



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: UMA
REFLEXÃO SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL**

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL ENFERMERO: UNA
REFLEXIÓN SOBRE SU TRAYECTORIA EN EL BRASIL**

**LEARNING EVALUATION IN THE FORMATION OF NURSE: A REFLECTION ABOUT
YOUR TRAJECTORY IN BRAZIL**

Mariely Carmelina Bernardi¹

Katia Regina Barros Ribeiro²

Aline Massaroli³

Diana Coelho Gomes⁴

Silvana Silveira Kempfer⁵

Marta Lenise do Prado⁶

¹ Enfermeira. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN). Bolsista CAPES. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Email: marielybernardi@yahoo.com.br

² Enfermeira. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa EDEN. Docente Assistente II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: katia_rbr@yahoo.com.br

³ Enfermeira. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa EDEN. Bolsista CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Email: alinemassaroli@hotmail.com

⁴ Enfermeira. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa EDEN. Bolsista CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Email: dianacoelho@gmail.com

⁵ Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Cuidando e Confortando e Grupo de Pesquisa EDEN. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: silvanakempfer@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem da UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Email: mpradop@ccs.ufsc.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a avaliação da aprendizagem na formação do profissional enfermeiro, com vistas a problematizar sua trajetória. Compreendemos que os diferentes tipos de avaliação estão alinhados a duas correntes pedagógicas: tradicional e crítica. A primeira, entendida como classificatória, centrada no que o aluno já aprendeu, enquanto a segunda possibilita reconhecer o que o aluno já sabe, como ele aprende e sua capacidade de aprender. Até o final do Século XX, a avaliação na graduação em enfermagem era fundamentada totalmente na pedagogia tradicional, e, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), vivemos um processo de transição, visto que estas definem a utilização de avaliações do tipo somativa e formativa, baseadas em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Por mais que haja intenção de considerar o aluno no seu contexto, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, permanece a utilização de instrumentos classificatórios/seletivos. A tarefa de avaliar é complexa, exige ação-reflexão-ação permanente, para promover no aluno a aquisição de conhecimentos, habilidades, e atitudes com sensibilidade, cuidado, atenção, sistematização, organização e planejamento.

Descritores: Avaliação Educacional, Enfermagem, Educação superior.

Resumen

El estudio objetivó reflexionar sobre la evolución de la evaluación del aprendizaje en la educación de enfermería, con el objetivo de problematizar su trayectoria. Entendemos que los diferentes tipos de evaluación están alineados con dos tendencias pedagógicas: tradicional y crítica. La primera entendida como la clasificación, se centró en lo que el estudiante ha aprendido, mientras que la segunda permite reconocer lo que el alumno ya sabe, a medida que aprende y su capacidad de aprender. A finales del siglo XX, la evaluación en enfermería universitaria se basó enteramente en la pedagogía tradicional, y después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996) y las Directrices Curriculares Nacionales (2001), vivió en el proceso de transición, éstos definen el uso de las evaluaciones sumativas y tipo formativo, basado en las competencias, habilidades y contenidos curriculares. Por más que haya una intención de considerar al alumno en contexto, reconociendo sus debilidades y fortalezas, sigue existiendo el uso de instrumentos de calificación/selectiva. La evaluación de los aprendizajes en la educación de enfermería tiene una trayectoria similar a la educación en general. La tarea de la evaluación es compleja, requiere una constante acción-reflexión-acción y la necesidad de habilidades de tejer, las competencias y contenidos con la sensibilidad, el cuidado, la atención, la organización, la profesionalidad, la organización y la planificación.

Descriptor: Evaluación Educacional, Enfermería, Educación Superior.

Abstract

The aim of this study was to reflect on the evolution of learning assessment in nursing education, with a view to discuss this trajectory. We understand that different types of assessment are aligned with two pedagogical trends: traditional and critical. The first one is understood as classificatory, centered on what the student has learned, while the second one recognizes what the student already knows, how he learns and his ability to learn. By the end of the twentieth century, the evaluation in undergraduate nursing was based entirely on traditional pedagogy, and, after the Law of Guidelines and Bases of Education (1996) and the National Curriculum Guidelines (2001), we live in a transition process, as these guidelines define the use of summative and formative assessment, based on competencies, skills and curriculum content. As much as there is an intention to consider the student's context, recognizing his weaknesses and strengths, the use of qualifying/selective instruments remains. The evaluation of learning in nursing education has a similar trajectory to education in general. The evaluation is a

complex task, requires a constant action-reflection-action and the need to weave skills, competencies and contents with sensitivity, care, attention, organization, professionalism, organization and planning.

