

Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem

RINALDO HENRIQUE AGUILAR DA SILVA*
LUCIANA TEIXEIRA SCAPIN**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão sobre a implantação de metodologia ativa de ensino-aprendizagem da problematização e o uso da avaliação formativa nesse processo. A problematização vem sendo utilizada como estratégia de ensino visando à formação de profissionais mais críticos, reflexivos, capazes de trabalhar em equipe e de aprender juntos. Nesse processo, a avaliação torna-se parte constituinte na construção do próprio conhecimento e requer habilidades e posturas diferenciadas de professores e de estudantes. Neste estudo, foram analisados qualitativamente os instrumentos de avaliação preenchidos pelos estudantes que destacaram as principais fragilidades e fortalezas do processo. Foi possível verificar os seguintes aspectos: 1) A compreensão do que é uma avaliação formativa; 2) O papel do professor no processo de avaliação; 3) A avaliação como momento de aprendizagem; 4) Os mitos e os medos sobre este tipo de avaliação. Conclui-se que, apesar dos grandes desafios ainda existentes, incluindo a incipiente capacitação dos docentes, esse modelo de educação

* Pós-doutor em ensino superior em saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Docente da Faculdade de Medicina de Marília (Famema) (aguilar@famema.br).

** Doutoranda em educação para a saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB/UFRJ), Docente da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (Suprema) (luscapin@gmail.com).

está em consonância com o perfil do egresso das escolas médicas, preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Processo de ensino-aprendizagem, Formação profissional, Medicina.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es hacer una reflexión sobre la implementación de la metodología activa de enseñanza y aprendizaje de la problematización y el uso de la evaluación formativa en este proceso. La problematización viene siendo utilizada como estrategia de enseñanza dirigida a la formación de profesionales más críticos y reflexivos, capaces de trabajar en equipo y de aprender juntos. En este proceso, la evaluación se convierte en un componente de la construcción del propio conocimiento y requiere habilidades y posturas diferenciadas de docentes y estudiantes. En este estudio, se analizaron cualitativamente los instrumentos de evaluación completados por los estudiantes que señalaron las principales debilidades y fortalezas del proceso. Se pudo comprobar lo siguiente: 1) La comprensión de lo que es una evaluación formativa; 2) El papel del profesor en el proceso de evaluación; 3) La evaluación como un momento de aprendizaje; 4) Los mitos y temores sobre este tipo de evaluación. Se concluyó que a pesar de los grandes desafíos existentes, que incluyen la incipiente capacitación de los docentes, este modelo educativo es coherente con el perfil de los graduados de las escuelas de medicina, según lo recomendado por las Directrices Curriculares Nacionales.

Palabras claves: Evaluación formativa, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Formación profesional, Medicina.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on the implementation of an active teaching and learning methodology of problematization and the use of an educational evaluation of the process. Problematization has been used as a teaching strategy in order to form more critical and reflective professionals, who are capable of teamwork and learning together. In this process, evaluation becomes an essential part in the acquisition of knowledge itself and requires different skills and approaches from teachers and students. This study analyzes qualitatively the tools of evaluation that students filled out highlighting the positive and negative aspects of the process. It was possible to check the following aspects: 1) Understanding what educational evaluation is; 2) The role of the teacher in the evaluation process; 3) Evaluation itself as a learning moment; 4) The myths and fears about this kind of evaluation. In conclusion, one sees that, even though there are still great challenges, including the preparation of teachers, this model of education is in line with the profile of a medical school graduate, which the National Curriculum Guidelines recommend.

Keywords: Formative assessment, Learning processes, Vocational training, Medicine.

INTRODUÇÃO

Segundo Berbel (1998) a Metodologia da Problematização tem uma orientação geral, como todo método, caminhando por 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 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.

Este propósito está diretamente relacionado com a capacidade de dar e receber críticas, que na problematização é trabalhado fortemente durante a avaliação da participação no processo de maneira formativa.

