend. In Critical School design there is a predominance of open, critical and reflective evaluation methods consistent with the progressive, constructivist and sociointeractionist theoretical framework guided by the Brazilian National Curriculum Guidelines (PCN), which impels the curriculum to a search for completeness and for the notion of dialogic competence raised from the combination of attributes (cognitive, attitude and skills) that guide the teaching processes.

INTRODUÇÃO

Avaliar é algo que remonta à Antiguidade. Na Grécia, durante o século V a.C., Sócrates aplicava questões avaliativas como parte de sua metodologia de ensino. No Brasil, a tendência de se ter a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança que data de 1599, introduzida pelos Jesuítas que trabalhavam com a pedagogia tradicional, a qual se dava pela condução de conteúdos prontos transmitidos aos alunos sem que houvesse a participação destes⁽¹⁾.

Concepções tradicionais de educação tratam a avaliação como ato de medir ou quantificar em notas o saber humano. Ou seja, ainda que importante e imprescindível no planejamento educacional, a avaliação na maioria das vezes é vista somente como um instrumento de seleção e de atribuição de nota ou conceito. Além disso, é motivo de ansiedade para alunos e professores. Por parte dos professores, surgem ambiguidades sobre qualidade, lealdade, justiça, integridade, imparcialidade, confiabilidade, privacidade, eficiência e honestidade da avaliação. Por parte dos alunos surge o medo, a insegurança, a humilhação, a desconfiança, a ira, a indignação, a divergência. No entanto, é imperativo que professores e alunos façam a distinção entre avaliação e nota ou conceito. Mas a mudança de uma cultura de avaliação classificatória, mantida por décadas, não é simples e demanda tempo.

Os currículos de Enfermagem tinham uma estrutura voltada para o modelo hospitalocêntrico, mas, nas últimas décadas foram transformados e adaptados de acordo com a problemática apresentada no contexto da saúde pública brasileira. Eles expressam os conceitos que deram origem aos movimentos por mudanças na educação em enfermagem, explicitando a necessidade do compromisso com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do SUS.

Podemos observar claramente que a evolução da avaliação nesses movimentos aparece não somente como fim, mas também como meio, desdobrando-se e interagindo com técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNEnf), as quais definem que a formação do enfermeiro tem por objetivo “dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente”⁽²⁾.

As DCNEnf tiveram sua materialidade concretizada a partir de propostas que emergiram da mobilização de enfermeiras(os), através da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), de entidades educacionais e de setores da sociedade civil interessados em defender as mudanças na formação nas áreas da saúde e da educação, as quais apontaram para o rompimento com as concepções pedagógicas tradicionais e o avanço em propostas de transformação capazes de alterar as relações entre professores e alunos, e destes com os espaços de ensino e aprendizagem, para a construção do conhecimento e de novas práticas de educação, de enfermagem e de saúde⁽³⁾.

Nesse ponto de vista, o grande desafio na formação do enfermeiro é transpor o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas DCNEnf, formando profissionais que superem o domínio teórico-prático exigido pelo mercado de trabalho e tornem-se agentes inovadores e transformadores da realidade, inseridos e valorizados no mundo do trabalho.

Imersa nesse cenário de descontentamento e críticas ao modelo tradicional de ensino, a enfermagem passou a discutir a reformulação curricular e suas práticas pedagógicas. No entanto, apesar de as iniciativas de discussão e construção do projeto político-pedagógico

para a enfermagem terem ocorrido há mais de duas décadas, ainda hoje enfrentam políticas socioeconômicas de ensino e de saúde pouco favoráveis aos processos de transformação nos serviços de saúde e de enfermagem. Daí cada vez maior a inoperosidade de nossa educação (centralizadora, verbalista, antidialógica, autoritária e assistencialista), em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos gritantes dela.

Assim, no final do último século, o campo da educação na área da saúde esteve marcado por uma visão transformadora, com base em teorias críticas, na concepção construtivista, na problematização das práticas e dos saberes. O objetivo foi fazer oposição às posições conservadoras, sustentadas por convicções positivistas, biologicistas, centradas no professor e na transmissão do conhecimento, em detrimento da qualidade do processo de aprendizagem.

Sabe-se que toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no “ontem” do processo. Dessa forma, ao contrário do período anterior, os estudiosos na área advertem que as escolas têm que buscar, através de seus currículos, mudanças que atendam às necessidades contemporâneas de saúde da população, à luz de uma reflexão crítica sobre a sua repercussão na prática profissional.

As escolas de enfermagem devem seguir uma filosofia de ensino que busque formar pessoas capacitadas para atender às demandas locais e regionais, com compromisso social de mudanças. É nesse sentido que as funções da avaliação têm de ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas, políticas e sociais mais amplas. Esse é um dos aspectos mais importantes de nossa atualidade. Aspecto que o educador atento não pode negligenciar.

Importante é também considerar, que os cursos de graduação em enfermagem vêm sendo desafiados a romper paradigmas e colocarem-se na direção de uma formação com pertinência social e coerência com as DCNEnf. É dentro dessa lógica que espera-se que as instituições de ensino superior assumam, de forma articulada ao mundo do trabalho, sua responsabilidade na formação do cidadão necessário à viabilização e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual visa a universalidade, descentralização e equidade no acesso aos serviços de saúde e a abordagem integral da pessoa inserida na família e na sociedade⁽³⁾.

Assim, o projeto político pedagógico das instituições de ensino superior terá de ser pautado numa tendência pedagógica transformadora, emancipatória, libertadora e solidária, com uma educação voltada para o desenvolvimento de um profissional cômico de suas responsabilidades e deveres como cidadão diante de sua comunidade. Uma educação focada no desenvolvimento de competências e atitudes críticas, integradas ao conhecimento técnico-científico da enfermagem.

Essa questão nos remete ao interior das escolas, em que precisam ser repensados os modelos pedagógicos conservadores, nos quais a prática pedagógica do professor é a de transmitir conhecimentos enquanto os alunos apenas os recebem, sem que haja desenvolvimento crítico-reflexivo. Porém, é preciso lembrar que buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, uma negação da experiência e dos valores cultivados por uma instituição e seus educadores. O primeiro passo é reconhecer que não se sabe de tudo⁽⁴⁾.