Descriptors: Educational Measurement, Nursing, Education Higher

Introdução

Avaliar faz parte do cotidiano. É próprio do ser humano avaliar pessoas, animais, objetos, obras de arte, clima, condutas, conhecimento, enfim, tanto de maneira formal quanto informal, a avaliação é constante, quase nada nem ninguém passa diante de nossos olhos sem provocar um juízo de valor (bom/mau, certo/errado, bonito/feio). Sobre tudo que existe/existiu, produz/produziu-se, sempre emitimos um parecer, uma opinião.

No processo educativo, não é diferente. A avaliação da aprendizagem está inserida em um contexto amplo e complexo, que envolve diversas instâncias (micro e macro), possui distintos elementos responsáveis, os quais definem como o estudante é avaliado, qual a finalidade da avaliação, que, em geral, consiste em decidir se o mesmo está apto a seguir para a próxima etapa ou para a conclusão de sua formação.

Nesse contexto, distinguem-se duas vertentes que envolvem a avaliação na área da educação, que são responsáveis por definir os objetivos que estão implícitos nesse processo: o ato de examinar e o de avaliar. O primeiro está centrado, no que o estudante já aprendeu; objetiva constatar, classificar, selecionar, certificar. Trata-se de um processo pontual e que visa a medir conhecimento¹. O segundo volta-se para o presente com vistas ao futuro, é um processo complexo¹, em que o estudante é acompanhado durante sua formação, visando conhecer suas fragilidades para intervir precocemente e garantir o máximo do aproveitamento, com um retorno positivo ao final de cada etapa de aprendizado.

A preocupação com um perfil profissional na formação do enfermeiro, que fosse capaz de contribuir para a mudança no cenário da atenção em saúde no Brasil, já estava presente nas pautas de discussão da categoria em seus fóruns representativos, em especial na Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn, desde a início da década de 90². Isso porque, na formação em enfermagem, assim como em todo o sistema de ensino, até a década de 1990, o processo educativo era fundamentado, predominantemente, na pedagogia tradicional, com avaliação do tipo classificatória, voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho (curativista e hospitalocêntrico).

Esse movimento dentro da categoria da Enfermagem foi alavancado a partir de 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e em 2001, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Enfermagem, que apontam para a

formação de um profissional crítico-criativo, utilizando metodologias ativas, alinhadas com a pedagogia crítica. Nesse contexto, o processo avaliativo, passa a ser entendido como mais uma oportunidade de aprendizagem, sendo que as avaliações precisam ser do tipo somativa e formativa, baseadas em competências, habilidades e conteúdos curriculares³.

Competência no processo de formação consiste na capacidade do aluno mobilizar diferentes recursos cognitivos, dentre eles: saberes e informações, capazes de solucionar com pertinência e eficácia inúmeras situações que permeiam a realidade⁴. Os conteúdos curriculares são os conhecimentos essenciais à formação em enfermagem, que “devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, [...] proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem”^{3:4}. As habilidades e atitudes consistem na capacidade de intervenção na realidade, reconhecendo as características de uma tarefa, o objetivo e os meios necessários para realizá-la de modo apropriado⁵.

Destarte, o presente artigo foi desenvolvido a partir da disciplina de Formação e Desenvolvimento Profissional na Saúde e na Enfermagem, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem de uma Universidade Federal do Sul do Brasil, que ocorreu no 1º semestre de 2013. Trata-se de uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem na formação do profissional enfermeiro, com vistas a problematizar sua trajetória no Brasil.

A trajetória da avaliação no ensino: contexto histórico

Considerar o contexto histórico sobre a avaliação no ensino é indispensável quando se deseja entender o contexto de avaliação educacional que temos na atualidade. O conhecimento dessa trajetória torna possível compreender as transformações e movimentos que ocorrem, enquanto distintas concepções de avaliação são moldadas e definidas de acordo com o passar do tempo.

Desse modo, vale destacar que, de acordo com registros históricos, acredita-se que a prática avaliativa teve início por volta do século V a.C., na Grécia, com Sócrates - o pai da filosofia - por meio do diálogo e sua pedagogia maiêutica^{5,6}. A partir de então, a compreensão acerca da avaliação foi sendo aprimorada, até que, no âmbito da educação, constituiu-se como elemento imprescindível à prática pedagógica.

