

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

ROSANE APARECIDA DO PRADO

**RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR
COMPETÊNCIA EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANE APARECIDA DO PRADO

**A RESSIGNIFICAÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO POR
COMPETÊNCIA EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Enfermagem - Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

Orientadora: Dra. Marta Lenise do Prado

2007

Ficha Catalográfica

P896r Prado, Rosane Aparecida do
Ressignificando a avaliação no ensino por competências em um curso
Técnico de enfermagem [dissertação] / Rosane Aparecida do Prado —
Florianópolis (SC): UFSC/PEN, 2007.
106p. il.

Inclui bibliografia.
Possui Diagramas e Quadros.

1. Enfermagem – Técnico. 2. Ensino – Avaliação. 3. Profissional –
Competências I. Autor.

CDD 21ed. – 610.73

ROSANE APARECIDA DO PRADO

**RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR
COMPETÊNCIA EM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

Esta DISSERTAÇÃO foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

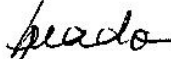
MESTRE EM ENFERMAGEM

e aprovada em 05 de setembro de 2007, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

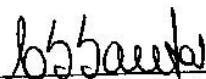


Dra. Marta Lenise do Prado
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



Dra. Marta Lenise do Prado
Presidente



Dra. Consuelo Sielski Santos
Membro



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz
Membro

Dra. Valéria S. Faganello Madureira
Membro Suplente

Dra. Vânia M. Schubert Backes
Membro Suplente

DEDICATÓRIA

Para Rudnei, meu amado companheiro, pela ajuda, confiança e incentivo, sempre tão paciente e tranquilo sabendo compartilhar angústias e alegrias.

Para os meus filhos Nikolas e Nikole, razão maior de minha existência, que muitas vezes sem a minha presença física, tão importante em seus desenvolvimentos, aceitaram a presença ausente, na certeza de um crescimento maior e mais completo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela concretização de mais um sonho. Obrigada Senhor pela iluminação Divina.

A minha orientadora, Dr^a Marta, pela compreensão em minhas dificuldades, pela tranquilidade nos ensinamentos, pelo respeito as minhas idéias, pelo incentivo aos meus estudos e principalmente por acreditar que a educação é semeada com paciência, no entanto, com persistência. A você, Marta meu carinho, minha ternura e muito obrigada pela convivência neste tempo de profundas reflexões.

Aos meus pais, inspiração maior de luta e coragem, por acreditarem e me incentivarem na busca de meus ideais.

Aos meus irmãos Sérgio e Diego, pelo amor fraterno e união que sempre buscamos e sempre alcançamos.

À minha avó Orminda, pelas orações que tanto me ajudaram.

Às amigas Rita, Laurete e Elisabete pela colaboração, incentivo e estímulo nesta jornada.

À colega Silvana por compartilhar estudos, vivências e reflexões em nossa caminhada.

Às professoras Dr^a Kenya, Dr^a Valéria, Dr^a Consuelo e D^{da}. Silvana minha banca, pessoas especiais por quem eu tenho profunda admiração e respeito, pois seus conhecimentos contribuíram muito nesta pesquisa.

À professora Dr^a Vânia, pelo carinho com que traduz seu trabalho de maneira séria e competente. Obrigada pela afetividade e amorosidade em seus ensinamentos.

À amiga Noemia, pelas intermináveis correções de português, sempre com tanto carinho e dedicação.

Aos colegas do NTC, Gerusa, Meíves, Renata, Caroline, Thyrza, Tatiana, Luciana, Giovaní, Flavio, Nandí e Alexandre pela convivência e aprendizado com cada um de vocês.

Ao CEFET/SC, pelo incentivo à capacitação e por aprovar o desenvolvimento desta pesquisa no espaço pedagógico do Curso Técnico de Enfermagem.

Aos alunos que cursaram e aos que estão cursando o Técnico de Enfermagem, objetivo de melhora de nossas práticas pedagógicas.

Aos colegas de turma de mestrado 2006, uma grande parceria em muitas viagens...

À Andréa pela força nas horas de que mais precisei e na convivência de nossos filhos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e professores do curso pelo apoio em compartilhar seus conhecimentos.

À Cláudia Garcia, pela competência em seu trabalho e disponibilidade dedicada.

Ao meu sogro Antônio e minha sogra Vanilda, pela ajuda na atenção com as nossas crianças.

Aos demais familiares, tios, primos por toda a torcida e orações nesta fase de minha vida.

CANÇÃO ÓBVIA

*Escolhi a sombra desta árvore para
Repousar do mundo que farei,
Enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
Minhas mãos ficarão calejadas;
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
Meus ouvidos ouvirão mais,
Meus olhos verão o que antes não viam,
Enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
Tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
Com palavras fáceis, que já chegaste,
Porque esses, ao anunciar - te ingenuamente,
Antes te denunciavam.
Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire

PRADO, Rosane Aparecida do. **Ressignificando a avaliação no ensino por competência em um curso técnico de enfermagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 106 p.

Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

Orientadora: Dra. Marta Lenise do Prado

RESUMO

A presente pesquisa trata de um estudo descritivo exploratório desenvolvido com um grupo de educadores de um Curso Técnico de Enfermagem, que tem como objetivo compreender o significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competências, estabelecer um processo reflexivo acerca do tema, bem como reconhecer crenças e valores da prática avaliativa. O referencial teórico metodológico baseou-se nos pressupostos de Paulo Freire em sintonia com fundamentos do ensino por competência de Philippe Perrenoud. A metodologia baseou-se inicialmente por meio de entrevistas semi-estruturadas onde surgiram os temas geradores. Em seguida, houve quatro encontros denominados círculos de diálogo para ocorrer à codificação e decodificação dos temas geradores, no quinto e último encontro objetivou-se o desvelamento crítico. Participaram da pesquisa seis educadores de uma instituição de ensino público de autarquia federal, vinculado ao Ministério da Educação. Foram identificados cinco temas geradores: a) Ensino por competência é difícil; b) A avaliação da aprendizagem é subjetiva; c) Os educadores ainda têm pouco conhecimento sobre o ensino e a avaliação por competência; d) Há necessidade de os educadores falarem a mesma linguagem na prática avaliativa, com coesão e união; e) O ensino ainda está muito tradicional apesar de ser chamado por competência. Os resultados apontam os significados da avaliação como aliança da competência técnica a afetividade e o estímulo aos educandos a buscarem seus caminhos com a facilitação da aprendizagem e como espaço de diálogo e de respeito, revela a importância em sustentar a ação pedagógica/avaliativa por meio da reflexão/ação e mostra o futuro e a ascensão da avaliação da aprendizagem no ensino por competência mediante posturas críticas, reflexivas, avaliação do próprio trabalho pedagógico e a educação permanente dos profissionais.

Palavras-Chave: Enfermagem, Educação, Avaliação

PRADO, Rosane Aparecida do. **A new Evaluation Meaning in Teaching for Competence at a Nursing Technical Course**. 2007. Dissertation (Master's degree in Nursing). Post Graduation Course in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 106 ps.

ABSTRACT

The following research is about an exploratory descriptive study developed with a group of educators from a Nursing Technical Course whose objective is to understand the learning evaluation meaning in teaching based on competences, to establish a reflexive process concerning to that topic, as well as to recognize believes and values of the evaluation practice. The methodological and theoretical references have been based on Paulo Freire's presuppositions along with foundations of teaching for competence by Philippe Perrenoud. Initially, the methodology has been based on semi-structured interviews from which generating themes appeared. Soon afterwards, there were four encounters denominated dialogue circles in order to code and decode the generating themes. The fifth and last encounter was aimed at the critical unveiling. Six educators from a Public Teaching Institution of Federal Autarchy and also linked to the Ministry of Education have participated in the research. Five generating themes were identified: a) Teaching for competence is difficult; b) the learning evaluation is subjective; c) Educators still have little knowledge about teaching and evaluation for competence; d) It is necessary that educators speak the same language in the evaluation practice with cohesion and union; e) Teaching is still very traditional in spite of being called by competence. The results point the meanings of the evaluation as an alliance of technical competence and affectivity. The incentive to the students to look for their ways with the learning facilitation as a dialogue space and respect reveals the importance in sustaining the pedagogic/evaluative action through the reflection/action. This points out the future, the ascension of learning evaluation in teaching for competence through critical and reflexive postures, the evaluation of the own pedagogic work and the professionals' permanent education.

Key-words: Nursing, Education, Evaluation.

PRADO, Rosane Aparecida do. **Un nuevo significado para la evaluación de la Enseñanza por Competencia en un Curso Técnico de Enfermería.** 2007. Disertación (Maestría en Enfermería) – Curso de Post Graduación en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1060 p.

RESUMEN

La presente investigación es un estudio descriptivo exploratorio, desarrollado con un grupo de educadores de un Curso Técnico en Enfermería, que tiene por objetivo comprender el significado de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza basada en las competencias; establecer un proceso reflexivo acerca del tema y reconocer creencias y valores de la práctica evaluativa. El referente teórico metodológico se ha basado en los supuestos de Paulo Freire y en conjunto con los fundamentos de la enseñanza por competencia de Philippe Perrenoud. La metodología se basó, inicialmente, en entrevistas semiestructuradas de las cuales surgieron los temas generadores. En seguida, hubo cuatro encuentros denominados círculos de diálogo para realizar la codificación y decodificación de los temas generadores, siendo que en el quinto y último encuentro se tuvo por objetivo el empeño crítico. Participaron de la investigación seis educadores de una Institución de Enseñanza Pública de Autarquía Federal, vinculada al Ministerio de Educación. Cinco temas generadores han sido identificados: a) La Enseñanza por Competencia es difícil; b) La evaluación del aprendizaje es subjetiva; c) Los educadores todavía tienen poco conocimiento sobre la enseñanza y la evaluación por competencia; d) Existe la necesidad de que los educadores hablen el mismo lenguaje en la práctica evaluativa con cohesión y unión; e) La enseñanza es todavía muy tradicional, a pesar de ser llamada de competente. Los resultados señalan a los significados de la evaluación como una alianza entre la competencia técnica, la afectividad y el estímulo para que los educandos busquen sus caminos con la facilitación del aprendizaje como un espacio de diálogo y de respeto. Esto revela la importancia de sustentar la acción pedagógico-evaluativa por medio de la reflexión/acción; muestra el futuro y la ascensión de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza por competencia mediante posturas críticas, reflexivas, evaluación del propio trabajo pedagógico y entrenamiento permanente de los profesionales.

Palabras claves: Enfermería, Educación, evaluación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre um Professor e um Formador	39
--	-----------

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: A avaliação por competência no processo ensino-aprendizagem.....47

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE DIAGRAMAS	12
1 CARACTERIZANDO A ESCOLHA TEMÁTICA	15
2 OBJETIVOS	18
2.1 Geral	18
2.2 Específicos	18
3 APONTANDO A REVISÃO DE LITERATURA	19
3.1 Aspectos históricos da educação e da avaliação.....	19
3.2 O ensino baseado em competências e o mundo do trabalho.....	30
3.3 Avaliação da aprendizagem e suas interfaces no ensino baseado em competências	32
4 INDICANDO O REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1 Idéias de Freire	36
4.2 Idéias de Perrenoud.....	37
4.3 Os quatro pilares da educação	40
4.4 Pressupostos	43
4.5 Conceitos.....	43
4.5.1 Ser Humano	43
4.5.2 Educação.....	44
4.5.3 Ambiente e Sociedade	45
4.5.4 Competências.....	45
4.5.5 Ensino e avaliação por Competências: articulando os conceitos	45
5 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	49
5.1 Contexto da pesquisa.....	49
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	52
5.3 Operacionalização da pesquisa: coleta e registro dos dados	52
5.4 Rigor metodológico.....	61
5.4.1 O Contrato Entre os Sujeitos.....	61
5.4.2 Dimensão ética.....	62
6 DESVELANDO O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO PARA EDUCADORES NO ENSINO POR COMPETÊNCIA	64
6.1 Tema gerador 1 - A avaliação da aprendizagem no ensino por competência é difícil.....	64
6.2 Tema Gerador 2 - A avaliação da aprendizagem é subjetiva.....	69
6.3 Tema gerador 3 - Há pouco conhecimento acerca da avaliação por competência por parte dos educadores e educandos	71
6.4 Tema gerador 4 - Educadores precisam falar a mesma linguagem na avaliação por competência	73
6.5 Tema gerador 5 - Ensino e avaliação são ainda muito tradicionais, apesar de serem chamados por competência.....	77
7 RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR COMPETÊNCIA: O DESVELAMENTO CRÍTICO.....	80
8 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFÊRENCIAS.....	94
APÊNDICES	99
ANEXOS.....	80

1 CARACTERIZANDO A ESCOLHA TEMÁTICA

Em contato com o processo de educação e aprendizagem como educadora do Curso Técnico de Enfermagem desde 1996, a avaliação da aprendizagem sempre foi motivo de inquietação, resultando em uma constante busca pelo aperfeiçoamento e entendimento de como ocorre o processo de avaliação na aprendizagem, suas interfaces, sua subjetividade, suas dificuldades, questionamentos e melhoramentos.

O contato com a avaliação anterior ao da prática pedagógica foi a assistência direta ao cliente como enfermeira assistencial, também fazendo educação em saúde, percebendo a importância da mesma no sucesso do tratamento e enfrentamento da doença pelo cliente.

Em 1998, iniciei uma especialização em educação – habilitação em psicopedagogia, procurando entender as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente as dificuldades na avaliação, tanto por parte dos educadores quanto dos educandos. Como trabalho de conclusão de curso, o tema estudado foi “A Avaliação do Estágio Supervisionado” (PRADO, 1999). Muitos achados da pesquisa confirmam a avaliação como uma dificuldade a ser ultrapassada, frente a suas várias conotações: Classificatória, excludente, mensurativa. Presume-se que estas dificuldades e dúvidas cercam todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, talvez de forma diferenciada de especificidade para cada uma das partes envolvidas, mas fica evidente que a dificuldade sempre existe.

Iniciando meus estudos no curso de Mestrado em Enfermagem, tempo de profundas reflexões filosóficas, políticas e sociais, deparo-me novamente com o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente com a avaliação da aprendizagem, agora com a terminologia adotada pelas mudanças curriculares – Avaliação por competências. Sendo assim, considero forte e significativa a necessidade de compreender o significado da avaliação por competência.

Frente à reforma do ensino no ciclo profissionalizante objetivando a educação por competência, passo a refletir e questionar-me ainda mais sobre o processo de ensino- aprendizagem e a avaliação por competências.

A mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996 acontece, até com um certo espaço de discussão e reflexão, porém sem muito clareamento das dúvidas. Após sua aprovação, houve e ainda há necessidade de compreensão de sua aplicabilidade e praticidade. Como exemplo do exposto é possível citar os planos político-pedagógicos das escolas que deveriam ser construídos coletivamente pela comunidade escolar, havendo muitas indagações se realmente assim ocorreu. Frigoto (2006, p. 16) afirma que “instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa”.

As escolas com os novos currículos baseados no ensino por competências, deveriam avaliar as suas várias dimensões: técnicas, relações interpessoais, sociopolíticas, comunicativas. Frente a isso, me restam alguns questionamentos: O ensino está realmente baseado em competências? O educador está preparado para a mudança no enfoque educacional e avaliativo da educação por competência? A avaliação passou a ser realizada com base nas competências adquiridas de forma processual e gradual? Quais os resultados dessa reformulação na educação profissional? Esta reformulação permitiu uma política clara em favor da democracia e da cidadania?

Minha vivência na prática avaliativa baseada em competência ainda é incipiente. Porém, trabalhando com esta modalidade desde a reforma educacional resultante da LDB 9394/1996, vejo a necessidade de aprofundamento de conhecimento científico sobre o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem no ensino profissionalizante da enfermagem, envolvendo aspectos desde sua compreensão até a ação propriamente dita. Ao mesmo tempo, observo a busca pela qualificação profissional com fins de melhoramento das práticas por parte dos educadores, que fazem pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, demonstrando empenho em qualificar-se para também, dentre outros objetivos, garantir um ensino de

qualidade.

A meu ver, as mudanças nas práticas pedagógicas e algumas deficiências técnicas e de comunicação dos educandos diminuíram, podendo estar relacionado ao fato do ensino por competência contextualizar esse aprendizado, levando-o a refletir ao executar sua prática.

Sendo assim esta pesquisa nasce da necessidade de reflexão e compreensão do significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competência, em um curso Técnico de Enfermagem. Utilizou o referencial teórico baseado nos pressupostos de Freire e Perrenoud e teve como pergunta norteadora o seguinte:

Qual o significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competências em um Curso Técnico de Enfermagem?

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender o significado da avaliação no ensino baseado em competência para educadores de um Curso Técnico de Enfermagem.

2.2 Específicos

Desenvolver um processo reflexivo junto aos educadores do Curso Técnico de Enfermagem acerca do significado da avaliação da aprendizagem baseada em competências, conforme itinerário teórico-metodológico de Paulo Freire.

(Re) conhecer valores e crenças da prática avaliativa realizada no Curso Técnico de Enfermagem.

3 APONTANDO A REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura deste estudo mostra a história das teorias da educação e da avaliação da aprendizagem, suas nuances e, em seguida, o ensino por competência, sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

3.1 Aspectos históricos da educação e da avaliação

No cenário da educação, vários aspectos históricos mostram as evoluções no ensino. Conhecendo a história da educação, consegue-se contextualizá-la nos dias de hoje e se percebe sua inter-relação com a avaliação da aprendizagem. As teorias da educação são classificadas em teorias não-críticas e teorias críticas, as quais se distinguem no modo como os conceitos de educação, aprendizagem e avaliação, dentre outros, são compreendidos (SAVIANI, 1991; FREIRE, 1985; NIETSCHE, 1998).

As Teorias Não Críticas apresentam-se subdivididas em três correntes, a saber:

- a) Pedagogia Tradicional – O professor como sujeito central no processo pedagógico e a educação transmitida ao aluno como sujeito passível de acolhimento dos ensinamentos do mestre.
- b) Pedagogia Nova - Havia uma preocupação maior com o aluno e o professor deixava de ser a figura central do processo pedagógico. Essa teoria foi também chamada de escolanovismo.
- c) Pedagogia Tecnicista – As atenções eram voltadas para o desempenho técnico, contribuindo para produtividade. O estudo passa a ser objetivo e operacional. Aluno e professor são agentes secundários, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios que garantam a eficiência. Ou seja, é o mercado de trabalho que determina o processo

pedagógico e a adaptação do aluno.

Para a pedagogia tradicional, aprender é a questão central; para a pedagogia nova, aprender a aprender é essencial e para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 1991).

As teorias não críticas têm base em concepções de verticalização e possuem uma intencionalidade de acomodação. Esta concepção estabelece uma relação de autoritarismo entre quem sabe e quem não sabe, entre quem manda e quem obedece, entre quem pode e quem não pode. Há uma relação vertical de imposição de poder, não havendo espaço para o diálogo que Freire chamaria de relação antipedagógica ou anti-democrática.

Já as Teorias Críticas buscam a transformação da sociedade e mudanças no status quo, sendo também divididas em três correntes teóricas:

- a) Pedagogia da Escola Libertadora – Muito defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, em que educador e educando se posicionam por meio do diálogo na troca de conhecimentos (NIETSCHE, 1998).
- b) Pedagogia da Escola Libertária – Uma forma de resistência contra a burocracia encarada como instrumento da ação dominadora do Estado (NIETSCHE, 1998).
- c) Pedagogia da Escola Crítico-Social dos Conteúdos – Propõe modelos de ensino voltados para a situação “conteúdos-realidades sociais”, onde pode existir a transformação da escola, porém mediados por necessidades da realidade existente.