Para que o processo de avaliação pedagógica aconteça é necessário que se tenha antes a definição dos critérios que irão nortear esse fazer, essa prática, esclarecendo-se para

docentes e discentes o que exatamente precisa ser desenvolvido, o que ainda precisa ser trabalhado e os pontos que necessitam ser transformados. Em consequência desse tipo de ação ter-se-á uma avaliação de aprendizagem não só quantitativa, mas também qualitativa.

A avaliação não resolve todos os problemas educacionais, mas quando o professor tem a assunção/consciência do que deve avaliar, quando avaliar, para que avaliar e de que forma avaliar, o processo torna-se mais visível. Para que isso seja viável na prática é necessário estabelecer critérios de avaliação precisos, coerentes com o uso de princípios, os quais servirão de fundamento para que se possa julgar algo. Ou seja, princípios que apontem as “regras do jogo” propiciando a integração entre os sujeitos envolvidos no processo de avaliação. Deve-se levar em conta o “todo” do aluno e uma boa parte desses problemas serão solucionados.

A avaliação nesse sentido precisa constituir-se em instrumento que propicie o crescimento contínuo, cumprindo sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer. Ela deve ser um mecanismo motivador em que o aluno seja capaz de dominar e incorporar valores, habilidades, competências, conhecimentos, o saber agir e, principalmente, o saber ser. A questão não pode mais ser a nota ou o conceito, mas o fato de o aluno ter aprendido ou não. Essas considerações por si justificam o nosso interesse em desenvolver uma revisão integrativa de literatura, na qual procuramos responder, ao longo da pesquisa, às seguintes questões: Como estão configuradas as tendências ou modelos teóricos e metodológicos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem, na América Latina? Qual escola pedagógica sustenta esses modelos ou essas tendências? Que instrumentos são adotados e aplicados no ensino de graduação em enfermagem? Como estão distribuídas as publicações científicas no cenário geográfico da América Latina? São experiências consolidadas ou ainda incipientes?

Para responder a essas questões traçamos como objetivo geral: realizar uma revisão integrativa de literatura sobre as tendências ou modelos teóricos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem, evidenciando e discutindo as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina.

O DESENHO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance do objetivo geral, optamos pela pesquisa bibliográfica baseada nos pressupostos da revisão integrativa com abordagem qualitativa, visto que eles possibilitam sumarizar as pesquisas já concluídas e obter conclusões a partir de um tema de interesse. Porém, uma boa revisão integrativa exige que se observe os mesmos padrões de rigor científico, clareza e replicação definidas para os estudos primários, bem como uma revisão crítica do conteúdo investigado.

Embora os métodos e procedimentos variem na condução e operacionalização da revisão, a análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, adotou as seis etapas da metodologia de Ganong, indicadas para a revisão integrativa de literatura, quais sejam: 1) seleção da questão norteadora da pesquisa de forma ampliada, propiciando uma revisão bibliográfica prévia; 2) definição dos critérios de inclusão e exclusão de estudos e seleção da amostra; 3) perfil dos estudos selecionados em formato de tabelas/quadros, considerando a melhor forma para expor todas as características em comum das pesquisas primárias; 4) análise crítica dos dados, visando não comprometer a validade dos estudos revisados; 5) interpretação dos resultados; 6) divulgação da revisão de forma clara e objetiva, evidenciando a análise crítica⁽⁵⁾.

O levantamento bibliográfico foi realizado através da internet no período de maio a agosto de 2009, através de consultas em periódicos nacionais e internacionais e também com busca ativa em base de dados sobre o conteúdo vigente. As bases de dados consultadas foram: SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDENF, HomeoIndex, BIREME, WHOLIS, PAHO, REPIDISCA, ADOLEC acessadas por meio da Biblioteca Virtual – BVS), consideradas como as principais da área da saúde brasileira.

Para o levantamento dos artigos utilizamos como descritores de busca: tendências/modelos educacionais; educação em enfermagem; avaliação educacional; tecnologia educacional; enfermagem. Identificamos com isso 2.038 artigos, os quais foram refinados, a partir do perfil e leitura dos resumos dos estudos selecionados e resultaram em 611 artigos, publicados no período de 2000 a 2008. No entanto, no decorrer da pesquisa, após termos adquirido todas as cópias e realizado a leitura dos artigos, visando não comprometer a validade dos estudos revisados nem o rigor metodológico proposto, consideramos apenas 80 artigos, estes publicados no período de 2004 a 2008.

O critério de inclusão definido para a seleção da amostra foi a escolha por estudos que abordavam a avaliação no ensino superior, dentro de todas as áreas de interesse da enfermagem, publicados em periódicos nacionais e da América Latina indexados nos bancos de dados LILACS e BDENF. Isso resultou na leitura e análise dos dados de 50 artigos, sendo 46 destes em português e 4 em Espanhol. Foram excluídas automaticamente 30 publicações, por se tratar de produções (artigos duplicados, cartas, editoriais, resumos, teses, dissertações) não relacionadas com o escopo do estudo, como avaliação de programas de saúde e avaliação de cursos de enfermagem, etc.

Como instrumento de coleta de dados foi adotada uma planilha de análise, a qual permitiu ordenar os textos selecionados pelos seguintes temas: escola pedagógica evidenciada no estudo; tendências/modelos e instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em enfermagem; distribuição das publicações científicas no cenário geográfico da América Latina; e o fato de estas se constituírem em experiências consolidadas ou ainda incipientes. A planilha permitiu também dispor informações sobre identificação do artigo, autores e ano de publicação; fonte de localização; delineamento e características do estudo; coerência teórico-metodológica; análise dos dados, resultados e discussão; conclusões, limitações e recomendações. O intuito foi evidenciar e discutir as diferentes inclinações metodológicas sobre a avaliação adotadas na América Latina.

Frente ao exposto, apresentamos uma síntese dos 50 estudos selecionados para análise dos dados.

Quadro 1. Artigos levantados nas bases de dados LILACS e BDENF sobre tendências ou modelos teóricos e metodológicos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem, na América Latina.

Quadro 1. Artigos levantados nas bases de dados LILACS e BDEFN sobre tendências ou modelos teóricos e metodológicos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem, na América Latina.