No contexto mundial, a avaliação tem sua origem no mundo da indústria, e vem sendo discutida a partir da inserção no campo da educação, que data aproximadamente um século. Até 1920, a avaliação era entendida como medida, na década de 1930, Ralph Tyler considerado o Pai da Avaliação

Educacional, introduziu o termo “avaliação educacional”⁷.

Considerando que a avaliação da aprendizagem passou por mudanças conceituais ao longo dos anos, acompanhando as tendências das práticas educativas e o contexto histórico e social. Na década de 1960, a avaliação é considerada na totalidade do âmbito educacional, sendo que se destacam nesse período os autores Cronbach e Scriven. A partir de 1970, a avaliação passou a preocupar-se com a mudança ocorrida com os estudantes, entendida como consequência do processo educativo, destacam-se nessa época os autores Bloom, Mager, Gagné, Parlett, Hamilton, Stufflebeam e ainda Scriven⁷.

Nos anos de 1980 Helliott, Kemmis, Rodríguez Diéguez aprofundaram os debates acerca da avaliação quantitativa e qualitativa. Em 1990, intensificam-se os debates sobre a abordagem da avaliação formativa, diferenciada e integradora⁷.

Nessa época, no Brasil, intensificaram-se os estudos na área da avaliação, de maneira que Saul, em 1995, propõe a avaliação emancipatória, Hoffman introduz o termo avaliação mediadora, enquanto que, em 2003, Diligente caracteriza avaliação como participativa⁸.

Observamos que, por muitos anos, o termo avaliação representou, essencialmente, o significado de medida, quantificação para classificação, seguindo o modelo de uma pedagogia tradicional e ancorada no paradigma positivista, hegemônico na conformação da sociedade e na produção do conhecimento científico. Avaliar, nessa perspectiva, significa medir e classificar. Porém, com o passar do tempo e sob a égide de um renascimento da perspectiva teórica construtivista, alinhado no paradigma naturalista, que reconhece e valoriza a subjetividade como expressão inerente do ser humano e da vida humana, o termo avaliação passou a ter uma conotação de acompanhamento/monitoramento, o que pressupõe uma atitude mais formativa e integradora^{7,9}. Temos duas tendências pedagógicas, uma denominada tradicional e outra crítica, que permeiam e influenciam momentos e contextos distintos na área da educação⁸.

Alguns autores, a partir da década de 1980, passaram a discutir a avaliação com ênfase na pedagogia crítica e reflexiva,^{1,10,11,12}. Dentre eles, Paulo Freire com a pedagogia da problematização, na qual o processo educativo deve “promover a libertação da consciência e emancipação do sujeito humano, diferente daquele que ao domesticar cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que se tornam objetos”^{13:4}.

Nesses contextos, o processo de avaliação é composto por três etapas, a saber: diagnóstica, formativa, e somativa. A primeira está relacionada ao início do processo educacional, em que o professor busca evidenciar os conhecimentos, que os estudantes trazem consigo. A segunda acontece de forma contínua durante o processo educativo e auxilia na condução do mesmo. A avaliação

somativa é aplicada ao final do processo para constatar a aprendizagem^{1, 7}. Essas três etapas da avaliação precisam estar presentes no processo educativo, uma vez que são complementares e não excludentes, proporcionando o acompanhamento integrado e promovendo a qualificação do estudante ao final do processo, seja no âmbito da pedagogia tradicional ou crítica. Porém, este contexto não é observado na realidade, pois na maioria das vezes os processos enfatizam apenas a etapa somativa, gerando a classificação dos estudantes, reduzindo o processo avaliativo a uma nota final.

É preciso compreender que o termo avaliação sofreu modificações em sua trajetória histórica e representa, numa perspectiva crítica, a mediação entre o ensinar e o aprender na prática educativa, com diferentes terminologias tais como avaliação formativa, avaliação mediadora, avaliação emancipatória e avaliação participativa. Dessa forma, “podemos utilizar as mais diversas estratégias de avaliação, desde que elas favoreçam que os alunos tenham *insights* sobre o seu próprio processo educacional”^{8:159}, para que, sob a perspectiva da pedagogia crítica, seja possível realizar uma avaliação para melhor qualidade na experiência educacional⁸.

Nesse sentido, apesar dos professores reconhecerem, em sua prática, esses conceitos e perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem, ainda não houve mudança expressiva nas práticas avaliativas que são realizadas¹⁴. É difícil despir-se do paradigma tradicional, para então mergulhar em outro, crítico, reflexivo e criativo.

