

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

**CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA
VASCONCELOS**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM
SOB A ÓTICA DIALÓGICA DE FREIRE**

**FLORIANÓPOLIS
2011**

**CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA
VASCONCELOS**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM
SOB A ÓTICA DIALÓGICA DE FREIRE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção de título de Doutor em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina - Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Coorientadora: Dra. Jussara Gue Martini

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

**FLORIANÓPOLIS
2011**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

V331a Vasconcelos, Claudinete Maria da Conceição Bezerra
Avaliação na educação superior em enfermagem sob a
ótica dialógica de Freire [tese] / Claudinete Maria da
Conceição Bezerra Vasconcelos ; orientadora, Vânia Marli
Schubert Backes. - Florianópolis, SC, 2011.
336 p.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Ensino superior. I. Backes, Vânia
Marli Schubert. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

CDU 616-083

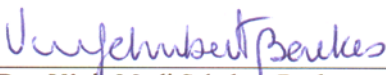
**CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA
VASCONCELOS**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM
SOB A ÓTICA DIALÓGICA DE FREIRE**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

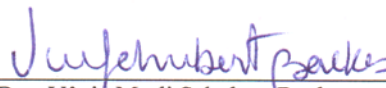
DOUTOR EM ENFERMAGEM

e aprovada em 09 de setembro de 2011, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade.**

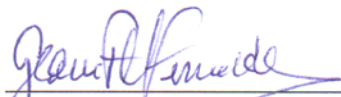


Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora em Exercício do Programa

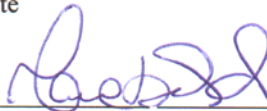
Banca Examinadora:



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Presidente



Dra. Geani Farias M. Fernandes
Membro



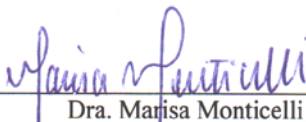
Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Membro



Dra. Lúcia Schneider Hardt
Membro



Dra. Ivonete T. S. B. Heidemann
Membro



Dra. Marisa Monticelli
Membro

DEDICO

Em especial, a minha querida **MÃE** Ione Bezerra Barbosa, que foi abençoada ao dar-me à vida e asas para que eu pudesse voar. Muito sábia pela experiência de família, a qual garantiu, mesmo distante, a base para a minha *alquimia* como pessoa e como profissional, apoiando-me em todos os momentos de alegrias, tristezas, dificuldades e desesperanças. Amando-me, incondicionalmente. Você diz que sou sua princesa, mas você é minha rainha.

A meus **FILHOS** Djalma e Silas, frutos de minha adolescência e que renovam a minha esperança de viver o presente, reinventando o futuro.

Aos meus **NETOS** Levi, Daniel, Djalma, Claudinilton, Lucas e **NETAS** Waleska, Sâmara, Ludmila e Ester, todos frutos de minha maturidade e continuidade.

Ao Jurandir, que é o grande **AMOR** de minha vida. Sou-lhe grata pelo apoio nos momentos difíceis, solitários e de ausência na elaboração desta tese. Valeu pela ajuda com os recursos tecnológicos.

As minhas queridas **IRMÃS** Claudeni e Claudenize, sempre me apoiando com palavras acalentadoras, compartilhando ansiedades, sucessos e pelos constantes elogios me auxiliando a seguir em frente em mais essa etapa da vida pessoal e profissional; aos meus **IRMÃOS** Claudinier e Claudionilson (*in memoriam*). É bom saber que vocês estão lá à espera, preparando o barco para junto navegarmos no universo.

Aos **SOBRINHOS(AS)** Renata, Rebeca, Davi e Rubinho. **NORAS** (Walquíria, Rose e Karen). **PRIMA** Gelza, sempre me acolhendo com muito carinho e fraternidade. **CUNHADOS**, em especial, ao Binho, pelo exercício contínuo da fraternidade, por viver e tornar a vida mais interessante para todos que o rodeia.

A meu **PAI** Djalma e **PADRASTO** Cilas (*in memoriam*), como participante e coparticipante de minha existência.

A minha **CUNHADA** e amiga Janice (Ciça), que sempre me acolheu com carinho em momentos muito difíceis de minha vida e de minha estada em Florianópolis. Aos meus **SOGROS** Dino e Dina (*in memoriam*) que foram meus aliados nesta “ilha da magia”.

A **PAULO FREIRE** (*in memoriam*) e aos autores referenciados neste trabalho, meu especial agradecimento pelos diálogos, por me desafiar e ampliar a compreensão do conhecimento.

Dedico também este trabalho a **TODOS** aqueles que não perderam a capacidade de se indignar diante das injustiças sociais e lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Primeiramente, agradeço a meu *DEUS* que é soberano ao dar-me sabedoria e paciência, sustentando todo o caminho percorrido na construção desta tese. Serei eternamente grata pela oportunidade de conviver com pessoas que contribuíram e renovaram, nesse percurso, minhas esperanças na educação.

A minha querida Prof^ª. Dr^ª. Vânia Marli Schubert Backes: Sabemos que o caminho se faz caminhando, compartilhando saberes, experiências, tristezas, alegrias e possibilidades. Nesta caminhada, gostaria de destacar a tua figura de *ORIENTADORA* pela sua capacidade de acreditar em minhas potencialidades enquanto sua orientanda. E ao fazê-lo, sou-lhe grata pelo carinho e companheirismo com que me acolheste; pela orientação competente e condução segura que me guiaste; pelo apoio solidário que sempre me demonstraste; pelas possibilidades de aprendizagem, contribuições ricas de significados para a construção e ampliação deste trabalho e maneira de ver e ler o mundo e, principalmente, pela sua postura viva, atuante e coerente com os princípios humanizados e libertadores de Freire.

A minha *COORIENTADORA* prof^ª. Dr^ª. Jussara Gue Martini, que me acolheu com os braços abertos e um sorriso cativante nos lábios, abrindo algumas portas, compartilhando comigo parte deste aprendizado, desvendando a cada etapa, com sua simplicidade, lições de vida necessárias ao crescimento do ser humano e, principalmente, por ter humanizado esse percurso que muitas vezes se apresentou tortuoso, sofrido, mas, sobretudo, muito prazeroso. Muito obrigada.

Aos *DISCENTES* e *DOCENTES*, sujeitos interlocutores da Investigação Temática nas Rodas de Cultura. Vocês foram a razão deste trabalho, tornando a trajetória muito rica e prazerosa. Muito obrigada, pelo espaço de convivência e por compartilhar comigo seus saberes, suas angústias e experiências vividas relacionadas ao tema do estudo e, especialmente, pelas contribuições significativas que possibilitaram a construção desta tese. Serei eternamente grata a todos vocês.

À *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA*

CATARINA, de maneira especial, à Chefia do Departamento de Enfermagem e Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem pelo apoio e incentivo que nos deram e por haver autorizado o desenvolvimento da pesquisa.

À **COORDENAÇÃO** (Dra. Flávia Regina Souza Ramos) e **VICE-COORDENAÇÃO** (Dr^a. Vânia Marli, Schubert Backes) do **PEN** – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo carinho e pela dedicação que dispensam aos alunos, possibilitando-os prosseguirem em suas experiências, bem como por garantir a estrutura de excelência em capacitação de Doutorado que cursei.

Aos **PROFESSORES DO CURSO DE DOUTORADO**, pela maneira sábia, generosa e autêntica que compartilharam saberes, experiências e descobertas, possibilitando-me constatar a grandeza da luta pelo direito à consciência crítica.

Às **PROFESSORAS MEMBROS DA BANCA**: Dr^a. Kenya Schmidt Reibnitz; Dr^a. Ivonete Teresinha Schülter Buss Heidemann; Dr^a. Lúcia Schneider Hardt; Dr^a. Mara Regina Lemes De Sordi; Dr^a. Geani Farias Machado Fernandes; Dr^a. Marisa Monticcelli; Dr^a. Zídia Rocha Magalhães, meu carinho especial, por terem aceitado o convite e disponibilizado seu tempo para contribuir no aperfeiçoamento deste trabalho.

Às **COLEGAS DOUTORANDAS DA TURMA (2008/1)**, amigas e companheiras de momentos muito prazerosos, que fortaleceram a continuidade dessa caminhada: Juliana, Marli, Gisele, Rosane, Lisnéia, Luciana, Sandra, Ana Paula, Maritê, Ana Maria, e, em especial, a Laurete, pelo apoio, amizade e cumplicidade que nos une, pelo carinhoso estímulo para enfrentarmos mais este desafio.

Aos **MEMBROS DO GRUPO EDEN**, pela amizade e convivência agradável, pela reciprocidade e solidariedade, pelo aprendizado e compartilhamento de momentos significativos e, em especial, às **bolsistas** Diana, Karem, Viviam, as quais colaboraram nas transcrições dos diálogos e outras parcerias durante a coleta de dados da Investigação Temática.

Aos **FUNCIONÁRIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO** em Enfermagem e Departamento de Enfermagem da UFSC, que me deram suporte e as orientações necessárias durante a realização do Curso de Doutorado: Odete (Detinha), Claudinha, Francini e Renata, dentre outros. Muito obrigada.

Ao **SECRETÁRIO DE SAÚDE** da Prefeitura Municipal de Florianópolis Prof. Dr. João José Cândido da Silva e ao **SECRETÁRIO ADJUNTO** Clécio Antônio Espezim, pelo carinho dedicado a mim em momento tão especial. Sou-lhes grata, pela sensibilidade em permitir que eu pudesse concluir meu doutoramento.

À Minha **EQUIPE DE TRABALHO**: Aline, Clóvis, Rosana, Ana Claudia, Marcos, Jaqueline, Cleusa e Zelma, pela amizade e coleguismo. À Sandra Costa, Luciane Mara e a Ana Rita pelas muitas escutas e palavras sempre confortadoras nos momentos difíceis de minha trajetória.

Às **QUERIDAS AMIGAS**: Prof^a. Lidvina Horr, a primeira pessoa a incentivar-me a entrar na área da educação; prof^a. Dr.^a Maria Emília (Mila) e prof^a. Mara (pedagoga), pela confiança, pelo carinho, pela solidariedade e por compartilharem ideias, sonhos e esperanças. À prof^a. Dr.^a Alcione que, mesmo distante, me fez acreditar que os sonhos são possíveis de serem realizados e por ter me ensinado que as pessoas são bem melhores do que aquilo que imaginamos. Vocês para mim são exemplos de sabedoria, competência e humildade.