Nas Teorias Críticas, e especialmente na escola libertadora, a avaliação assume um caráter diferenciado já que deixa de ser um processo de verificação da aprendizagem em termos de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de processos mentais, formação de atitudes e hábitos. O mais importante é a formação da consciência crítica e o comprometimento do educando com a prática social. Por esse motivo, não é necessário aplicar instrumentos de avaliação para verificar a efetivação da aprendizagem. Entretanto, admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador e educando no processo grupal e, às vezes, a auto-avaliação, feita em termos

de compromissos assumidos com a prática social (NIETSCHE,1998).

Considerando a complexidade e problemática da avaliação da aprendizagem, é necessário o desenvolvimento de uma reflexão sobre práticas avaliativas, sua história e práticas atuais. A avaliação da aprendizagem escolar é tema de muitos estudos e instiga autores a refletirem sobre suas polêmicas. Tem cultura classificatória, comparativa e estabelece parâmetros entre os favorecidos e os marginalizados, em uma posição ranqueadora e de exclusão.

Há história de exames escolares datados de 2.205 a.C., quando o imperador chinês *Shun* examinava seus oficiais a cada três anos com o propósito de os promover ou demitir. (VASCONCELLOS, 2006).

A avaliação cerca todo o viver humano ao longo de sua trajetória. Encontram-se citações na bíblia que determinam o certo e o errado, o belo e o feio, o moral e amoral (FENILI *et al.*, 2002). Na educação, as normas e condutas na avaliação vêm se constituindo na prática como modelos para aprovação/reprovação e progressão escolar.

As autoras ainda afirmam que a avaliação tem sua origem no século XVI com a pedagogia jesuítica que, apesar da preocupação com a eficiência do ensino, tinha uma atenção especial com as práticas de provas e exames. Estes caracterizavam-se por sessões solenes com formação de bancas avaliativas e comunicação pública dos resultados. O professor do século XVII era o centro das atenções e também utilizava os exames como verificação da aprendizagem intelectual. Com o surgimento da burguesia, a pedagogia tradicional se insere no contexto educacional, tornando-se a forma mais eficaz na época para o controle e seleção dos educandos, contribuindo para a exclusão e a marginalização dos indivíduos.

Perrenoud (1999) discorre sobre a avaliação nascida com os colégios por volta do século XIX com a escolaridade obrigatória, e questiona se algum dia teria ocorrido consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência, pois desde aquela época, a avaliação não era muito clara e de consenso geral.

Cartana (2001) descreve como a avaliação e suas concepções se desenvolveram no decorrer do tempo, mostrando que ela está presente em qualquer atividade humana de forma assistemática, no senso comum, atribuindo significado e senso de valor, há

outro modo de avaliar que se caracteriza pela busca do conhecimento e de critérios claros para implementação de práticas, revendo idéias e valores, possibilitando assim uma melhor averiguação da aprendizagem.

Nos dias de hoje, já não se concebe mais uma avaliação seletiva e excludente, porém não se nega que esse tipo de avaliação ainda ocorra. Percebe-se a dificuldade de avaliação, seja por parte do educador em concretizar uma avaliação que oriente o processo educativo de forma clara e eficaz, seja por parte do educando, para o qual a mesma deve ter critérios claros, suficientes para que ele saiba onde seu processo de aprendizagem será orientado ou reorientado, se for necessário.

Muitas vezes ouve-se relatos dos educandos falando de uma avaliação obscura, classificatória e que não leva em conta todo o seu desempenho. Por outro lado, os educadores falam de instrumentos incompletos em sua dimensão objetiva, de exigências escolares onde há necessidade de conceitos, notas, não tendo critérios claros, porém esperando resultados.

No contexto de educação brasileira, fica evidente a existência de pedagogias que objetivam controlar os educandos e também das que contribuem no processo ensino- aprendizagem, além de se apresentarem formas diferenciadas de avaliação. De um lado, buscam classificar, selecionar, excluir os educandos. De outro, na educação libertadora, problematizadora, a avaliação passa a ser entendida e vivenciada como processo de redimensionamento permanente da prática pedagógica dos sujeitos, bem como da construção significativa da aprendizagem dos envolvidos (BUSATO, 2005).

Não aceita-se uma avaliação como mero ato classificatório, e sim espera-se como um ato de diálogo e de inclusão social. Isto permite uma aproximação com o que Paulo Freire denomina de relação dialógica na perspectiva de transformação.

Para Freire, a educação libertadora e problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos; “[...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”(FREIRE, 1985, p. 120).

As concepções de educação libertadora, transformadora e de autonomia de

Freire (1981, 1985, 1992,1997) valorizam processo dialógico entre as pessoas, confirmando suas relações sociais e políticas. E é nesta lógica que penso a avaliação da aprendizagem, querendo entender o significado da avaliação e desejando uma prática avaliativa agradável, com respeito mútuo e que os sujeitos envolvidos sintam-se participantes ativos no processo de desenvolvimento e construção da avaliação.

Vasconcellos (2006, p. 56) esclarece que, “evidentemente, o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação”. Concepção esta de um ato político que percorre caminhos de observação, motivação, construção do conhecimento, de forma a ver na avaliação possibilidade de intervenção na elaboração da aprendizagem, tornando contextos inseparáveis o processo pedagógico/educacional e a avaliação.

Na LDB (BRASIL, 1996), a avaliação também tem seu destaque. Em seu artigo. 24. inciso V, assim se expressa:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Refletindo sobre o mencionado artigo, pode-se concluir que a avaliação deveria ocorrer de forma qualitativa, contínua e articulada com o ensino, contrariando toda e qualquer forma de avaliação classificatória e excludente.

Falando sobre a avaliação e a LDB, Hoffmann (2001) afirma que poucos aspectos foram alterados do texto da antiga LDB (lei 5692/1971), que já falava da maior importância dos aspectos qualitativos em comparação com os quantitativos, da

necessidade de acompanhamento contínuo do desempenho global do estudante. Segundo a autora, se a atual LDB provoca inquietações é porque tais pressupostos de avaliação nunca foram compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores.

A prática avaliativa não irá mudar nas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso (HOFFMANN, 2001, p.36).

Concordando com práticas pedagógicas que se façam sobre a reflexão do trabalho desenvolvido, Luckesi (2005) também defende uma postura construtiva do educador por meio de avaliações inclusivas.

Luckesi (2005) difere avaliação de exame, onde defende a avaliação como diagnóstica com vistas à melhoria da qualidade do desempenho, processual, dinâmica, inclusiva, democrática, uma prática pedagógica dialógica. Ao contrário, os exames são seletivos, há julgamento, aprovação ou reprovação, são pontuais, classificatórios, estáticos, antidemocráticos e fundamentam uma prática pedagógica autoritária. Discorda, ainda, que o acompanhamento da aprendizagem possa ser feito por exames – o qual ele refuta, ou somente pela avaliação, a depender da compreensão pedagógica com a qual se esteja trabalhando. Contudo, se a concepção pedagógica for a tradicional – onde o mestre transmite seus conhecimentos aos seus seguidores, os exames serão compatíveis com essa pedagogia. Porém, se a pedagogia for construtiva – com concepção pedagógica do ser humano como ser em movimento, em construção – a avaliação da aprendizagem torna-se a mais compatível.

Alguns autores descrevem o papel político da avaliação, sendo que este papel seleciona e por muitas vezes exclui. Vasconcellos (2006) faz uma reflexão sobre o papel político da escola por meio da avaliação da aprendizagem, onde julga que o sistema lança mão da “inculcação ideológica” para forçar o indivíduo a ocupar seu lugar de fracassado na sociedade, tendo o respaldo da reprovação escolar para o autoconceito negativo.

Sabe-se que há uma base sócio-político-econômico-cultural dada na sociedade de classes. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola. A escola ajuda este processo de discriminação social que deve necessariamente haver na sociedade capitalista, já que pela sua lógica excludente, não é possível que todos cheguem lá. (VASCONCELLOS, 2006, p. 36).

Luckesi (2005) corrobora as afirmações de Vasconcellos quando coloca que existe uma forma centralizada e hierarquizada de poder, que garante plenamente os interesses das minorias dominantes, do ponto de vista econômico e político e como consequência dos interesses científicos e culturais. Contudo, exclui desses mesmos bens, grandes massas populacionais, ou seja, exclui muitos e admite poucos - os privilegiados. “As taxas estatísticas do fracasso escolar em nosso país refletem sobejamente esse modelo de sociedade. A exclusão escolar reproduz o modelo de exclusão social” (LUCKESI, 2005, p. 26).

Na história da reforma educacional, alguns autores registram suas versões. Ramos (2005) relata que na época do governo Collor havia uma proposta de reestruturação econômica no país devido à instabilidade econômica porque passava o Brasil. Dentre outras responsabilidades, ficaria o Estado responsável por gerar condições para as empresas capacitarem-se tecnologicamente, voltando-se as atenções para o setor educação e assim adequando as políticas industrial e tecnológica. Conseqüentemente, a educação do trabalhador passou a ser primordial para a produção industrial.

A mesma autora descreve ainda, que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC da época, comprometeu-se na transformação das Escolas Técnicas Federais – ETFSC em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS, com a finalidade de melhorar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptar às inovações tecnológicas.

Infelizmente o Estado teve um descompromisso com o ensino técnico profissional, sendo visto pelas autoridades como mero “resolvedor” de problema da qualificação de mão de obra, estimulando os programas de capacitação de massa. Enquanto isso empresários pressionavam o governo

para urgente capacitação educacional de possíveis trabalhadores, melhorando assim a produção industrial. Temia-se a essa reforma uma política de capacitação de massa, barateamento dos cursos profissionalizantes, adequação e atendimento à necessidade do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades e não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (RAMOS, 1995, p. 25).

Saviani (1999) afirma que a nova LDB tramitava no congresso nacional desde 1988, lutando contra interesses burgueses para ser aprovada somente em 1996; mesmo assim com emendas, tal como o exemplo que segue: “Retira-se o pré-requisito de professores universitários com mestrado e doutorado para professores universitários com especialização, em favor da classe empresarial que não teria recursos para manter o exigido”.

Observa-se que o projeto burguês de educação é fortemente marcado pela concepção de educação para massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Segundo Ramos (2006), a educação do trabalhador, no projeto burguês, é concebida à necessidade do capitalismo de reproduzir a força de trabalho como mercadoria e os direitos do trabalhador ficam demarcados nos limites da ordem burguesa.

O ensino baseado em competência tem como objetivo unir o processo do conhecimento baseado somente em disciplinas, ligando através da inter e da transdisciplinaridade os conhecimentos a serem desenvolvidos. Desta forma, o educando constrói seus significados olhando a realidade como um todo e resolvendo seus problemas de forma criativa, rápida e concreta.

Domenico e Costardi (2005, p. 453) defendem que o “processo de ensino baseado na construção de competências, primordialmente significa reconhecer que as relações do mundo estão mudadas, e que, sendo assim, a formação educacional do profissional também precisa ser outra”.

Pesquisas no setor saúde apontam insatisfação por parte de profissionais e empresários com a educação profissional do pessoal de nível médio da área da saúde,

os quais afirmam que escolas e currículos não correspondem com o exigido pelo mercado de trabalho, formando profissionais com baixo conhecimento técnico-científico, bem como conduta profissional inadequada (BRASIL, 2000).

Mediante tais constatações, o Ministério da Educação propôs reformulações no panorama da educação profissional brasileira, aí incluídos os profissionais de saúde. Estas reformulações deveriam contemplar as necessidades dos usuários de saúde, dos alunos de educação profissional da área saúde, das escolas que profissionalizam esta clientela, a integração ensino-serviço de forma a tornar o processo ensino-aprendizagem coerente com a realidade. Os professores deveriam estar inseridos em capacitações pedagógicas com poder crítico-reflexivo-participativo. Da mesma forma, os currículos deveriam ser flexíveis, interdisciplinares e atender às exigências do perfil demográfico, sanitário e epidemiológico da população brasileira (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde 2000).

A reformulação do ensino brasileiro nasce por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996. Arelada a esta reforma, para educação profissional foram definidos referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico com o objetivo de orientar os “desenhos curriculares” na área saúde.

O ensino baseado em competência deve ser sinônimo de transformação e mudança educacional, isto é, mudança do paradigma escolar no qual o modelo pedagógico era tradicional e a aprendizagem resumia-se em um acúmulo de saberes, utilizando metodologias transmissivas com foco centrado na figura do professor.

Assim, o ensino por competência deve oferecer subsídios para o aluno resolver seus problemas diários, construindo seus saberes, suas soluções e onde e como utilizar as informações recebidas, compreendendo o contexto social, político e cultural onde vive.

Segundo Martins (2005), o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos para a mudança deste paradigma, em que trabalhar as competências significa mudança no foco do ensino. Ao contrário da memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades, o que o

levará à aquisição de novas competências.

Porém, Ramos (1995) discorda da idéia da reformulação profissional ter meros objetivos de educação transformadora com vistas à resolução de problemas de flexibilização, de profissional capacitado ao mundo do trabalho. Defende que esta reforma da educação profissional se deu com o objetivo de redução significativa dos custos do ensino e implementação dos programas de massa em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio.

Ramos (2006, p. 154) argumenta:

Que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, idéias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. Essa perspectiva não admite que o ensino limite-se ao uso instrumental dos conteúdos. A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência.

Não é possível analisar o ensino por competência sem levar em conta a contextualização política da reforma educacional no Brasil na década de 90 onde são claros os objetivos de controle e regulação do Estado sobre as práticas pedagógicas, materializando-se nos processos de avaliação, de distribuição de recursos e na disseminação de discursos curriculares (LOPES, 2001).

No entanto, há de se vislumbrar e confiar na pedagogia por competência quando se visa à superação do currículo por objetivos, como repasse de conteúdos isolados por meio de disciplinas rígidas sem espaço para discussões, há de se ter uma visão mais humanista e estímulo da pessoa para superação de suas dificuldades.

As autoras Ramos e Lopes, compartilham a idéia do caráter elucidativo do ensino por competência mediante a compreensão e busca pela fundamentação sobre o tema por parte dos educadores, questionando o que está posto e as formas tradicionais

que se dizem inovadoras de práticas pedagógicas.

Gondim e Monken (2003, p.34) referem-se à LDB como um conjunto de propostas contraditórias em que o Estado se exime da responsabilidade da educação e a transfere à sociedade civil. E, ainda, “percebe a existência de dois projetos: o oficial, com o olhar no mercado e na desregulamentação; e outro, de educadores, pais e alunos, que buscam encontrar dentro da lei, alternativas viáveis à democratização e à universalização da educação e do ensino”.

Eis as reflexões dos principais pontos de vista. Cabe a reflexão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com olhar e postura crítica, uma vez que autores defendem que as finalidades dos PCN visam especialmente a formar para inserção social no mundo produtivo globalizado (GODIM; MONKEN, 2003; LOPES, 2001, 2002; RAMOS, 1995, 2006).

Espera-se que a proposta da atual LDB não se desvirtue contemplando somente a interesses de políticas neoliberais, a atendimento às demandas de trabalho, sendo importante apenas quando produz benefícios econômicos, e sim que tornem o estudante apto ao mundo do trabalho, flexível às mudanças impostas, também sendo um construtor de uma sociedade mais justa, com formação de profissionais críticos, ousados, capazes de sempre buscar inovações para seu aperfeiçoamento e melhoria em seu atendimento.

Domenico e Costardi (2005) lembram a importância da mudança de postura do docente para que possa transformar a “transmissão do conhecimento” em postura de pesquisador, trabalhando com fatos reais da vida diária, estabelecendo objetivos claros e tomando decisões em conjunto.

Cabe lembrar também “... que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Concordando com os autores, penso no ensino por competência como possibilidade do educando construir suas aprendizagens com a mediação dos educadores, frente a problemas do cotidiano, frente a reflexões da prática, em que o educador precisa estar flexível às mudanças sugeridas estimulando em seus educandos a curiosidade, aos questionamentos como sujeitos de uma ação pedagógica.

Trabalhar currículos baseados em competências traz questões sérias e complexas para profundas reflexões. A questão da avaliação é considerada pertinente e urgente a ser revista neste contexto, pois última análise é uma prática de poder.

3.2 O ensino baseado em competências e o mundo do trabalho

Muito se tem falado sobre o tema competência, havendo muitos estudos e discussões. Por ser um tema polissêmico, há uma diversidade de publicações com seus entendimentos, portanto, com necessidade de análise histórica e conceitual.

Deffune e Depresbiteris (2002) afirmam que a idéia de competência surgiu inicialmente na Alemanha, na década de 70.

As competências diziam respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes do campo profissional do futuro trabalhador; depois a educação geral incorporou essa idéia ao seu processo pedagógico. Assim, ambas, educação geral e educação profissional, partiam de competências definidas por um conjunto de representantes da sociedade, empresários, sindicatos e educadores, o que ainda hoje acontece (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2002, p. 61).

A discussão sobre competências se intensifica na década de 80 na França, com a urgência de novos perfis para o mundo do trabalho. Neste período, os trabalhadores exerciam suas tarefas de forma simples, corriqueira, pontual, com intensa divisão técnica do trabalho e com uma forte característica: a posse do diploma (FIRMINO; CUNHA, 2002).

Reibnitz e Prado (2006) relatam o conceito de competência a partir de duas correntes pedagógicas: a tradicional e a crítica. Na pedagogia tradicional, onde a divisão do trabalho e o saber fazer está presente, o termo competência passa a ser visto como o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos, vistos como fragmentos isolados que se inter-relacionam. Na pedagogia crítica, a competência é vista como mobilização dos recursos cognitivos e afetivos para encarar um conjunto de situações complexas, ampliando desta forma a significação do saber fazer.

Conforme resolução CNE/CEB nº 04/99, “Competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ações valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1996). Este conceito é amplo e extremamente exigente para o trabalhador, porém necessário nos tempos atuais, onde a globalização incita a todos a se desenvolver e a se qualificar, buscando uma rápida produção do conhecimento. Com a era da tecnologia da comunicação e informação, essa condição de conhecimento automaticamente passa a ser mais rápida e mais objetiva e, conseqüentemente, aumenta o nível de exigência e competitividade industrial.

Delors (2000) coloca que saberes e competências adquiridos na formação inicial, tornam-se rapidamente obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente, fazendo com que este se capacite e se atualize constantemente. Mas, o objetivo maior da capacitação permanente é fazer com que aprendizagem e trabalho se entrelacem e que o ser humano saiba se desenvolver em um mundo de constantes mudanças na era da globalização, bem como na realização de um exercício de cidadania ativa.

As competências são reflexos de um mundo globalizado que exige flexibilidade, articulação, interdisciplinaridade para a laborabilidade ou trabalhabilidade. Para exercê-las, é necessário que o profissional tenha criatividade, bom senso, boas relações humanas e que ainda seja crítico social e político nesse mundo competitivo e cada vez mais excludente. Firmino e Cunha (2002) acham que o conceito de competência é polissêmico e às vezes contraditório, não sendo claro o suficiente para orientar uma prática pedagógica.

Segundo Rehem (2000), alguns destaques são importantes no enfoque da formação por competências, considerando o conjunto dos aspectos de que necessita a pessoa para o seu desempenho no trabalho, bem como para construir uma aprendizagem individual num processo de interação entre pessoas para articular a experiência individual e coletiva. Propõe uma visão integradora, já que seus componentes se constituem num conjunto dinâmico e não podem ser tomados isoladamente ou considerados parcialmente.

Frente a essa realidade, a escola precisava questionar-se de que forma pode contribuir e mudar suas concepções para atender aos pré-requisitos da formação por competências. E assim, nascem as idéias de estruturação curricular baseada em competências.

A concepção pedagógica anterior ao ensino por competência se dava por um currículo baseado em conteúdos isolados, por disciplinas fragmentadas e desarticuladas entre si. O professor era o centro da educação e o mestre do saber. Com o ensino por competência, o aluno passa a aprender a trabalhar no coletivo frente às necessidades reais do mercado de trabalho e contextualizando sua aprendizagem conforme sua realidade, sendo agente ativo em seu processo de aprendizagem.