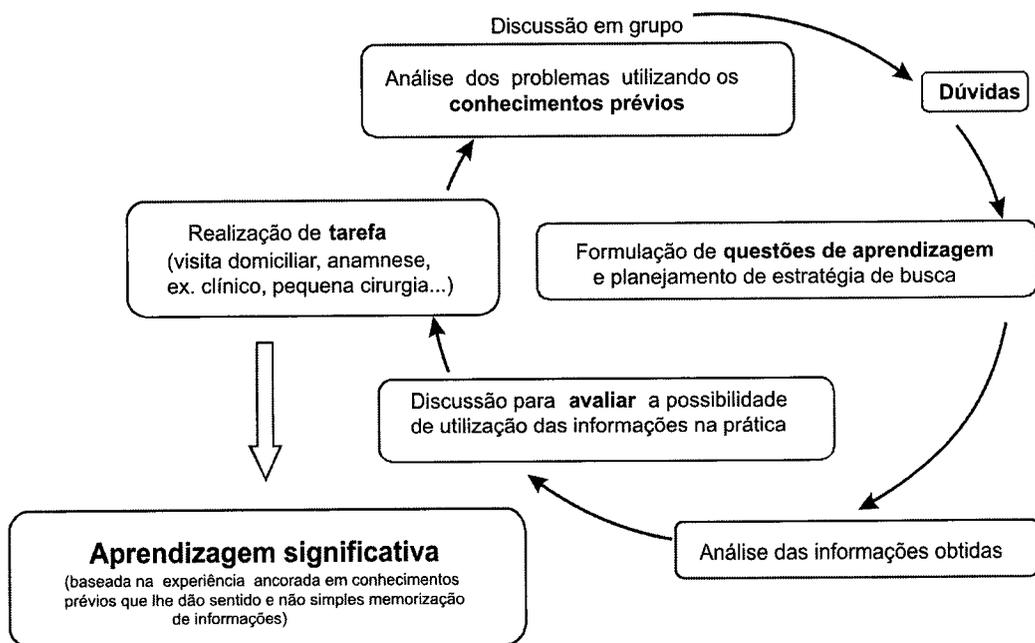
Foi descrito pela primeira vez por Bordenave e Pereira (1991) com o objetivo de formar profissionais capazes de continuar a aprender a aprender para toda a vida com visão ética, humanística e com responsabilidade social.

Possui cinco etapas que visam desenvolver a capacidade de aprender a aprender, aplicar o conhecimento e trabalhar em equipe:

- 1^a) observação da realidade – é a realização da tarefa social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo;
- 2^a) pontos-chave – os estudantes são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo;
- 3^a) teorização – estudo, investigação propriamente dita. Os estudantes se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto-chave já definido;
- 4^a) hipóteses de solução – todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os estudantes, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções;
- 5^a) aplicação à realidade – são discutidas as estratégias de intervenção.

Para que o processo seja efetivo, torna-se necessário cumprir todas essas etapas de modo integrado, configurando-se um ciclo pedagógico onde todos têm a oportunidade de aprender por si e através do outro a partir da realidade vivida (Figura 1).

Figura 1 - Esquema representativo da articulação entre as etapas da problematização



Fonte: Tsuji; Aguilar-da-Silva, 2010.

A construção do conhecimento pela participação ativa do estudante evidencia a construção da ação-reflexão-ação, corroborando o projeto pedagógico e o currículo que prevê a vivência da prática, teorização e atuação na prática.

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas com a utilização da problematização como método pedagógico para os cursos da área da saúde têm como principal referencial os trabalhos de Berbel iniciados na década de 90 (1995, 1996, 1998).

Para o curso de Medicina, surge logo após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2001) em que iniciativas de mudanças e adaptações curriculares foram debatidas, com a finalidade de atender as demandas contemporâneas, com ênfase nas necessidades de saúde da população, baseado em competências capazes de promover a integração entre a escola, os serviços e a comunidade (Lampert et al., 2009).

A Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (FCMS/JF) visando atender às DCNs, inseriu durante o internato do curso médico esta estratégia.

A mudança de paradigma trouxe um avanço no que se refere à construção do conhecimento durante esta etapa tão importante da formação, isto porque passou a garantir um espaço sistematizado e protegido para a discussão dos casos clínicos vivenciados pelos estudantes nos cenários de formação (hospitais, ambulatórios e unidades de saúde).

Os estudantes são estimulados a realizar as tarefas de acordo com a complexidade e autonomia do momento do curso em que se encontram, uma vez que o internato ocorre durante os dois anos finais de formação. Esta realização das tarefas é de fundamental importância, pois serve como ponto inicial da concretização do processo pedagógico.

Depois da realização das tarefas e da vivência dos processos de trabalho, os estudantes se encontram em grupo, e na presença do professor relatam suas experiências nos cenários de prática, suas dificuldades e suas vitórias diárias (**confronto experiencial**). Nesta etapa eles aprendem a conviver com o desafio do que acreditam que sabem, do que sabem e do que não sabem.

Após os relatos de todos os estudantes, é realizada uma reflexão sobre as necessidades de saúde percebidas em cada caso e, então, pergunta-se: como as tarefas foram conduzidas? O que poderia ter sido feito? E, principalmente, quais foram os sentimentos que emergiram daquelas situações? (**síntese provisória**).

Com base nessas reflexões, são elaboradas perguntas que buscam uma integração dos conhecimentos biopsicossociais e das necessidades de saúde que servem de norte para a pesquisa (**busca de informações**).

Em um segundo encontro do grupo, após uma semana, cada estudante apresenta o que estudou sobre o assunto, como respondeu às perguntas, que novidades puderam perceber, que novas formas de lidar com as descobertas e com o sentimento de ter “crescido” em relação ao assunto e em relação à forma de construir o conhecimento (**nova síntese**). São discutidas, então, as estratégias de intervenção (**aplicação à realidade**).

Ao final, os estudantes e o professor realizam a **avaliação**, que possui, nesta metodologia, uma característica particular, pois, neste momento, o professor avalia seu trabalho e avalia cada estudante. Os estudantes também se autoavaliam, avaliam seus pares e o professor. É um momento rico de conhecimento sobre si e sobre o outro.

Entretanto, realizar este tipo de avaliação pressupõe uma mudança de postura. Os estudantes estão culturalmente acostumados com avaliações estruturadas e

objetivas, e os professores também lidam melhor com esse tipo de avaliação. Considerar os aspectos subjetivos da própria participação e da participação do outro na construção do conhecimento passa a ser o grande desafio.

Caso a etapa da avaliação não seja realizada adequadamente, todo este processo metodológico pode se perder, uma vez que é natural que os participantes se auto-organizem em áreas de conforto, minimizando as dificuldades e os “não saberes”, levando a uma autodefesa e descaracterizando a função epistemológica deste trabalho.

Essa mudança de paradigma na forma de ensinar e de aprender necessita de uma coerência entre os pressupostos epistemológicos que norteiam a proposta pedagógica com todo o processo avaliativo.

Etimologicamente, “verificar” deriva do latim “verum facere” (fazer verdadeiro), ou seja, investigar a verdade de alguma coisa. A verificação se encerra no momento em que a investigação do objeto/sujeito é configurada pelo professor e não implica em que o sujeito tire dela consequências novas ou significativas. “Avaliar” deriva do latim “*valere*” (dar valor a) e não se encerra no valor ou na qualidade atribuída ao aluno em questão, mas leva a uma decisão de ação, uma tomada de posição (Luckesi, 1995). A partir desses conceitos, é possível entender que a verificação não pode ser o único propósito da avaliação, assim como o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não deverá ser a aprovação ou a reprovação do educando, mas o direcionamento da sua aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. Por isso, a avaliação tradicional baseada no valor, nos aspectos quantitativos, torna-se limitada e pouco responsiva.