À amiga **CLAUDIA CRESPI GARCIA**, por me ajudar na formatação final da tese. Minha admiração pela competência e responsabilidade em tudo o que você realiza e, principalmente, pelo carinho a mim dedicado. Muito Obrigada.

E, **FINALMENTE**, agradeço a todos que participaram e coparticiparam dessa vivência e deste momento tão especial, pois seria impossível agradecer a todos sem lacunas de esquecimentos.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra. **Avaliação na educação superior em enfermagem sob a ótica dialógica de Freire**, 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 336 p.

Orientadora: Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes

Coorientadora: Dr^a. Jussara Gue Martini

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivos: compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire; refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem sobre como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada; e estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgiram nas rodas de cultura. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, orientado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, realizado através de “Rodas de Cultura”, que ocorreram de forma articulada durante o trabalho de campo e foram estruturadas em quatro etapas do método: 1) Levantamento dos temas geradores; 2) Codificação; 3) Decodificação; 4) Desvelamento crítico da realidade. A investigação temática foi constituída em 11 Rodas de Cultura, sendo seis rodas com os discentes e cinco com os docentes. Os sujeitos do estudo foram oito discentes e oito docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, situada na região Sul do Brasil. A investigação teve a duração de 24 meses, e a coleta de dados iniciou-se em setembro de 2009, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o nº do processo 274/09 (FR-284026) e Certificado nº 259 e anuência dos participantes. Os dados foram sistematizados em diários e notas de campo, por meio de registros audiovisuais e fotográficos. Para sensibilizar e explorar os conhecimentos prévios dos grupos, realizaram-se algumas dinâmicas de descontração e algumas técnicas (diálogo individual e coletivo,

observação participante; leituras de textos individuais e em grupo) para problematizar e subsidiar as discussões reflexivas. A análise qualitativa dos dados ocorreu concomitante à investigação dos temas que emergiram nas Rodas de Cultura, as quais nas etapas de codificação e decodificação foram compiladas, agrupadas e desveladas compondo as macrotemáticas e subtemáticas construídas junto aos participantes para validação no final do processo. Ao desvelar as temáticas e subtemáticas no processo dialógico, constatou-se que os resultados do processo vivenciado com os discentes e com os docentes refletiam a contemporaneidade do pensamento e da concepção dialógica de Freire. Nesse sentido, considerando-se as falas expressas pelos sujeitos nas Rodas de Cultura, pode-se afirmar que o problema hoje não reside apenas no entendimento que se tem sobre as situações-limite vividas pelos participantes dos grupos no cotidiano, mas, sobretudo, sobre as dificuldades de desvendá-las e colocá-las em prática, pois trabalhar com a avaliação numa perspectiva dialógica e libertadora constitui-se, também, num importante processo de vivenciar a prática da ação – reflexão – ação. Além do que, tanto os discentes quanto os docentes perceberam e têm consciência a respeito das dificuldades e dos progressos que existem no processo avaliativo, tornando possível o aprendizado significativo de ambos, de serem ativos nas discussões reflexivas sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, e, principalmente, sobre a possibilidade de transformar esse processo. Eles apreenderam que a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão, para que possa produzir sentidos verdadeiramente significativos e socialmente relevantes. No entanto, para que discentes e docentes construam uma prática avaliativa, que defendemos e acreditamos, é essencial que haja comunicação mediada pelo processo dialógico, pois estes vão possibilitar uma via de expressão de suas necessidades, dado a subjetividade e subjetivação da avaliação. Logo, conclui-se que, apesar das limitações do estudo, a pesquisa de tese apresentada comporta significativa relevância social e acadêmica, precisamente, por extrair considerações e recomendações apresentadas em dois manuscritos relacionados ao processo vivido com os discentes e com os docentes nas Rodas de Cultura da Investigação Temática, presentes na tese.

Palavras-Chave: Educação em Enfermagem. Avaliação educacional. Avaliação em Enfermagem. Pesquisa qualitativa. Pesquisa em Enfermagem. Ensino superior.

VASCONCELOS, Maria da Conceição Bezerra Claudiniete. **Evaluation in higher education in nursing from the dialogical perspective of Freire.** 2011. Thesis (Doctorate in Nursing) - Postgraduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 336 p.

Advisor: Dr. Vânia Marli Schubert Backes

Co-advisor: Dr. Jussara Gue Martini

Research Line: Education, Health and Nursing

ABSTRACT

This study aims to: understand the meaning of the evaluation of teaching and learning for students and teachers in a graduate course in nursing, the dialogic pedagogical perspective, critical and reflective, from the theoretical and methodological framework of Paulo Freire; to reflect together with students and teachers in a graduate course in nursing about the evaluation of the teaching and learning has been processed, and to establish guidelines for building and implementing an evaluation process of teaching and learning supported by the generative themes that emerged in the wheels of culture. It is a qualitative study of the participant type, guided by theoretical and methodological framework of Paulo Freire realized through the "Wheel of Culture", which occurred in a coordinated way during the fieldwork and were structured in four steps of the method: 1) Survey of generating themes, 2) Coding and 3) decoding, 4) Critical Unveiling of reality. Thematic Research was established in eleven Culture wheels, six wheels with the students and five with the teachers. The study subjects were eight students and eight teachers from an undergraduate course in Nursing in a Public University, located in southern part of Brazil. The investigation lasted four months and began in September 2009 after approval by the Ethics in Human Research (CEPSH) the Dean of Research and Extension Federal University of Santa Catarina, in the number of the Case 274/09 (FR-284026) and Certificate No. 259, and consent from participants. The data were summarized in field notes and diaries, through records audio-visual and photographic. To raise awareness and exploring the prior knowledge of the groups held some dynamics and some relaxation techniques (individual and collective dialogue, participant observation, readings of individual texts and groups) to subsidize the problems and reflective discussions. The investigation of the themes that emerges in

the wheel of culture, in which the codification and de-codification stage where compiled, grouped and unveiled composing the macro-theme and sub-themes constructed together with participants to validate at the final process. By unveiling the themes and subthemes qualitative data analysis occurred concurrently with data process it was found that the results of the process with students and experienced teachers to reflect the contemporary thinking and dialogic conception of Freire. In this sense, considering the lines expressed by the subjects in the Wheels of Culture, it can be said that the problem today lies not only in understanding that exists about the extreme situations experienced by group participants in everyday life, but especially about the difficulties of debunking them and put them into practice, because working with the evaluation and dialogic perspective is liberating, too, an important process to experience the practice of action - reflection - action. Besides, both students and teachers have noticed and consciousness about the difficulties that exist and progress in the evaluation process, making possible the meaningful learning of both to be active in discussions on the evaluation of reflective teaching and learning, and especially about the possibility of transforming this process. They learn that, conscience critic is not construct through an intellectual work, but in practical – action and reflection, so that they can produce significant real directions and socially relevant. However, for students and teachers to build an evaluation practice, we stand for and believe it is essential that there is communication mediated dialogue process, as these will enable a way of expressing their needs, given the subjectivity and subjectivity of the evaluation. Thus, we conclude that despite the limitations of the study, the research thesis presented involves significant social and academic relevance, precisely, by extracting considerations and recommendations that would form two manuscripts related to the process experienced with the students and with teachers on the Wheels of Culture Research Thematic present in the thesis.

Descriptors: Nursing Education; Educational Assessment; Nursing Assessment; Qualitative Research; Nursing Research; Higher Education.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra. **En la educación superior en enfermería a la luz de la concepción dialógica de Freire**, 2011. Tesis (Doctorado en Enfermería) – Curso de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 336 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Jussara Gue Martini

Línea de Investigación: Educación, Salud y Enfermería

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivos: comprender el significado de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y profesores de un curso de licenciatura en enfermería, en la perspectiva dialógico pedagógica, crítica y reflexiva, y desde el marco teórico y metodológico de Paulo Freire; reflexionar con los estudiantes y profesores de un curso de licenciatura en enfermería cómo ha sido procesada la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; y, establecer los lineamientos para la construcción e implementación de un proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los temas generadores que surgieron en las “ruedas de cultura”. Se trata de un estudio cualitativo de tipo participante, guiado por el marco teórico y metodológico de Paulo Freire y adaptado al objeto de esta investigación como "Rueda de Cultura", que se produjo de forma coordinada durante el trabajo de campo, estructurado en cuatro etapas del método, a saber: 1) Selección de los temas generadores, 2) Codificación, 3) Decodificación, 4) Revelación crítica de la realidad. La investigación temática se estableció en once Ruedas de Cultura: seis ruedas con los estudiantes y cinco con profesores. Los sujetos del estudio fueron ocho estudiantes y ocho profesores de un curso de licenciatura en enfermería de una universidad pública, situada en el sur de Brasil. La investigación duró cuatro meses y comenzó en septiembre de 2009, tras su aprobación por el Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos (CEPSH), de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Federal de Santa Catarina, número del proceso 274/09 (FR-284026) y Certificado N° 259, y con el consentimiento de los participantes del estudio. Los datos se sistematizaron en diarios y cuadernos de campo, a través de registros audiovisuales y fotográficos. Para dar a conocer y explorar el conocimiento previo de los grupos se hicieron algunas dinámicas de relajación y algunas técnicas (el diálogo individual y

colectivo, la observación participante, las lecturas individuales y en grupo de los textos) para problematizar y apoyar las discusiones y la reflexión. El análisis cualitativo de los datos se produjo simultáneamente con la recopilación de las informaciones surgidas en las Ruedas de Cultura de la investigación temática, recopiladas, cotejadas y desveladas para la composición de las macrocategorías y subcategorías temáticas, y devueltas a los participantes para su validación al final del proceso. Al analizar las informaciones recopiladas en el proceso dialógico se encontró que los resultados del proceso vivido con los estudiantes y profesores reflejan lo contemporáneo del pensamiento y la concepción dialógica de Freire. En este sentido, teniendo en cuenta las declaraciones expresadas por los sujetos en las Ruedas de Cultura, se puede decir que el problema actual no reside sólo en la comprensión que existe acerca de las situaciones extremas experimentadas por los participantes del grupo en la vida cotidiana, sino por las dificultades que tienen para revelarlas y ponerlas en práctica, porque trabajar con la evaluación desde una perspectiva dialógica y liberadora, también se constituye en un proceso importante para vivir la práctica de la acción - reflexión - acción. Además, los estudiantes y profesores han notado y tienen conciencia sobre los avances y las dificultades que existen en el proceso de evaluación, lo que hace posible el aprendizaje significativo de ambos, y ser activos en los debates sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente, sobre la posibilidad de transformar este proceso. Los participantes aprendieron que es necesario "dar muerte" a la evaluación vigente para que pueda resurgir la verdadera evaluación y se produzcan sentidos verdaderamente significativos y socialmente relevantes. Sin embargo, para que los estudiantes y profesores puedan desarrollar una práctica de la evaluación que defendemos y creemos, es fundamental que exista una comunicación mediada por el proceso dialógico, ya que permitirá una forma de expresar sus necesidades, teniendo en cuenta la subjetividad y la subjetividad de la evaluación. Por lo tanto, se concluye que a pesar de las limitaciones del estudio, la investigación presentada en esta tesis implica una significativa relevancia social y académica, precisamente, por la extracción de las consideraciones y recomendaciones que forman los dos manuscritos relacionados con el proceso vivido con los estudiantes y profesores en las Ruedas de Cultura de la investigación temática, presentes en la tesis.