Falar de competências profissionais para um bom desempenho no mundo do trabalho implica em falar em avaliação e o destaque dado está nos resultados esperados. Conseqüentemente, aliado a essa premissa, pensa-se como responsabilidade dos sistemas de educação mostrar à sociedade os produtos de seus investimentos em educação, busca constante por melhores critérios ou instrumentos de avaliação que tragam resultados confiáveis.

3.3 Avaliação da aprendizagem e suas interfaces no ensino baseado em competências

O processo de avaliação de aprendizagem sempre foi cercado de muitas conotações, dúvidas e dificuldades. Após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve algumas interrogações. Entre outras o exemplo que segue: Como proceder à avaliação por competência?

Santos (2005, p.51) ressalta que “mais do que analisar os acertos, a avaliação de competência volta-se para a verificação das dificuldades dos alunos para que os instrumentos e as estratégias sejam disponibilizados para sua superação”.

Concordo com a autora no incentivo ao educando na ultrapassagem de suas dificuldades. Conhecer o que o educando não sabe através de instrumentos de avaliação, sem ter o objetivo de ajudá-lo seria classificá-lo ou julgá-lo sem intenção de

auxiliar em seu processo de aprendizagem. A avaliação por competência deve ser realizada de maneira a colaborar no crescimento da aprendizagem e também estimulando o educando a buscar respostas às suas interrogações, tornando-o participativo, crítico, responsável nos seus caminhos de busca.

Reibnitz e Prado (2006, p. 159) descrevem a avaliação como “núcleo crítico, do processo educativo”. As autoras ainda defendem uma ressignificação do processo de avaliação, para que auxilie no processo de formação de seres éticos e capazes de fazer suas escolhas ao longo de suas vidas.

Hoffmann (2001, p. 10) questiona: “Por que é tão difícil mudar a imagem da avaliação como uma prática perversa de seleção e exclusão em escolas e universidades?” Talvez porque, desde que o aluno se insere no processo escolar até sua graduação, o sistema impõe formas de se classificar o sucesso ou o insucesso escolar, traduzido pelos resultados da avaliação.

Perrenoud (1999, p.156) “considera a avaliação tradicional angustiante, tanto para alunos quanto para os professores. Aos professores pelas múltiplas incertezas que cercam o processo pedagógico, porém a consideram – na faixa de segurança. E aos alunos, por não conhecerem o real objetivo do processo avaliativo”.

Hoffmann (2004, p. 31) afirma que “resguardar o sentido ético da avaliação significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre sua ação, sobre o que observa do aluno, sobre o que seria mais justo e correto em termos de sua dignidade humana”.

Concordando com a autora e ainda complementando, penso em uma avaliação que acompanhe o processo de aprendizado do educando, auxiliando e reorientando-o, quando necessário.

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo que permite identificar os progressos e dificuldades dos educandos no decorrer de todo o processo educativo, buscando diagnosticar a situação real do aluno para tomada de decisão. Levando-se em conta que no ambiente educacional ingressam educandos de diferentes origens, culturas, níveis de desenvolvimento intelectual e idades. Cabe ressaltar que essas diferenças representam a riqueza e bagagem de vida de cada um (CEREZER;

TÉCHIO, 2005).

Porém, aos educandos cabe também a responsabilidade em sua formação e entendimento do processo avaliativo. Deverão saber que é necessário seu esclarecimento e compreensão sobre a avaliação por competência, pois é avaliado em seu saber-fazer, em seu saber-ser, como um ser ético, participativo, reflexivo e crítico, perfil almejado de um futuro profissional da área da saúde.

É importante analisar o que se faz, pois, conforme Freire (2003, p. 83), “Não é possível praticar sem avaliar a prática ... a avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la”. A avaliação deveria ser vista de forma flexível, com olhar que respeite as diferenças. Conforme defende Assmann (2003, p. 29) “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos”.

A avaliação por competências segue uma lógica diferente daquela usada na avaliação voltada para uma função classificatória. A avaliação por competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não está apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. Esses recursos dizem respeito aos saberes, “saber fazer” e “saber ser” relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo, comportamento ético (DEPRESBITERES, 2001).

É preciso avaliar o educando em sua totalidade, suas habilidades, atitudes e conhecimentos, de forma gradual em seu processo ensino-aprendizagem e não somente ao término de uma ação; frente às dificuldades apresentadas, deve-se estipular formas de resgate dessa aprendizagem. E ainda, reconhecê-lo como um sujeito ativo, capaz de também participar deste processo avaliativo.

Uma avaliação deve ajudar o educando a aprender e o educador a ensinar, através da arte do diálogo, do respeito aos sujeitos envolvidos, da coerência ética, da participação conjunta no processo pedagógico. Conseqüentemente, conforme defendia Freire quando um educador ensina, também aprende e quando o educando aprende,

também ensina, é uma relação de diálogo. É importante, porém, que educador e educando saibam aonde desejam chegar, para ter disposição e poder enfrentar as situações propostas.

Reibnitz e Prado (2006) também entendem que as estratégias de avaliação devem servir como informantes a educandos e educadores acerca da qualidade da experiência profissional.

O sucesso desta ou de qualquer outra forma de avaliação de aprendizado está no comprometimento de todos os envolvidos (educadores, educandos, organização curricular, organização educacional, etc) com objetivos claros aonde chegar, bem como esclarecer o perfil de profissional exigido. O processo avaliativo sugere um permanente processo dialético, que permita re-orientar o próprio processo de aprendizagem, os objetivos desse processo e até mesmo, o próprio processo avaliativo. Isso requer dos envolvidos, sensibilidade e abertura para as incertezas e transitoriedade.

4 INDICANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os referenciais eleitos para fundamentar este estudo, bem como os pressupostos fundamentados em crenças e valores adquiridos na experiência pessoal e profissional sobre avaliação da aprendizagem.

4.1 Idéias de Freire

Como perguntaria Gadotti (2001), estariam as teorias de Freire ultrapassadas? Por que a luta pelos oprimidos estaria superada? O autor pensa que não e defende: definitivamente Freire foi um grande autor e suas idéias e teorias são atuais do ponto de vista dos reais problemas da vida cotidiana, pensando nas lutas pelo oprimido e por uma educação igualitária até hoje. Certamente não estaria a luta de Freire superada, pois se vive em uma sociedade cada vez mais apressada pelo conhecimento, em busca de novas tecnologias, com alta competitividade. E a escola não tem só mais a competência de “formar” ou “informar”, mas de alicerçar a formação com vistas à ética e ao diálogo, como defenderia Freire em suas idéias baseadas na inclusão social, na libertação através da educação e no diálogo ético.

A educação que Freire chama de libertadora deve ser dialógica, onde o educador, ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o educando traz do ambiente em que vive; problematizadora, de acordo com o contexto social vivido pelo educando; crítica, formadora de opinião, dando ciência da responsabilidade social e política do educando, voltada para a reflexão, para a ação. Todo o procedimento pedagógico se dá pelo diálogo, que permite a superação da contradição existente entre elite e povo.

Analogicamente, a prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem leva o

educando a refletir sua ação, seu aprendizado, sua participação conjunta no ato pedagógico, sentindo-se sujeito ativo do processo, avançando na leitura do mundo e compreendendo-se como sujeito da história. O educador, neste processo, busca a coerência, o diálogo, o caminho para percorrer juntos esse processo político, pois educação e avaliação são processos políticos. A avaliação passou a ser processo politicamente dialógico.

Freire (1985) fala da educação e de seu papel político e vê os oprimidos massacrados por um sistema repressor, no entanto, estimula a libertação para ser mais por meio de uma luta com sentido pedagógico, como homens ativos e reflexivos em uma sociedade. Vê o oprimido nos educandos e o opressor no educador quando há intencionalidade de manipulação; ao contrário de uma prática pedagógica humanizadora onde haverá de ter uma relação dialógica permanente.

Para Freire (1997, p. 32)

O educador precisa estar em uma constante busca pelo saber, para o saber. Em um contínuo processo de aprendizado enquanto pesquisador. Questionando-se e refletindo seu papel como professor pesquisador. Ao mesmo tempo respeitando os saberes de seus educandos, que já vêm com um saber socialmente construído na prática comunitária.

Com esta busca e respeito aos seus educandos, os educadores deveriam pensar a prática avaliativa como uma forma de aprendizagem, buscando interferir no seu desenvolvimento para a inclusão e não exclusão dos educandos. Lembra ainda que o fim da avaliação não reside em si mesma, mas faz parte do processo didático, isto é, um processo solidário ao ensino-aprendizagem.

4.2 Idéias de Perrenoud

Perrenoud (2000) afirma que a avaliação é, tradicionalmente, associada na escola à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e, depois, classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou

encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Infelizmente não trazem a avaliação como uma prática de acompanhamento da construção do conhecimento, que permita avançar ou rever posturas.

Os professores tendem a desenvolver uma prática com sua turma, que se mostra válida devido ao sistema político-social imposto. No entanto, espera-se que estes mesmos professores recusem a sociedade atual, o fracasso escolar e comecem a refletir a atividade docente (PERRENOUD, 2000).

O mesmo autor descreve as diferenças entre um professor e um formador, defendendo a idéia de que os professores transformem-se em formadores, razão fundamental de privilegiar uma postura reflexiva a partir de uma tomada de consciência que passa por uma mudança de identidade e assume novas competências.

O professor deveria se tornar um formador no sentido de luta contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência, desenvolvendo a cidadania, a autonomia, criando uma relação crítica com o saber. E, para ser um formador reflexivo, Perrenoud salienta a importância da intenção centrada na reflexão crítica das competências.

Um adulto pode aprender sozinho, por meio de reflexões pessoais e de leitura. Na formação, é preciso não o deixar dependente do formador, mas acelerar seu processo de autotransformação por meio de uma prática reflexiva contextualizada, com fundamentos teóricos, conceituais e com procedimentos mais metódicos. O desenvolvimento das competências está no cerne da profissão do formador. (PERRENOUD, 2002, p. 181).

Quadro 1: Diferenças entre um Professor e um Formador

PROFESSOR	FORMADOR
<i>Parte de um programa pré-estabelecido</i>	<i>Parte das reais necessidades práticas e problemas encontrados</i>
<i>Imposição de Procedimentos</i>	<i>Procedimentos Negociados</i>
<i>Conteúdo uniformizado e padronizado</i>	<i>Conteúdo Individualizado</i>
<i>Educação Transmissiva</i>	<i>Processo de Construção de Aprendizagem</i>
<i>Avaliação Somatória</i>	<i>Avaliação Formativa</i>
<i>Pessoas colocadas entre parênteses</i>	<i>Pessoas no foco da atenção</i>
<i>Aprendizagem como assimilação de conhecimentos</i>	<i>Aprendizagem como transformação das pessoas</i>
<i>Prioridade aos conhecimentos</i>	<i>Prioridade às competências</i>
<i>Planejamento rígido</i>	<i>Planejamento adaptado às circunstâncias</i>
<i>Grupo igual a obstáculo</i>	<i>Grupo igual a recurso</i>
<i>Homogeneidade inicial</i>	<i>Balço de competência inicial</i>
<i>Atenção a um aluno</i>	<i>Atenção a um sujeito que está em formação</i>
<i>Trabalho em fluxo conforme um programa</i>	<i>Trabalho em fluxo constante, conforme objetivos propostos</i>
<i>Postura de sábio que compartilha seu saber</i>	<i>Postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação</i>

Fonte: Perrenoud (2002).

É importante clarificar a idéia de Perrenoud, quando defende as características do formador como agente reflexivo de sua prática escolar e frente à formação que buscará continuamente.

Um formador incentiva a aprendizagem dos alunos conforme as necessidades encontradas no dia-a-dia da formação acadêmica, desprendendo-se de programas previamente estipulados de ordem burocrática e, muitas vezes, obsoletas. Intermedia a aprendizagem de forma dialógica, levando em conta o que o aluno apresenta como contribuição ou o que apresenta como dificuldade na aprendizagem. Acredita na transformação do ser humano mediante novos conhecimentos e novas competências, não reconhecendo uma mera assimilação de conhecimentos de maneira estanque, sem abertura ao novo. E finalmente reconhece a avaliação formativa como progressiva ao aprendizado do aluno, desaprovando toda forma de avaliação classificatória, sem contextualização e sem levar em conta a progressão de aprendizagem.

A mudança de postura entre um professor e um formador não é automática, pois ela só se dará mediante prática reflexiva e a partir de uma tomada de consciência, que

passa também por uma mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e por outras representações.

4.3 Os quatro pilares da educação

Nos tempos modernos, o corre-corre da vida agitada, a busca pela informação, os meios tecnológicos, as indústrias e a economia cada vez mais competitivas, demandam algumas transformações na educação. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI elaborou um relatório para UNESCO apontando caminhos para uma nova educação que estipula os quatro pilares do conhecimento para a educação (DELORS, 2000).

- a) Aprender a conhecer – É aprender a buscar caminhos para a compreensão, de maneira que conheça muito mais do que os “saberes codificados”, mas os próprios meios de instrumentalização na aquisição destes saberes. Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, praticando a atenção, a memória e o pensamento. Há necessidade de cultura geral vasta, no entanto com aprofundamento a novos conhecimentos para abertura a outras linguagens. Aprender a conhecer favorece o estímulo à curiosidade intelectual, desperta o senso crítico e liberta para a compreensão do real, frente à aquisição da autonomia na capacidade de discernir. É importante lembrar que o processo de aprendizagem nunca está acabado e pode ser adquirido a qualquer momento, em experiências no trabalho, e ao longo de toda a vida.
- b) Aprender a fazer – Aprender a fazer não mais com o significado de “preparar alguém para uma tarefa bem determinada” de forma simples e pautada somente nos conhecimentos técnicos, embora também tenha o seu valor. Busca-se mais para ter a capacidade de unir o cognitivo a aptidões de comunicação, criatividade e relações pessoais, por exemplo. É o que substituiria a “competência material” pela associação da

qualificação profissional, conduta social, disposição para o trabalho em equipe, habilidade de iniciativa, o gosto de aventurar-se.

- c) Aprender a viver junto – Cooperando e conhecendo as potencialidades humanas. Aprender a viver junto é um dos maiores desafios para a educação, pois se vive em um mundo com muita violência e cada vez mais competitivo. E como contrapor o preconceito e as diferenças sociais, raciais e étnicas entre os povos? Talvez uma aproximação da solução seja o estímulo da escola a contextos igualitários com objetivos comuns: num primeiro momento, a descoberta do outro; num segundo momento e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns para evitar ou resolver conflitos latentes. Dois objetivos da educação deviam entrelaçar-se, que é o de mostrar conhecimentos sobre a diversidade das culturas e o de levar a tomada de consciência das semelhanças e interdependência entre os seres humanos. Desta forma, levaria o educando a descobrir a si mesmo para entender melhor o outro, desenvolvendo empatia ao longo da vida. Como meta, a escola deveria trabalhar projetos coletivos diminuindo conflitos e diferenças individuais através da cooperação grupal, em projetos solidários com objetivos comuns. Com isso há de se ter um acréscimo de prazer no esforço comum, preparo para gerir conflitos e constituição de referência futura.
- d) Aprender a ser – Aprender a ser inclui atitudes e ações de convívio em uma sociedade saudável. A educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, de forma a pensar autonomamente e decidir o que é melhor para si nas diferentes particularidades da vida. Sabe-se que cada ser é único em suas criatividades, suas inovações, em seus talentos e em suas liberdades de escolha, porém todas igualmente essenciais em qualquer civilização (DELORS, 2000).

Os quatro pilares da educação se inter-relacionam, se completam para o

desenvolvimento da pessoa ao longo de sua trajetória de vida.

É preciso pensar no educando como sujeito ativo em seu processo ensino-aprendizagem e, como um futuro profissional, há de se estabelecer um elo entre seu pensar e seu fazer. Desta forma, é importante estimular já na escola um exercício de cidadania, de forma a intervir crítica e politicamente no mundo em que vive, apresentando-se participativo nas decisões de seu futuro acadêmico e profissional, convivendo em grupo e cooperando entre seus pares, para valorizar as experiências prévias enquanto ser humano, dotado de “múltiplas inteligências”.

O estudante de Técnico de Enfermagem deve ser estimulado de forma a estabelecer relações pessoais com o cliente, com a equipe de trabalho de forma ativa, com capacidade de discernimento do trabalho técnico, como também de resolução dos problemas de ordem diária, com capacidade de se colocar crítica e reflexivamente, de sugerir, de comunicar-se de maneira clara e objetiva. Deve também aprender a gerir conflitos, estando flexível às inovações tecnológicas, desenvolvendo-se plenamente como ser humano.

Defune e Depresbiteris (2002, p. 43) argumentam:

Habilidades voltadas para a competência do trabalhador devem buscar o aprender a aprender e o aprender a pensar, que permite maior autonomia, maior capacidade de resolver problemas novos, de adaptação às mudanças, de superação de conflitos, de comunicação, de trabalho em equipes, de decisão ética.

É dessa forma que a contextualização dos conhecimentos se faz presente, articulando-se em um mundo em constantes transformações, onde não é suficiente obter conhecimento, mas utilizar esses conhecimentos a seu favor, a favor de necessidades reais em sua realidade, para resolver problemas e flexibilizar-se as mudanças.

4.4 Pressupostos

- a) A avaliação por competência precisa ser um processo de diálogo, onde os sujeitos sejam protagonistas na construção de sua aprendizagem, de seu desenvolvimento e co-partícipes nos resultados, porém não supervalorizando-os, não os vendo como um fim e, sim, como um processo.
- b) A avaliação por competência precisa considerar o educando em seus conhecimentos, habilidades, atitudes e também em suas diferenças com os demais educandos, para que se possa ver a evolução no processo ensino-aprendizagem.
- c) A avaliação é parte do processo de aprendizagem e se dá por meio da ação, reflexão, diálogo e aproximação à realidade para uma educação transformadora, conforme os princípios da obra de Freire.

4.5 Conceitos

Desenvolver-se-ão alguns conceitos relativos à pesquisa: Ser humano, educação, ambiente/sociedade, Competências, ensino e avaliação por competência.

4.5.1 Ser Humano

É um permanente se-fazer. Isto quer dizer que não fica pronto em nenhum momento de sua vida. É diferente do animal que, embora inacabado, não tem consciência de sua incompletude, o homem interroga-se, reflete... é um ser na busca constante de ser mais e como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1985, p. 83).

O ser humano como educador do Curso Técnico de Enfermagem, mostra-se

como ser inacabado, porém em uma constante busca pela inovação, refletindo sua ação-reflexão. Como um ser crítico, reflexivo, necessita de transformação, de mudança de práticas não dialógicas, questionando-se sempre e levando o educando a questionar-se também. “Esta prática pedagógica precisa estar centrada no diálogo, fundamentada na relação dialógico-dialética entre educador e educando” (REIBNITZ; PRADO, 2006).

4.5.2 Educação

A educação define-se como proposta político-pedagógica no processo de construção do conhecimento. É instrumento de transformação global do homem e da sociedade mediante a consciência crítica, tendo como essência a reflexão sobre a ação; é prática da liberdade; do diálogo; da autonomia; é processo pedagógico libertador (FREIRE, 1985).

Freire concebia a educação como um ato político na construção dos sujeitos e transformação da realidade, os quais são seres ativos, ainda que inconclusos, mas na busca de ser mais. Não acreditava em uma educação onde um deposita conhecimento, como mestre soberano do saber e o outro, como objeto passível de depósito de informações, recebe este conhecimento, mas sim acreditava na relação de dialogicidade entre os seres.

Para descrever a educação nesta pesquisa, usou-se parte do referencial pedagógico de Freire, por entender que as obras deste autor têm como forma de expressar o processo pedagógico libertador. Pedagógico porque estabelece a educação como um ato possível; libertador porque implica em uma consciência crítica deste processo educativo e reflexivo na medida em que os sujeitos refletem sua ação, conseguem transformar a si e ao mundo.

Diante disso, penso no processo educativo como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, onde o educador mediará a aprendizagem do educando e dele próprio através do diálogo, do respeito, da ética e, principalmente, unindo ação/reflexão/ação.