TÍTULO DO ARTIGO	ESCOLA PEDAGÓGICA	TENDÊNCIA/ MODELO DE AVALIAÇÃO	PERIÓDICO/ REVISTA DE PUBLICAÇÃO	PAÍS/ESTADO	BASE DE DADOS	ANO
1- Evaluación cualitativa de un programa de formación de enferme-ras – la perspectiva de los profesores y los estudiantes	Escola Crítica (abordagem sócio-construtivista com um enfoque etnográfico)	Avaliação da Escola Tradicional e Somativa	Revista. UDEA	Colômbia/ Medellín	LILACS	2008
2- Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem.	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação somativa utilizando-se de provas	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2008
3- Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Tradicional (Somativa)	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2008
4- O portfólio reflexivo: pareceres dos estudantes de enfermagem	Concepção da Escola Crítica (metodologias ativas da aprendizagem)	Avaliação Formativa com o uso do portfólio como instrumento de avaliação	Revista Iberoamericana de Educación	Organización de Estados Iberoamerica-nos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	LILACS	2008
5- Pensando en la formación de futuros profesionales de enfermería en América Latina	Concepção da Escola Crítica, numa perspectiva dialógica, solidária e humanizada	Avaliação formativa (modelo por competências)	Revista Investigación Educación. Enfermería.	Colômbia/Medellín	LILACS	2008
6- É possível pensar de outro modo a educação em enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Indica a avaliação formativa no modelo por competências	Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2008
7- A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade	Pedagogia da Escola Crítica (Teoria da Complexidade, de Edgar Morin)	Aponta para uma Avaliação Formativa (processual/emancipatória)	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
8- Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
9- Processo Avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição para o estudo	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Tradicional (somativa)	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
10- Avaliação do	Concepção da	Avaliação	Revista Cogitare	Brasil/São Paulo	LILACS	2007

ensino da disciplina Enfermagem Gerontogeriatrica do curso de graduação em enfermagem da FURG	Escola Tradicional (Estudo de caso histórico-organizacional)	Tradicional (somativa)	Enfermagem			
11- A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação	Escola Crítica (Pedagogia do cuidado)	Avaliação por competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2007
12- Desenvolvimento e utilização de objetos educacionais digitais no ensino de enfermagem	Concepção da Escola Crítica (Os referenciais pedagógicos da aprendizagem são baseados em problemas e no construtivismo interacionista.)	Não aponta o tipo de avaliação utilizada, pois o estudo na época não estava concluído. Porém percebe-se que os alunos ao utilizarem estes recursos são mais autônomos durante o processo de ensino e aprendizagem.	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
13 - El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de enfermería	Concepção da Escola Crítica (método da Aprendizagem Baseado em Problemas – ABP)	Avaliação por competências	Revista de Investigación y Educación en Enfermería da Universidad de Antioquia - Facultad/Medellín.	Colômbia/Medellín	LILACS	2007
14- A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica	Concepção da Escola Tradicional – biomédico-tecnista	Avaliação Tradicional (somativa)	Revista Latino-Americana de Enfermagem (On-line)	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
15- Pedagogia problematizadora: o relacionamento interpessoal dos internos de enfermagem no contexto hospitalar	Concepção da Teoria Crítica da educação	Avaliação Formativa	Revista Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2007
16- Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências e habilidades gerais.	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2007
17- Cuidando do Educando: a sócio-poética sensibilizando a Formação do	Concepção da Escola Crítica (Sociopoética)	Avaliação Formativa	Revista Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2007

cuidador						
18- A prática do ensinar e aprender administração em enfermagem com base na metodologia freireana.	Concepção da Escola Crítica (Metodologia Problematizadora – Freire)	Avaliação por competências	Portal de Revistas Científicas em Ciências da Saúde (on-line – BVS)	Brasil/RJ-Niterói	LILACS	2007
19- A perspectiva estética no cuidar/educar junto às pessoas: Apropriação e contribuição da sócio-poética	Concepção da Escola Crítica.	Avaliação do processo educativo – dever o sentido de ressignificação na diversidade	Revista Texto & Contexto Enfermagem	Brasil/SC Florianópolis	LILACS	2006
20- A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais	Concepção da Escola Crítico-Reflexiva.	Avaliação Formativa e por competências	Revista Latino-Americana de Enfermagem (On-line)	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
21- O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (modelo por competências)	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
22- Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica	Concepção da Escola Crítica (Metodologias Ativas)	Avaliação por competências	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
23- Pedagogia das competências – um referencial para a transição paradigmática no ensino de Enfermagem – uma revisão da literatura	Concepção da Escola Crítica (Referencial Teórico: Construtivis-mo)	Avaliação por competências	Revista Acta Paulista de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
24- O ensino de enfermagem como espaço para o desenvolvimento de tecnologias de educação em saúde	Concepção da Escola Crítica (Metodologia Problematizadora)	Avaliação Formativa	Revista Gaúcha de Enfermagem	Brasil/ RS Porto Alegre	LILACS	2006
25- O modelo de educação de laboratório na formação do enfermeiro: avaliação do graduando de enfermagem	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competência	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2006
26- Desenvolvimento	Concepção da Escola Crítica	Avaliação utilizada:	REME – Revista Mineira de	Brasil/Minas Gerais	LILACS	2006

curricular do curso de enfermagem da FANEMA: contexto atual		concepção dialógica de competências	Enfermagem			
27- A aplicação do modelo de educação de laboratório no processo de formação do enfermeiro	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competencia	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2005
28- O processo de ensino e aprendizagem em situação de estágio em enfermagem: discussões teóricas acerca do processo avaliativo	Concepção da Escola Crítica (Teoria histórico-social de Vygotsky)	Avaliação Formativa (vista como processo)	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
29- Refletindo sobre a educação e o trabalho da enfermagem à luz das idéias de Paulo Freire: a possibilidade de um novo olhar para a educação.	Concepção da Escola Crítica, pautada em Paulo Freire e no Construtivismo	Avaliação dentro da perspectiva crítica dialógica	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
30- Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem	Concepção da Escola Crítica aliada à Escola Tradicional	Avaliação Formativa e somativa	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
31- Psicodrama pedagógico: estratégia para o ensino em enfermagem	Escola Crítica (Metodologias Ativas)	Avaliação Formativa – modelo por competências	Revista Ciencia y Enfermería	Chile/Concepción	LILACS	2004
32- Contribuição para a renovação das abordagens pedagógicas no processo de formação de enfermeiros.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa – modelo por competências	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/Paraná	LILACS	2004
33- Construção de uma práxis educativa em informática na saúde para ensino de graduação	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (diagnóstica)	Revista Ciência da Saúde Coletiva	Brasil/Bahia	BDENF	2008
34- Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (modelo por competencia)	Revista Acta Paulista.	Brasil/São Paulo	BDENF	2008