Palabras clave: Educación en enfermería. Evaluación educativa. Evaluación de enfermería. Investigación cualitativa. Investigación en enfermería. Educación superior.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ADOLEC/BVS	Saúde de Adolescentes e Jovens (América Latina e Caribe)
AL	Alagoas
ALADEFE	Associação Latino-Americana de Escolas de Faculdades de Enfermagem
BDENF	Base de Dados de Enfermagem
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CALENF	Centro Acadêmico de Enfermagem
CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - SP.
CFE	Conselho Federal de Educação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSE	Conselho Superior de Ensino
DCEnf	Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Departamento de Enfermagem
EDEN	Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde
GAIC	Grupo de Apoio à Implantação do Currículo
HomeoIndex	Base de Dados da Literatura Técnico-Científica Nacional
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS/BVS	Literatura Latino-americana em Ciências da Saúde
MEC	Ministério Educação e Cultura

MEDLINE/BVS	Base de dados: Medical Literature Analysis and Retrieval System
MSN	Softwares de mensagens eletrônicas instantâneas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAHO/BVS	Organização Pan-Americana de Saúde
PEN	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Político de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REPIDISCA/BVS	Base de Dados: Literatura em Engenharia Sanitária e Ciências do Ambiente
REEUSP	Revista Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
SC	Santa Catarina
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica Online
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SISNEP	Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WHOLIS/BVS	Sistema de Informação da Biblioteca da OMS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paulo Freire aos 6 anos, alfabetizado.	87
Figura 2 - Paulo Freire aos 22 anos.....	88
Figura 3 - Paulo Freire no Círculo de Cultura em Angicos/RN - Década de 60.....	90
Figura 4 - Paulo Freire no Círculo de Cultura no Quênia - Década de 70	93
Figura 5 - Painei Paulo Freire	98
Figura 6 - Uma releitura do “Método Paulo Freire”	115
Figura 7 - Dialogando, lendo e relendo o mundo.....	117
Figura 8 - Reinventando Paulo Freire – o inédito viável.....	124
Figura 9 - Processo Dialógico na Roda de Cultura vivenciado com os sujeitos da pesquisa.....	142
Figura 10 - “Grupo Rosa de Porcelana”	144
Figura 11 - Dinâmica quebra-gelo.....	145
Figura 12 - Painei do Contrato de Convivência do Grupo Rosa de Porcelana.....	146
Figura 13- Painei: Elegendo as palavras e os temas geradores.....	150
Figura 14 - Organograma síntese: dos 56 temas geradores resultaram 40 temas geradores significativos na Investigação Temática.....	153
Figura 15 - Codificando os temas relacionados à percepção dos alunos sobre o processo avaliativo.....	158
Figura 16 - Codificando os temas relacionados à insatisfação dos alunos sobre o processo avaliativo.....	159
Figura 17 - Dinâmica da Árvore para decodificação dos temas geradores com os alunos.....	161
Figura 18 - Decodificação dos Temas Geradores dos discentes	163

Figura 19 - Síntese do Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Discentes	169
Figura 20 - “Grupo Flor de Mandacaru”	179
Figura 21- Contrato de convivência pactuado com os docentes	181
Figura 22 - Percepção do grupo de docentes em trabalhar com o método nas rodas de cultura.....	183
Figura 23 - Painel da exposição dos Temas Geradores dos docentes.	185
Figura 24 - Painel - Decodificando os temas geradores com os docentes.	195
Figura 25 - Síntese do Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Docentes.	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos levantados nas bases de dados LILACS e BDEF sobre tendências ou modelos teóricos e metodológicos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem na América Latina.	71
Quadro 02 - Síntese da avaliação sobre o processo vivido nas Roda de Cultura dos Discentes.....	174
Quadro 03 - Levantamento dos Temas Geradores dos docentes	188
Quadro 04 - Codificação dos Temas Geradores na Roda Cultura dos Docentes.....	191
Quadro 05 - Decodificação dos Temas Geradores na Roda Cultura dos Docentes.....	196
Quadro 06 - Síntese da avaliação sobre o processo vivido nas Roda de Cultura dos Docentes	203

MANUSCRITO 2

Quadro 1 - Síntese do Levantamento dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes.....	217
Quadro 02 - Codificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes	220
Quadro 3 - Decodificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes.....	222
Quadro 05 - Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Discentes	225
Quadro 6 - Apresentando as possibilidades de mudanças do processo avaliativo	233

MANUSCRITO 3

Quadro 1 - Levantamento dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes	250
--	-----

Quadro 2 - Codificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes.....	253
Quadro 3 - Decodificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes	255
Quadro 4 - Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Docentes.....	257
Quadro 5 - Diretrizes apresentadas pelos docentes nas Rodas de Cultura	264

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	19
LISTA DE FIGURAS	21
LISTA DE QUADROS	23
APRESENTAÇÃO.....	27
CAPÍTULO I.....	31
INTRODUÇÃO.....	31
1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES.....	43
1.2 OBJETIVOS.....	49
CAPÍTULO II.....	51
2 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	51
2.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	52
2.1.1 Manuscrito 1 - Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa.....	52
2.2 CONHECENDO A VIDA E AS PRINCIPAIS OBRAS DE PAULO FREIRE.....	86
2.3 REFERENCIAL TEÓRICO-LIBERTADOR PROPOSTO POR FREIRE.....	97
CAPÍTULO III.....	115
3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	115
3.1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO.....	116
3.2 O MÉTODO DE PAULO FREIRE: DIALOGANDO COM O MUNDO.....	116
3.3 O CENÁRIO DO ESTUDO.....	130
3.4 OS SUJEITOS – PROTAGONISTAS DO ESTUDO.....	132
3.5 COLETA, REGISTRO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	133
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO	135
3.7 ITINERÁRIO DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	135
3.7.1 Momentos operacionais da investigação	135
3.7.2 Representação do Referencial Metodológico	142
3.7.3 Dialogando com os discentes no campo da investigação	143
3.7.4 Dialogando com os docentes no campo da investigação.....	176
CAPÍTULO IV	207

4 RESULTADOS DE UM PROCESSO DIALÓGICO E LIBERTADOR.....	207
4.1 MANUSCRITO 2: DESVELANDO COM DISCENTES O PROCESSO AVALIATIVO À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE.....	208
4.2 MANUSCRITO 3: PRÁTICAS AVALIATIVAS: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM EM RODAS DE CULTURA À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE	240
CAPÍTULO V.....	271
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICES	299
ANEXOS.....	327

APRESENTAÇÃO

O Mundo está nas mãos daqueles que têm coragem de sonhar. Assim, de nada adianta sonhar se não tivermos a coragem de dar o primeiro passo em busca de nossos sonhos.
(Paulo Freire)

Ao apresentar esta tese à academia e aos leitores, coloco a lente de Paulo Freire ao afirmar que, quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2009). Ele também afirmava que:

não há diálogo, porém, se não há amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Assim não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2009, p. 79-80).

Com esse olhar, asseguramos que estamos felizes com a possibilidade de dividir com todos um pouco do que foi essa caminhada, pois sabemos que esses caminhos não estão prontos; eles nunca serão dados por acabados. A provisoriidade de cada caminho construído é o início de muitos outros que se conjugarão para um mundo-espaco pedagógico mais condizente com os anseios de *ser-mais*. No entanto, a construção desses caminhos deve ser constituída sob a égide do conhecimento ético que se expressa no respeito, na responsividade e, principalmente, sob a responsabilidade compartilhada e coletiva.

Destaca-se neste momento a participação das professoras orientadora e coorientadora “incansáveis” em me conduzir pelos caminhos do conhecimento, bem como a contribuição significativa do grupo de pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) e dos grupos de discentes e docentes que participaram do estudo e na condução desse processo. Assim, esse estudo se insere na linha de pesquisa do EDEN, a qual apresenta uma interface com o objeto e os objetivos propostos.

Para efeito de pesquisa investigativa, dividimos a tese de doutorado em cinco capítulos distintos, denominado de “portas” com seus segredos, mistérios, nas quais propomos fornecer as chaves para facilitar a abertura e a sua passagem através delas.

Assim, ao abrir a primeira porta, o leitor encontrará algumas considerações sobre a temática proposta para o estudo, destacando as diferentes facetas/expressões e matizes epistemológicas de avaliação educacional; a forma como esses modelos vêm sendo organizados de forma coletiva, pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCEnf.) para direcionar os cursos de graduação em enfermagem, pois apesar de apresentar um caráter dual devido a suas contradições, tem a função de instrumento norteador do processo de construção de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). Busquei também evidenciar a preocupação de alguns estudiosos da educação brasileira com a avaliação escolar e seu papel como instrumento de controle, de poder e de seletividade, a serviço da reprodução da estrutura social, bem como justificar a minha motivação e meus sentimentos em gestar, tecer e defender esta tese.

A segunda porta, inicialmente, abre-se para a Revisão Integrativa de Literatura sobre a avaliação, na qual busco e analiso as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina. Em seguida, discorro sobre a vida de Paulo Freire, suas principais obras e, no tópico seguinte, apresento a conceituação das linhas filosóficas do Referencial Teórico-Libertador proposto por Paulo Freire, sendo essas as bases que fundamentaram e sustentaram teoricamente a tese.

Na terceira porta, movida e alimentada pela curiosidade freiriana, apresento o caminho do referencial metodológico percorrido nas Rodas de Cultura da Investigação Temática, cuja intenção foi de organizar cronologicamente as etapas do método, favorecendo ao leitor acompanhar o que fiz, por onde caminhei e até onde consegui chegar.