Diante dessa realidade, é crescente o número de professores universitários que revelam certa insegurança no processo educativo, devido à ausência de formação pedagógica. Pressionados por condições objetivas do trabalho; embaraçados por constantes cobranças de bons resultados de seus estudantes nos “provões”; e, constrangidos por entraves administrativos, eles experienciam momentos de desconforto no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente, quando se trata do processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos.¹⁵ A cultura da avaliação reflete a obrigação de resultados advindo da cultura profissional, o que produz efeitos perversos ao processo de formação¹⁵.

Os movimentos de transformação da prática pedagógica vêm promovendo, também, mudanças nos processos de avaliação da aprendizagem. Porém, a cultura da prova, aplicada como fim em si mesma, perpassa a linha histórica da avaliação e, ainda, faz-se presente nos dias atuais. Além disso, apesar do discurso transformador, o termo avaliação, ainda, representa a relação de poder exercida pelo professor na sala de aula sobre o estudante.

Avaliação da aprendizagem na enfermagem

Após refletirmos sobre a avaliação da aprendizagem no contexto histórico, buscamos reconhecer como ela se constitui nos cursos de graduação em enfermagem, justamente por tratar-se de um tema relacionado a nossa vivência e que suscita inúmeras discussões no meio acadêmico.

A forma de avaliar os estudantes na graduação em enfermagem tem acompanhado a trajetória da educação em geral, movendo-se de uma proposta tradicional para formas mais participativas e democráticas. Isso vai ao encontro do resultado de um estudo que evidenciou, que, atualmente, a educação em enfermagem pode ser caracterizada como pedagogia paralela, por estar entre a educação tradicional e a crítica¹⁷.

Para além de atender às determinações legais, o processo pedagógico em geral e a avaliação da aprendizagem, em especial, precisam superar a formação tecnicista voltada, unicamente, ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, para promover a formação de profissionais “agentes inovadores e transformadores da realidade, inseridos e valorizados no mundo do trabalho”^{5:120}. Portanto, cabe à avaliação da aprendizagem “o papel de contribuir na construção de sujeitos éticos, capazes de realizar escolhas ao longo de suas vidas”^{8:126}.

A avaliação na educação em enfermagem possui particularidades que a tornam complexa, pois incorpora momentos distintos do processo ensino-aprendizagem que exigem, do professor e do estudante, reflexões individuais e coletivas sobre um contexto amplo. É permeada por elementos subjetivos e objetivos que se relacionam e complementam-se, formando um processo que influencia toda dinâmica educativa atual e futura do discente, refletindo ainda na sua postura profissional após a graduação.

A objetividade, existente na avaliação da aprendizagem, volta-se para o âmbito quantitativo e somativo, que possuem o intuito de verificar o conhecimento por meio de instrumentos que buscam medir a capacidade de memorização. Enquanto que, a subjetividade está relacionada aos aspectos qualitativos e formativos da avaliação, ou seja, mobilizam valores, julgamento e a opinião pessoal de quem está avaliando.

Esses elementos subjetivos e objetivos, estão intrinsecamente relacionados às diferentes dimensões que compõem a dinâmica da avaliação em enfermagem, que, no ensino tradicional, são denominadas teóricas, teórico-práticas e práticas, divisão que acaba por contribuir com a fragmentação do ensino e, ainda, para a desarticulação das diversas disciplinas, que integram o currículo, principalmente, a articulação da teoria com a prática dentro das atividades profissionais.

É preciso avançar em busca de novas possibilidades de avaliação na enfermagem, pois se faz necessário observar como esse estudante desenvolve-se e constitui-se enquanto profissional. Algumas iniciativas, que avançam para uma tendência do ensino crítico, buscam integrar e articular as diversas dimensões, que envolvem a avaliação, sistematizando-as por meio de um processo que se inicia com a avaliação diagnóstica, acompanha o estudante por meio da avaliação formativa e, ao final do processo, completa esse ciclo com a avaliação somativa.

Nesta perspectiva, por mais que se trate de momentos de avaliação distintos, todos estão, intimamente, interligados, o que torna relevante pensar: Como os momentos são desenvolvidos? Com que objetivos? Como ocorrem as relações desses momentos? E como são utilizados para a reorientação do processo de ensino aprendizagem?