35- As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem	Concepção da Escola Crítica	Avaliação formativa (Utilizam o portfólio como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.)	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	BDENF	2008
36- Aplicação de manual educativo sobre a pele do recém-nascido com estudantes de Enfermagem	Concepção da Escola Tradicional (mas entendem que hoje o ensino deve se pautar à luz das tendências educacionais progressistas).	Não aponta, mas, os alunos reconhecem o que o uso de novas tecnologias/estratégias de ensino favorece uma aprendizagem mais global e emancipatória	Revista Eletrônica de Enfermagem	Brasil/CE-Fortaleza	BDENF	2007
37- Ensino de didática em enfermagem mediado pelo computador: avaliação discente	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDENF	2007
38- Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem	Concepção da Escola Crítica Construtivista	Avaliação Formativa (modelo por competência)	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDENF	2006
39- A construção de um <i>software</i> educativo sobre ausculta dos sons respiratórios	Concepção da Escola Crítica Socioconstrutivista	Avaliação Formativa	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDENF	2006
40- Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDENF	2006
41- A dramatização como recurso no processo ensino e aprendizagem na disciplina de história da enfermagem	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Somativa	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDENF	2006
42- Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competências	Revista Texto & Contexto Enfermagem	Brasil/SC-Florianópolis	BDENF	2006

43- A teoria da atividade como referencial conceitual para a enfermagem	Concepção da Escola Crítica pautada no socioconstrutivismo	Avaliação Formativa	Revista de Gaúcha Enfermagem	Brasil/RS-Porto Alegre	BDENF	2006
44- Referências para o ensino de competências na enfermagem	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (recurso para o ensino por competências)	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	BDENF	2005
45- A inserção da música no ensino superior de enfermagem: um relato de experiência	Concepção da Escola Tradicional, com um enfoque de transição para a Escola Crítica	Avaliação Somativa e Formativa	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	BDENF	2005
46- Abordagem por competências no processo ensino-aprendizagem	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	BDENF	2005
47- Transição para o exercício profissional em enfermagem: uma experiência em grupo operativo	Referencial da Escola Tradicional	Não aponta, porém o estudo sinaliza para o modelo de metodologia utilizado na Escola Crítica (transição)	Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery	Brasil/Rio de Janeiro	BDENF	2005
48- Concepções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em enfermagem	Concepção da Escola Crítica (teorias progressistas, interacionistas)	Avaliação dentro da perspectiva crítico-dialógica	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	BDENF	2004
49- Plano de aula: conceitos e metodologia	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Diagnóstica/Somativa e Formativa	Revista Acta Paulista	Brasil/São Paulo	BDENF	2004
50- A contribuição de Paulo Freire à prática de educação crítica em enfermagem	Concepção da Escola Crítica	Não aponta	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDENF	2004

Fonte: síntese da pesquisadora.

UM CENÁRIO DA ANÁLISE E RESULTADOS

Com base nos resultados deste estudo, pode-se observar que as diferentes concepções pedagógicas adotadas na avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação em enfermagem podem variar em um contínuo, tanto na Escola Crítica como na Escola Tradicional.

Em relação às tendências ou modelos pedagógicos de avaliação utilizados nos 50 artigos,

identificou-se que as concepções da Escola Tradicional apareceram em apenas nove estudos; entretanto, três estudos indicaram que o ensino deve se pautar nas tendências educacionais progressistas e encontra-se em transição, “migrando” para a Escola Crítica. 41 estudos apontavam para o referencial pedagógico da Escola Crítica, orientada pelos princípios das teorias socioconstrutivistas interacionistas, o que demonstra estarem relacionados com o reconhecimento da importância de um referencial pedagógico ou da consciência dele num projeto pedagógico.

Nas concepções pedagógicas que sinalizam para a transformação, as principais tendências de avaliação do processo ensino e aprendizagem propõem: uma avaliação formativa, que surge como um recurso também de aprendizado por envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a auto-avaliação; a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido; ao professor apreender a diferença fundamental entre verificação e avaliação, onde a primeira é um ato estático e a segunda um processo dinâmico que re-encaminha a ação-reflexão-ação; que a avaliação seja diagnóstica. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência.

Em relação às publicações dessas tendências ou modelos de avaliação, verificamos que os periódicos nacionais que publicaram o maior número de artigos foram a *Revista Brasileira de Enfermagem* (primeiro periódico de enfermagem nacional e órgão oficial de divulgação da Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn), seguida da *Revista Latino-Americana de Enfermagem* (primeiro periódico de enfermagem nacional indexado no SciELO), da *Revista da Escola de Enfermagem da USP* e da *Revista de Enfermagem da UERJ*. A partir do ano de 2006, constatamos um crescente aumento de publicações. Acreditamos que a aderência dos cursos de graduação em enfermagem às DCNEnf foi um dos fatores determinantes para o desenvolvimento do ensino superior de enfermagem no Brasil, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento.

Quanto aos métodos de ensino ou estratégias pedagógicas, as DCNEnf propõem em seu artigo 14, que a estrutura dos cursos de graduação em enfermagem deverá assegurar “a implementação de uma metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e que ele aprenda a aprender”⁽³⁾. O dispositivo legal apenas indica o que se espera da estratégia pedagógica, particularmente no âmbito da prática educativa, tendo em vista os requerimentos das políticas de inclusão social no âmbito da formação de enfermeiros.

Uma perspectiva possível para entender esse processo foi verificar, que em nove artigos que adotaram a concepção da Escola Tradicional, as práticas pedagógicas dos docentes do curso de graduação em enfermagem continuam enraizadas na concepção bancária da educação, que aliena, engessa e reproduz posturas equivocadas e distorcidas⁽⁶⁾. Porém, nem todas as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de formação de enfermeiros, asseguram ou promovem uma formação profissional com as características propostas pela referida legislação. Na prática educativa da abordagem tradicional, por exemplo, não há estímulo para a reflexão e a realidade social dificilmente é tomada como substrato do processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se principalmente que o processo avaliativo decorrente dessa concepção visa à reprodução dos conteúdos transmitidos com exatidão e em quantidade, e ainda prevalece a

realização de avaliações através de provas, exames, chamadas orais, exercícios de fixação. O professor nessa Escola tem o papel nuclear na condução da aprendizagem dos alunos. Ignoram-se, desse modo, as diferenças individuais dos alunos, avaliando todos segundo os mesmos critérios. Há uma forte tendência a se tratar todos de forma igual, uniformizando o ritual de trabalho, em busca da aquisição dos mesmos conhecimentos, de modo a atingir os mesmos objetivos de aprendizagem. Nessa abordagem, o vínculo professor–aluno é vertical. Em um dos polos está o professor, que detém o poder de decisão quanto à metodologia, ao conteúdo, à avaliação e à forma de interação, entre outros⁽⁷⁾.