4.5.3 Ambiente e Sociedade

É entendido como espaço onde se dão nossas relações, envolvendo o social, o político e o cultural, expresso por meio da saúde, da educação e do trabalho. É ao mesmo tempo o espaço simbólico construído por aqueles que fazem parte de seu contexto e que, neste estudo, é o espaço pedagógico formal, ou seja, a escola.

4.5.4 Competências

Perrenoud (1999) afirma ser uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação sinergicamente vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Para todas as atividades do cotidiano, é necessário algum tipo de conhecimento, seja ele superficial e elementar ou complexo e organizado. Quando se age competidamente, consegue-se articular esse conhecimento a valores, habilidades, flexibilidade e ações eficazes e eficientes.

Assim, pode-se pensar no ensino por competências, como desenvolvimento de relacionamentos, interpretações, inferências, usando de criatividade na resolução de problemas e situações de ação.

4.5.5 Ensino e avaliação por Competências: articulando os conceitos

É uma abordagem contextualizada da realidade, de modo integrador e não dividida por disciplinas como gavetas estanques onde a cada momento uma delas é aberta sem levar em consideração o que o educando já sabe e o que os outros educadores estão trabalhando.

A competência deve ser sensível às diferenças, a partir do momento em que os alunos são convocados em situações que supostamente aprendem fazendo e refletindo sobre os obstáculos encontrados.

A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de “dar um sentido à escola”, para salvar uma forma escolar que está se esgotando sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível (PERRENOUD, 1999, p. 80).

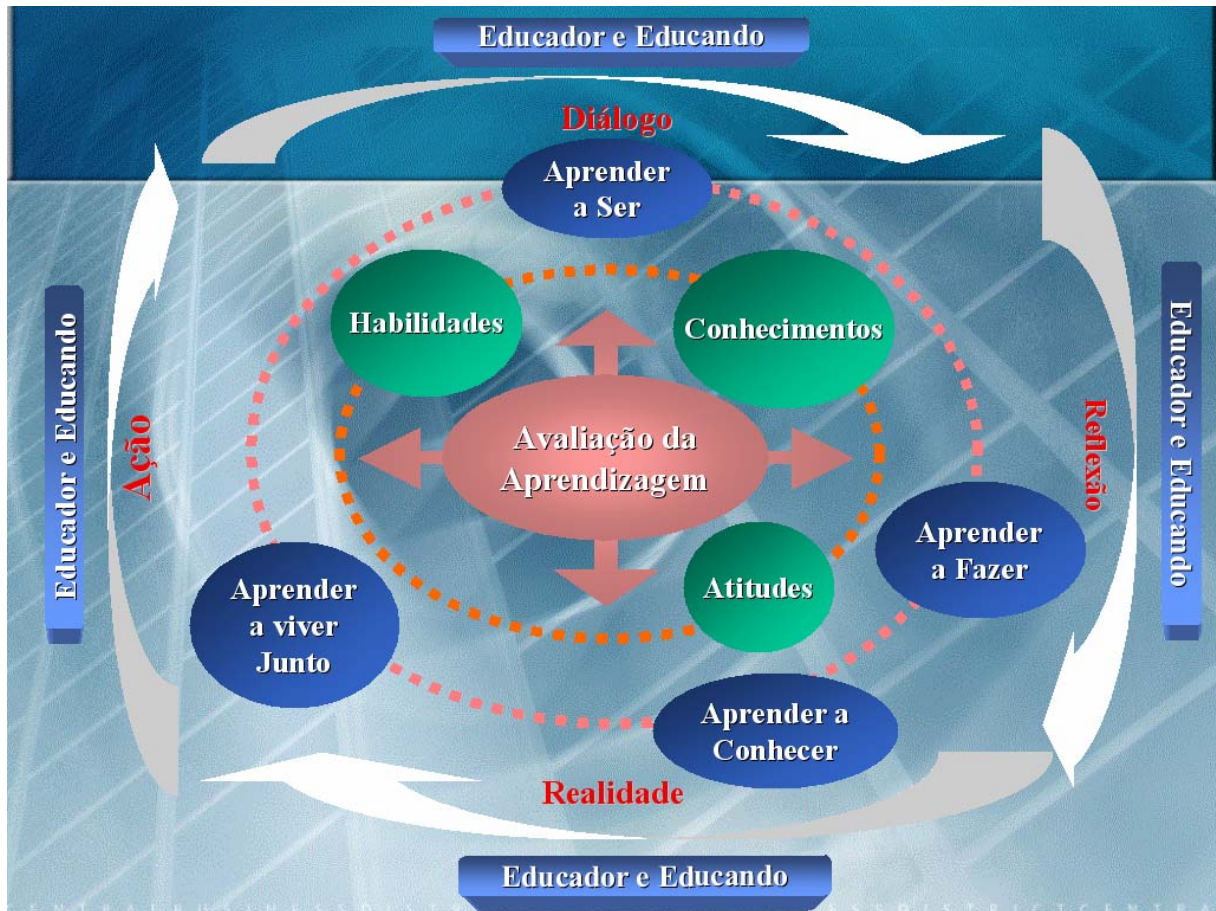
Essa evolução é difícil, pois exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação do funcionamento das classes e do ofício de estudante. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação.

A avaliação é um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos, das habilidades amadurecidas, das atitudes em prática, levando-se em conta o tempo de cada educando para sua aprendizagem, sua progressão no aprendizado.

Avaliar por competência é avaliar as atitudes dos educandos não limitando-se somente aos conhecimentos adquiridos ou ao desenvolvimento das técnicas. Avaliar não é um momento formal ou deve ser visto como resultado final, mas é o todo: é a aula expositivo-dialogada; é a visita técnica em campo prático; é o estágio em desenvolvimento; é o trabalho em grupo; é a maneira de portar-se frente às mais variadas situações.

Este processo de avaliação precisa considerar a dialogicidade dos sujeitos envolvidos, implicando em postura crítica e ativa das ações envolvidas.

Diagrama 1: A avaliação por competência no processo ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire(1985), Delors (2000) e Perrenoud (2000).

Diagramação: Rudnei Flores Custódio.

A avaliação da aprendizagem permeia toda a prática educativa, implica em valorização do conhecimento, não somente na aquisição, mas também na compreensão de como este se processa; na avaliação das atitudes de postura frente às ações de convivência grupal, frente a desafios do dia-a-dia, frente a situações inesperadas e a desenvoltura com que atuará. Inclui avaliação das habilidades cognitivas, técnicas, pedagógicas com que se desenvolve no caminho da aprendizagem.

A avaliação também deveria ser prevista frente aos quatro pilares da educação, cabendo ao mundo da escola com os sujeitos envolvidos – governantes, direção, coordenação, educadores e educandos – o desafio de criar a ação pedagógica/avaliativa estruturada em sua totalidade, no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no

aprender a viver junto, no aprender a ser, importante a cada membro de uma sociedade em ampla expansão.

Toda esta prática deverá ser de diálogo entre os envolvidos, reflexão sobre as ações à luz da realidade, com sintonia entre educador e educando, permitindo a cada um dos envolvidos, aprender sempre.

5 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo percurso metodológico foi inspirado no itinerário metodológico de Paulo Freire (1992), denominado de círculo de cultura, que neste trabalho foi adaptado para Círculo de Diálogo em Educação.

5.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no CEFET/SC, instituição de ensino público de autarquia federal, vinculado ao Ministério da Educação, que teve sua história iniciada em 1909, passando por várias mudanças no cenário escola profissionalizante e ficou conhecida como Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, entre outras providências, transformou automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, em Centros Federais de Educação Tecnológica condicionado apenas à publicação de decreto presidencial específico para cada centro.

Em março de 2002 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina que visa atender o ensino superior por meio dos cursos tecnológicos, tendo como finalidade a formação e qualificação de profissionais nos níveis técnico e tecnológico para os diversos setores da economia, entre eles o setor saúde.

O sistema CEFET/SC é formado pela unidade sede, localizada na cidade de Florianópolis, pela unidade continente que se encontra no bairro Coqueiros da cidade e unidades descentralizadas nas cidades de São José, Joinville, Jaraguá do Sul e Chapecó. Há outras Unidades a serem desenvolvidas no Estado de Santa Catarina, assim como no País pelo plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional

e Tecnológica do Governo Federal - SETEC.

Vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o CEFET/SC tem sede e foro na cidade de Florianópolis – SC, tendo por finalidade dar formação e qualificação a profissionais de diversas áreas nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade.

Os princípios pedagógicos que orientam o ensino no CEFET são:

- a) Interdisciplinaridade: composto por temas transversais, como empreendedorismo e educação ambiental que hoje são componentes essenciais na educação nacional.
- b) Aprender fazendo, uma vez que atua na empresa desenvolvendo atividades práticas com o aluno, as quais vai construindo ao longo de seu curso.
- c) Estímulo ao empreendedorismo, incentivando o aluno a desenvolver seu conhecimento empresarial.
- d) Organização de Eixos temáticos e módulos, onde não existe mais a disciplina estanque sem contextualização com as demais áreas.
- e) Aprendizado e avaliação por competência, onde o aluno é agente ativo na construção do conhecimento. (CEFETSC, 2005).

O Curso Técnico de Enfermagem, cujo início das atividades se deu no ano de 1995 com o ingresso da primeira turma na cidade de Joinville, nasceu da necessidade de profissionais na região e de esforços empresariais, firmando convênio entre a rede federal e os segmentos representativos privados.

Na cidade de Florianópolis, o Curso Técnico de Enfermagem deu ingresso à primeira turma no ano de 2002, iniciando seus trabalhos com o currículo por competência, estando inserido no Núcleo de Tecnologia Clínica - NTC, onde são ministrados os cursos da área saúde – Curso Técnico de Enfermagem e Curso Superior de Tecnólogo em Radiologia Médica. Para o Curso de Enfermagem, o processo seletivo é bienal, com entrada de 20 alunos. O ensino é mantido pela União de forma

gratuita.

O Técnico de Enfermagem é um profissional com competência técnico-humanística, que atua na promoção, prevenção e reabilitação no processo saúde-doença, relacionadas às necessidades de saúde individuais e coletivas, obedecendo aos níveis de conhecimento e complexidade destas ações. Pode atuar em hospital, postos de saúde, clínicas, ambulatórios público e privado.

O Curso Técnico de Enfermagem do CEFET/SC tem duração de dois anos com quatro semestres letivos. Para ingresso, o aluno precisa da conclusão do ensino médio completo. O currículo do Curso tem uma carga horária de 1800 horas, sendo 1000 horas teórico-práticas, 600 horas de estágio supervisionado e 200 horas de projeto integrador, onde se objetiva o desenvolvimento de um projeto assistencial na comunidade.

Sua organização curricular constitui-se de três módulos:

1 - Fundamentando e contextualizando o processo de trabalho em saúde.

2 - Recuperação e reabilitação no processo saúde.

Etapa I - Assistência à Saúde Coletiva e Mental.

Etapa II - Assistência à Saúde da Criança, do Adolescente/Jovem e da Mulher.

Etapa III - Assistência a Clientes em Tratamento Clínico e Cirúrgico

Após concluir os módulos I e II, o educando recebe certificação de Auxiliar de Enfermagem.

3 – Organizando o processo de trabalho e assistindo o paciente grave.

Após a conclusão de todos os módulos, o aluno recebe o diploma de Técnico em Enfermagem na área saúde.

As ações desenvolvidas pela direção do CEFET/SC, coordenação de curso, educadores e educandos refletem-se na prática pedagógica e desenvolvimento de projetos assistenciais desenvolvidos na comunidade. A alta procura pelas vagas ofertadas também denota a contribuição do curso Técnico de Enfermagem para a formação de profissionais de saúde.

O cenário deste estudo foi escolhido pelo fato de eu ser educadora nesse curso desde 1996, na época em Joinville. A partir de 2003, exerço minhas atividades na unidade de Florianópolis, com o intuito de contribuição à realidade vivida, pois já conhecia as práticas pedagógicas/avaliativas desenvolvidas neste curso. (CEFETSC, 2002).

5.2 Sujeitos da pesquisa

Trabalhei com seis educadores do Curso Técnico de Enfermagem. Fez-se convite aos enfermeiros educadores, que acompanharam o desenvolver do processo ensino-aprendizagem durante todo o transcorrer do Curso. Este acompanhamento se deu nos módulos teórico-práticos, bem como nos estágios supervisionados que aconteceram imediatamente após o desenvolvimento dos módulos teóricos.

A decisão em trabalhar somente com os educadores do Curso Técnico de Enfermagem, como sujeitos do processo de avaliação, aconteceu por acreditar-se que re-significando este tema multifacetado, dar-se-ia um novo sentido à avaliação da aprendizagem por quem imprime a mesma, como também um novo sentido a questão metodológica.

5.3 Operacionalização da pesquisa: coleta e registro dos dados

A metodologia dos Círculos de Diálogo, análoga ao círculo de cultura proposto por Paulo Freire, apresenta uma indicação direta para os trabalhos com grupos, possibilitando a troca de experiências e o processo de conscientização, no qual o indivíduo se alimenta do grupo e o grupo cresce com a participação individual (MÜLLER, 2002).

O método de Paulo Freire tem muitas denominações e essas denominações mudam conforme suas obras ou conforme outros autores que escreveram sobre ele. As etapas, por sua vez, também mudam de nome, mas o objetivo é o mesmo. Podemos

citar o próprio Freire (1985, 1992); Brandão (1993); Gadotti (1991). Conforme os autores, denominações modificam-se de acordo com a população, o contexto histórico-sócio-econômico e objetiva, nas suas origens, a alfabetização de adultos, buscando desenvolver uma visão crítica do educando e o desvelamento da realidade. O método acontece em três etapas: Levantamento dos Temas Geradores; Codificação e Decodificação; Desvelamento Crítico.

Segundo Freire (1985), o método se apresenta num movimento de ir e vir e assim constitui:

- a) **Temas ou palavras geradoras** – São temas vividos pelos indivíduos, relacionados com o dia-a-dia dos sujeitos e do grupo social a que pertencem.
- b) **Codificação** – É a fase de tomada de consciência, transformando a sua primeira visão ingênua em uma visão crítica do assunto. Estabelece uma relação com a palavra geradora. Decifra a temática geradora.
- c) **Decodificação** - É a problematização dos códigos. É o momento que os indivíduos passam a transformar a realidade e sua consciência de mundo.
- d) **Desvelamento Crítico** –Representa a tomada de consciência da realidade vivida, que agora é interpretada com outros “olhos” possibilitando uma ação na busca da superação e não mais de adaptação.

O referencial metodológico de Freire não é apenas um itinerário de pesquisa, um roteiro instrucional que se aplica em um determinado projeto. É sobretudo uma forma de evidenciar os conflitos, pois considera que o processo educativo é acima de tudo um processo de politização.

Neste estudo foram realizados cinco encontros, os quais ocorreram em uma sala de aula do CEFET/SC, escolhida devido à facilidade de acesso, à possibilidade de privacidade do grupo e pela característica física de propiciar o posicionamento dos participantes em círculo.

A mediadora do círculo de diálogo foi a própria pesquisadora, com apoio de uma colega doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC para o registro dos encontros.

As etapas ocorreram de maneira articulada e exigiram do mediador um exercício de atenção para o acompanhamento e incentivo à participação ativa das pessoas nesse processo, no qual o desencadear das discussões pode afirmar a consciência ingênua ou fortalecer a consciência crítica, daí sua estreita relação com o diálogo (MÜLLER, 2002). A mediação exige coordenação/intermediação sem tolher a iniciativa; processo de respeito e estímulo ao diálogo, convidando os participantes a fazerem parte do círculo para contextualizarem as suas realidades vividas. A operacionalização aconteceu primeiramente através de entrevista individual e, após, nos grupos de círculo de diálogo.

Com a finalidade de sensibilização dos sujeitos e aproximação ao tema em estudo, optou-se por realizar **entrevistas semi-estruturadas** para explorar o campo em estudo e, depois, realizar os **encontros em grupo** já observando alguns “códigos” das práticas avaliativas desenvolvidas.

Desse modo, a entrevista semi-estruturada foi realizada para o **levantamento dos temas geradores**. Conforme defende Minayo (2004), a entrevista como técnica de coleta de dados facilita a busca por informes contidos na fala dos atores sociais. A entrevista fornece dados secundários e primários, referentes a fatos, idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (MINAYO, 2004). A escolha da entrevista semi-estruturada se deu pelo fato de consistir na condução de um método de trabalho, porém deixando o entrevistado com a possibilidade de relatar o tema proposto, sem prefixar respostas. Fica assim o entrevistado mais à vontade para seu relato.

Minayo (2004) esclarece a importância da palavra na entrevista, pois é vista como símbolo de comunicação por excelência, reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores e normas. Ao mesmo tempo, tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Trentini e Paim (1999, p. 86) afirmam que a entrevista semi-estruturada parte de

tópicos relacionados ao tema da pesquisa, defendendo que “à medida que a interação entre entrevistado e entrevistador progride, a conversa vai tomando corpo e surge a oportunidade para aprofundar e focalizar o assunto de acordo com o tema da pesquisa”.

Nas entrevistas buscou-se perceber as crenças, valores e percepções dos educadores acerca do processo avaliativo, de onde emergiram os temas geradores sobre a avaliação por competência. Esses temas foram priorizados pelo próprio grupo, pois os “temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 1985, p.111). Assim foram definidos os temas geradores, que no entender de Freire (1985, p. 111) são:

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação.

Foram entrevistados seis educadores, em local e horário previamente acordado. Cada entrevista durou em média sessenta minutos e foi iniciada após a assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido incluindo a permissão para a sua gravação. A entrevista foi realizada a partir de questões norteadoras, tendo o cuidado de deixar o participante livre para expressar-se. As questões norteadoras das entrevistas foram as seguintes:

1. Qual o significado da avaliação da aprendizagem no ensino por competência para você?
2. Como você vê a avaliação da aprendizagem no ensino por competência?
3. Como é a sua prática avaliativa, hoje, no ensino por competência?

Estas questões foram elaboradas por entender que fazem parte do universo da avaliação por competência a que se destina esta pesquisa. Os entrevistados partiam das questões formuladas, mas iam além do questionamento fechado. Sempre explicitando questões de suas trajetórias, da necessidade de aprofundar estudos acerca do ensino

por competência, da ansiedade em transformar uma prática avaliativa que era tida como ação do poder, argumentando que não concordavam com esta forma de poder. E sempre mostrando-se flexíveis e com sede de transformação.

Na seqüência, os temas geradores foram codificados servindo para a investigação temática, os quais se fundamentam na problemática levantada pelos sujeitos do círculo, ora tomados pela consciência ingênua, ora pela consciência crítica. Neste contexto, os participantes buscam pela compreensão significativa dos temas geradores a fim de os admirarem com outros olhos. “... uma primeira condição a ser cumprida é que devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, possibilitando que nelas se reconheçam” (FREIRE, 1985, p. 127).

Um alerta importante dado por Freire (1985) é não ter o núcleo das codificações demasiadamente explícitas ou demasiadamente enigmáticas, pois estaria fazendo uma codificação “propagandística”, em face do indivíduo não ter outra codificação a fazer, senão a que se acha implícita de forma dirigida ou enigmática por fazer um “jogo de adivinhação ou um quebra-cabeça”.

Os temas foram discutidos/explorados em cada encontro do Círculo de Diálogo, com o objetivo de significação conscientizadora através da problematização e seu desvelamento crítico. À medida que os temas geradores eram discutidos, as falas gravadas eram transcritas na íntegra e iniciava-se uma pré-análise dos dados.

Para as etapas de **Codificação e Decodificação**, foram realizados quatro Círculos de Diálogo no período de outubro a novembro de 2006, com a duração média de 1h 30min cada um. Participaram de cada encontro em torno de seis professores. Os círculos de diálogo foram organizados a partir dos temas geradores que emergiram das entrevistas. Cada encontro foi desenvolvido levando em conta uma dinâmica de aquecimento e objetivando o tema gerador do dia. Em seguida, passávamos para as discussões propriamente ditas e encerrava-se com a avaliação do círculo de diálogo realizado.