Nesse sentido, é importante que professores e estudantes ressignifiquem a avaliação, reconhecendo-a como parte do processo de formação, e não como um fim em si mesma. Há de considerar-se a riqueza da avaliação, consiste no fato de ser caracterizada como: inacabada; aberta às distintas interpretações e interesses de grupos; que não pode ser imparcial, nem detentora de uma verdade absoluta, mas que, no entanto, precisa empenhar-se para ser justa e socialmente eficaz¹⁸.

Uma avaliação justa, no sentido de ser clara e estar de acordo com os interesses dos envolvidos, enquanto que, socialmente eficaz, ao ser reconhecida como útil e condizente com o contexto, com a realidade, em que o profissional em formação encontra-se. Portanto, ao relacionar essas características de uma avaliação que é esperada com a formação atual em Enfermagem, percebe-se que há uma busca constante de adequações e mudanças no processo avaliativo, mas que, infelizmente, na maioria das vezes são alteradas somente na teoria e não saem do planejamento.

É pertinente reconhecer que, todo processo avaliativo deve ser dialógico, solidário, democrático, inclusivo, participativo e justo, sendo que o diálogo é uma condição essencial, que “requer uma atitude de abertura, de compartilhamento, de troca de experiências, vivências, sentimentos e pensamentos”,^{8:161} em que o professor assume o papel de mediador e desafia o discente a refletir sobre suas experiências, incitando-o à construção do seu conhecimento¹⁹.

Sendo assim, é imprescindível que o professor auxilie o estudante a perceber-se como *Ser* avaliado que também precisa autoavaliar, com intuito de conhecer, reconhecer, aprender, compreender e aprimorar constantemente as competências que são inerentes ao profissional enfermeiro.

Avaliação baseada em competências

As DCNs definem o perfil do enfermeiro como generalista, humanista, crítico e reflexivo, propõem competências e habilidades, gerais e específicas, para o exercício da profissão no país, dirigidas à atenção à saúde (integral e contínua), e às aptidões para a tomada de decisões, comunicação, liderança, gerenciamento, e educação permanente. Além desses seis eixos que norteiam as competências gerais, são apresentadas trinta e três competências e habilidades específicas inerentes à formação do Enfermeiro, elaboradas com objetivo de formar um profissional apto a atuar nas diversas dimensões do cuidado³.

Ao encontro do previsto nas DCNs, os Cursos de Graduação em Enfermagem vêm estruturando os seus Currículos a fim de atingirem as competências, tornando-se fundamental a implementação de um modelo educacional, mais participativo e reflexivo e a reformulação dos Projetos Pedagógicos.²⁰ Paulo Freire declara que a prática educativa demanda, indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto, não basta dizer que a educação é um ato político é preciso assumir realmente a politicidade da educação²¹.

Em seu escopo, as DCNs elucidam que a prática da avaliação somativa e formativa do aluno deverá ser baseada nas competências, habilidades e conteúdos curriculares, considerados os três pilares trabalhados no documento. Porém, em alguns momentos, os termos “competências” e “habilidades” são utilizados de forma a perceberem-se como sinônimos. Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social complexa, não sendo um gesto dado, mas sim um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes conferem sentido e continuidade²². Nesse contexto, as competências passam a adquirir um significado mais abrangente, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes, indo ao encontro as DCNs.

As competências não se encontram apenas na associação da teoria e prática, entre o saber e saber-fazer, mas possuem suas bases edificadas na fundamentação teórica, no conhecimento de causa e no domínio da realidade social. Dessa forma, os conhecimentos fazem alusão ao “saber”, relacionados à busca, constantes, de conteúdos e aprendizagens. As habilidades estão associadas ao “saber-fazer”, sendo necessário o uso do conhecimento para resolver problemas com criatividade e criticidade. As atitudes, um processo de “saber-fazer-acontecer”, pautadas na postura e melhor desempenho na solução de uma situação através dos conhecimentos e habilidades²².

Neste contexto, reconhecemos que o tema abordado suscita inúmeras discussões, fazendo com que alguns questionamentos nos remetam a reflexões constantes. Percebemos portanto, que é

necessário que docentes, discentes, instituições, comunidade e demais envolvidos, aprofundem suas reflexões sobre avaliação da aprendizagem baseada em competências, com intuito de instituir novas práticas, voltadas às necessidades e às possibilidades de cada realidade. Além disso, acreditamos que especificidades ressaltadas na avaliação em Enfermagem necessita articular o saber, saber-fazer e saber-fazer-acontecer.