Alguns estudos revelam certo desejo, “ainda que silencioso”, de ver refletido no docente e discente, a consciência crítica e criadora da educação, como evidenciado numa pesquisa realizada com graduandos de enfermagem de uma universidade pública. O objetivo foi saber as opiniões dos estudantes em relação à experiência de participarem de uma dramatização inserida dentro da disciplina de História da Enfermagem e a importância desse recurso no processo de ensino e aprendizagem⁽⁸⁾.

Os resultados da pesquisa indicam que os alunos, ao fazerem apreciação de seus professores, ressaltaram sua competência técnica, mas fazem referência também à falta de didática, ao emprego excessivo e exclusivo da “preleção”, ou seja, da aula expositiva, com baixíssima participação dos alunos. Apesar disso, houve uma aceitação positiva por parte dos graduandos no que concerne ao uso da dramatização no processo ensino e aprendizagem. A utilização de estratégias de ensino não convencionais é atrativa e propicia a melhor assimilação do conteúdo programático, o que indica que tal recurso merece ser considerado como uma alternativa ao processo do ensinar e do aprender na enfermagem⁽⁸⁾. Essa experiência reforça as afirmativas anteriormente postas, tendo em vista que em alguns cursos de graduação em enfermagem existem iniciativas de professores demonstrando preocupação com os métodos de ensino utilizados em sala de aula. Mas geralmente são tentativas isoladas e que causam pouco impacto, pois as mudanças têm se processado a passos muito lentos em relação às grandes transformações pelas quais estamos passando.

Nessa perspectiva, a análise dos resultados confirmou em 41 estudos que existe uma predominância para o modelo de avaliação por competências, adotando metodologias abertas, críticas e reflexivas, alinhadas com os referenciais teóricos progressistas construtivistas e sociointeracionistas. Esse movimento propicia que o currículo busque a integralidade, originada na combinação de atributos (cognitivos, atitudinais e habilidades) que orienta os processos pedagógicos, priorizando a prática profissional em distintos contextos, segundo os padrões socialmente construídos. Nesse sentido, os textos apontaram uma inclinação teórico-metodológica orientada em consonância com as DCN, que estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação dos(as) enfermeiros(as).

É também nessa perspectiva, que incluímos a avaliação sob a orientação epistemológica que vincula indivíduo-sociedade, que parte do pressuposto de que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento inserido na dinâmica social historicamente construída. O desafio da mudança da prática avaliativa no ensino e aprendizagem encontra-se no pressuposto de que o professor libere-se do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza, empenhando-se em construir uma nova prática, adotando o papel de educador, deslocando o centro de sua ação de fiscalizar/medir/julgar para propiciar o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Dentre as várias interpretações dessas diretrizes pelos autores dos trabalhos pesquisados, encontra-se o estudo que teve como objetivo analisar os sentidos da avaliação na formação

de enfermeiros orientada por competências, utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e a produção de sentidos no cotidiano. Os dados foram coletados num grupo focal, composto por sete professores do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília, que possui um currículo integrado e orientado por competências.

Ao se analisar o conjunto da amostra, verificamos que alguns repertórios linguísticos utilizados se reportam à avaliação tradicional, voltada à classificação, servindo ao sistema social vigente. Mas também observamos a presença de repertórios que indicam sentidos de uma prática direcionada ao compromisso com a aprendizagem de todos, baseada na avaliação democrática para inclusão e transformação da realidade social, como podemos observar nas interanimações dialógicas entre P7 e P6, apresentadas a seguir ^(9:643):

[...] a avaliação é um “julgamento” que o “professor” faz do “estudante”, em vários “momentos”, para reconhecer o “avanço” e as “dificuldades”. Explica, que ao serem identificadas tais dificuldades, pode-se individualizar um pouco o processo”, por entender que por vezes, “um aluno precisa mais de atenção do que o outro”. Ainda refere que os professores desejam que “todo mundo aprenda” e se torne um enfermeiro com “todas aquelas habilidades” e “características definidas no projeto” do Curso de Enfermagem. Porém, destaca que, apesar desta intenção para a avaliação, os professores possuem dificuldade para utilizar “essa atividade de avaliação” a fim de atender os propósitos da formação (P7). Entretanto, para P6, esta limitação dos professores refere-se à “falta de habilidade [...] de fazer avaliação em processo” e “trabalhar no dia a dia” com os estudantes. E que as dificuldades dos estudantes têm sido expressadas pelos professores, em momentos formais de avaliação (P6).

No que se refere aos instrumentos utilizados no processo avaliativo da aprendizagem, os estudos confirmaram uma diversidade de instrumentos, que são empregados de forma combinada, como roteiros de autoavaliação, estudo de casos, provas com questões objetivas e subjetivas e o portfólio. Alguns cursos de graduação em enfermagem utilizam como estratégia de aprendizagem e mediando subsídios para avaliação do estudante a elaboração/organização do portfólio reflexivo, a fim de melhorar a destreza da linguagem escrita e a capacidade de reflexão e crítica sobre determinado assunto ou conteúdo. Para tanto, estabelece-se um limite para a data de entrega, de forma a disciplinar a conduta dos alunos no caminhar desse processo de ação-reflexão-ação⁽¹⁰⁾.

Foi assim, na perspectiva do método proposto para o estudo, que agrupamos as seis categorias, abrangendo as escolas pedagógicas e as tendências ou modelos de avaliação que mais se destacaram e utilizaram a abordagem metodológica qualitativa: as Metodologias Ativas de Aprendizagem; o Modelo por Competências; a Sociopoética; a Pedagogia Problematizadora; o Modelo de Educação de Laboratório e o Método de Aprendizagem Baseado em Problemas.