A codificação é a segunda fase da investigação. Quando de posse destes dados que foram os temas geradores, há uma apreensão do conjunto das contradições. A partir deste momento, foram escolhidas algumas das contradições para serem

elaboradas as codificações, que serviram na investigação temática.

Uma condição necessária às codificações é que devem representar situações conhecidas pelos indivíduos, o que as faz se identificarem com suas realidades vividas (FREIRE, 1985). Na codificação, os sujeitos participantes do círculo de diálogo desejam a situação existencial e buscam pelo diálogo, a compreensão significativa do tema.

A **decodificação** é a fase em que os sujeitos participantes refazem suas reflexões sobre as realidades vividas para analisarem criticamente seus contextos, problematizando e, ao mesmo tempo, distanciando-se da realidade vivida para reconhecerem-se como seres transformadores da mesma. Freire (1985) fala da decodificação como “cisão” da totalidade para uma análise das dimensões parciais e compreensão da realidade na interação de suas partes para, mais à frente, voltar a “adentrar-se na totalidade”. Ou seja, à medida que os participantes têm noção de como antes percebiam seus problemas, agora o percebem diferentemente, ampliando sua “visão de horizonte”.

No **primeiro encontro** foi apresentado o itinerário teórico-metodológico de Freire - círculo de cultura, aqui chamado de Círculo de Diálogo. Houve a preocupação em deixar o ambiente adequado e confortável para o acolhimento dos educadores, com o objetivo de fazê-los sentir-se valorizados e esperados para mais uma reflexão agradável em torno dos temas geradores. Desta forma, a sala foi preparada com cadeiras em círculo, um marca página de boas vindas confeccionado artesanalmente, um cartão com mensagem, bombom, essência perfumada e um fundo musical escolhido previamente conforme o objetivo do momento como uma dinâmica de descontração ou o próprio tempo de reflexão.

No **segundo encontro** realizou-se a leitura do relatório do encontro anterior e a negociação dos pseudônimos dos participantes a serem chamados de Azaléia, Begônia, Girassol, Cravo, Bromélia, Tulipa, os quais foram aprovados por todos somente com uma intervenção de mudança de um codinome.

Em seguida, passou-se para uma dinâmica de indicar valores e qualidades suas e dos colegas, com o objetivo de reconhecimento de qualidades pessoais nos colegas

de trabalho e em si próprio. Após, discutiram-se os sentimentos despertados com aquela dinâmica. Para o espanto dos participantes, aquele momento foi muito especial, pois perceberam que se conheciam profissionalmente e desconheciam-se entre eles. Alguns receberam qualidades que também desconheciam ou os viram como uma forte responsabilidade sobre si.

A seguir, discutiu-se uma entrevista intitulada: Considerações Gerais sobre a Avaliação no Cotidiano Escolar, de Luckesi (2004), na qual o autor diferencia provas de avaliações, dizendo ser a prova pontual uma prática classificatória e anti-democrática. A avaliação permite subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. O autor neste texto ainda defende a avaliação como processo de acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem, não sendo a avaliação um fim, mas parte de um contexto pedagógico.

No **terceiro** círculo de diálogo, como proposta inicial de trabalho, propôs-se a representação do significado da avaliação através de um desenho e todas as expressões foram muito significativas, denotando valores de cada um a respeito da avaliação. Foram representados por meio de um desenho de desenvolvimento de flores completando-se com o desabrochar. Estrada sinuosa, confusa, mas em ascensão mediante a melhor compreensão da avaliação. Natureza com o sol bem iluminado e grande como a oportunidade que nos é dada a cada dia. Os símbolos esotéricos yng/yang quando a avaliação é vista como resultado do bem ou do mal dependendo do ponto de vista. E o entrelaçamento de círculos concêntricos em movimento, relacionando-os aos módulos teórico-prático, bem como a analogia ao aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver.

O **quarto** encontro do círculo de diálogo teve como objetivo refletir sobre a resistência às mudanças e possibilitar o trabalho em grupo. Como atividade inicial, foi realizada a dinâmica de dramatização referente ao texto “O caminho do bezerro” (MILITÃO; MILITÃO, 2001, p. 201). Nesse texto, tudo é possível, porém não é permitido falar. O texto trata de como as questões se instalam no cotidiano e são repetidas até se cristalizarem, sem questionamento do porquê ser de uma ou de outra forma. Após a formação do grupo e realização da proposta, iniciou-se um debate sobre

a vivência, tendo como base um questionamento – Qual a correlação que se faz dessa história com a realidade da prática avaliativa exercida hoje?

E após muita reflexão, distribuí trechos de textos sobre avaliação de autores como Perrenoud, Hoffmann, Freire, Vasconcellos com o objetivo de codificação do tema gerador do dia. Os mesmos foram lidos e discutidos de forma a expressar a importância da reflexão nas práticas pedagógicas e avaliativas. Em seguida, passei o texto “Portfólio”¹ (VILLAS BOAS, 2004) e assegurou-se de que a idéia será amadurecida para adaptar-se à realidade do Curso Técnico de Enfermagem.

Ao encerrarmos o quarto encontro, perguntei se havia mais algum tema gerador que gostariam de discutir e que não foi trazido aos encontros. Todos acharam que havia sido contemplado pelos temas discutidos, até por terem sido bem amplos, atingido a necessidade do todo. Ao proceder a avaliação, os participantes afirmaram que os círculos de diálogo se apresentaram como uma proposta dialógica, reflexiva e que serviu para ter um novo olhar, rever a prática e conceber a nova prática avaliativa por competência. Sentiram-se contemplados em suas falas, pois os temas geradores nasceram após as entrevistas realizadas, desta forma fazendo parte de seus contextos.

Foram momentos que nos fizeram refletir sobre o cotidiano junto aos colegas e permitiram ouvir o outro nas suas angústias e dúvidas. Penso que a prática desenvolvida nestes círculos foi dialógica porque o método de ter realizado a entrevista antes trouxe questões emanadas do grupo, tornando as discussões muito ricas, uma vez que se vê contemplado, do que se as questões já viessem prontas e não fosse a necessidade do grupo. (Girassol)

O encontro foi encerrado com uma vivência chamada “Flor Desabrochando” que consistia em uma mensagem oculta em uma flor que, após ser colocada em um copo pequeno com água, abre-se e uma mensagem é lida. Foi bem forte a emoção entre os participantes por estarem integrados e terem partilhado suas idéias nos encontros desenvolvidos.

O **quinto e último** encontro teve o objetivo de evidenciar o **desvelamento crítico** e foi realizado cinco meses após o último encontro de codificação e

¹ Situando o Portfólio

decodificação, pois entende-se que esse tempo é necessário para que os sujeitos possam refletir sobre suas práticas e sensibilizar-se para a transformação respondendo às mudanças de forma ativa e eficaz. Isso porque o desvelamento crítico não acontece de modo pontual, em apenas um encontro; ele acontece num ir e vir do concreto ao abstrato e volta-se ao concreto problematizador, descobre-se que há necessidade e possibilidade de transformação da realidade vivida, superando as situações limites e transformando-se para o novo.

A consciência da possibilidade de libertação da ignorância por meio de novas formas de pensar e agir da inserção nas estruturas sociais das quais se sentiam excluídos trouxe um novo sentido à vida, permitindo o questionamento das ideologias de dominação. Tais conquistas diminuem os riscos de manipulação (PELANDRÉ, 2002, p. 227).

Para esse encontro, a sala foi preparada com cadeiras em círculo, uma vela perfumada e uma caneta de presente a cada um dos participantes. Também foi montado um painel com fotografias dos participantes nas dinâmicas, bem como nos principais momentos e os desenhos desenvolvidos nos encontros anteriores dos círculos de diálogo. À medida que os educadores chegavam, foram acomodando-se e, depois, agradeceram a lembrança.

Neste encontro, uma nova educadora chegou e perguntou-me se poderia participar. Ela iniciou suas atividades neste ano no Curso Técnico de Enfermagem e queria inserir-se no contexto estudado acerca da avaliação por competência. Eu não esperava nova participação, mas por entender que se tratava de um processo reflexivo das práticas pedagógicas adotadas e, acima de tudo, um processo dialógico, a nova participante foi bem-vinda.

Como atividade “quebra gelo”, foi passado um vídeo da banda Pink Floyd com a música “*Another brick In the wall*” com a duração de seis minutos. Esse vídeo mostra a forma de educação imposta e autoritária comum ao ensino da época, onde o sistema era a massificação, retirando toda a expressão particular de cada aluno e impondo-lhe uniformização e controle de pensamentos. A partir do vídeo, iniciou-se um debate sobre o papel político da educação nos dias de hoje.

O encontro de desvelamento crítico foi encerrado com um agradecimento a todos pela participação e externando a satisfação em realizar essa pesquisa em nosso ambiente de trabalho, podendo desta forma cumprir com os requisitos da própria pesquisa, mas acima de tudo contribuir com as práticas pedagógicas e avaliativas existentes no Curso Técnico de Enfermagem assumindo, assim, a responsabilidade de “desaprender a falar **para** os envolvidos e sim **com** os envolvidos” (SORDI, 2006) no processo pedagógico/avaliativo por meio de um diálogo autêntico, com disposição à escuta sensível do outro tentando compreender os pontos de vista e com visão crítica e colaborativa.

5.4 Rigor metodológico

5.4.1 O Contrato Entre os Sujeitos

Após a formalização do pedido de desenvolvimento da proposta junto aos representantes legais do CEFET/SC, iniciou-se o desenvolvimento dos círculos de diálogo, estabelecendo contrato de participação dos educadores.

No primeiro encontro, foi explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando sobre a garantia ao anonimato, a liberdade de participação e de desistência se assim o desejassem. Ocorreu um contrato de participação com data, local, tempo de duração de cada encontro. Procurou-se contemplar todos em uma livre negociação.

Considerando o referencial de Freire que valorizava a libertação, a força de expressão e o diálogo, me identifico com seus princípios tendo sido esclarecido aos integrantes deste círculo a importância de sentirem-se a vontade para as discussões e a socialização de suas experiências, para uma reflexão amadurecida e questionadora das práticas desenvolvidas. O diálogo permeia todo este processo reflexivo de modo que a participação de todos seja efetiva.

5.4.2 Dimensão ética

As questões éticas foram estabelecidas e precedidas da autorização formal dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Esclareceu-se que lhes seria assegurada a liberdade de desistirem do estudo a qualquer momento se assim o desejassem, bem como lhes seria garantido o anonimato e sigilo das informações colhidas.

O Projeto de pesquisa foi encaminhado para o CEFET/SC, com vistas à ciência dos objetivos e proposta metodológica, para obter autorização para o desenvolvimento do estudo. Em seguida foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Sul de Santa Catarina (Protocolo nº 06.173.4.04 III). É pertinente ressaltar que foi mandado para este comitê, pois na época o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina encontrava-se com suas atividades suspensas temporariamente por questões administrativas.

Foi respeitado o anonimato de cada educador, atribuindo-lhes nomes de flores, garantindo o sigilo e confidencialidade em qualquer forma de apresentação dos dados, seja em publicações ou apresentações escritas como relatório final da pesquisa. Solicitou-se a permissão de gravação de voz nas falas desenvolvidas nos círculos de diálogo, esclarecendo que poderiam ouvir as gravações validando ou não os seus registros. Também, foi assegurado o retorno dos principais achados da pesquisa à Instituição participante, bem como aos sujeitos envolvidos.

Falar na dimensão ética da pesquisa requer falar da questão ética que envolve os seres humanos. Num ato como avaliação que se dá entre os sujeitos e não só de educador para educando, é imprescindível haver o respeito ao outro, a dialogicidade e o compartilhamento das responsabilidades. A avaliação deverá ser sinônima de valor ético.

De acordo com Sordi (2006, p.62),

Depreende-se que a avaliação é, sobretudo carregada de dimensão ética e política que não deve ser ofuscada pela obsessão tecnicista de manter sua neutralidade e justeza apenas nos meios e não nos seus fins. A avaliação constitui-se importante instrumento de controle social sobre a qualidade da formação na educação superior, por isso pressupõe e implica a participação de

todos os atores envolvidos no processo. Reclama pelo diálogo e pela transparência valorativa.

A valorização do diálogo, da ética e da transparência no princípio educativo/avaliativo deve permear toda a prática pedagógica, seja por parte do educador seja por parte do educando. Pois a avaliação é cercada de muitas faces, aponta para um campo de complexidade e conflituosidade, que facilitar-se-á quando for seguida de princípios éticos.

6 DESVELANDO O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO PARA EDUCADORES NO ENSINO POR COMPETÊNCIA

A partir das entrevistas, surgiram os temas geradores que são “aqueles que fazem parte do cotidiano dos participantes do Círculo de Cultura. Aqueles que interferem nas suas vidas, emergem nos encontros e as discussões do círculo serão em torno deles” (GIÓRGI, 1997). Os temas geradores foram:

1. A avaliação da aprendizagem no ensino por competência é difícil.
2. A avaliação da aprendizagem é subjetiva.
3. Os educadores ainda têm pouco conhecimento sobre o ensino e a avaliação por competência.
4. Há necessidade de os educadores falarem a mesma linguagem na prática avaliativa, com coesão e união.
5. O ensino ainda está muito tradicional apesar de ser chamado por competência.

6.1 Tema gerador 1 - A avaliação da aprendizagem no ensino por competência é difícil

Alguns educadores expressam essa dificuldade por ser uma modalidade relativamente nova e que a reforma da educação escolar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, fora proposta pelos governantes sem maiores esclarecimentos, motivos pelos quais gera tantas interpretações diferentes. Neste momento fica implícito o sentimento de opressão e o desejo de transformação e liberdade. Pois parecem desejar fazer parte da contextualização de suas realidades, inclusive podendo

ser co-partícipes na elaboração das mudanças curriculares.

Acho que a dificuldade da avaliação por competência é que nem todas as escolas estão adequadas a essa nova metodologia, sendo culpa do MEC que poderia usar de estratégias de multiplicação na implantação do ensino por competência (Azaléia).

A busca pela sua libertação deve ser representada mais do que uma falsa participação dos oprimidos, mas, sobretudo pelo seu inteiro engajamento (FREIRE, 1985, p. 111).

O aluno necessita de um "score" para sua avaliação, ele quer saber do número, quanto ele tirou. E o professor entra em conflito com isso (...) não basta avaliar o conhecimento, é necessário avaliar a atitude do aluno (Begônia).

Observa-se que, para esclarecer o ensino/avaliação por competência, uma das necessidades, entre tantas outras é a condição de segurança da prática pedagógica. Sabe-se que essa segurança será alcançada gradualmente, com esforço de todas as partes. E também dificilmente existirá uma mudança geral, pois são anos de ensino tradicional, por isso as formas precisam ser ajustadas, revistas, estudadas. Uma vez refletindo, estudando, questionando o que está posto, o educador passará a compreender melhor o processo. Deste modo espera-se que o educando também passe a refletir e entender que o mais importante em suas avaliações não é o resultado final, mas a construção de seu aprendizado. "...ressignificar a avaliação, reconhecendo-a como parte do processo de formação, e não como um fim em si mesma (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Perrenoud (2000) defende que as práticas pedagógicas mudam de maneira lenta, mas profundamente. Como representação destas mudanças, vemos algumas muito explícitas em nossas rotinas: a liberdade maior que é dada aos estudantes respeitando seus ritmos, suas necessidades, seus direitos. Direccionam um planejamento mais flexível em comum acordo com os estudantes, sendo mais sensíveis às diferenças

culturais para estabelecer formas agradáveis de convivência em sala de aula sem estipular normas rígidas, entre tantas outras. Infere-se que apostar na mudança é ponto crucial, sem perder de vista a coerência e razão de caminhar progredindo nesta transformação.

Uma questão muito forte deste encontro foi a forma verticalizada de conceber a avaliação de forma, considerando-a como relação de poder sobre o educando. Considerando que o saber gera poder, porém aparece a “consciência crítica” de que nos tempos atuais o educador deixou de ser o mestre com sabedoria absoluta, pois os educandos já trazem seu saber, seu mundo, sua realidade para a sala de aula e querem socializar seus conhecimentos, pois também têm muito a contribuir.

A questão qualitativa deve estar acima da quantitativa na avaliação; Muitas vezes o professor é injusto por colocar as suas verdades como prioridade ao fazer a avaliação. Precisamos ter um individuo com habilidades, com ética e participe no palco da vida, pois o professor acha que ainda tem o poder sobre os alunos, e hoje esses alunos têm muito conhecimento e querem ter voz e vez. (Cravo).

Os participantes deixam claro que não é essa a avaliação que realizam e idealizam, pois acreditam em uma ação participativa e democrática. Porém vejo que percebem o processo fora de si. Têm a percepção de que outros educadores usam a avaliação como forma de punição, não fazendo ou não querendo fazer parte destes outros. Ou então, falam com base nas leituras que fizeram e não na sua própria vivência.

A avaliação escolar tem seu papel político definido. Vasconcelos (2006) fala do problema central da avaliação sendo usada como instrumento de discriminação e seleção social. Quando separa os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”, cumprindo a função de legitimação do sistema dominante. Ressalta que não é a escola a única responsável pela organização social, mas esta realimenta toda uma organização já existente.

Mediante tal constatação, presume-se que a avaliação escolar não é só uma mera formalidade, ela tem seu caráter dominante e pode ser usada como forma de

controle, de seleção ou exclusão. Daí a importância da “consciência para o outro, onde ao reconhecer o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 1985, p.36).

Penso que se há uma relação hegemônica de poder sendo reproduzida, não é mera obra do acaso. Por muito tempo, a formação foi feita desta forma, o perfil da formação docente ilustra esta afirmação, pois é rígida, tendo a função de reproduzir o conhecimento e (in)formar um enfermeiro tecnicamente competente, atrelada ao poder vigente, gerando frutos de uma educação bancária. Afirmação citada por Freire (1993, p. 38)

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma educação bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.

Parece que o saber por si só gera uma forma de poder, porém este poder pode ser visto e utilizado para o bem ou para o mal. Para o bem quando o educador o usa para estimular o educando a buscar caminhos, para seu saber, o instiga à curiosidade, a ser mais como agente ativo e reflexivo em seus anseios. De certa forma, há uma identificação do educando em relacionar poder/saber ao sucesso. Por outro lado, o poder pode também ser usado como controle, para fazer o educando adaptar-se ao mundo em que vive, sem questionar o que pode ser mudado ou ainda como forma de repressão ou punição, tornando-o um “objeto dócil”. E esse poder para o mal, como o próprio nome diz, não traz crescimento ao educando e acredita-se que também não traga satisfação ao educador, pois não há intercomunicação, não há diálogo.

Fico a me questionar: como estimular a criatividade do educando sem fazer dele peça isolada que só se completa se a informação for depositada? Pois se há verticalização na comunicação, automaticamente impõe-se hierarquia intransponível. Como não tolher a iniciativa e fazer do educando um sujeito ativo em seu processo de ensino/aprendizagem? São inquietações que certamente não serão respondidas de imediato, mas com reflexão, amadurecimento coletivo, estudo conjunto e diálogo entre

os envolvidos.

A subjetividade é um fator que determina a dificuldade na avaliação e foi outra questão que surgiu com bastante ênfase nas entrevistas, voltando a ser debatida no círculo de diálogo.

Os educadores deduzem que a subjetividade é inerente à prática avaliativa, que precisa ser considerada, no entanto, tendo claros os critérios da avaliação por competência, esclarecendo-os também aos educandos.

Mesmo sendo subjetiva eu acredito que se consegue avaliar o aluno como um todo, porém o mais difícil para mim é a descrição desta subjetividade. (Girassol).

A dificuldade na avaliação da aprendizagem se dá pelo pouco conhecimento sobre a avaliação e o ensino por competência. Então, se necessita aprofundar conhecimento por meio de reflexões e discussões para obter um embasamento sustentável para realização de uma prática avaliativa adequada.