A quarta porta se abre para apresentar os resultados vivenciados nas Rodas de Cultura com os grupos de discentes e de docentes que compuseram os dois manuscritos, os quais me possibilitaram: ler o espaço-mundo junto com os sujeitos do estudo; alfabetizar-me (despir-me de preconceitos) cotidianamente num processo dialógico; e aprender a construir uma escola, verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com os atores sociais da investigação, afastando-se a educação bancária para dar espaço a uma educação emancipadora e libertadora. Minha compreensão foi que este era o espaço no qual se expressava o pensar crítico-reflexivo e esperançoso que Freire tanto

propagava.

Na quinta e última porta, teço as considerações finais evidenciando que os objetivos propostos para o estudo foram alcançados; que os resultados desvelados com os discentes e docentes deram sentido à tese, apesar da investigação suscitar a sua continuidade; de mostrar a inovação em trabalhar com esse referencial, entendido como processo criador, de reinvenção, do significado que esse processo de ação–reflexão–ação teve no pessoal e no institucional, tendo em vista que Freire alimenta essa ideia quando valoriza a pessoa como um ser ético, um ser com possibilidade de ser mais; e, finalmente, apresentar o que para mim representou vivenciar esse processo, em termos não apenas de avanço do conhecimento teórico e metodológico, mas na execução do estudo, de ter contato com essa realidade e com os sujeitos, as relações que se processaram, as quais foram sem dúvida o diferencial deste tipo de investigação.

CAPÍTULO I

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos temas mais presentes e de grande relevância nas discussões sobre a educação nacional. As primeiras práticas de exame datam dos remotos 1200 a.C. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com o intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios verificou-se na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo (GARCIA, 2002).

O termo *avaliação* é de utilização recente, já que a palavra *exame* era, frequentemente, a mais utilizada para designar provas de conhecimento. Apareceu em 1930 e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem.

O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo abalizada em provas e exames, apesar de diversos educadores acreditarem que a avaliação precisaria auxiliar em um modo eficiente de fazer ensino. Nesse sentido, o processo de avaliação configura-se com diferentes facetas e matizes, pois se trata de um processo de construção que comporta divergências, enraizadas em nossas atitudes, crenças e valores culturais e institucionais.

No entanto, o que marca a diferença nessa trajetória é a caracterização sumária das matrizes epistemológicas dos modelos de ciência que privilegiam ora o objeto ora o sujeito. Os modelos transpostos para avaliação educacional representam um avanço e

norteiam a geração de paradigmas mais complexos e abrangentes. Em ambos os casos, a visão do indivíduo se apresenta de forma abstrata. A ênfase desse modelo é a necessidade de que a avaliação educacional tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórico-social (FRANCO, 2005).

No Brasil, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CSE nº 3/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem – DCEnf. (BRASIL/CNE, 2001) trazem no seu bojo possibilidades de mudanças na educação e no ensino de Enfermagem, apontando como fio condutor destas a flexibilização e a responsabilização institucional, delimitando elementos conceituais, filosóficos e metodológicos que possam subsidiar o processo de educação em Enfermagem, apontando estratégias de ensino e aprendizado, motivando uma nova proposta para a formação dos(as) enfermeiros(as).

Nesse caso, no que tange à avaliação, faz uma abordagem sobre os seus aspectos nos vários níveis e modalidades da educação nacional, recomendando em seus textos a predominância da avaliação qualitativa sobre a quantitativa e a avaliação por critérios e por domínio. No entanto, a definição desses critérios nem sempre anuncia a razão de sua escolha, visto o contrassenso observado, quando, nas modalidades de ensino médio e superior, colocam o “Provão” como uma das formas de avaliar os alunos, o que se mostra como um reforço para a perspectiva tecnocrática e centralizadora, elitista e competitiva, além de burocrática, de gestão de educação.

Compreendemos que avaliar por critério e por domínio torna-se praticamente impossível fazê-lo de forma correta devido à sua complexidade, principalmente por se tratar de uma atividade intelectual, com envolvimento de ordem cultural, social, política, econômica, psicológica e afetiva, exigindo dos avaliadores o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. No entanto, apesar de suas contradições, não é demais reiterar que a garantia da sua natureza qualitativa independe da expressão final de seus resultados, pois ela se constrói durante o processo, visto que não pode existir quantidade sem qualidade e vice-versa, pois qualquer contraposição dos dois termos é racionalmente um contrassenso.

Também apreendemos que a avaliação deve ser conduzida a partir de alguns critérios e indicadores norteados por três modalidades (diagnóstica, formativa/reguladora e integradora), compreendidos como

critérios que conduzem a análise de um currículo desde sua implantação. Ou seja, os novos critérios e indicadores de avaliação devem ser pautados nas dimensões: competências, habilidades e atitudes dos alunos. Nessa lógica é necessário preparar o aluno para o mundo e suas contradições, onde sua participação crítica é importante através da reflexão-ação-reflexão.

No que se refere aos conteúdos programáticos, estes devem conduzir o perfil profissional do enfermeiro, partindo de elementos como os indicadores de saúde e dos serviços de saúde e as novas tendências da enfermagem no mundo do trabalho. Para tanto, a pertinência dos critérios estará determinada pelo uso que se faça deles, nos diferentes contextos educativos, pois eles não devem se limitar somente à avaliação do aluno, mas também à do grupo/classe, inclusive à do professor ou à da equipe docente, na qual o processo de ensino é a própria forma de avaliação.

Em síntese: A avaliação inicial (diagnóstica); A avaliação reguladora (como cada aluno aprende) modificação e melhora contínua do aluno; A avaliação integradora (todo percurso do aluno) informe global do processo; A avaliação para o aperfeiçoamento da prática educativa; Compartilhar objetivos – condições para avaliação formativa; A informação dos resultados de aprendizagem (*feedback* para o aluno).

Por isso o grande desafio na formação do enfermeiro é transpor o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas Diretrizes Curriculares ao formar profissionais que superem o domínio teórico-prático exigido pelo mercado de trabalho, enquanto agentes inovadores e transformadores da realidade, inseridos e valorizados no mundo do trabalho.

Ciências como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e, principalmente, a Pedagogia, entre outras, enunciam e defendem diferentes formas de conceber a avaliação, no âmbito escolar, derivadas, por sua vez, de variadas concepções de educação. No entanto, a partir de várias vertentes teóricas em cada campo temático em que se insere, o escopo da avaliação ganha contornos próprios, que se materializam sob a forma da construção de conceitos específicos, pressupostos, tendências/modelos, indicadores de avaliação e técnicas de aplicação, revelando uma preocupação com o bom emprego da avaliação no contexto educacional brasileiro. Assim, sistematizar as diferentes formas de avaliar é classificá-las segundo as práticas,

tendências pedagógicas ou paradigma¹ no qual se inserem. Acreditamos que revisar as formas de avaliação e seus conteúdos ajuda muito a clarear seus valores em uso na ação pedagógica.

Dentre os vários estudiosos da educação brasileira, alguns revelam a preocupação com a avaliação escolar e seu papel como instrumento de controle, de poder e de seletividade, a serviço da reprodução da estrutura social. Entre eles, podemos citar: Franco (1994); Sordi (2000, 2003, 2004); Freitas (1995, 2002, 2003); Demo (2002, 2005); Luckesi (1992, 1996, 2005, 2006); Caldeira (1997); Romão (2005, 2006, 2008, 2009); Esteban (1999, 2001, 2002, 2011); Perrenoud (1999); Saul (2001); Hoffmann (2003, 2004, 2007, 2008, 2009); Dalben (2002); Villas Boas (2000, 2002); Silva (2002, 2003, 2004).

Observamos nesse sentido que as preocupações acerca dessa temática estão relacionadas às transformações que vêm acontecendo nas áreas social, política, econômica, de informações e de tecnologias. Essas transformações, caracterizadas principalmente pela globalização, envolvem um cabedal de informações e buscam atender às novas necessidades implementadas por esta reestruturação, tanto na sua composição como nos perfis dos profissionais (CARTANA, 2002).

No entanto, há razões que antecedem essas transformações, visto que a avaliação nasceu com o intuito de comparar, ou seja, como uma categoria classificatória; não está tão direcionada a mudanças, pois sempre foi uma categoria técnica ligada ao modo de produção, alinhada aos interesses do mercado, e nessa lógica ela se altera toda vez que o modo de produção se altera.

Outra razão está na raiz do papel que a avaliação cumpre como guardiã dos projetos e objetivos da escola capitalista e nenhum referencial sozinho dá conta de explicá-lo. Isso porque, frente às informações divulgadas com uma rapidez sem precedentes, buscam-se novos conhecimentos e espera-se que os referenciais até então incorporados ao cotidiano sejam repensados. Mas o que fazer com esses novos conhecimentos? Como incorporá-los à nossa profissão? Como a Enfermagem vem se adaptando a essas novas mudanças? Os docentes e os discentes estão preparados para enfrentar os desafios e as mudanças que o processo avaliativo requer na conjuntura educacional atual? Os Cursos de Graduação em Enfermagem vêm formando e avaliando seus discentes norteados pelos princípios e pilares da educação assumidos

¹ Paradigma aqui é entendido como uma concepção compartilhada de mundo que reúne problemas, métodos e alternativas de solução, aceitos por uma comunidade científica (Kuhn, 1975).

pelas DCEnf., conforme o exposto nos seus projetos políticos pedagógicos? Que profissional queremos formar? Comprometido com o que e com quem?

Esses questionamentos têm sido a tônica de vários debates, pois pensar sobre educação e avaliação envolve uma série de processos propostos e discutidos por sujeitos que se preocupam com o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com o conhecimento e suas contradições. Uma escola comprometida com a sociedade faz uma educação para a libertação e adota uma avaliação que assegura aquisição de competência de seus alunos e pode, assim, influenciar a definição de padrões de recursos humanos numa área profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos que a avaliação no sistema educacional é um instrumento de controle oficial, baseado na nota, através do qual se aprova, reprova, fornece-se diploma, efetua-se matrícula, ou seja, a nota tornou-se mais importante do que a aprendizagem dos discentes. O sucesso escolar é visto, por parte dos discentes, não como a aprendizagem propriamente dita, mas como o ganho dos pontos (notas), que irão garantir a sua aprovação. Isso ocorre porque o processo de avaliação não tem se constituído em um meio de identificar as causas do sucesso ou do fracasso no processo pedagógico, ele tem servido para valorar e classificar o educando em bom ou ruim, apto ou inapto, competente ou incompetente.

Com esse olhar, Perrenoud (1999) destaca que a avaliação no sistema educacional convive com duas lógicas distintas: uma voltada para a seletividade dos discentes e outra voltada para a aprendizagem. No primeiro caso, os discentes são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, expressa pelo docente e pelos melhores discentes ao longo do curso, culminando com uma avaliação final que diagnostica a situação de aprovação ou reprovação do discente. No caso da avaliação a serviço da aprendizagem, esta é enfaticamente formativa e integrada a uma pedagogia diferenciada, individualizada para cada situação particular dos discentes, ou seja, como os discentes aprendem diferentemente, exige-se um processo educativo que dialogue com tal diversidade.