• Categoria 01 – As Metodologias Ativas de Aprendizagem

A escola, nessa metodologia, não se encerra em seu espaço físico, havendo diversificação das possibilidades de cenários educacionais, bem como de seus atores. Esses pressupostos vão de encontro com concepções mais tradicionais em que o aluno é considerado tabula rasa e o professor, detentor do conhecimento, transmite este ao aluno diretamente numa relação vertical; o único espaço pedagógico então seria a escola.

Nas metodologias ativas o aluno/educando é entendido como uma pessoa que tem uma bagagem cognitivo-afetiva importante, além de uma cultura subjacente que o identifica com uma realidade contextualizada, e isso é um importante aspecto quando se trata de um país continental como o Brasil. O papel do professor/educador é o de apontar caminhos que o aluno possa seguir para sua formação, agindo na postura de facilitador, problematizando as situações vividas no cotidiano e os espaços de formação. Ou seja, o estudante se coloca ao lado do professor, que tem a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo como um ser que também busca o conhecimento. Dialogar com o estudante não significa delegar a ele toda a elaboração do problema, mas levá-lo a uma análise profunda da problemática, a fim de que possa descobrir a totalidade e predispor-se a desnudá-la para responder às questões propostas⁽¹¹⁾.

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva sugere o uso do portfólio, ou pasta avaliativa, como um instrumento eficaz, em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de autorreflexão e permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo de valor, avaliar ou classificar o processo de aprendizagem do aluno. Apresenta-se como uma possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do aluno, de modo contínuo e processual (notas escolares dos alunos e depoimentos coletados por meio de folhas de registro), sendo instrumento de diálogo entre educador e educando que não é produzido somente no término do período para fins avaliativos, mas também compreendido como um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem⁽¹¹⁾.

Igualmente, é importante destacar que nesse processo de contínua reflexão, os alunos por si mesmos explicam como constroem a sua aprendizagem, como dialogam com os problemas ao reavaliarem em que medidas superaram as dificuldades, ou se após as valorizarem, continuam aprendendo para prosseguirem adiante. Sugere-se a realização de estudos mais sistematizados, visando ampliar o repertório de conhecimentos sobre esse sistema de avaliação⁽¹¹⁾.

• Categoria 02 – Modelo por Competências

O modelo por competências valoriza a postura ativa do aprendiz no processo, por considerá-lo ator do aprendizado tanto quanto aquele que ensina. São determinadas as regras do grupo e os critérios de avaliação dentro de uma perspectiva de gestão compartilhada da disciplina, na qual a participação do grupo é indispensável. A avaliação é pautada em cinco dimensões: autoavaliação, reflexão, pensamento crítico, administração de informações e habilidades em grupo.

Ao compreender que o desempenho do estudante representa a mobilização de suas competências relativas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes, a avaliação por competências visa o crescimento do aluno, tomando como referência as competências profissionais a serem adquiridas, não se restringindo ao resultado do desempenho, porém, a partir deste, projetando estratégias que favorecerão o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício do trabalho⁽¹²⁾.

Na concepção construtivista por competência, uma avaliação formativa é contínua e tem como finalidade fundamental a formação integral da pessoa, observando as diferentes fases experimentadas na construção das habilidades desejadas por alunos e professores. O exercício da competência está atrelado aos valores humanos, princípios e ideais éticos que

refletem o compromisso da profissão com ações dotadas de tolerância e respeito de todos os gêneros. Essa modalidade de avaliação é considerada uma das formas que têm demonstrado efeitos positivos e cumpre requisitos da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa dimensão avaliativa são consideradas as seguintes fases: *a avaliação inicial*, que permite conhecer qual é a situação de partida, em função de objetivos gerais bem definidos, bem como, conhecer o que cada aluno sabe e o que quer saber, quais os instrumentos de que já dispõe e quais as limitações já vivenciadas; *a avaliação reguladora*, que parte dos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, onde o professor estabelece as atividades e as tarefas e vai percebendo a maneira como cada aluno aprende e as necessidades de aprendizagem ou alterações que podem ser realizadas; *a avaliação final*, onde se analisa o desempenho do aluno, ou seja, se ele atingiu os resultados, se adquiriu as competências desejadas – o progresso de cada aluno sempre será analisado em relação aos objetivos propostos; e *a avaliação integradora*, em que professor e aluno devem discutir a respeito do que foi desenvolvido e realizar previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou refazer. Essa etapa é importante para que o aluno possa continuar sua formação, considerando suas características específicas⁽¹²⁾.

• **Categoria 03 – A Sociopoética**

Nesse modelo, o estudante de enfermagem é considerado “o futuro cuidador” e o primeiro cliente do professor enfermeiro. O aprofundamento dessa concepção teórica estabelece uma ponte para uma ecologia política e do espírito, consolidando a solidariedade entre os seres humanos, bem como a pluralidade de autogestão.

Cabe aos educadores de enfermagem compreender a pessoa, o aluno, nessa plenitude para dela cuidar em sua singularidade e particularidades. Partilha-se, portanto, das concepções de Freire, propondo a dialogicidade entre cuidador e cliente numa autêntica revelação, integração, interação de saberes provenientes de suas experiências e referenciais históricos, culturais e estruturais.

A avaliação do processo educativo nessa metodologia geralmente é realizada em grupo, deve ter o sentido de ressignificação na diversidade – o saber do senso comum comungando com a ciência, com a arte, inventando o novo com base na autonomia, na criação; os clientes (alunos ou não) aprendem o que mais lhes interessa e o que devem evitar para sobreviver no mundo de hoje⁽¹³⁾.

• **Categoria 04 – Pedagogia Problematizadora**

Essa tendência é inovadora por seus desafios; caracterizada por integração, totalidade, interdisciplinaridade e nova concepção de teoria/prática, sendo essa filosofia uma importante contribuição para que a educação seja entendida como uma ação política e potencialmente transformadora da realidade social. A educação acontece todo o tempo na relação dos sujeitos uns com os outros, com o mundo e consigo mesmos, é um processo histórico, social, cultural e permanente; é baseada no processo dialógico-reflexivo, na sensibilização e no desenvolvimento de dinâmicas coletivas.

Por ser uma pedagogia problematizadora e libertadora, destaca-se a necessidade dos docentes e discentes dos cursos de graduação em enfermagem refletirem profundamente acerca dessa formação, voltando seu olhar para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que os valorize como sujeitos da produção do saber. Essa reflexão não se

encerra aqui. A avaliação em uma perspectiva crítica dialógica é apenas o começo do caminho que é necessário percorrer na busca por *ser mais*⁽¹⁴⁾.