É precoce falar-se em conclusão neste método de trabalho, pois se sabe que o círculo de cultura é uma proposta de codificação e decodificação dos temas ou palavras geradoras. Isto envolve um ir e vir a todo o momento. O amadurecimento das discussões refletiu isto de maneira muito marcante, pois um tema discutido voltava à tona em outros momentos.

Observou-se que os educadores têm necessidade de expressar suas angústias e também de relatar suas experiências vividas no espaço pedagógico do ensino profissionalizante. E este momento ofereceu oportunidade de reflexão e conhecimento de dificuldades recíprocas. Em alguns momentos, as discussões fugiram do objetivo de codificação e decodificação do tema gerador, porém a necessidade do grupo em discutir sua prática foi maior e, com isso, houve um diálogo livre.

Em resumo, os educadores atribuem a dificuldade da avaliação por competências à falta de preparo das escolas, à política do MEC que estabeleceu uma política sem discuti-la com os interessados, aos próprios alunos que têm necessidade de saber a sua nota, aos conflitos que o próprio educador vive e à dificuldade de

descrever/definir o que é subjetividade no processo avaliativo. Ao mesmo tempo, vêm a prioridade de aspectos qualitativos sobre quantitativos, as possíveis injustiças que o educador possa cometer impondo suas verdades, exercendo poder sobre os estudantes (submetendo-os, creio) e sem valorizar o conhecimento que os mesmos têm (mesmo que não seja na área, mas de vida).

6.2 Tema Gerador 2 - A avaliação da aprendizagem é subjetiva

A reflexão sobre esse tema gerador foi das mais significativas, pois marcava um ir e vir de discussões, conforme o exposto. Iniciou-se neste encontro, mas não se esgotou e voltou a aparecer em outros encontros.

A subjetividade da avaliação é vista por todos os sujeitos participantes deste processo e faz parte deste contexto. É citada como um dos fatores que mais dificulta a avaliação por competência. Os educadores alegam que, por não ser mais mensurada, aquilo que já era subjetivo – aí especialmente a avaliação teórico-prática, hoje, com a proposta de avaliar habilidades, atitudes e conhecimentos, passa a ser mais subjetiva ainda, pois não é o resultado de uma estratégia avaliativa que diagnosticará o processo e, sim, a diversidade nas avaliações de aprendizagens e a continuidade das mesmas ao longo da trajetória escolar. Avaliando conhecimento e habilidade, tão importante quanto são as atitudes que deverão sobressair-se na relação com o cliente.

A prova é apenas um método de tantos outros para se pontuar na avaliação. É preciso olhar o aluno como um todo e perceber o crescimento dele. E não é fácil. Para diminuir essa subjetividade temos que descrever a atuação do aluno diariamente. Existe uma construção do conhecimento realizado por ele e não se pode ter uma visão estreita: só aquela prova que o aluno fez, por exemplo. O resultado da prova não deve ser pontual; é apenas um recurso. Penso que é aí que estamos deixando a desejar, é o que está faltando. O professor precisa descrever os outros aspectos que complementam a avaliação como um todo (Girassol).

Neste momento vejo o círculo de diálogo como espaço para os sujeitos se colocarem frente a frente, a fim de que suas ações sejam refletidas. A tomada de

consciência está se fazendo presente, seja contextualizando suas práticas, seja questionando ações até então estabelecidas. Gadotti (1991) chamaria de “substituição da visão mágica por uma visão crítica e social”.

Deveria se normatizado alguns parâmetros para descrever esta subjetividade. Talvez seja uma das razões da insegurança do professor, não conseguir pontuar essa subjetividade. Porém deveria haver diálogo entre professor e aluno, deixando claro que até aquela aula que o professor ministrou é fator de avaliação e não só repasse da informação. No entanto nem sempre o próprio professor percebe esse momento como de avaliação (Begônia).

Neste momento, faço uma provocação ao grupo: Por que a avaliação é subjetiva? Sendo subjetiva, eu não consigo avaliar o educando de forma integral? Os educadores parecem parar para pensar, talvez não queiram arriscar-se em respostas prontas sem reflexão e que sejam ditas como certezas absolutas, uma vez que não existem verdades absolutas.

Surgem colocações, tais como:

Subjetividade porque toda a normatização da escola nos remete aos projetos pedagógicos, que por sua vez não amarram grandes coisas. E nós professores ficamos muito vulneráveis a críticas (Begônia).

Penso na avaliação com sua subjetividade e sendo difícil. Também pela cultura pedagógica, da forma de como fomos avaliados, não só no aspecto escolar, mas na sociedade. Estamos sendo constantemente avaliados e sabemos que de fato a avaliação é excludente, classificatória e se você não discute isso, não amadurece, não põe em prática. É complicado, muitas vezes te cobram autonomia, mas que autonomia estão lhe dando? Ou seja, se vê um discurso diferente da prática. Porém discutir a avaliação com as suas características é importante. E também colocar isso em prática, a questão de abordar o aluno, ser sincero, ter o diálogo (Cravo).

Os educadores deduzem que a subjetividade é inerente à prática avaliativa, que precisa ser considerada, mas tendo claro e esclarecendo aos educandos os critérios da avaliação por competência, esclarecendo-os também aos educandos

Percebem a importância dos relatos escritos das diferentes formas de comportamento do aluno para respaldar a subjetividade da avaliação. Os dados

relatados sobre o aluno fazem parte da história da qual o professor participa e tem a responsabilidade de atribuir o significado.

6.3 Tema gerador 3 - Há pouco conhecimento acerca da avaliação por competência por parte dos educadores e educandos

Quando refletem acerca do pouco conhecimento sobre a avaliação, justificam esse conhecimento por serem enfermeiros e não pedagogos. Neste momento, aparece nas entrelinhas a “consciência ingênua”, que Freire chamava quando ainda não há um novo olhar para os velhos hábitos, não conseguindo “tirar o véu” das suas realidades. Os educadores inter-relacionam a subjetividade e o pouco conhecimento com a cultura pedagógica do ensino tradicional, como forma de avaliação classificatória e excludente. Para ocorrer mudança, tem de haver reconhecimento de idéias novas e, para inovar, tem que conhecer, discutir, assimilar gradualmente.

A importância da análise das práticas pedagógicas e a procura pela capacitação é primordial para diminuir o desconforto gerado por uma possível inabilidade ou incompreensão da aplicação metodológica no ensino e avaliação por competência.

A prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem. Perrenoud (2000) defende uma prática reflexiva com projetos coletivos na escola, onde se reforça a cooperação grupal e formação em comum. Desta maneira, a formação não seria individual e não afastaria o professor de seu ambiente de trabalho, fazendo evoluir as relações entre colegas de trabalho, porém alerta, que só avançará se as condições se prestarem a isso. Há também um risco de conflitos e de sofrimento se as relações entre os pares forem difíceis, se a paz só for mantida porque cada um evita expressar uma opinião sobre as práticas dos outros.

A formação deve ser pensada numa competência técnica e política, fornecendo assim segurança e capacitação maior ao educador. Conforme Freire (1997, p. 103), o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Aliado à competência técnica, poderia se pensar na ação pedagógica, na ação

política como meio de transformar as dificuldades das inovações.

Neste momento houve uma discussão sobre o educador como agente motivador, salientando a necessidade do educando ter um motivador em sua aprendizagem. Nesse papel, o professor como mero transmissor do conhecimento passa a ser desnecessário, assumindo o importante papel como facilitador no processo ensino-aprendizagem. Há necessidade de auto-avaliação do educador neste processo para se ter uma consciência crítica.

Avaliar pressupõe que o professor esteja preparado e seja competente para avaliar por competência (Begônia).

Freire (1997) diria que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e como tal implica não somente na leitura da escrita como na leitura de mundo, instigando o educando a questionar a realidade vivida, a levá-lo a criar e/ou sonhar com um mundo melhor, fazendo-o sentir-se responsável e ativo neste novo mundo.

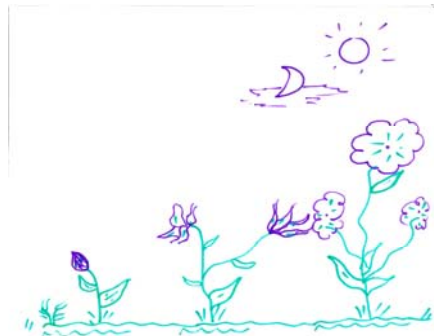
Para descontração e com a finalidade de reflexão sobre como a avaliação é vista pelos educandos, passou-se à leitura de um texto que se intitulava “Querido papai e mamãe” onde o filho escreve a seus pais contando uma série de tragédias que havia ocorrido com ele na faculdade, porém, no final do texto, desmente todos os fatos e relata a verdade, que estava muito mal nas notas escolares e acrescenta: “Tem coisas piores na vida que notas baixas”.

O mais significativo do texto é a dimensão de terror que os resultados das avaliações expressam. Ou seja, todo o percurso de produção do conhecimento seguido até o momento da avaliação é desconsiderado, retratando o valor significativo do resultado.

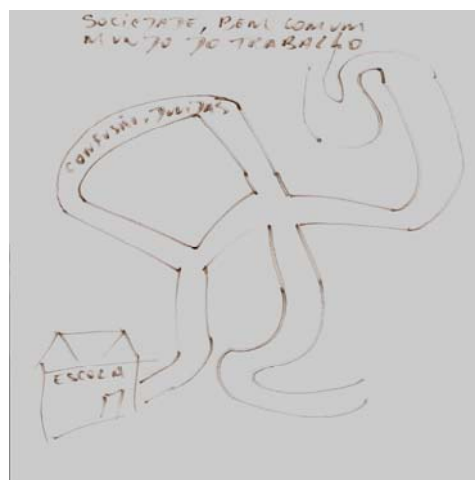
6.4 Tema gerador 4 - Educadores precisam falar a mesma linguagem na avaliação por competência

Os educadores expressaram por meio de um desenho o significado da avaliação para cada um. A partir dessas representações, os educadores exprimiram valores relativos ao que esperavam ser a avaliação e não necessariamente sobre como ela era realizada.

Eu desenhei o desenvolvimento das flores, o sol representando o crescimento do aluno em seu processo de ensino aprendizagem. O aluno tem que tirar proveito do professor de uma forma positiva, não como um alvo onde a gente tem que estar fazendo por ele. Ele tem que também ir buscar (Bromélia).



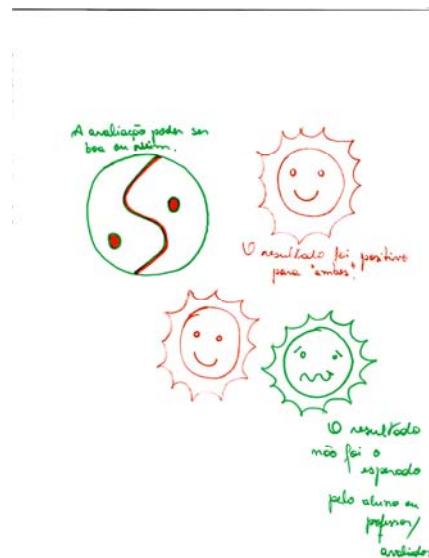
Eu penso na avaliação do ensino por competência como uma estrada sinuosa, que pode gerar dúvidas e confusão. É um nó. Mas esta estrada está em ascensão e pode ser compreendida desde que se respeite o bem comum, ou seja, haja comunhão entre as pessoas relacionadas. Respeitando a cidadania, tendo a responsabilidade social onde se possa interferir na realidade política por meio do conhecimento (Cravo).



Eu representei com círculos porque penso que avaliar dá o sentido de movimentação. ... uma energia relacionada a um movimento. e então, vejo a avaliação assim sendo elaborada diariamente com o aluno, e saindo diferente a cada aula. Em um movimento contínuo de aprender a aprender nesta sustentação de entrelaçamento (Girassol). Avaliação como processo dinâmico construído com o outro, compartilhado, que valoriza os envolvidos como atores.



Eu fiz o símbolo do Yng/Yang é o bem ou o mal depende do ponto de vista, a avaliação pode ser boa ou ruim porque às vezes a gente cria uma expectativa em cima de um método ou uma técnica e não acontece nada daquilo e as vezes acontece com o aluno também de criar uma expectativa e descobre que ele não foi bem avaliado, sei lá... então eu penso que ela tem dupla face. Desenhei dois sóis: um sorrindo porque normalmente o resultado é positivo e outro tristinho, porque às vezes o resultado não é o esperado tanto pelo aluno quanto pelo professor (Azaléia).



Se os desenhos expressam seus significados da avaliação, arrisca-se dizer que os educadores pensaram a avaliação como desenvolvimento relacionado ao crescimento; ascensão pós-amadurecimento e esclarecimento de dúvidas; movimento que gere ação e a avaliação sendo vista como multifacetada. Observa-se a representação com múltiplos olhares, no entanto com algo em comum que é a busca por uma avaliação dialógica, ética, reflexiva, expressiva e ativa.

No momento da codificação do tema, é importante esclarecer qual é o entendimento deste tema gerador, “trabalhamos a fase da codificação no sentido de que os participantes do Círculo de Cultura expusessem seu entendimento sobre o tema ou a palavra” (SAUPE, 1998, p. 260). Perguntei aos educadores o que é falar a mesma linguagem na avaliação por competência?

Esse tema também surgiu a partir das entrevistas individuais com os educadores. Quase todos expressaram a dificuldade do ensino por competência por não se ter a mesma linguagem clara no requisito avaliação da aprendizagem. Enquanto alguns se esforçam para transformar a avaliação excludente em dialógica, outros permanecem somente com as provas pontuais, trabalhos em grupo sem esclarecimento dos reais objetivos dos mesmos, vendo a avaliação somente como resultado final do processo pedagógico.

Respondendo ao questionamento alguns educadores apontam caminhos:

Eu acho que falar a mesma linguagem também é adotar instrumentos simples e de fácil manuseio, que contemple o esperado e que os educandos tenham acesso. Porque acho que o grande erro é esse material ser somente do professor como avaliador. E aí seguir o instrumento. Para não se diferenciar muito e falar a mesma linguagem. Isso seria para mim um consenso (Azaléia).

Penso que podemos ter o mesmo instrumento e ter várias interpretações, então acho que deva ser construído coletivamente, além de ser colocado alguns parâmetros que sejam únicos (Girassol).

Entretanto consideram que todo avaliador imprime sua individualidade e compreensão, sendo impossível uniformizar pensamentos. E também distinguem dois momentos diferenciados da vida do educando): o momento da teoria, em seu ambiente

de sala de aula, sentindo-se seguros, confortáveis com o que lhe é familiar e quando vão para estágio supervisionado, em local desconhecido, gerando-lhes insegurança e medo. A questão então é: de que forma uniformizar documentos/instrumentos avaliativos se são contextos diferentes, sujeitos diferentes?

Parece estar acontecendo um desvelamento crítico desta realidade, embora de forma muito tímida ainda, mas que pode transformar discursos diferenciados destes educadores em práticas mais sistematizadas, em virtude de discursos desarticulados de ações. Para se chegar a uma ação mais consistente convém lembrar de meus pressupostos: Ação/reflexão/diálogo/realidade.

A concepção de “falar a mesma linguagem” remete à compreensão de que essa linguagem consiste na mesma atitude de amorosidade, acolhendo o educando para falar a sua linguagem e só então com os outros profissionais.

O educador é aquele que, assumindo o seu estado de adulto, acolhe, nutre, sustenta e confronta seus educandos, esteja no estado em que estiverem. Importa lembrar que tanto o educando quanto o educador são seres em crescimento. Daí podemos, como educadores, assumir nossas condutas adequadas e inadequadas, buscando sempre novas possibilidades (LUCKESI, 2005, p. 83).

Parece haver uma unanimidade que falar a mesma linguagem também é “avaliar/olhar sob todos os ângulos”. Porque esse educando não é só escola muitas vezes é o pai/mãe de família, o trabalhador que tem problemas pessoais a serem superados. E esse olhar diferenciado deveria ser de tolerância, de “reinvestimento”, de resgate.

É preciso considerar a realidade do aluno porque ele não é só escola, ele tem vida própria, seus problemas, suas dificuldades pessoais. Por isso a importância de considerar o todo do aluno, tendo paciência em observar, acompanhar, recuperar para então avaliar (Bromélia).

6.5 Tema gerador 5 - Ensino e avaliação são ainda muito tradicionais, apesar de serem chamados por competência

A codificação e a decodificação do tema relacionado ao modo tradicional como ainda se realiza o ensino e a avaliação despertou nos educadores sentimentos contraditórios.

É incrível como sabemos exatamente onde as coisas precisam ser mudadas ou transformadas, mas nem sempre o fazemos. As falas relatam a dificuldade em realizar mudanças, pois estas causam conflito com o novo, com o desconhecido gerando insegurança, enquanto que, no tradicional, não se precisa correr risco de exposição, de enfrentar pessoas e situações inovadoras.

Sempre procuramos um caminho que alguém já tenha feito porque assim não teremos surpresas, não nos expomos, não corremos risco de errar. Além de dar mais trabalho; se eu fizer o novo, tenho que enfrentar as pessoas, enfrentar as situações para inovar. É difícil você querer mudar algo que já está cristalizado na cabeça das pessoas (Girassol).

Perrenoud, (1999) afirma: Nada mais confortável e tranquilizador do que dividir o programa escolar em unidades, de preferência independentes umas das outras, de maneira que, para cada uma delas, se possa prever um tempo delimitado de sensibilização, de explicação, de exercício e de controle. Todavia, não se pode responsabilizar somente a avaliação tradicional por este modo de transposição didática, mas o fato de dar notas ou conceitos apoiado em uma avaliação padrão reforça-a terrivelmente. Efetivamente, o que há de mais simples do que seguir o planejamento, administrar uma prova, dar uma nota e seguir em frente?

Ainda dentro desta visão de transformação o autor afirma que: “Nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova idéia possa se impor rapidamente. (PERRENOUD, 1999, p.10).

É incrível como temos o hábito de fazer sempre as mesmas coisas, dia após dia porque é mais cômodo. E também porque nem todas as escolas falam a mesma linguagem no sentido ‘avaliação por competência’, aqui no CEFETSC

é feito, mas outras escolas a avaliação ainda é a tradicional, apesar da LDB possibilitar a flexibilidade, mas a linguagem deveria ser única (Cravo).

Parece carecer de limites para sentirem-se mais seguros, no entanto, é a reflexão da prática que certamente aumentará essa segurança no exercício pedagógico.

Lembrei de uma estória que um colega contava. Dizia ele que um homem ficou parado no tempo uns cem anos e quando voltou procurou caminhos que já não existiam mais. Procurou, procurou e não se identificou com nada, e o único lugar que se identificou foi a sala de aula, após cem anos que haviam se passado este lugar continuava igual como antes. Então eu questiono, se o conflito da avaliação, por selecionar os melhores, também vai perdurar por mais cem anos? (Azaléia).

Perrenoud (1999) alerta que se a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à construção de competências, toda a avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência. Nesse sentido, os educadores também expressaram preocupação com a avaliação por competência, como vemos nas falas seguintes:

Avaliação por competência deve ser bem mais abrangente. Porque trabalho em outra escola que deveria se avaliar por conceitos, porém nem sempre acontece. Eu trabalho, mas outros ainda trabalham com notas numéricas, apesar da escola pregar que a avaliação deve ser processual e ao longo de toda a trajetória do aluno e não somente um resultado. E aí vem o aluno e te cobra uma nota porque o outro professor já fez várias provas e eu não fiz nenhuma. Porque tenho outras formas de avaliação além da prova. Mas dá um nó na cabeça do aluno, porque o correto passa a ser o outro e não você (Bromélia).

Apesar de tradicional o ensino, já se vê outros caminhos de discussão. O EJA, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos ou o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adulto. Os professores trabalham com portfólios, mapas conceituais, caderno do aluno, existe uma construção do conhecimento, creio eu que com o passar do tempo vai mudar, a mudança existe, mas é lenta (Cravo).