Evidenciamos na trajetória da Investigação Temática que essa modalidade de avaliação é uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades e está longe de ser executada com coerência e continuidade. Cabe à escola junto aos docentes desenvolverem um planejamento flexível e consistente que preveja estratégias variadas de ensino, possibilitando situações de aprendizagem desafiadoras, que sejam de fato pertinentes aos níveis sociocognitivos dos discentes e

significativos para o contexto socioeducacional.

Luckesi, o grande batalhador da avaliação diagnóstica no Brasil, procura contribuir para a elucidação dos pressupostos filosóficos e educacionais das práticas avaliativas do ensino, insistindo na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma, mas do fim a que ela se destina, mostrando que esta condicionou a prática pedagógica ao que ele chamou de pedagogia do exame. Esse autor discute ainda a relação entre o planejamento, a avaliação e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ressaltando a dimensão política que possuem essas atividades. Preconiza um trabalho de equipe, em que todos decidem o que e como fazer, culminando em uma proposta coerente com as necessidades dos discentes (LUCKESI, 2005; 2006).

Reiteramos o que refere Luckesi quando critica a utilização da avaliação como meio de classificação dos alunos em posições: inferior, média e superior, de acordo com seu desempenho e a falta de ênfase dada nos objetivos que se desejam atingir com a educação. Ele propõe então que a avaliação escolar atenda a dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo ensino e aprendizagem; e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Sob esse prisma torna-se necessário unir num mesmo elo: instituição, docente e discente, de forma que a educação se concretize (LUCKESI, 2005; 2006).

Ao contextualizar a avaliação no campo da educação em saúde e de enfermagem, observamos que são muitas as exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto ao perfil de formação do profissional que o mundo de trabalho requer, atendendo principalmente a uma lógica empresarial nem sempre claramente explicitada e aprofundada, mas, que tem sido adotada como fio condutor do processo ensino e aprendizagem na maioria dos Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil, direcionando o ensino para a adoção de um novo modelo de avaliação (transdisciplinar) apresentado como desejável em seus pressupostos teóricos, mas ainda incipiente na prática pedagógica.

Compreendemos também que esse tipo de avaliação sofre influência de três concepções pedagógicas, constituídas pela hegemonia de uma educação centrada no ensino, na disciplina e nos conteúdos estanques: a pedagogia da escola tradicional e a pedagogia da escola tecnicista, ainda muito presentes nos cursos de graduação e, posteriormente, a pedagogia da escola crítica. Atualmente preconiza-se que a avaliação do processo ensino e aprendizagem sejam pautadas na concepção pedagógica crítico-social, aliada ao modelo de competências,

amplas e complementares, usando os pilares da educação: o saber aprender, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver em um mundo submetido a mudanças aceleradas (NIETSCHE, 1998; SORDI, 2003).

Essas correntes, embora admitam divergências, na maioria das vezes assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social, sendo que diversos grupos sociais travam batalhas pela hegemonia e seus rumos. Assim, o campo educacional é lócus de luta, essencialmente política e vários questionamentos se impõem: Será essa condição de insegurança epistemológica típica apenas da área da saúde? Estão protegidos dela docentes e discentes dos demais cursos da área da saúde? As respostas para tão intrigante enigma estão escritas em algum manual de didática, ou deverão ser construídas, reinventadas, no espaço da sala de aula, ou fora dela, pela ação deliberada dos educadores insatisfeitos? Será suficiente mudar algumas características no modo de ensinar e aprender, ou o que está em jogo é exatamente a ruptura de paradigma, limitado e limitante, ou a edificação de um novo projeto pedagógico? Essa compreensão nos leva à reflexão sobre o que buscamos com a educação ou, pelo menos, quais seriam nossas prioridades nas opções por diferentes caminhos (SORDI, 2000; DILIGENTI, 2003). Certamente, tais questionamentos não se constituem como novidade para nenhum(a) de nós.

Consideremos, de forma contextualizada e crítica, algumas funções da avaliação da aprendizagem, como, por exemplos, ter presente que ela permite assegurar o domínio da aprendizagem; demonstrar os efeitos da metodologia e instrumentos empregados no processo ensino-aprendizagem; analisar os objetivos de ensino-aprendizagem nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora; revelar consequências de atuação do professor e demais componentes do ato educativo; fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar frente às exigências sociais e culturais; garantir a superação do autoritarismo da verificação da aprendizagem imposta pelo professor em favor de uma avaliação que valorize a autonomia do educando e participação democrática de todos ou conforme diz Sordi (2004), a de ajustar o processo ensino e aprendizagem às características individuais dos discentes, compreendendo que o simples fato de ele ter superado com êxito o nível de aprendizagem anterior possa lhe garantir uma boa avaliação.

Ela também permite o julgamento e a consequente classificação, exclusão, hierarquização e submissão porque nem sempre essa é a sua função constitutiva. Assim sendo, se por um lado ela é improdutiva como meio de promoção do processo pedagógico, por outro ela é

produtiva e “eficiente” como meio de controle e adaptação da conduta social dos discentes (submissão e adequação aos padrões e normas de comportamentos estabelecidos pela escola e pela sociedade). Tal formação discursiva propõe-se a contribuir para a construção de sujeitos ágeis, produtivos, obedientes e dóceis, e nessa perspectiva não há espaço para a reflexão-ação e a crítica.

A avaliação escolar nesse sentido desempenha na prática um papel mais político que pedagógico, isto é, ela não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e aprendizagem, mas sim como um instrumento de poder e controle, constituindo-se em um ritual a serviço da manutenção da ordem e da disciplina. Precisamos estar atentos à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, pois a construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade. Para tanto, a subversão da lógica é a nossa utopia. Trabalhar na contrarregulação, enfrentando e superando as situações-limite é o inédito viável.

Estamos convencidas de que os educadores não poderão se eximir de uma reflexão que considere o sentido ideológico, socioeconômico e político dessas mudanças. Mudar em educação, necessariamente, implica mudar paradigmas, fazer rupturas com práticas e crenças tão profundamente internalizadas que chegamos, às vezes, a perder a capacidade de sair da nossa comodidade para olhar o diferente e enfrentar os desafios. Não podemos propor mudanças sem pensar no futuro, e isso exige interpretar a realidade no contexto presente, compreendendo-o historicamente.

Devemos transpor os discursos da lógica “neoliberal”, pois o processo educativo pautado nos seus pressupostos, não garante mudança radical nas relações que se estabelecem na sociedade, mas sem dúvida, contribui para tal desde que haja o compromisso com a emancipação dos indivíduos na sociedade. Este compromisso implica considerar, além da luta política, as dimensões presentes na educação: a técnica, a humana, a histórica, a social, a cultural, a ética, a estética, a epistemológica, a filosófica, a psicológica e a afetiva, superando visões e concepções parciais e lineares que tendem a alienar os sujeitos envolvidos no processo (FREIRE, 2008).

A avaliação nessa perspectiva também serve para verificar se as Instituições de Ensino Superior – IES têm cumprido com as exigências impostas pelo conjunto de políticas que o governo gera, tornando-se

mecanismo de controle identitário das instituições. Isso nos faz pensar em um cenário educacional complexo e ambivalente, já que a avaliação, como já referido anteriormente, é uma realidade plural e multifacetada. Isso quer dizer que existem exigências que não estão sintonizadas com as necessidades contextuais, mas, por ser a palavra de ordem, muitas vezes não nos damos conta da sua real dimensão (DALBEN, 2002; VILLAS BOAS, 2002; SILVA, 2004).

Essas contradições advêm das exigências da LDB e das DCEnf., pois ao mesmo tempo em que se investiu na adequação curricular alteraram-se significativamente os princípios norteadores da proposta de avaliação curricular expressos no parecer 314/94 de 06 de abril de 1994 e na Portaria nº 1721/94, de 15 de dezembro de 1994. E apesar da sua função de instrumento norteador do processo de construção de Projetos Pedagógicos, as DCEnf. não podem ser reduzidas a atos normativos, regras ou padrões lineares a serem assepticamente (sem contaminação) seguidos, nem tampouco a uma simples proposta de reordenamento de disciplinas e cargas horárias (BRASIL, 1994).

Reconhecer a avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa admitir a sua dimensão ética para além da complexidade epistemológica. Imputar valor absoluto de verdade e objetividade aos números e suas consequências de seleção e categorização é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é transposto de valores, interesses e conflitos.

Obedecendo a mesma lógica, atenta às mudanças e às diretrizes curriculares, a Enfermagem como disciplina tem procurado atender às recomendações do Conselho Federal de Educação/SESu/MEC e da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) para o ensino superior de enfermagem. A preocupação da enfermagem com a avaliação pode ser encontrada em diversas publicações, tanto em periódicos nacionais como internacionais, cujos artigos abordam a avaliação direta ou indiretamente. No entanto, na prática, a enfermagem sofre ainda a influência da “cultura” de avaliação, que parece ter se cristalizado nas práticas educativas, necessitando serem melhor explicitadas (CARTANA, 2002).

Devemos destacar com especial atenção que a prática avaliativa nos Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil vem gradativamente demandando características diferenciadas na maioria das universidades públicas e privadas, pois estes estão concomitantemente desconstruindo (o currículo antigo) e reconstruindo (o novo currículo) seus Projetos Políticos Pedagógico (PPP). Esses vêm sendo organizados de forma coletiva, pautados na LDB e articulados com as DCEnf.,

estando o processo educativo na sua organização curricular, voltado para o modelo de competências (habilidades gerais e específicas) e para o perfil de um profissional competente e cômico de suas responsabilidades. Competências estas que propõem uma formação crítica e reflexiva, na qual o profissional de enfermagem seja capaz de conhecer e reconhecer os determinantes dos problemas de sua área de atuação, intervindo sobre estes e respondendo prontamente às responsabilidades que lhe foram atribuídas pela sociedade.

Diante dessas constatações, como trabalharmos essas competências na formação do(a) enfermeiro(a)? O que se espera do futuro profissional ou do profissional do futuro? Uma vez que as DCEnf. preconizam que o enfermeiro deve receber uma formação usando os quatro pilares da educação (saber aprender, saber ser, saber conviver, saber fazer) sobejamente tão discutidos (SORDI, 2003).