Já a avaliação formativa, realizada na problematização, proporciona informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, monitora o processo durante a instrução.

Segundo Hoffmann (2005, p. 19):

[...] uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, jovem, adulto, inseridos em um contexto de sua realidade social e política [...]. Nesta dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

Numa visão mais ampla, a avaliação formativa busca compreender o envolvimento do estudante na realização das tarefas propostas (Sousa, 1998). Entretanto,

como carrega alto grau de subjetividade, frequentemente gera dúvidas por parte dos estudantes acerca da efetividade e da coerência avaliativa.

OBJETIVO

Realizar uma reflexão crítica das concepções que os estudantes possuem sobre a avaliação formativa na problematização a partir da análise qualitativa de instrumentos de avaliação, preenchidos durante o internato do curso médico da FCMS/JF.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa avaliativa o que, segundo Contrandriopoulos et al. (1997, p. 37), significa “examinar através de um procedimento científico as relações que existem entre os diferentes componentes de uma intervenção”. Para isso, foram analisados os instrumentos de avaliação preenchidos pelos estudantes do internato (n=40), ao final do décimo período.

O instrumento continha as seguintes questões: 1) Como foi a participação do seu professor durante o processo avaliativo? 2) Como foi a sua participação durante o processo avaliativo? 3) Destaque as principais fortalezas e fragilidades do processo avaliativo.

Após a transcrição dos dados, estes foram sistematizados para submeterem-se à análise temática (Franco, 2005), valorizando os significados presentes nos dados, a sua correlação com as questões formuladas e a articulação com o marco teórico adotado na pesquisa.

Primeiramente, foi realizada uma pré-análise pelo contato exaustivo com o material com repetidas leituras (leituras flutuantes) retomando simultaneamente os questionamentos e os objetivos iniciais, criando-se indicadores que orientaram a interpretação final. Organizou-se o material de forma a atender algumas normas de validade, como exaustividade (contempla todos os aspectos do roteiro), representatividade (contempla a representação do universo pretendido), homogeneidade e pertinência.

A sistematização da análise está exemplificada no quadro 1 e ocorreu do seguinte modo:

- a partir do núcleo direcionador (avaliação formativa na problematização), unidades de contexto foram sendo separadas do texto. A unidade de contexto representou a parte mais ampla da fala do entrevistado, que foi considerada como o “pano de fundo” que imprimiu significado e sentido às unidades de registro;

- das unidades de contexto foram extraídas as unidades de registro, e em algumas das situações uma única unidade de contexto apresentou mais de uma unidade de registro;
- as unidades de registro foram classificadas e agrupadas de acordo com seus significados e, então, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) A compreensão do que é uma avaliação formativa; 2) O papel do professor no processo de avaliação; 3) A avaliação como momento de aprendizagem; 4) Os mitos e os medos sobre este tipo de avaliação;
- finalizando, houve a fase de Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação, buscando uma aproximação dos dados categorizados e a verificação por divergências e convergências entre as unidades de registro, visando obter respostas à inquietação inicial da pesquisa.

Quadro 1 – Representação da sistematização da análise temática

Unidades de contexto	Unidades de registro	Categorias de análise
<p>- “Às vezes me sinto muito incomodado, quase injustiçado. Não consigo entender como é possível avaliar a participação. Penso que os professores acabam avaliando no ‘pessoal’ e assim, avaliar, julgar um estudante é muito difícil. Existe muita subjetividade neste tipo de avaliação”; “Se a função é a de avaliar como é possível fazê-lo sem uma prova escrita?”</p>	<p>“[...] e assim, avaliar, julgar um estudante é muito difícil. Existe muita subjetividade neste tipo de avaliação”; “Se a função é a de avaliar como é possível fazê-lo sem uma prova escrita?”</p>	<p>- compreensão do que é avaliação formativa</p>
<p>- “No início, tive dificuldades, mas aos poucos fui entendendo o processo e contando com a ajuda dos colegas. Então você tem a oportunidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, de maneira clara e objetiva para corrigir rumos e melhorar.”</p>	<p>“[...] então você tem a oportunidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro de maneira clara e objetiva para corrigir rumos e melhorar.”</p>	<p>- avaliação como momento de aprendizagem</p>