As expressões dos educadores demonstraram a compreensão de que as práticas educativas e avaliativas ainda são tradicionais, embora reconheçam que a mudança embora difícil, seja necessária. Um processo de mudança requer coragem e ousadia e, muito freqüentemente, não estamos dispostos a correr riscos. Nesse sentido, são necessários espaços de discussão e reflexão que favoreçam o processo de transformação necessário para desenvolvermos ensino por competência. Quando se tem segurança do que se vai fazer, é mais fácil correr riscos.

Os participantes do círculo manifestaram desejo de encontrar outros modos de fazer a avaliação. Solicitaram esclarecimento acerca do portfólio².

O que é portfólio? O aluno pode usar uma linguagem simples? Eu acho interessante a idéia, porque nossos instrumentos de avaliação precisam ser melhorados, tanto a enfermagem como a radiologia. Apesar de que não é só o instrumento que vai fazer a diferença, mas vai ajudar (Azaléia).

Parecem estar neste momento “tirando o véu, para ser mais”, tentando uma transformação. “A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente”. (GADOTTI, 1991, p.40).

Frente as entrevistas realizadas, os temas geradores levantados e as discussões em cada círculo de diálogo, em que o respeito às idéias e reflexões permearam todo o processo, aproxima-se de uma ressignificação da avaliação da aprendizagem no ensino por competência.

² Produção acadêmica com vistas à avaliação desenvolvida pelo aluno durante seu processo de aprendizagem

7 RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR COMPETÊNCIA: O DESVELAMENTO CRÍTICO

Problematizar as situações vividas é refletir sobre elas. Com essas reflexões, começam a aparecer os códigos das situações e, conseqüentemente, decodificações surgirão, pois à medida que as discussões se expandem, outros olhares emergirão. E para mudar a realidade vivida é preciso acontecer o que Freire chamava de “Desvelamento Crítico”.

O desvelamento crítico é a consciência do problema existencial compartilhado, que agora é revisto e possibilita uma nova ação na busca de superação e não mais de adaptação. A transformação e/ou mudança ocorrida nestes círculos de diálogo com os educadores do Curso Técnico de Enfermagem será relatada neste momento.

A transformação ocorre na vida das pessoas, podendo haver mudanças sociais ou intelectuais, algumas são naturais; para outras, no entanto, as pessoas precisam estar mais flexíveis, desde que queiram e aceitem as mesmas.

Os educadores do Curso Técnico de Enfermagem iniciaram as discussões reprovando a forma tradicional e bancária de educação e idealizaram uma educação mais democrática e ética. Reconheceram a existência de uma educação imposta pelo sistema e domesticadora, deixando clara a opressão exercida sobre os estudantes por seus professores.

Falar em educação/profissionalização sob a ótica econômica implica formar sujeitos para viverem a partir de seus trabalhos, ocupando um lugar na sociedade frente a seu desempenho técnico. No entanto, pensar a educação como forma de libertação de um estado de opressão, ampliando a visão de mundo exercitando a autonomia, implica fazer interiorizar que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.110).

Esse vídeo³ mostra bem a visão de linha de produção, visando somente o mercado de trabalho. Só qualifica. É o processo do desumanizar. Sem visão crítica, cortando toda a criatividade, sem direito ao questionamento (cravo).

Para existir uma realidade opressora, é necessário que existam oprimidos. Isto implica em dizer que um se fortalece no outro. Segundo Freire (1985), há uma força de imersão das consciências quando se constitui oprimido e, para assumir uma libertação, há necessidade de emersão destas consciências, o que é possível através de uma práxis-ação/reflexão/ação que, assim, tornará possível transformá-la a realidade.

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 1985, p. 114).

Os educadores mostram sua aversão a um formato de educação perverso e no entanto mostram dúvidas se nos dias atuais mudou-se completamente a maneira de ver e fazer o processo pedagógico.

Mas infelizmente ainda hoje existem formas de coerção, tem alguns professores que talvez não batam com a régua como mostrou no vídeo, mas a partir do momento que o professor despreza o comentário do aluno, que se torna sarcástico, se torna agressivo, a falta de consideração com o aluno é a mesma. Falta o respeito (Azaléia).

Esse vídeo é bem o oposto do que queremos seguir hoje na educação (Margarida).

...o que mais chama atenção foram os rostos sem expressão, eram todos iguais. E infelizmente ainda hoje, muitas vezes ainda age-se assim, não deixamos o aluno ter a sua expressão (Girassol).

Há de se ter um respeito pelo educando, usando de empatia para colocar-se no lugar do outro. Respeito e ética são palavras que se imbricam na relação

³ Vídeo – Banda Pink Floyd – Another Brick In the Wall.

dialógica/pedagógica. Deve-se oportunizar a explanação das idéias do educando com tolerância, com sensibilidade ao tentar ver para além da fala, por trás do explícito. Acredita-se ser um exercício e estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, ao amadurecimento das idéias, à reflexão sobre a ação. Um educador autoritário, ao contrário, retira a liberdade do educando, reduzindo seu direito de ser curioso e inquieto.

O educador Paulo Freire ressalta que ensinar exige liberdade e autoridade. Liberdade não se confunde com licenciosidade; nem autoridade que se confunde com autoritarismo, ambos tão opostos da construção ética da autonomia (KOECHER, 2006).

Há de ser um formador e não só um professor conforme defende Perrenoud. Os participantes da pesquisa concordaram com o autor, conforme a fala seguinte:

O aluno tem que ter oportunidade de expressão nesta nova metodologia por competência, o que antes não se visualizava, era nota pela nota, era só o conhecimento. Hoje se tenta fazer outra forma dando rosto e deixando a expressão acontecer (Girassol).

O ensino por competência propõe uma união entre o conhecimento prévio de cada educando e a construção do saber mediado pelo educador por meio da transdisciplinaridade, levando o educando a construir seus significados de aprendizagem conforme sua realidade. Os depoimentos mostram a mudança da concepção conservadora, em que avaliação era feita para cumprir um requisito burocrático: “nota pela nota”.

Quando se fala em educação bancária ou avaliação tradicional existe a visão positivista e uma compreensão de que, embora pareça mais fácil, ela não avalia verdadeiramente.

É muito mais fácil você fazer uma prova com dez questões, e saber que se acertar cinco questões vai ‘tirar’ nota cinco e saber se o aluno acertar as dez questões ele é excelente. Mas será que é excelente mesmo? Será que realmente vai ser um bom profissional, somente com as boas provas realizadas por ele? Porém é muito mais fácil para o professor e faz com que

nos sintamos mais seguros (Margarida).

É a visão positivista da situação, porque se valoriza o que se vê e não o subjetivo. O professor, ao considerar o desempenho do aluno na realização do curativo e na fundamentação teórica sobre a técnica do curativo, certamente valorizará mais a realização da técnica e não propriamente sua fundamentação. Infelizmente é a fragmentação do pensar e do fazer.

Superar esse processo implica, ainda, modificar o modo como os conteúdos são trabalhados e o modo de apresentá-los aos alunos, de modo a torná-los participativos nesse processo.

Porém, precisamos 'deletar' a aula preparada e ver como se consegue construir esse conhecimento a partir de uma metodologia mais ativa que envolva mais o aluno (Margarida).

Nesse momento, aparece a análise crítica de mudança, pois se sabe que, para ocorrer transformação, é necessário desconstruir alguns pensamentos que não condizem com as metodologias ativas e sair da posição de conforto do que é conhecido e seguro.

Freire (1985) diria que o educador bancário em sua antialogicidade, não se preocupa em envolver o educando na programação de sua aula; simplesmente dissertará com seu programa previamente organizado. Já um educador que se preocupa com o diálogo reflexivo faz uma devolução organizada, sistematizada do que antes os educandos trouxeram de forma desestruturada.

Os educadores manifestaram necessidade de transformar suas realidades pedagógicas, aprimorar suas avaliações e conhecer profundamente os aspectos que envolvem o processo educativo/avaliativo, levando a um desvelamento crítico e a uma tomada de consciência. Isto porque há transformação quando se conhece, se investiga, se explora um tema e acaba-se incorporando-o e mudando a prática e, conseqüentemente, a visão de mundo.

Eu hoje acho que a avaliação faz parte de toda atividade e antes eu a via como um resultado final. Ou seja, vejo que a avaliação deve ser contextualizada junto à atividade educativa e antes via como uma atividade à parte. Hoje eu me preocupo mais em contribuir com o aluno no princípio educativo e avaliativo que é tudo junto. E mediante as discussões de sala de aula há uma construção da própria avaliação (Azaléia).

Eu construí caminhos para melhorar a avaliação, pelo fato de discutir, analisar, refletir. E a especialização que fiz também me ajudou nas práticas pedagógicas. E penso que o aluno também tem que se sentir co-responsável no processo de avaliação, e ainda tem muitos que ainda valorizam a questão quantitativa sobre o qualitativo, é difícil para o professor também porque cada um tem o seu significado de avaliação, eu tenho o meu, outra professora tem o significado dela. É difícil porque requer muita prática. E lembrando ainda, do envolvimento de todos os sujeitos do processo (Cravo).

A maneira cultural de ver a avaliação cerca todo o viver humano, pois todos têm lembranças e histórias de como a avaliação curricular foi e ainda é reproduzida, sem reflexão e questionamento de como é realizada. A partir dos encontros de Círculo de Diálogo, os educadores demonstraram uma forma mais flexível de conceber o processo avaliativo, que era visto como resultado e agora passou a ser percebido, pelo menos no discurso, como acompanhamento do crescimento do aluno. Eles compreendem que a avaliação não é um momento pontual, estagnado, mas que permeia todo o processo pedagógico, devendo ser contextualizada.

Percebeu-se a preocupação dos educadores com os educandos; em torná-los participativos no processo pedagógico, em estimulá-los a investigar, a tornarem-se curiosos na pesquisa e no cuidar.

Vejo que a responsabilidade é tanto do professor quanto do aluno porque o professor pode estimular o conhecimento fora do espaço de sala de aula. É a questão da pesquisa, por exemplo, eu costumo incentivar o aluno a apresentar um pôster, por exemplo, em eventos, mas sei que não é uma prática rotineira, por isso tem tantos trabalhos de graduação e tão poucos do nível médio profissional (Girassol).

Os educadores também expressaram preocupação com a forma tradicional das aulas, a construir juntamente o conhecimento, o saber por meio de metodologias

ativas, bem como encontrar outras estratégias de avaliação que não seja somente a prova.

A gente tem que desconstruir, deletar, para criar novos movimentos na educação, interpor o que está posto. Para saber como educar de maneira mais participativa, de forma bacana. Vai ter o trabalho em dobro, porque tem que desconstruir o convencional e pensar formas novas (Margarida).

Eu vejo que mudei minha forma de ver e fazer a avaliação como também encontrar outras estratégias de avaliação não só a prova, mas valorizar os trabalhos em sala de aula, as discussões em grupo, é uma construção conjunta e não só a avaliação como momento formal (Girassol).

Segundo dados do ENADE de 2004, os estudantes ainda estão sendo avaliados predominantemente com provas escritas discursivas (74,8% entre ingressantes e 78,3% entre concluintes) e com testes objetivos (17,2% entre ingressantes e 11,8% entre concluintes), o que indica um número aproximado de 90% de utilização desses instrumentos. (TEIXEIRA *et al.*, 2006, p.83).

Para avaliar, é necessário um planejamento, selecionando estratégias de avaliações conforme competências a serem desenvolvidas. Um dos procedimentos mais utilizados são as provas, escritas ou orais, porém seu uso deve ter critérios claros ao fim que se destinam. “Outros procedimentos, além da prova, estão ao alcance do professor constantemente e podem ser mais valorizados, um deles é o portfólio” (VILLAS BOAS, 2004, p. 95).

A avaliação foi vista como necessária, não só sob o ponto de vista burocrático, mas também como momento de diagnóstico, não só do educando, mas de todo o processo que envolve a vida acadêmica, o plano político pedagógico da instituição, do curso, dos educadores, do referencial teórico que sustenta as práticas pedagógicas. E uma vez realizado o diagnóstico, há a tomada de consciência, a conduta a ser tomada e a própria avaliação do trabalho desenvolvido.

A avaliação tem que ser vista com bons olhos, não só para cumprir a formalidade. E lembrar que toda comunidade acadêmica é responsável desde que se respeite o bem comum entre os envolvidos. Mas é o que se fala a todo o momento: tem que discutir a prática pedagógica embasado teoricamente (Cravo).

Após o processo vivido pelos educadores participantes do estudo, algumas mudanças foram percebidas. Dentre outras, foi mudado o instrumento de avaliação da aprendizagem com a orientação a todos os educadores de maneira a torná-lo mais claro e acessível. O instrumento anterior era bastante pontual na avaliação, subdividindo-se em aspectos cognitivos e técnicos. O modelo proposto é mais discursivo e flexível, abrangendo várias dimensões do desenvolvimento cognitivo, atitudinal, técnico, emocional, político, etc. E ainda foi proposto um seminário de discussão sobre o instrumento de portfólio com o objetivo de sensibilização e aprofundamento científico acerca dos critérios adequados conforme objetivos pretendidos aos educandos do Curso Técnico de Enfermagem. Acredita-se que desta forma instrumentalizar-se-ão educando e educador para a realização de uma avaliação progressiva e contínua, que possa detectar as dificuldades e avanços nas aprendizagens.

Uma mudança neste semestre foi o instrumento de avaliação, vamos tentar fazer o melhor né (Azaléia).

Porém, a percepção de que já houve mudanças não foi unânime. Nem todos os educadores consideraram as mudanças no instrumento de avaliação claras e efetivas, como expresso a seguir:

Não sei se o acesso mudou, porque cada um se apodera do instrumento de avaliação e não mostra. O aluno também desconhece. O instrumento pode não ter se tornado mais simples (Girassol).

Esta é uma “situação limite”, quando uma das participantes do círculo de diálogo não concorda com a posição dos demais, pois acredita que o documento é ainda somente do professor e não dá acesso ao aluno. Para Freire (1985), a situação limite é um momento de desconforto que aparece no grupo mediante a não “aceitação dócil e passiva” e defende que não deve ser freada ou ignorada, pois voltará com maior resistência em outro momento, devendo ser discutida para ser levada a uma percepção crítica e superação da mesma.

As situações limite são construtivas; o importante é o direcionamento dado a elas. Nessa situação, é preciso buscar a superação e não sua negação, isto é demonstrativo de não “aceitação dócil e passiva. Ou seja, as situações limite levam os homens a questionarem o *status-quo* e quererem superar as barreiras, não acomodando-se ao que está imposto, mas refletirem meios de ultrapassar essas situações, sendo que novas surgirão para também serem superadas.

A partir desse processo, os educadores detectaram a necessidade de refletirem sobre suas ações continuamente, com seus pares e também em capacitações com especialistas da área, pois à medida que se estuda, reflete-se acerca do que se está fazendo e aparecem interrogações por hora não respondidas, mas instigando-se a busca. Isso poderia ser chamado de educação permanente com “aprendizagem significativa” (BRASIL, 2005).

Eu acho que a professora que está dando nota quantitativa é só mais uma que não foi instrumentalizada no processo de avaliação por competência, não foi capacitada. Por isso a importância deste momento aqui. Nós precisamos fazer mais reuniões pedagógicas, avaliar a nossa prática e chamar todo o grupo de professores, e nos capacitarmos (Girassol).

Uma coisa que mudou para mim na avaliação foi o estímulo à mudança depois dos encontros do Círculo de Diálogo e vejo que é necessário estímulo para mudar a avaliação tradicional, e lembrando que o aluno tem que atingir as competências também, saber ouvir e ser ouvido, e saber que ele tem uma bagagem de conhecimento não zerado (Bromélia).

Discorreu-se aqui algumas transformações ocorridas a partir da reflexão estabelecida por meio dos Círculos de Diálogo. Portanto, neste trabalho desenvolvido com os educadores entendeu-se que ocorreram algumas mudanças com tomada de consciência frente aos temas geradores levantados pelo próprio grupo.

Uma transformação de ordem bem pontual que ocorreu foi a adoção do uso do portfólio como instrumento de avaliação. Nos Círculos de Diálogo, percebeu-se a necessidade de inovação nos instrumentos de práticas avaliativas. Foi realizado um seminário de sensibilização e aprofundamento teórico acerca do tema. E cada participante responsabilizou-se por trazer textos para a reflexão. Foi extremamente

rico o momento de troca e dessa forma criou-se coletivamente os critérios de composição de um portfólio segundo as competências necessárias ao profissional Técnico de Enfermagem.

Depresbiteris (2005, p.08) coloca que “falar dos instrumentos de avaliação é importante, mas de nada adianta elaborá-los sem pensar nos critérios e indicadores ou evidências que nos permitam analisar os resultados coletados”.

Algumas mudanças tornaram-se visíveis outras são mais sutis, mas a sensibilização certamente ocorreu. Como afirma Hoffmann (2004, p. 114)

Em sua essência, um educador reflexivo é mediador de uma educação reflexiva à medida que compartilha com o aluno sentimentos e descobertas, enfrenta com ele dúvidas e obstáculos, sugere e acata sugestões de novas direções. Não apenas aponta a direção aos alunos mais do que isto os acompanha em seus percursos vivendo a magia do inesperado.

Reflexão das práticas desenvolvidas leva a uma tomada de consciência, mesmo que em um primeiro momento, seja uma consciência ingênua, para em seguida e em uma próxima reflexão ao desvelamento crítico.

Refletir a ação desenvolvida é compromisso de um educador responsável e preocupado em aprimorar seu trabalho, e a reflexão coletiva com seus pares é fundamental para a transformação e melhoramento de toda a organização pedagógica.

8 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu-se frente ao desejo de contribuição com os educadores de um curso profissionalizante em Enfermagem, mediante as avaliações que desenvolviam com os educandos no ensino por competência. Exigiu percorrer um caminho de muitas leituras e reflexões, possibilitando estar junto a eles, compartilhando experiências, discutindo expectativas, idéias individuais e coletivas. Mas acima de tudo possibilitou compreender o significado da avaliação no ensino baseado em competências no Curso Técnico de Enfermagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, inspirado nos pressupostos referenciais de Paulo Freire.

As discussões intermediadas nos Círculos de Diálogo, permeadas pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas/avaliativas que se caracterizaram por significados e contribuições a avaliação da aprendizagem de forma a unir reflexão-ação-reflexão possibilitando ainda mudanças e transformações das realidades vividas no aspecto ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no Círculo de Diálogo, isto é, o planejamento, a implementação e a avaliação do processo a partir da avaliação da aprendizagem no ensino por competência, foi sem dúvida, uma estratégia de profundas reflexões e até de descobertas em nível pessoal, coletivo e social.

As codificações e as decodificações estavam em um constante movimento de ir e vir, pois a cada encontro as palavras geradoras eram discutidas, analisadas, porém com a certeza de que poderiam voltar à tona mediante novas reflexões. Percebe-se que as discussões geravam-se em torno de três temas: Avaliação, educador e educando.

Nos encontros, foi valorizada a relação de contato, de afeto, de diálogo, do ser ouvido, enfatizando a importância da participação de todos como sujeitos ativos responsáveis pelas transformações.

Envolver os educadores, estimular a reflexão e questionamento de suas práticas não foi uma provocação difícil porque eles próprios sentiam esta necessidade e o momento foi oportuno. A disposição em novas condutas na prática pedagógica e o acesso a sugestões de mudanças representou o comprometimento com a profissionalização.

Os educadores do ensino profissional de enfermagem compreenderam, no transcorrer do processo, que a avaliação significa aliar a competência técnica à afetividade e estimular positivamente os educandos a buscarem seus caminhos com a facilitação da aprendizagem por parte do educador. Perceberam a avaliação como espaço de diálogo, respeito e a importância de sustentarem suas práticas em estudos aprofundados nas novas concepções do ensino por competência. Conforme os pressupostos indicando nossas crenças com a análise levantada nos Círculos de Diálogo, a avaliação deve ser um processo dialógico, onde os sujeitos envolvidos se sintam ativos na construção, desenvolvimento e também aos resultados, porém não supervalorizando esses, e os vendo como um fim, e sim como um processo, não só diagnosticando o processo de aprendizagem, mas também orientando e reorientando formas de adquirir o conhecimento.