Dentre os vários construtivistas como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, entre outros, destaco Jussara Hoffmann (2008, 2009), que privilegia a avaliação como mediadora e a considera oposta à avaliação classificatória, a qual consiste em corrigir periodicamente tarefas e provas do discente para verificar respostas certas e erradas e tomar decisões sobre sua aprovação ou reprovação. A autora também esclarece que suas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. Tem-se que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "ressignificado" para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Compreendemos como Hofmann quando defende a ideia de que a avaliação é a análise teórica das manifestações dos alunos em situações de aprendizagem para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou reformulação das hipóteses. Nessa ótica, a avaliação se abre para o divergente, gerando novos conhecimentos, olhares e percepções (HOFFMANN, 2009).

Partindo desses pressupostos, para uma visão de conhecimento que ultrapasse o tradicional (alguém que ensina versus alguém que aprende), Hoffmann nos diz ainda:

a perspectiva de avaliação mediadora pretende essencialmente, opor-se ao modelo do transmitir –

verificar – registrar e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer as trocas de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2009, p. 146).

Nessa mesma linha de raciocínio, Sordi alega que:

os professores, por meio de sua forma de mediação, podem construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas eles próprios terão de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que festeja o acerto e desaconselha o erro. Qual o espaço de intervenção que sobra para nossos professores se não se libertarem do medo de errar? O que constitui erro está a depender dos referentes de análise de bom desempenho docente/institucional que escolhemos ou que escolhem para nós (SORDI, 2003, p. 78).

Sordi (2003, p.78) nos lembra que a discussão sobre esse papel de mediação coincide com os escritos de Freitas (1995) quando afirma que [...] o professor como profissional da mediação faz escolhas no que se refere à seleção dos conteúdos e métodos que só podem contribuir para a inovação curricular, se ele não perder de vista os objetivos que pretende alcançar. Deriva daí, o que Hadji (2001) confirma que [...] o professor é um mediador no momento que organiza o meio para torná-lo eficazmente “ruidoso”. Sua tarefa é organizar as circunstâncias que, do ponto de vista do contexto, tornarão possível a cognição criadora.

Foi nesta perspectiva que, dentre as dificuldades desveladas durante a investigação temática sobre elaborar uma avaliação mais crítica no processo ensino e aprendizagem dos alunos, destacou-se quando tantos os professores quanto os alunos desvelaram que a avaliação não pode ser determinada de forma vertical, unilateralmente sem um amplo debate através do diálogo, da cooperação, da troca e da

negociação entre as partes envolvidas. Para tanto, a avaliação precisa ser baseada em objetivos, mas em objetivos claros, amplamente discutidos e com parceria entre eles. São esses instrumentos que também asseguram o controle do processo de avaliação por parte dos envolvidos, pois não é só o avaliador que está interessado em seus resultados.

Inferimos também que as dificuldades existentes em relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem também são oriundas da escola, em todos os seus níveis de ensino, visto que a maioria não favorece um processo de educação e avaliação participativa e não estimula no aluno a condição de sujeito protagonista de sua aprendizagem, ou seja, de ser ouvido, de falar, de poder de decisão frente a uma atividade que influencia diretamente a sua vida acadêmica, e que vai refletir na sua vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, o professor pode utilizar-se da diversidade existente entre seus alunos para promover uma troca de conhecimentos entre eles. Em sua diversidade, os alunos podem relacionar-se e aprender uns com os outros e podem explorar novas formas de ser e de sentir. Assim, não há porque se estabelecer um padrão a ser seguido ou a ser estabelecido como o adequado. Todos devem ser valorizados pelo que têm de melhor e incentivados a melhorar naquilo que ainda são falhos. É necessário que o aluno veja no professor um orientador, como alguém que está a seu lado, com ele; ajudando-o a conhecer o mundo, a aprender, a explorar, a desenvolver saberes e habilidades, facilitando-lhes a caminhada.

Esse exercício pedagógico permite a identificação de conhecimentos e percepções dos docentes de enfermagem, referente à sua prática em sala de aula, ao vivenciarem novos espaços (fora da sala de aula) que ampliam a ação-reflexão e reflexão-reação no desafio de enfrentar conflitos (situações-limite) que propiciam um aprender-ensinar contínuo através da interpretação dialógica e libertadora proposta por Freire.

Sem dúvida, esse processo é um desafio, porque os docentes têm sofrido algumas pressões para responder aos problemas nem sempre por eles criados. Problemas estes, “fruto” de uma sociedade desigual em que a educação é concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, sugerindo que os docentes são os culpados pelo fracasso do projeto educativo no qual eles sempre foram objetos, e não sujeitos.

1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES

Ser educadora. Por que ser educadora? Não sei exatamente como, quando e nem onde tudo isso começou e nem mesmo quem me inspirou. Certamente foi aquela professora do curso de auxiliar de Enfermagem na década de 1970, em Maceió-AL, bem como outras tantas professoras que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e universitária desde os anos 90 até o momento atual. Talvez tenha sido a universidade da vida, ou quem sabe a curiosidade e os questionamentos que sempre fizeram parte do meu viver, sentir, no sentido de não me contentar com as “aparências” de tudo que via, escutava e lia e, do mesmo modo, com as respostas que eram dadas as minhas perguntas e dúvidas.

Possivelmente a trajetória de aluna oriunda da escola pública me deu a condição de entender a competição desigual de quem frequenta os bancos escolares da academia e perceber o quanto as contradições permeiam o nosso cotidiano. O que tenho clareza é que os discursos velados, mais comuns em instituições de ensino, e as práticas ao mérito pessoal sempre me deixaram incomodada, bem como o estímulo aos interesses estritamente individualistas e as práticas de estímulo à competitividade, numa perspectiva de eliminação de uns sob os outros.

Mas o mais importante de tudo é o que quero ou não ser. E ao “querer ser professora/educadora” me sinto numa roda viva, onde a cada momento estou num ponto da Roda, vivendo a experiência de educar e ser educada, deseducar e ser deseducada, ou mesmo experienciando tudo simultaneamente. Ao me deparar com essas inquietações, começam os meus conflitos, medos, angústias, sobretudo quando insisto em querer saber qual foi o fio que teceu e emaranhou esses sentimentos.

E foram esses sentimentos entrelaçados, com ou sem explicações e respostas, que me motivaram a puxar os fios e tecê-los numa tessitura a ser compartilhada com todos os protagonistas que participaram do estudo, pois foram eles que me ajudaram a repensar sobre a minha prática pedagógica no que tange à avaliação, aos quais também dedico a realização desta tese de doutorado.

Embora muitas questões tenham atravessado o meu caminho durante o percurso da Investigação Temática, me permitindo, inclusive, desviar o meu foco, percorrendo outros caminhos, o receio revelado em forma de questão me fazia retomar o foco principal. Exercício teórico-metodológico complexo para quem opta por uma pesquisa não convencional.

Assim, motivada por tantos sentimentos pessoais, ideológicos e

profissionais acumulados a novas interrogações, foi que a ideia dessa tese nasceu, uma necessidade de reflexão sobre as questões em torno da avaliação do processo ensino e aprendizagem na educação em enfermagem.

Essas reflexões já marcaram o início de minha carreira profissional em 1994, quando vivenciei algumas questões relacionadas à avaliação como docente no ensino profissional e no ensino de graduação em enfermagem; depois quando participei como membro integrante do Grupo de Pesquisa EDEN/PEN/UFSC, que estuda uma diversidade de temas referentes à educação em saúde e enfermagem; e posteriormente, em 2002, ao concluir o mestrado, outros questionamentos me instigaram e permearam o escopo desse estudo como, por exemplo:

- A percepção de que os enfermeiros-educadores participantes do estudo de minha dissertação de mestrado, intitulada como: Prática pedagógica na educação profissional de enfermagem – expressões autocríticas de um grupo de enfermeiras(os) educadoras(es), cuja temática explorou a prática pedagógica na educação profissional, sentiam-se consternados e demonstravam nos momentos de reflexão conjunta algumas resistências para avaliar os alunos, os colegas e/ou autoavaliar-se em sua prática docente. O que os impedia? A que eles atribuíam essas limitações/dificuldades? Existiam espaços para um modelo emergente de avaliação, cujos princípios básicos se assentassem na provisoriedade, na complementaridade e na flexibilidade dos diferentes olhares envolvidos no processo de atribuir juízos de valor? Será que também na hora da avaliação reconhecia-se o papel ativo do discente proclamado como fundamento básico da proposta metodológica? Como usar a avaliação como recurso regulador da aprendizagem em metodologias abertas, críticas e criativas, pautadas na concepção da escola crítica?

- A ideia de que a avaliação da aprendizagem não se dissocia do processo pedagógico e que seus diferentes campos de abordagem refletem a metodologia trabalhada ao longo do curso e a compreensão de que não podemos pensar o ensino desvinculado da prática de enfermagem. Pois compreendo que o ensino precisa ser pensado na perspectiva da práxis criativa, possibilitando o desenvolvimento do homem em sua multidimensionalidade;

- A identificação na prática de que ainda prevalece a concepção de avaliação da escola tecnicista e tradicional, centrada no modelo biomédico e hospitalocêntrico, embora as propostas pedagógicas da maioria dos cursos de graduação de enfermagem sejam inerentes às concepções da Escola Crítica e às DCEnf.;

- A verificação, naquele contexto, de que os encaminhamentos do trabalho pedagógico tradicional, em uma concepção avaliativa de cunho memorizador, trazem consequências e geram nos discentes posturas inadequadas, como, por exemplo, por que os alunos estudam unicamente para as provas e negligenciam várias outras etapas de seu curso e da aprendizagem ou, até mesmo, utilizam-se de meios ilícitos como a famosa “cola”?; por que os discentes ao serem avaliados se mostram “despreocupados” com a forma de avaliação realizada e mais “interessados” na questão da nota, na aprovação na disciplina e no semestre letivo?

Nessa perspectiva, questiono: como fica a avaliação nesse contexto de mudanças? Pois não se justifica mais uma avaliação punitiva e classificatória. A escola pautada nos quatro pilares da educação exige uma nova forma de avaliar. Ela deverá ser necessariamente dialógica tanto interna quanto externamente. Internamente, porque, se ela estabelece seus objetivos, é ela que deve avaliar o seu alcance. Externamente, porque é regulada pelas relações que mantêm com a comunidade (instituinte) e com o estabelecido pelas DCEnf. (instituído).