RESULTADOS

A partir da análise temática dos instrumentos, foram identificadas unidades de contexto com suas respectivas unidades de registro, das quais foram destacadas quatro categorias emergentes daquele campo, a saber:

1) A compreensão do que é uma avaliação formativa – este foi um dos aspectos mais apontados pelos estudantes em seus instrumentos de avaliação. Parece quase haver consenso de que o conceito de avaliação formativa ainda não foi incorporado por todos, o que ocasiona dificuldades ao utilizá-la. Isto pode ser verificado na fala de alguns dos estudantes: “[...] e assim, avaliar, julgar um estudante é muito difícil. Existe muita subjetividade neste tipo de avaliação”; “Se a função é a de avaliar como é possível fazê-lo sem uma prova escrita?”

2) O papel do professor no processo de avaliação – a avaliação individualizada foi apontada como fortaleza do processo. “A avaliação também foi de forma individualizada, levando em conta nossos pontos fortes e nossos pontos fracos, para que pudéssemos, cada vez, melhorar mais”. “Avaliou a turma como um todo e a participação de cada aluno individualmente, após as partes do ciclo e em nosso último contato. Também ressaltando as melhores capacidades de cada um”. Entretanto, a subjetividade presente neste tipo de avaliação foi apontada como uma dificuldade por alguns: “Ainda não sei se ela fará uma avaliação correta e justa, sem envolvimento pessoal”.

3) A avaliação como momento de aprendizagem – foi possível perceber que muitos reconhecem a avaliação como um momento em que se pode aprender e não como um momento para acerto de contas: “Me permitiu verificar se estou de fato aprendendo nesta atividade”; “[...] então você tem a oportunidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro de maneira clara e objetiva para corrigir rumos e melhorar”.

4) Os mitos e os medos sobre este tipo de avaliação – este foi sem dúvida um dos aspectos que mais chamou a atenção. Interessante notar que fantasias e medos sejam os sentimentos tão presentes no processo avaliativo: “[...] assim, acredito que a sinceridade seja difícil de ser aplicada já que muitas vezes tenho medo de magoar meu colega com minhas palavras”; “Assim que o professor começa a avaliar fico com medo do que ele vai falar. Quando faço provas escritas não preciso presenciar o olhar desaprovador do professor que me avalia”.

DISCUSSÃO

Com a utilização de metodologias ativas de ensino/aprendizagem considera-se o estudante como o ator principal e, portanto, a aprendizagem ocorre de maneira dinâmica ao estimular o raciocínio crítico, a pesquisa, a reflexão, a análise e a decisão, configurando-se, deste modo, na capacidade de aprender a aprender. Nesse sentido, o papel do professor passa a ser muito mais de quem facilita o aprendizado do que de quem ensina ao estudante conhecimentos previamente adquiridos.

Para que se obtenha sucesso, deve-se considerar a avaliação como um movimento complexo que valoriza não somente os conhecimentos cognitivos, mas também os afetivos e os psicomotores inerentes a esse tipo de método.

Assim, o entendimento do conceito do que é avaliação formativa é fundamental para esse tipo de avaliação. Podemos perceber pelo relato dos estudantes que ainda existe muita dúvida acerca do processo. Lembremos que esses estudantes vêm de um modelo tradicional de ensino em que a avaliação mais comumente utilizada é a somativa.

Segundo Sousa (1998), a avaliação somativa é normalmente pontual e além de informar os erros, situa e classifica. Para Troncon (1996, p.430): “A avaliação somativa, também conhecida como terminal, incide no final ou após o transcurso do processo educacional ou de suas etapas mais importantes tendo, como finalidade, a verificação dos objetivos instrucionais. É frequentemente empregada com o propósito de aprovação ou reprovação do estudante”.