Em suma, desencadear um processo de reflexão no ambiente educacional, não consiste em esforço extraordinário, mas no espaço aberto onde os envolvidos possam ser ouvidos com respeito e por meio do diálogo desvelar a realidade, tirar os véus e transformar através da consciência crítica, o que precisa ser mudado. Cabe enfatizar que a avaliação realizada diz ser por competência, mas ainda não é de fato e mediante tal afirmação já se tem consciência de que precisa ser melhorada. Isso demonstra que espaços como esses de reflexão e possibilidade de compartilhamento são importantes para o despertar da consciência crítica dos educadores.

Perrenoud (2000, p.155-156) enfatiza:

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução.

Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento de práticas reflexivas mais amplas constantes e instrumentadas é o ponto chave para o alcance das competências do educador para a excelência em sua atividade. É preciso conhecer a força que tem por meio de seu saber, sua ação, sua luta conjunta com seus pares.

Durante a disciplina da Prática Assistencial do Curso de Mestrado em Enfermagem da UFSC, deu-se início ao processo reflexivo e educativo acerca da avaliação da aprendizagem no ensino por competência, de maneira a semear temas geradores que possibilitasse sua codificação e decodificação. Em seguida passou-se a analisar esses códigos para a retomada do assunto e averiguação de transformações ocorridas ou, como denominaria Freire, um “desvelamento crítico”.

Muitas foram as representações que surgiram a partir das discussões e reflexões com o grupo de educadores, caminhos de experiências pedagógicas, pessoais e porque não dizer políticas. Destas, foram aprofundadas algumas questões consideradas pelo próprio grupo as mais importantes: A dificuldade da avaliação no ensino por competência, a subjetividade da avaliação, o pouco conhecimento dos educadores acerca da avaliação por competência, a necessidade de se falar a mesma linguagem na prática avaliativa, e a inferência de que o ensino ainda está muito tradicional apesar de ser chamado por competência.

Na segunda etapa da pesquisa, o trabalho foi retomado com os educadores no CEFET/SC, mostrando os principais achados da pesquisa e analisando as transformações ocorridas no processo avaliativo.

A compreensão da avaliação não se limitou a um só significado, ou a um só valor, mas a muitas significações e muitos valores. A avaliação significa aliar a competência técnica à afetividade, estimular positivamente os educandos a buscarem seus caminhos com a facilitação da aprendizagem como espaços de diálogo, respeito e importância de sustentarem suas práticas em estudos aprofundados nas novas concepções do ensino por competência.

O poder imbuído na avaliação realizada pelo educador com o educando, o conhecimento acerca do tema para uma maior segurança e realização, o diálogo que deve permear as relações com as pessoas, a libertação de práticas tradicionais, onde se

faz necessário os sujeitos sentirem-se ativos neste processo pedagógico/avaliativo. O ensino crítico e contextualizado levam a uma busca constante de caminhos inovadores que não tornem as pessoas escravas das mesmas práticas arcaicas e obsoletas.

O futuro e a ascensão da avaliação da aprendizagem no ensino por competência se dará mediante posturas críticas, reflexivas como tiveram esses educadores, mediante avaliação dos próprios trabalhos pedagógicos, além da educação permanente ao longo de suas trajetórias de vida. A transformação de práticas avaliativas é um compromisso de todos: educadores, educandos e comunidade escolar. A construção do caminhar pedagógico se dará frente às ações de cunho inovador e corajoso que não tenham medo de ousar.

Quando se optou por trabalhar com o referencial de Paulo Freire, como suporte metodológico, tinha-se consciência de que a proposta seria política e da maneira como foi discutida, provavelmente, não findaria com o término do estudo, mas sim levantaria outras questões políticas dignas de novas reflexões e novas pesquisas. E outros fatores intervenientes apareceram importantes neste contexto, como é o caso dos recursos pedagógicos administrativos, reformas curriculares e políticas públicas da educação, concluindo-se que a “prática pedagógica sozinha não pode dar conta de muitos fatores intervenientes que independem dela, mas que interfere no processo de obtenção de uma aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2005, p.106).

Ao final desta caminhada, vejo a importância e relevância que teve a construção do referente estudo junto ao Curso Técnico de Enfermagem, no qual, através de um espaço dialógico se pode discutir e refletir como estão se realizando as práticas avaliativas frente a um ensino que, apesar de não ser tão inovador, gera inúmeras interpretações e dúvidas, que é o caso do ensino por competência.

Segundo Luckesi (2005, p. 39)

A avaliação da aprendizagem no ensino escolar se faz presente na vida de todos nós, que de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores públicos e particulares da educação, especialistas em educação, todos estamos comprometidos com esse fenômeno, que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas e pedagógicas. [...] o que desejamos é uma melhor qualidade de vida.

Percebeu-se ainda a necessidade de novas reflexões para um melhor entendimento e compreensão da prática avaliativa/pedagógica após a reforma da lei e diretrizes de bases, não só no curso profissionalizante como também nos cursos superiores de tecnologia da área de saúde do sistema CEFETSC.

Ainda há o compromisso da pesquisadora em dar continuidade as reflexões sobre a avaliação e ensino por competência, com os educadores dos cursos da área saúde do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

Ao término deste trabalho, percebe-se que é complexo desvincular a avaliação de toda a prática educacional, destacando que na avaliação tradicional sua prática muitas vezes é ameaçadora e autoritária, o que não ocorre na avaliação de competências, que se dá nas interações cotidianas.

REFÊRENCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abr. 1997. Seção I.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Brasília, 2004.

_____. **Educação**. Prado, Adonia Antunes; Fontanive Dalcy Ângelo; Silva Percival Tavares. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2003. Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem; módulo 1.

_____. Ministério da saúde. Secretaria de gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da educação na Saúde. **Curso de formação de facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde**. Rio de Janeiro:Ministério da saúde/FIOCRUZ, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUSATO, Zelir Salete Lago. **Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARTANA, Maria do Horto Fontoura. **Avaliação em projetos de enfermagem: um modelo teórico**. Florianópolis: UFSC/PEN, 2002.

CEFETSC, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Plano de curso – curso técnico de enfermagem**. Florianópolis, 2002.

_____. Plano de desenvolvimento institucional, Florianópolis, 2005.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; TÉCHIO, Kacthia H.. **A produção de subjetividade no processo de avaliação**. V. 30, n. 01. Disponível em: <www.ufsm.br/revista>. Acesso em: 18 set. 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMENICO, Edvane Birelo Lopes; COSTARDI, Cilene Aparecida de. Referências para o ensino de competências na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem: REBEn**, São Paulo, v. 58, n. 4, p.453-457, 18 jul. 2005.

DEFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

DESPRESBITERIS, Lea. Avaliando competência na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, 2001. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273d.htm>. Acesso em: 30 mai. 2006.

FENILI, Rosângela Maria et al. Repensando a avaliação da aprendizagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 4, n. 2, p. 42-48. 2002. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2006.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa et al. **A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90**, v. 32, n. 1. 2006. Disponível em: <www.senac.br/INFORMATIVO/bts/index.asp>. Acesso em: 01 ago. 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTO Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo freire**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Por que continuar lendo Freire?** In: Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteiras: experiências que se completam. Buenos Aires, 2003.

GIORGI, Maria Denise Mesadri. **O idealizado e o realizado no ensino da assistência de enfermagem**. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Curso de Enfermagem, Departamento de Pós Graduação em Enfermagem, UFSC, Florianópolis, 1997.

GONDIM, Grácia Maria de Miranda. MONKEN, Mauricio. Saúde, Educação, Cidadania e Participação: Desafios Para O Século XXI – A Experiência do Proformar. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. São Paulo. V.1, n.2, set. p. 35- 39. 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre, Mediação, 2001.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

KOECHE, Denise Krieger. **A práxis na formação do enfermeiro: uma contribuição crítica ao estágio curricular supervisionado**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**. São Paulo, v. 27,n. 03. 2001.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARTINS, Rosângela Borges. **Desenvolvendo competências**. 2005. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br/desencop.htm>. Acesso em: 12 abr. 2006.

Militão, Albigenor; Militão Rose. **Jogos, dinâmicas & vivências grupais**. Como desenvolver sua melhor técnica em atividades grupais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000. p. 201.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

_____. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

MULLER, Alessandra Regina. **Reflexão crítica acerca do Sistema Único de Saúde - SUS na formação profissional: ponto de vista de acadêmicos de enfermagem**. 2002. 101 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no

Brasil. In: SAUPE, Rosita. **Educação em enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 1998.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, Rosane Aparecida do. **Avaliação do estágio supervisionado**. 1999. 60 F. TCC (Especialização em Educação – Habilitação Psicopedagogia). Associação Catarinense de Ensino – Centro de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão, Joinville, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (A)- diversidade estrutural**. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REHEM, Cleunice Matos. **Capacitação de multiplicadores para o desenvolvimento de currículos baseados em competências profissionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

REZENDE, Ana Lucia Magela de. Tendências pedagógicas. In: REIBNTZ, Kenya S.;HORR, Lidvina; SOUZA, Maria de Lourdes de.(Orgs.). **As políticas de educação e de saúde e a enfermagem**. Florianópolis: NFR/SPB, UFSC/CCS, 1999. p 769 (Série Especialização em Metodologia do Ensino para Profissionalização em Enfermagem – Módulo II).

REIBNITZ, Kenya Schmidt; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

SANTOS, Consuelo Aparecida Sielski. **Avaliação de cursos superiores de tecnologia**. Florianópolis. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina,2005.

SAUPE, Rosita. BRITO Valdete, H. GIORGI, Maria Denise Mesadri. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. In: SAUPE, Rosita. **Educação em Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 1998. p.243-270.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze**

teses sobre educação e política. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliando o Ensino de Enfermagem no Contexto do SINAES: Potencialidades e Fragilidades. In: TEIXEIRA, Elizabeth et al. **O olhar dos estudantes para os cursos de graduação em Enfermagem.** Brasília: Inep, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth et al. O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã. In: TEIXEIRA, Elizabeth et al. **O olhar dos estudantes para os cursos de graduação em Enfermagem.** Brasília: Inep, 2006.

TRENTINI, Mercedes. PAIM, Lygia. **Pesquisa em enfermagem:** uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: UFSC, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. **avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VILLAS BOAS, benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Florianópolis, agosto de 2006.

De: Prof. Rosane Aparecida do Prado
Para: Consuelo A Sielski Santos
Diretora Geral do CEFETSC

SOLICITAÇÃO

Eu, Rosane Aparecida do Prado, professora do Curso Técnico de Enfermagem do CEFETSC, mestranda do Curso de Mestrado em Enfermagem, área de concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC, venho solicitar a esta direção e colegiado, autorização para a realização da pesquisa intitulada **“O Significado de Avaliação no Ensino por Competência Em Um Curso Técnico de Enfermagem”**, sob orientação da profª Drª Marta Lenise do Prado, junto a este Curso.

O estudo que proponho visa compreender a avaliação de aprendizagem no ensino por competência, aprimorando suas técnicas, conhecendo o significado para docentes e discentes envolvidos no processo, melhorando suas fragilidades e reforçando suas fortalezas.

Acredito que essa pesquisa virá a contribuir no projeto político pedagógico da escola dando uma maior segurança aos docentes praticarem a avaliação como meio de diagnóstico do aprendizado, reforçando-o ou reorientando o processo, bem como esclarecer os critérios de avaliação de aprendizado no ensino baseado em competência, aos discentes, subsidiando-os em seu processo de aprendizado.

Fica garantido o anonimato dos participantes, além do acesso aos resultados da investigação e o direito de desistir do estudo a qualquer tempo, caso deseje. Contando com a colaboração deste colegiado, subscrevo-me e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Rosane Aparecida do Prado

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O significado de avaliação da aprendizagem no ensino por competência em um curso Técnico de Enfermagem

Sou enfermeira **Rosane Aparecida do Prado**, matriculada no Programa de Pós Graduação em Enfermagem no Curso de Mestrado da UFSC. Desenvolvo a pesquisa: **O significado de avaliação da aprendizagem no ensino por competência em um curso Técnico de Enfermagem**. Com o objetivo de compreender o processo de avaliação por competência desenvolvido no Curso Técnico de Enfermagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFETSC.

O estudo que proponho visa compreender o significado para educadores e educandos envolvidos no processo.

Esta pesquisa só será possível com sua participação. O presente instrumento tem a finalidade de obter seu consentimento, por escrito na pesquisa que estou desenvolvendo.

Gostaria de contar com sua colaboração participando da entrevista, e das discussões de grupo.

Fica assegurado a você a garantia de anonimato das informações fornecidas, podendo desistir a qualquer momento se assim o desejar. Os relatos obtidos serão confidenciais e, portanto, não será utilizado os nomes dos participantes em nenhum momento.

Saliento que após a coleta de dados, seu relato será entregue para o seu parecer final, estando você livre para argumentar, interferir ou recusar as informações, como também desistir de participar do estudo em qualquer momento.

Desta forma, ao assinar este documento, você estará declarando aceitar fazer parte deste estudo.

Certa de sua colaboração agradeço a sua disponibilidade em participar do estudo. Colocando-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Enfª Drª Marta Lenise do Prado

Pesquisadora Responsável

Enfª MSc. Rosane Aparecida do Prado

Pesquisadora Principal

Telefones: (48) 3240 6415 e 99189683

e-mail: rosane@cefetsc.edu.br

Eu, _____, consinto em participar desta pesquisa, desde que respeite as respectivas proposições contidas neste termo.

Florianópolis,-----/---/2006

Assinatura: _____ RG _____

APÊNDICE C



INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO

- 1) Como você se percebeu neste processo de reflexão acerca da avaliação da aprendizagem no ensino por competência?
- 2) Você viu o desenvolvimento desta prática como uma proposta dialógica e reflexiva?
- 3) Os círculos de diálogo contribuíram em algo? Se contribuiu, aponte quais contribuições proporcionaram a você enquanto integrante do grupo. Houve alguma forma de mudança?

Obrigada pela sua contribuição!

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL

Pedra Branca, 27 de setembro de 2006
Registro no CEP (código): 06.173.4.04.III

Ao pesquisador(a): Marta Lenise do Prado
Curso de Enfermagem

Prezado(a) Senhor(a):

Vimos, através deste, informar que o projeto de pesquisa "O significado de avaliação no ensino por competência: em um curso técnico de enfermagem", foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UNISUL. Esta CEP-UNISUL segue a legislação federal brasileira. Trata-se de colegiado criado para contribuir ao desenvolvimento da pesquisa na UNISUL dentro de elevados padrões éticos. Avalia, eticamente, projetos de pesquisas em seres humanos (não somente os da área de saúde), projetos de pesquisas em animais, projetos envolvendo biossegurança, pesquisas com cooperação estrangeira, pesquisas de novos fármacos, novas vacinas ou novos testes diagnósticos, ou qualquer projeto de pesquisa que envolva um problema que exija avaliação ética.

Gostaríamos de salientar que, embora aprovado, qualquer alteração dos procedimentos e metodologias que houver durante a realização do projeto em questão, deverá ser informado imediatamente à Comissão de Ética em Pesquisa da UNISUL.

Duas vias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido deverão ser assinadas pelos responsáveis. Uma cópia deverá ser entregue aos responsáveis e a outra deverá ser mantida pelo pesquisador por um período de até cinco anos, conforme legislação.

Cordialmente,


Prof. Dra. Lúcia N. Amante Souza
Coordenadora do CEP-UNISUL

ANEXO 2

QUERIDOS PAPAI E MAMÃE

Faz agora três meses que estou na faculdade. Atrasei muito para escrever-lhes. Sinto muito tê-los desapontado, mas agora vou pôr-lhes a par de tudo. Antes de continuarem a leitura, por favor, sentem-se. OK? Não continuem a leitura sem se sentarem.

Agora estou bem. A fratura e o traumatismo craniano que tive ao pular da janela do meu quarto em chamas logo depois de minha chegada já estão praticamente curados. Passei só duas semanas no hospital, minha vista está quase normal e essas enxaquecas horríveis só estão voltando uma vez por semana.

Como o incêndio foi causado por um descuido meu, temos que pagar 50 mil dólares à faculdade pelos danos causados. Mas isso não é nada, pois o importante é que estou vivo. Felizmente, a atendente da lavanderia em frente viu tudo. Ela chamou os bombeiros, chamou a ambulância, foi me ver no hospital, e como eu não tinha para onde ir porque meu apartamento estava em cinzas, ela teve a gentileza de me convidar a morar na casa dela. Na verdade é um quarto no subsolo, mas é muito agradável. Com o dobro da minha idade, é uma mulher adorável, e nós estamos perdidamente apaixonados. Queremos nos casar. Ainda não definimos a data, mas será antes da gravidez dela ficar muito visível. Pois é, pais queridos... Serei papai logo. Sei como vocês anseiam em ser avós. E tenho certeza de que vocês acolheram o bebê com todo o amor e carinho que vocês me deram quando eu era pequeno. A única coisa que está atrasando a nossa união é essa pequena infecção que minha noiva pegou e que nos impedem de fazer os exames pré-nupciais. Eu, por descuido, acabei pegando também. Mas ela vai desaparecer logo com todas as injeções de penicilina que estou tomando diariamente. Sei que vocês a acolheram de braços abertos em nossa família; ela é muito amável e, mesmo não tendo estudado, tem muita ambição.

Tenho certeza de que vocês a amarão tanto quanto eu. Como ela tem mais ou menos a sua idade, sei que vocês se darão muito bem e se divertirão juntos. Os pais dela são também muito legais. Parece que o pai dela é um mercenário famoso. Agora que vocês sabem de tudo, é preciso que eu lhes diga que não houve incêndio nenhum no apartamento, não tive nenhum traumatismo craniano, não fui ao hospital, não tenho sífilis, não há mulher coroa na minha vida. É que eu tirei zero em física, um em matemática, dois em biologia, e eu quis mostrar que existem coisas piores na vida do que notas baixas. Beijos do seu filho.

Autor desconhecido

ANEXO 3

O Caminho do Bezerro

Conta-se que o um bezerro se perdeu da sua manada e embrenhou-se numa floresta. Andou durante vários dias, sem conseguir encontrar uma forma de retornar ao seu grupo.

Começou a se acostumar à vidinha tranqüila da floresta, mas continuava com muita vontade de voltar pra casa. Iniciou uma trilha, em círculos, muitos círculos, subindo e descendo montanhas, derrubando pequenas árvores e abrindo veredas, até que, depois de muito rodar, percebeu-se à margem da floresta e, feliz, avistou o seu rebanho.

Outros animais acharam o caminho do bezerro e passaram a utilizá-lo. Manadas inteiras e outros bandos de animais acharam prático o caminho que o bezerro abriu e, também, começaram a usufruir dele. Viajantes, com as suas carroças, descobriram que não precisariam mais derrubar árvores para atravessar a floresta: bastaria seguir o caminho do bezerro. Os tempos mudaram, vieram os primeiros automóveis... o caminho do bezerro se transformou numa estreita estrada margeada pela floresta. Os desbravadores e exploradores resolveram se firmar no trecho da floresta onde era cortada pelo antigo caminho do bezerro, que, agora, já era uma rodovia asfaltada, palco de um comércio bem diversificado.

Ao longo dessa rodovia, nos trechos mais íngremes, que outrora fora o caminho do bezerro, pessoas resolveram fazer pontes, viadutos, pistas duplas... que continuavam bastante sinuosas, tal qual o antigo caminho do bezerro.

Os anos, as gerações se passaram... o caminho do bezerro fez chegar o progresso naquela região, que ainda abrigava parte da antiga floresta.

E, hoje, tantas gerações depois, os velhos deuses da floresta ainda riem da ignorância e acomodação dos homens!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)