Encontrei em Hoffmann (2004) um dos caminhos para começar a compreender o significado da avaliação na atual conjuntura e entendê-lo como um processo que não se esgota foi o primeiro passo, tendo em vista as crescentes discussões sobre as Diretrizes Curriculares que norteiam os Cursos de Graduação em Enfermagem. No entanto, se a avaliação na escola sempre foi uma prática em discussão, a ansiedade e resistência de muitos duplicam. Mas o que fazer para superar essas resistências por vezes conflituosas? Ir de encontro a essa lógica de contrarregulação?

Mesmo nesse contexto contraditório e com muito otimismo, acredito em uma escola verdadeiramente inclusiva e compreendo que esses processos são relativamente novos e legitimados pelas políticas de inclusão. Essa modalidade de ação demanda, culturalmente, que se a escola pode classificar e reclassificar os alunos segundo a sua competência, entre outros, ela terá um grau de responsabilidade cada vez maior, o que exigirá dela uma nova compreensão da forma de avaliação.

Desse ponto de vista, mudanças resultam em sofrimento. Esse é sempre um momento existencial difícil, mas é preciso lembrar que [...] buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, negando a experiência e os valores cultivados por uma instituição e seus educadores (HOFFMANN, 2008, p. 30-32). Mas como conseguir a mudança nas atitudes do discente e do docente, por exemplo?

No que tange aos docentes, Freire refere, que:

em primeiro lugar é preciso que o docente esteja pelo menos inclinado a mudar. Em segundo lugar, o docente deve ter claro qual a sua posição política. A educação é uma prática política e o docente como qualquer cidadão deve fazer sua escolha. Em terceiro lugar é preciso que o docente comece a construir sua coerência, que diminua a distância entre seu discurso e sua ação. Como posso fazer um discurso progressista e logo assumir um comportamento sectário, com preconceitos de classe ou raça? Estas contradições, às vezes, encobertas, devem ser desveladas. Esta é a primeira luta que um docente progressista deve ter consigo mesmo. Esse é o começo da mudança (FREIRE, 2008, p. 41).

Prenuncia-se, desse modo, que é importante pensar algumas possibilidades como: em história se faz o que historicamente é possível, e não o que se gostaria de fazer; de entender que a educação é política, e democrática, assim como elitista e autoritária; de assumirmos que a educação não é um fenômeno neutro, mas sim político, técnico e que depende da coerência, da opção política do educador(a); de desocultar essa trama “aparentemente” neutra, que atravessa a realidade escolar e que invade as salas de aula, anunciando seus vínculos com uma ordem externa hoje, reconhecidamente ligada aos interesses mercadológicos (BORDIEU, 2001; SORDI, 2004; FREIRE, 2008).

Essas considerações me fazem pensar também que há muito o que fazer no campo da educação e em qual o papel que cumpre a avaliação nesse cenário, especialmente frente à centralidade que essa categoria tem adquirido em nossos dias, sobretudo porque essa “desocultação da realidade” pode gerar alguns desconfortos e exige-nos entendê-la inserida no contexto social. Só assim poderemos oferecer alguma resistência e construirmos na contradição outro projeto político-pedagógico, que dignifique o papel de educadores que exercemos (FREIRE, 2009).

Reibnitz e Prado (2006, p. 160) nesse sentido tentam desatar os nós dessa trama avaliativa quando sustentam que necessitamos [...] rever nossas práticas avaliativas e, a partir de um olhar ético, ressignificá-las.

As autoras ainda legitimam a citação acima com outros questionamentos:

Como superar os desafios aí implicados e assumir uma avaliação que respeite os princípios norteadores da pedagogia crítica? [...] Que princípios norteiam esse processo de avaliação? Qual a sua finalidade? Que resultados o professor obtém a partir desse processo? Afinal, por que avaliamos? Que educação pretendemos? Que sujeitos/profissionais queremos formar? Que significa aprender e, por conseguinte, avaliar? [...] Então, numa perspectiva de educação crítica, alguns princípios precisam ser considerados. São eles: todo o processo avaliativo precisa ser dialógico; todo processo avaliativo precisa ser solidário, democrático, inclusivo e participativo; e, todo processo avaliativo precisa promover a justiça (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 160-164).

Os estudos vêm mostrando que, para ocorrer esta alteração, convém termos em mente como funciona esse modelo e como queremos transformá-lo. A busca de critérios e indicadores de avaliação formativa e menos seletiva não é simples nem fácil de aplicação na prática, porque não existem referenciais conclusivos a esse respeito.

O que se percebe, de forma geral, é que as mudanças em curso têm fomentado muitas tendências/modelos vislumbradas e assumidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais estabelecem que os novos critérios e indicadores de avaliação devem ser pautados nas dimensões: competências, habilidades e atitudes, em que a movimentação e a orientação do processo avaliativo se fazem necessária. No entanto, é fundamental que se questione a validade desses critérios e indicadores de avaliação propostos, tidos como ponto de partida para as reflexões, interpretações e tomadas de decisão pedagógicas e políticas, mas pensadas e elaboradas em função do modelo capitalista (neoliberal) que as elege, sobretudo, pelas exigências da produção.

É preciso também respeitar a identidade cultural do discente e ensiná-lo a aprender a aprender, pois de nada serve uma educação bancária, na qual o aluno memoriza “quilos de conteúdo” que não têm nenhuma importância ou valor para sua vida. Precisamos entender que esse processo é gradual, pois “mexer” com as mentalidades e com a cultura escolar leva tempo. Porém, o caminho deve ser percorrido para sair de uma mentalidade burocrática e se chegar à construção de uma

mentalidade democrática, sem desistir de lutar pela construção de uma escola de qualidade para todos, só porque existem limites. Os limites existem para serem superados e não devem ser vistos como obstáculos intranponíveis, mas como desafios a serem enfrentados. O tempo do limite é o mesmo da possibilidade (ROMÃO, 2005).

Dentre as questões que defendo, encontra-se a de que não existem regras válidas para sempre e, ao pensar na avaliação como objeto do estudo, não nego a tarefa avaliativa como uma das funções dos docentes, mas sim reafirmo que foi importante refletir com os discentes e docentes como esta vem sendo processada no curso de enfermagem. Como uma avaliação apenas centrada no discente, individualizada, quantificada, não participativa ou como uma avaliação que entre outros tantos fatores vem contribuindo para a exclusão por meio da produção, da repetência e da evasão escolar? (HOFFMANN, 2004).

Esse processo de construção coletiva fundamentou-se nos atos, nas ações e comportamentos humanos, na autonomia, na consciência ética e política dos sujeitos envolvidos em todo o processo nas rodas de cultura. No entanto, é importante reconhecer que a quantificação (provas teóricas e práticas, notas e conceitos) não é indispensável na avaliação, apenas consiste em uma das ferramentas das etapas de avaliação do processo de trabalho do docente. Daí que a ação humana “ingênua” ou “crítica” envolva finalidades, pois se assim não for não seria práxis. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos (HOFFMANN, 2004; FREIRE, 2007).

Assim, ao escolher a temática para esse estudo, não tive a intenção de esgotá-lo, nem o julguei fácil de ser estudado. Tinha consciência de sua complexidade, das divergências conceituais, das atitudes contraditórias decorrentes dessas próprias divergências, pois se o tema sempre foi complexo pela sua natureza intrínseca de uma ação moral (juízo de tomada de decisão de seres humanos acerca de ações humanas), torna-se mais polêmico quando atrelado à ideia de mudanças inovadoras, implicando novas posturas de vida/valores, mobilizando o debate sobre o poder e as reações de interesse que a cercam.

A relevância desse estudo de pesquisa se expressou quando visualizei e considerei a avaliação na educação em enfermagem como uma construção social, vivenciando-a junto a discentes e docentes como uma possibilidade para melhor compreensão do processo ensino e aprendizagem no ensino de Graduação em Enfermagem.

Essas constatações também reforçam a procedência das questões por mim suscitadas e sobre a realidade posta. Desse modo, motivada e preocupada em compreender um pouco mais sobre a avaliação como um

dos componentes do trabalho docente em enfermagem, encontrei as respostas a tantos questionamentos quando investiguei o seguinte PROBLEMA DE PESQUISA: Como discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem ressignificam a avaliação do processo ensino e aprendizagem? Por isso defendo a TESE apresentada a seguir: É possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem com discentes e docentes num processo dialógico, crítico-reflexivo, desde que assumamos que esse processo envolve a horizontalização e o compartilhamento do poder decisório, levando à formação de sujeitos mais críticos, comprometidos e transformadores, emancipados e libertos.

As afirmações aqui postas por si só justificam a necessidade de querer estudar a temática em uma universidade pública, federal, situada no Sul do Brasil, pois não se trata simplesmente de trabalhar em torno de concepções e/ou modelos/tendências pedagógicas sobre a avaliação ou organizar uma nova proposta metodológica ou curricular para a educação. Isso seria um marca-passo reiterativo do estado de coisas que aí estão.

Minha intenção foi avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz os sujeitos, de como eles elaboram seu conhecimento (saber), suas ações (saber fazer/agir), de como eles se constituem e se constroem (saber ser) à luz das práticas avaliativas propostas pelas DCEnf. Nesse sentido, esses pressupostos me conduziram à elaboração dos objetivos da pesquisa apresentados a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire;

Refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem sobre como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada;

Estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgirem nas rodas de cultura.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica da tese e as bases que a sustentam. Nesse estudo, a pedagogia libertadora e dialógica de Paulo Freire se constituiu numa proposta de educação da escola crítica, no qual a avaliação teve como finalidade que os sujeitos (discentes e docentes) da pesquisa assumissem uma consciência crítico-reflexiva para uma prática comprometida com o contexto social e efetivamente cidadã.

CAPÍTULO II

Se a esperança se radica na inconclusão do ser, é preciso algo mais para encarná-la. É preciso assumir a inconclusão de que me torno consciente. Ao fazê-lo, ela se torna crítica e já não me pode faltar a esperança. A assunção crítica da minha esperança me insere necessariamente na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado. Mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança; nem, tampouco, na solidão.
(Paulo Freire)

2 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento inicialmente a Revisão Integrativa de Literatura, na qual busquei estudar os trabalhos publicados nos últimos 10 anos sobre os modelos ou tendências de avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina. Posteriormente, foram selecionados 80 artigos completos, publicados entre 2004 e 2008, dos quais se excluiu 30 artigos, entre produções duplicadas, cartas, editoriais, resumos e produções não relacionadas com o escopo do estudo, resultando em 50 artigos para análise (Apêndice 1).

Evidenciamos e discutimos as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina, visando muito mais sugerir a necessidade de se debater a questão anunciada do que delimitar, de forma inequívoca, uma posição aqui a ser defendida. Minha compreensão foi de que a avaliação do processo ensino e aprendizagem ainda é analisada como um dos nós críticos da educação no Brasil e na América Latina.