Sobre a avaliação formativa, o mesmo autor considera que: “A avaliação formativa é aquela realizada, regular e periodicamente, ao longo do processo educacional, para obter dados sobre o progresso conseguido e, deste modo, efetivar a oportuna correção das distorções observadas, para preencher as lacunas detectadas, bem como reforçar as conquistas realizadas”.

Apesar de esses conceitos de avaliação somativa e formativa parecerem claros, verifica-se na prática que eles são frequentemente confundidos, principalmente no que se refere à aplicação da avaliação formativa que é difícil de ser implementada. É comum que professores e estudantes utilizem esse conceito de maneira equivocada, acreditando que estão realizando uma boa avaliação.

Segundo Aguilar-da-Silva (2009), a avaliação formativa não se constitui como fim em si mesma, mas deve possibilitar a análise da realidade para focar as ações, com a finalidade de refletir sobre a mesma na perspectiva da reconstrução da ação.

Méndez (2002) considera que esse tipo de avaliação deve se constituir em uma atividade de conhecimento e em um ato de aprendizagem no momento da correção. Assim, uma importante característica desse tipo de avaliação é o *feedback* imediato que deve ser fornecido ao estudante, de modo a poder configurar o processo de obtenção de dados como genuína atividade educacional.

Em determinadas circunstâncias, a aplicação repetida de métodos de avaliação formativa pode fornecer resultados indicativos da ocorrência de problemas ou dificuldades específicas de aprendizado.

Os estudantes apontaram a avaliação como um momento de aprendizagem pessoal, do processo e do outro. Assim, a aprendizagem não se dá apenas na perspectiva do conteúdo cognitivo, mas aborda também os aspectos afetivos, psicomotores e de comunicação.

A educação não comporta mais uma bagagem escolar baseada no volume de conteúdos e nas especificidades de cada profissão, sendo isso pouco operacional e até mesmo inadequado. O que se acumula no começo da vida deve ser constantemente atualizado e aprofundado, considerando que estamos vivendo um período no qual as mudanças ocorrem com grande velocidade. Além disso, é essencial que os profissionais possam trabalhar colaborativamente compartilhando ações e conhecimentos.

Ressalta-se também que a educação, para dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que serão, ao longo da vida, os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (ou aprender a aprender, adquirir os instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes) (Delors, 2000).

Nesse contexto, o professor deve ser aquele que facilita esse processo, e na avaliação fornece, em todos os momentos, o *feedback* ao estudante, sobre as suas principais fortalezas e fragilidades. Para isso, o professor necessita estar afinado com esse tipo de proposta e também precisa ser capacitado para isso. Para Alarcão e Tavares (2001), ser professor hoje pressupõe um conceito de formação permanente, contínua, especializada e em ação. Este perfil de formação inacabado traz consigo novas formas de trabalhar em equipe, de ser pró-ativo, de identificar as próprias necessidades de formação e os meios para consegui-la, de usar novas tecnologias e assumir riscos.

Os estudantes apontaram tanto fortalezas como fragilidades no que se refere ao papel do professor em relação à avaliação. Devemos compreender que se recebemos estudantes que foram educados em modelos de avaliação somativa, os

professores também tradicionalmente avaliam desse modo, e mesmo utilizando-se da avaliação formativa facilmente a transformam num acerto de contas e não em um momento de ensino-aprendizagem. Para Romão (2003, p.102):

[...] na avaliação da aprendizagem com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizada coletiva a ser devolvida ao aluno, para que ele, como o professor, retomem o processo de aprendizagem.

Uma das maneiras de minimizar esse tipo de atitude é considerar aspectos previamente definidos para a avaliação. Estes devem ser de conhecimento de todos e pactuados pelo grupo como essenciais durante a realização do processo.