- **Categoria 05 – Modelo de Educação de Laboratório**

Educação de laboratório é um termo genérico, aplicado a um conjunto de metodologias que visam mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou vivências. É um referencial construtivista, o qual preconiza que vários referenciais teóricos (behaviorista, cognitivo ou humanístico) do processo ensino-aprendizado podem ser acionados nesse modelo, desde que pertinentes às tarefas, atitudes ou comportamentos que se espera do aprendiz.

Essa corrente permite também discutir as possibilidades de mudanças no modo de pensar e agir dos alunos, por meio da validação da teoria construída e das observações da vivência e análise do processo do grupo. Espera-se que isso seja potencializado pela dinâmica do trabalho grupal, que permite a articulação entre embasamento teórico, reflexão e experiência concreta, viabilizando uma aprendizagem significativa, permanente, propícia para o desenvolvimento de tecnologias leves, tão necessárias no contexto do trabalho em saúde⁽¹⁵⁾.

Nesse modelo, a avaliação da aprendizagem é por competências, e valoriza-se a postura ativa do aprendiz no processo, por considerá-lo ator do aprendizado tanto quanto aquele que ensina. São determinadas as regras do grupo e os critérios de avaliação dentro de uma perspectiva de gestão compartilhada da disciplina, na qual a participação do grupo é indispensável.

- **Categoria 06 – Método de Aprendizagem Baseado em Problemas**

Esse método é um modelo de tutoria fundamentado nas teorias construtivistas de aprendizagem, nos princípios de aprendizagem dos adultos e no desenvolvimento de modelos andragógicos, cujo propósito é ajudar os alunos a desenvolver habilidades para dirigir sua própria aprendizagem. Trata-se de uma nova forma de aprender que determina novas maneiras de ensinar.

É um método processual em que os indivíduos com iniciativas próprias, com ou sem ajuda dos professores, fazem o diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulam suas metas de aprendizagem, identificam os recursos humanos e necessários para aprender, elegem e aplicam estratégias de aprendizagem adequadas e avaliam os resultados da aprendizagem.

O processo avaliativo é por competências, e nele são consideradas cinco habilidades: autoavaliação, reflexão, pensamento crítico, administração de informações e habilidades de grupo. O professor nessa metodologia é um tutor-facilitador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que isso aconteça, o curso de enfermagem disponibiliza todas as estratégias, mecanismos e instrumentos possíveis para que os professores desenvolvam essas habilidades com os alunos⁽¹⁶⁾.

Com relação a essas tendências ou modelos de avaliação, observou-se que eles são construídos a partir da reforma curricular e dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) de curso, de forma integrada (teoria/prática). Pauta-se nas DCN e nos quatros pilares da educação, os quais preconizam que a formação profissional não se restrinja somente à competência técnica, mas que contemple também as competências políticas, éticas e

humanas.

Por outro lado, as mudanças nas tendências ou modelos qualitativos aconteceram a partir de relatórios para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; de situações-problema, ajustadas ao nível dos alunos, ao alcance individual de cada um, o que implica a necessidade de saber conduzir racionalmente essa heterogeneidade; da inserção de novas ferramentas e/ou instrumentos facilitadores no ensino da enfermagem, como a utilização da música e das artes em geral, que com seus elementos formais servem de apoio na prática pedagógica e, conseqüentemente, podem contribuir para o surgimento de um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, criativo, motivador e transformador, permitindo que docentes e discentes se tornem pessoas mais críticas e dadas ao diálogo, favorecendo para ambos um crescimento educativo e emancipatório.

Nessa perspectiva, a construção de um processo formativo embasado nos quatros pilares da educação implica posicionamentos filosóficos e políticos e a busca de outros referencias de ensino e aprendizagem. Possibilita, além disso, que o aluno construa seu caminho com sensibilidade, percebendo novos valores que o ajudarão a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer que incorpora desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos. Uma estratégia para resgatar a sensibilidade no aprender-ensinar Enfermagem consiste em incorporar a ludicidade como elemento que estimula a imaginação e permite a construção de significados e interpretações que impulsionam o processo crítico-criativo⁽¹⁷⁾.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi constatar que o Brasil é o cenário geográfico da América Latina que mais se destacou na aplicação da tendência ou modelo de avaliação da aprendizagem por competências. Essas ocorrências estão assim distribuídas: na Região Sudeste, Ribeirão Preto-SP; São Paulo-SP, Uberaba-MG, Rio de Janeiro-RJ; na Região Sul, Florianópolis-SC, Cascavel-PR, Ponta Grossa-PR, Porto Alegre-RS, São Leopoldo-RS, Vale do Rio dos Sinos-RS; na Região Nordeste, Bahia, Fortaleza-CE; na Região Centro-Oeste, Brasília-DF. Contudo, ainda que de forma incipiente, essas tendências de avaliação são aplicadas nos cursos de graduação em enfermagem de países Latino-Americanos como o da Universidad de Colima e da Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ambas situadas no México, bem como na Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, em Medellín, Colômbia.

Considerando a aplicação dessas tendências ou modelos de avaliação, destacamos que são experiências consolidadas em diversas disciplinas teórico-práticas vivenciadas pelos Cursos de Graduação em Enfermagem, em universidades públicas e privadas nacionais e internacionais, sob a perspectiva epistemológica que vincula indivíduo e sociedade partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento, inserido na dinâmica social historicamente construída.