Considerações Finais

A avaliação da aprendizagem na formação de enfermeiros possui uma trajetória semelhante a da educação em geral. Percebe-se que, mesmo com a intenção de considerar o aluno no seu contexto, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, permanece a utilização de instrumentos classificatórios/seletivos. A tarefa de avaliar é complexa, exige ação-reflexão-ação constante, além da necessidade de tecer habilidades, competências e conteúdos com sensibilidade, cuidado, atenção, sistematização, profissionalismo, organização e planejamento.

Embora a maioria dos docentes deparem-se com inúmeras dificuldades, a primeira delas, sendo a sua própria compreensão acerca do processo avaliativo como parte do processo de ensino aprendizagem em enfermagem, é necessário que o processo avaliativo seja mais discutido e refletido no contexto da formação de profissionais. Torna-se relevante que o docente se questione: qual é o objetivo da disciplina/conteúdo? O que ele espera que o discente aprenda e compreenda? O que é importante avaliar? Qual a maneira mais adequada de avaliar? Como tornar efetivo o processo de ensino-aprendizagem por meio da avaliação crítica?

Por fim, é relevante que o processo avaliativo deixe de ser elemento de poder, com aspectos classificatórios e seletivos, para tornar-se um meio de diálogo entre os envolvidos, uma estratégia de crescimento conjunto, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. E para que isso ocorra, entende-se que, antes de haver uma mudança no processo avaliativo é necessário que o paradigma dos envolvidos transforme-se, com vistas a tornar a avaliação, que está intrínseca à formação, em algo mais leve, interessante, dinâmica, reflexiva, crítica e criativa.

Referências

1. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez; 2011.

2. Leal JN, Schmitz CMM, Bellaguarda ML dos R, Azevedo MA de, Zago AT. Fórum Catarinense das Escolas de Enfermagem (1991-2011). *História Enferm Rev Eletrônica*. 2012;3(2):125-140.
3. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Brasília; 2001.
4. Perrenoud P. Construindo competências- Entrevista com Philippe Perrenoud. Universidade de Genebra: Nova Escola; 2000. p. 19-31, 2000 [acesso em 2013 jun 30]. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html.
5. Vasconcelos CM da CB, Backes VMS, GUE JM. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. *Enferm Global*. 2011 jul; 10(23):118-139.
6. Saupé R, Budó M de L. D. Pedagogia interdisciplinar: “educare” (educação e cuidado) como objeto fronteiriço em saúde. *Texto contexto - enferm*. 2006 abr-jun;15(2):326-33.
7. Arredondo SC, Diago JC. Avaliação educacional e promoção escolar. São Paulo: Unesp; 2009.
8. Reibnitz KS, Prado ML do. Inovação e Educação em Enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.
9. Laluna MCMC, Ferraz CA. Os sentidos da prática avaliativa na formação de enfermeiros. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2009 jan-fev [acesso e, 2013 jun 16]; 17(1):21-27. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt_04.pdf.
10. Libaneo JC. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Edições Loyola; 2002
11. Saviani D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados; 2008
12. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Arte Médicas; 2000.
13. Fochezatto A, Conceição GH. A proposta da educação problematizadora no pensamento Paulo Freire. In: IX ANPED Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012 [acesso em 2013 jul 01]. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/02_08_56_1931-7570-1-PB.pdf.
14. Rehem CCF, Melo MA. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas. *Rev. educ. PUC-Camp*. 2008 nov. (25):59-65.
15. Sordi MRL de. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. *Rev. educ. PUC-Camp*. 2008 nov; (25):47-58.
16. Thurler MG. Da Avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares. In.: Perrenoud, P. et al. *As Competências Para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, p. 61-87, 2002.

17. Vasconcelos CMCB. Avaliação na educação superior em enfermagem sob a ótica dialógica de Freire [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.
18. Dias Sobrinho J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. Avaliação. 2010 mar; 15(1):195-224.
19. Hoffman J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação; 2001.
20. Prado C, Freitas GF de, Pereira IM, Mirai VL, Leite MMJ. Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem: perspectiva dialética. Rev Bras Enferm. 2010; 63(3):487-490.
21. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
22. Perrenoud P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999.
23. Borba JS, Martins LM de, Silva RMM da, Furtado Junior ER. A definição dos conhecimentos, habilidades e atitudes na formação de administradores na percepção de gestores, acadêmicos e legal. In: VIII Congresso Virtual Brasileiro - Administração, 2011 [acesso em 2013 jun 39]. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_2917.pdf.

Data de submissão: 04/04/14

Data de aprovação: 10/11/14