Em metodologias ativas de ensino/aprendizagem é importante considerar, entre outros: a avaliação da base do conhecimento, o processo de raciocínio, as habilidades de comunicação e as habilidades de avaliação, ou seja, avaliar o avaliar configurando-se numa triangulação avaliativa. No entanto, Henderson e Johnson (2002) consideram que o uso de instrumentos individuais com critérios predefinidos elimina a espontaneidade das avaliações, desconsidera a reflexão dos discentes sobre suas atitudes, valores e preferências pessoais que são essenciais para aumentar a consciência dos mesmos em relação a quanto cada um se assemelha ou difere dos demais participantes do grupo.

Méndez (2002) defende a técnica de triangulação na qual professor, aluno, colegas ou pares constituem o vértice do triângulo. Tal técnica desempenha um papel muito importante para garantir o exercício justo da avaliação, na qual cada sujeito interessado pode fazer valer sua própria palavra, seu argumento. A presença dos membros da equipe com os quais o sujeito da avaliação trabalhou, mais a presença do professor, podem garantir formas de participação democrática que reforçam papéis de responsabilidade assumida e compartilhada.

Como fazer então para que o docente mude a sua postura profissional e acompanhe essas inovações didático-pedagógicas? Como esperar que o docente seja capaz de atuar na avaliação de maneira ética, eficiente e humana? Para Morin (1999) duas outras questões traduzem a complexidade deste processo: como formar educadores nessa nova perspectiva se não reformamos a educação? Como reformar a educação se não formamos novos educadores? Este é o desafio de utilizar a problematização como método de ensino-aprendizagem. Mas isso demanda intenso envolvimento e requer uma capacitação contínua dos envolvidos (Nendaz; Tekian, 1999).

Uma das possibilidades de capacitação docente é oferecer um programa de Educação Permanente (EP), focalizando a construção de instrumentos pedagógicos e de uma cultura reflexiva que possibilite a releitura de suas concepções e práticas profissionais. Esta desconstrução de representações internas e do processo de trabalho internalizado, advindo do modelo avaliativo somativo tradicional, deve partir da confrontação das realidades previamente vivenciadas para ser adequada, considerando-se os referenciais teóricos utilizados. Assim, poderá ocorrer a transformação e construção dessas novas práticas pedagógicas com maior efetividade.

Segundo Luckesi (2002), a nossa prática educativa se pauta por uma Pedagogia do Exame, ou seja, pelo uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos. A utilização das provas como ameaça aos alunos, sob a égide do medo. Os alunos mencionaram em suas avaliações o medo de serem avaliados negativamente por seus professores.

O medo tem sido considerado um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio das ações que são supostamente indesejáveis. Além de produzir uma personalidade submissa, o medo gera hábitos de comportamento físico tenso que podem conduzir a uma série de danos, inclusive biológicos. Portanto, a avaliação escolar deveria ser considerada um instrumento de estímulo, de promoção da aprendizagem e colocada a serviço do avanço, com qualidade, do processo de escolarização do aluno.

Luckesi (2002) considera que para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica pautada na teoria histórico-crítica. Isto vem ao encontro do uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem como a problematização que se baseia na vivência da prática para uma reflexão e avaliação crítica sobre ela.

Portanto, há de se considerar a dimensão pedagógica da avaliação ao compreender que o trabalho do professor com os seus alunos passa, necessariamente, por uma organização que inclui: objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados.

Assim, quando desejamos ter um quadro mais completo do desenvolvimento do aluno, necessitamos combinar uma série de técnicas, tanto as que se ajustam mais à avaliação de aspectos quantitativos como as que são mais adequadas à avaliação de fatores qualitativos.

A estrutura operacional da avaliação compreende as formas, os instrumentos e os meios que professores utilizam para obter dados sobre o desempenho acadêmico em relação ao processo de ensino e aprendizagem e não podem desconsiderar a dimensão

emocional que está baseada nos preceitos da psicologia cognitiva, que avalia os ganhos acadêmicos do aluno, suas capacidades e potencialidades, seu ajustamento pessoal e social. Enfim, a avaliação deve ser integral, o que pressupõe a avaliação do aluno em seus aspectos cognitivos e afetivos, com a utilização de técnicas diversas para isso.