Nessa perspectiva, os alunos são os protagonistas da aprendizagem, buscando construir o seu próprio conhecimento – aprendizagem significativa –, e os professores os mediadores desse processo, apoiando, ajudando, desafiando e incentivando a construção do saber. Contudo, vale ressaltar que nos países latino-americanos essa mudança não é uniforme, inclusive no Brasil, uma vez que essa transformação vem acontecendo gradativamente, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Enfim, compreender como estão configuradas as tendências ou modelos de avaliação no ensino de graduação em enfermagem pressupõe, de um lado, que os educadores entendam qual o enfoque crítico da educação e de sua ação política e social; de outro, que os educandos transformem-se de agentes passivos na recepção dos conhecimentos

repassados pelo professor em seres ativos, responsáveis pelo próprio desenvolvimento. Afinal, o que se passa na maioria dos cursos de graduação é que comumente o docente acaba reproduzindo os modelos de ensino a que ele foi submetido enquanto aluno, modelos muitas vezes convencionais, verticalizados, que utilizam a avaliação como instrumento de classificação do aluno e não como controle dos níveis de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da Escola Crítica, a abordagem do modelo por competências foi a que mais se destacou, e representa um passo adiante rumo à superação das abordagens tradicionais, por sua compatibilidade com os desejos e necessidades de renovação da escola; por individualizar e diversificar os percursos de formação, tanto do docente como do discente; por se direcionar para uma avaliação formativa e não normativa; por desenvolver o trabalho em equipe; por colocar os discentes no centro da ação pedagógica; por recorrer a metodologias ativas de ensino e aprendizagem; por desenvolver a competência e a transferência de conhecimentos trabalhando a partir de situações-problema, pois a noção de competência ancora-se em matrizes distintas, podendo ser condutora no processo de aprendizagem. Afinal, assumir que o ensino por competências é apenas a ponta mais visível de uma mudança radical de conceitos significa aceitar romper com os antigos paradigmas, condição existencial para essa abordagem⁽¹⁸⁾.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo de revisão acerca dos modelos/tendências de avaliação no ensino de graduação em enfermagem, evidenciando e discutindo como se configuram e as diferentes inclinações pedagógicas adotadas na América Latina, não tivemos a intenção de esgotá-lo. Sabíamos, pelo contrário, que se tratava de tema não só complexo, mas desafiador, precisamente pela atualidade, pelas divergências conceituais que suscita e pelas posições contrárias decorrentes dessas próprias divergências conceituais, porém inerentes à ação educativa, na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos docentes/educadores.

A partir dos dados encontrados, constatou-se no Brasil e em países latino-americanos, que alguns cursos de graduação em enfermagem estão passando por reformulações em sua estrutura curricular, ainda que de forma incipiente. E é preciso valorizar esse dado, pois existem muitos avanços nas diferentes inclinações metodológicas adotadas nos cursos. As considerações trazidas pelos autores são de ordem teórica. Poucos são os estudiosos que realizam pesquisas com docentes e discentes a fim de apresentar dados mais objetivos e consistentes para serem discutidos. A forma de avaliação como vem sendo processada provoca algumas preocupações e reflexões em vários estudiosos da área, pois as DCN apontam em seu texto que deve existir a predominância da avaliação qualitativa sobre a quantitativa, a avaliação por critérios e por domínio, mas a definição desses critérios nem sempre anuncia a razão de sua escolha.

Entre as limitações do estudo, destaca-se à incompletude dos resumos analisados, a escassez de pesquisas sistemáticas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem na área de Enfermagem, a imprecisão de dados – o que justifica as divergências identificadas e a falta de clareza nos descritores citados nos textos, dificultando a busca sobretudo quanto aos métodos e resultados, tornando-se necessário recorrer à busca dos textos na íntegra na maioria dos periódicos.

Outra fragilidade diz respeito ao domínio limitado dos docentes acerca dos referenciais teórico-metodológicos adotados pelos cursos de enfermagem. Além disso, é essencial lembrar que a metodologia é fundamental, mas não deve ser mais importante que o conteúdo. Para tanto, deve-se investir na formação do professor, na sua capacitação técnica

e didática para que este possa avaliar a aprendizagem de forma clara e consistente, oferecendo espaço para a manifestação das dúvidas e dos interesses do aluno.

Recomenda-se então novas pesquisas sobre a temática, estudos que busquem explorar os “nós” críticos dessas tendências ou modelos pedagógicos de ensino, pois entendemos que no âmbito da formação de enfermeiros um dos grandes desafios a serem transpostos para a renovação das abordagens pedagógicas, que sustentam as práticas educativas é o de compatibilizar os aspectos técnicos, políticos, socioculturais, éticos e estéticos nos processos de formação profissional, e veiculá-los através de uma abordagem pedagógica que alimente as práticas educativas para além das necessidades técnicas e as mantenha ajustadas aos movimentos de inclusão social. Essa nova realidade requer preparo e abertura a novos paradigmas, e a avaliação se insere nesse contexto.

REFERÊNCIAS

1. Luck G. Avaliação – termômetro da educação. Revista Profissão Mestre. 2002; 2(12):14-17.
2. Ito EE, Peres AM, Takahashi RT, Leite MMJ. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. Rev Escola Enfermagem USP. 2006; 40(4):570-575.
3. Ministério da Educação (BR). Resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Diário Oficial da União; 2001.
4. Lopes Neto D, Teixeira E, Vale EG, Cunha FS, Xavier IM, Fernandes JD et al. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. Rev Bras Enferm. 2007; 60(6):627-34.
5. Demo P, Hoffmann J, La Taille Y. Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação; 2001.
6. Ganong LH. Integrative Review of Nursing Research. Res Nursing Health. 1987; 10(1):1-11.
7. Bordenave JD, Pereira AM. Estratégias de ensino-aprendizagem. 25. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2004.
8. Silva RPG, Rodrigues RM. Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem. Rev Bras Enferm. 2008; 61(2): 233-8.
9. Barros MA, Cyrillo CCP. A dramatização como recurso no processo ensino-aprendizagem na disciplina de história da enfermagem. Cogitare Enferm. 2006; 11(1): 44-49.
10. Laluna MCMC, Ferraz CA. Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros. Rev Bras Enferm. 2007; 60(6): 641-5.
11. Tanji S, Silva CMSLMD. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem. Rev. Enferm UERJ. 2008; 16(3): 392-8.
12. Reibnitz KS, Prado ML. Processo de trabalho, processo educativo e formação em enfermagem. In: Reibnitz KS, Prado ML, organizadores. Inovação e Educação em Enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006. p. 79-108.
13. Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1999.

14. Santos I. Rev. Enferm UERJ. 2007; 15(1):113-8.
15. Freire P. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
16. Munari DB, Oliveira NF, Fernandes CNS. O modelo de educação de laboratório na formação do enfermeiro: avaliação do graduando de enfermagem. Rev. Enferm UERJ. 2006; 14(3): 385-90.
17. Prado ML, Reibnitz KS, Gelbcke FL. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. Texto & Contexto Enferm. 2006; 15(2):296-302.
18. Hoffmann J. Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação; 2008.

ISSN 1695-6141

© [COPYRIGHT](#) Servicio de Publicaciones - Universidad de Murcia