Entretanto, o professor é um profissional que se movimenta num plano onde são poucas as pessoas qualificadas para julgar suas ações e por isso realiza uma função pouco suscetível a controle externo ou supervisão direta.

Ludke (1992) propõe que se lance um olhar sociológico sobre a avaliação não só para enxergar melhor a sua função controladora, mas, sobretudo, para tentar entender como se traduzem no dia-a-dia das ações e relações escolares os seus mecanismos de poder.

Para Luckesi (1983, p. 47), a avaliação da aprendizagem tem que ser compreendida como um ato amoroso.

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade. Quando não nos acolhemos e/ou não somos acolhidos, gastamos nossa energia nos defendendo e, ao longo da existência, nos acostumamos às nossas defesas, transformando-as em nosso modo permanente de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração das DCNs para os cursos de saúde no Brasil, a mudança de paradigmas educacionais passou a ser frequente na grande maioria das escolas. Entretanto, a mudança trás consigo sentimentos contraditórios, sobretudo no que se refere ao processo avaliativo. Foi nesse contexto que, ao realizarmos a análise desta pesquisa, encontramos sucessos e desafios que ainda necessitam ser vencidos.

Os estudantes indicaram que a avaliação no método da problematização é efetiva e que possibilita formar profissionais mais preparados para o trabalho em equipe e a integralidade da atenção à saúde, capazes de continuar a aprender durante a vida profissional.

Esse reconhecimento da efetividade do processo, porém, vem permeado de medos e inseguranças, que se por um lado sempre existiram em qualquer tipo de avaliação, nesta se tornam ainda mais presentes no que se refere à subjetividade inerente ao processo avaliativo formativo e à capacidade de dar e receber críticas.

Várias são as fragilidades ainda existentes, mas todas parecem apontar para a mesma direção, que passa necessariamente pela capacitação docente e discente no entendimento e amadurecimento dos processos de avaliação formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR-DA-SILVA, R. H. A. Avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na Faculdade de Medicina de Marília: aspectos da resiliência docente e discente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 471-485, 2009.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995. Número especial.
- _____. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da praxis. *Semina*, v.17, p. 7-17, 1996. Número especial.
- _____. A Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunic., Saúde, Educ.* p. 139-154, fev. 1998.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 12.ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CONTRANDIOPOULOS, A. P. et al. A Avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: _____. HARTZ, Z. M. A. (Org.). *Avaliação em saúde: dos modelos conceituais a prática na análise da implantação de programas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p. 29.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HENDERSON, P.; JOHNSON, M. H. *An innovative approach to developing the reflective skills of medical student*. BMC Medical Education, 2002, v. 2, n. 4, p. 4.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LAMPERT, J. B. et al. Projeto de avaliação de tendências de mudanças nos cursos de graduação da área da saúde Caem/Abem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, p. 5-18, 2009. Suplemento.
- LUCKESI, C. Avaliação: otimização do autoritarismo. In: _____. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983, p. 44-52. (Estudos e Pesquisas, n.27).
- _____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 85-151.
- _____. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: _____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.
- NENDAZ, M. R.; TEKIAN, A. Assessment in problem-based learning medical schools: a literature review. *Teaching and Learning Medicine*, v. 11, n. 4, p. 232-243, 1999.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da

avaliação educacional. São Paulo: *Ideias*, n.30, p.161-174, 1998.

TRONCON, L. E. A. *Avaliação do estudante de medicina*. In: SIMPÓSIO ENSINO MÉDICO DE GRADUAÇÃO, 29., Ribeirão Preto, 1996. Disponível em: <<http://www.fmrp.usp.br/revista/1996/>

vol29n4/9_avaliacao_do_estudante_de_medicina.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.

TSUJI, H.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: do modelo biomédico ao humanístico*. São Paulo: Forte, 2010. 236 p.

Recebido em: maio 2011

Aprovado para publicação em: agosto 2011