Nesse sentido, sistematizei o estudo em um manuscrito, com contribuições e revisões periódicas de meus orientadores, seguindo os pressupostos metodológicos sobre a revisão integrativa de literatura de Ganong (1987), de modo a proporcionar a você, leitor, um material que suscite reflexões e críticas. Logo, consciente dos limites que se apresentam em qualquer publicação, reconheço as limitações do estudo e apresento, nas considerações finais do manuscrito, proposições para novos trabalhos, incentivando a elaboração de outros trabalhos, a partir

da leitura e análise, ou seja, do estudo desse material.

Em seguida, discorro sobre a Vida de Paulo Freire e suas principais obras. Paulo Freire destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de 27 universidades no Brasil e no exterior.

No tópico seguinte apresento a conceituação das linhas filosóficas do Referencial Teórico-Libertador proposto por Paulo Freire, delimitada pela *Pedagogia da Libertação*, relacionada com a visão marxista do terceiro mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente.

Freire aborda a questão da dialogicidade enquanto essência da educação como prática da liberdade. No entanto, sua obra não se limita a esses campos, tendo eventualmente alcance mais amplo, pelo menos para a tradição da educação marxista, que incorpora o conceito básico de que não existe educação neutra. Segundo a visão de Freire, todo ato de educação é um ato político. O autor também defende que os homens são seres da procura e a sua vocação ontológica é humanizarem-se.

2.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

2.1.1 Manuscrito 1 - Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE GRADO EN ENFERMERÍA EN LATINOAMÉRICA: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA

UNDERGRADUATE NURSING EDUCATION EVALUATION IN LATIN AMERICA: AN INTEGRATIVE REVIEW

RESUMO

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

orientam os processos pedagógicos.

Palavras-chave: educação; educação em enfermagem; avaliação educacional; tecnologia educacional; enfermagem.

ABSTRACT

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

Keywords: education, nursing education, educational evaluation, educational technology, nursing.

RESUMEN

Artículo de revisión integrativa de la literatura sobre las tendencias o modelos de evaluación en la enseñanza de grado en enfermería que evidencia y discute las diferentes inclinaciones metodológicas adoptadas en Latinoamérica. Como referencial metodológico, fueron adoptadas las seis etapas de la metodología de Ganong, indicadas para el revisión integrativa de la literatura. Fue realizada una revisión bibliográfica en periódicos nacionales, internacionales y una busca activa en las bases de datos SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDENF, HOMEINDEX, PAHO, REPIDISCA, ADOLEC, accedidas vía BVS. El período de la

recolección de datos comprendió los meses de mayo a agosto de 2009. Los descriptores seleccionados para la investigación bibliográfica fueron: educación, educación en enfermería, evaluación educacional, tecnología educacional y enfermería. Fueron observados 80 artículos completos, publicados entre 2004 y 2008, de entre los cuales se excluyeron 30 artículos, entre producciones duplicadas, cartas, editoriales, resúmenes y producciones no relacionadas con el propósito del estudio, restando 50 artículos para el análisis. La apreciación de los datos evidenció que hay diferentes concepciones pedagógicas adoptadas en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay, por ejemplo, las que se orientan por la concepción de la Escuela Tradicional, con prácticas pedagógicas arraigadas en la concepción bancaria de la educación que alienan, “enyesan”, reproducen posturas ideológicas equivocadas y distorsionadas de esa tendencia. Ya en la concepción de la Escuela Crítica hay una predominancia de metodologías de evaluación abiertas, críticas y reflexivas, coherentes con los referenciales teóricos progresistas constructivistas y socio-interaccionistas, orientados por las Directrices Curriculares Nacionales, las cuales propician al currículo la búsqueda por la integralidad y por la noción de competencia dialógica, originada en la combinación de atributos (cognitivos, actitudinales y habilidades) que orientan los procesos pedagógicos.

Palabras-clave: educación; educación en enfermería; evaluación educacional; tecnología educacional; enfermería.

INTRODUÇÃO

Avaliar é algo que remonta à Antiguidade. Na Grécia, durante o século V a.C., Sócrates aplicava questões avaliativas como parte de sua metodologia de ensino. No Brasil, a tendência de se ter a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança que data de 1599, introduzida pelos Jesuítas que trabalhavam com a pedagogia tradicional, a qual se dava pela condução de conteúdos prontos transmitidos aos alunos sem que houvesse a participação destes (LUCK, 2002).

Concepções tradicionais de educação tratam a avaliação como ato de medir ou quantificar em notas o saber humano. Ou seja, ainda que importante e imprescindível no planejamento educacional, a avaliação na maioria das vezes é vista somente como um instrumento de seleção e de atribuição de nota ou conceito. Além disso, é motivo de ansiedade para alunos e professores. Por parte dos professores, surgem ambiguidades sobre qualidade, lealdade, justiça, integridade,

imparcialidade, confiabilidade, privacidade, eficiência e honestidade da avaliação. Por parte dos alunos surge o medo, a insegurança, a humilhação, a desconfiança, a ira, a indignação, a divergência. No entanto, é imperativo que professores e alunos façam a distinção entre avaliação e nota ou conceito. Mas a mudança de uma cultura de avaliação classificatória, mantida por décadas, não é simples e demanda tempo.

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

Podemos observar claramente que a evolução da avaliação nesses movimentos aparece não somente como fim, mas também como meio, desdobrando-se e interagindo com técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNEnf.), as quais definem que a formação do enfermeiro tem por objetivo “dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente” (ITO et al., 2006).

As DCNEnf. tiveram sua materialidade concretizada a partir de propostas que emergiram da mobilização de enfermeiras(os), através da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), de entidades educacionais e de setores da sociedade civil interessados em defender as mudanças na formação nas áreas da saúde e da educação, as quais apontaram para o rompimento com as concepções pedagógicas tradicionais e o avanço em propostas de transformação capazes de alterar as relações entre professores e alunos, e destes com os espaços de ensino e aprendizagem, para a construção do conhecimento e de novas práticas de educação, de enfermagem e de saúde (BRASIL, 2001).

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

Imersa nesse cenário de descontentamento e críticas ao modelo

tradicional de ensino, a enfermagem passou a discutir a reformulação curricular e suas práticas pedagógicas. No entanto, apesar de as iniciativas de discussão e construção do projeto político-pedagógico para a enfermagem terem ocorrido há mais de duas décadas, ainda hoje se enfrentam políticas socioeconômicas de ensino e de saúde pouco favoráveis aos processos de transformação nos serviços de saúde e de enfermagem. Assim, cada vez maior é a não operacionalidade de nossa educação (centralizadora, verbalista, antidialógica, autoritária e assistencialista), em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos gritantes dela.

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

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

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

Importante é também considerar que os cursos de graduação em enfermagem vêm sendo desafiados a romper paradigmas e colocarem-se na direção de uma formação com pertinência social e coerência com as DCNEnf. É dentro dessa lógica que espera-se que as instituições de ensino superior assumam, de forma articulada ao mundo do trabalho, sua responsabilidade na formação do cidadão necessário à viabilização e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual visa à universalidade, à descentralização e à equidade no acesso aos serviços de saúde e à abordagem integral da pessoa inserida na família e na sociedade (BRASIL, 2001).

Assim, o projeto político pedagógico das instituições de ensino

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

Essa questão nos remete ao interior das escolas, em que precisam ser repensados os modelos pedagógicos conservadores, nos quais a prática pedagógica do professor é a de transmitir conhecimentos enquanto os alunos apenas os recebem, sem que haja desenvolvimento crítico-reflexivo. Porém, é preciso lembrar que buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, uma negação da experiência e dos valores cultivados por uma instituição e seus educadores. O primeiro passo é reconhecer que não se sabe de tudo (LOPES et al., 2007).

Para que o processo de avaliação pedagógica aconteça, é necessário que se tenha antes a definição dos critérios que irão nortear esse fazer, essa prática, esclarecendo-se para os docentes e para os discentes o que exatamente precisa ser desenvolvido, o que ainda precisa ser trabalhado e os pontos que necessitam ser transformados. Em consequência desse tipo de ação ter-se-á uma avaliação de aprendizagem não só quantitativa, mas também qualitativa.

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

A avaliação nesse sentido precisa constituir-se em instrumento que propicie o crescimento contínuo, cumprindo sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer. Ela deve ser um mecanismo motivador em que o aluno seja capaz de dominar e incorporar valores, habilidades, competências, conhecimentos, o saber agir e, principalmente, o saber ser. A questão não pode mais ser a nota ou o conceito, mas o fato de o aluno ter aprendido ou não.

Essas considerações por si justificam o nosso interesse em desenvolver uma revisão integrativa de literatura, na qual procuramos responder, ao longo da pesquisa, às seguintes questões: Como estão

configuradas as tendências ou modelos teóricos e metodológicos de avaliação no ensino de graduação de enfermagem na América Latina? Qual escola pedagógica sustenta esses modelos ou essas tendências? Que instrumentos são adotados e aplicados no ensino de graduação em enfermagem? Como estão distribuídas as publicações científicas no cenário geográfico da América Latina? São experiências consolidadas ou ainda incipientes?

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

O DESENHO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

Embora os métodos e procedimentos variem na condução e operacionalização da revisão, a análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, adotou as seis etapas da metodologia de Ganong, indicadas para a revisão integrativa de literatura, quais sejam: 1) seleção da questão norteadora da pesquisa de forma ampliada, propiciando uma revisão bibliográfica prévia; 2) definição dos critérios de inclusão e exclusão de estudos e seleção da amostra; 3) perfil dos estudos selecionados em formato de tabelas/quadros, considerando a melhor forma para expor todas as características em comum das pesquisas primárias; 4) análise crítica dos dados, visando não comprometer a validade dos estudos revisados; 5) interpretação dos resultados; 6) divulgação da revisão de forma clara e objetiva, evidenciando a análise crítica (DEMO et al., 2001).

O levantamento bibliográfico foi realizado através da internet no período de maio a agosto de 2009, através de consultas em periódicos nacionais e internacionais e também com busca ativa em base de dados sobre o conteúdo vigente. As bases de dados consultadas foram: SciELO, LILACS, MEDLINE, ABED, BDEFN, HomeoIndex,

BIREME, WHOLIS, PAHO, REPIDISCA, ADOLEC (acessadas por meio da Biblioteca Virtual – BVS), consideradas como as principais da área da saúde brasileira.

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

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

Como instrumento de coleta de dados foi adotado um quadro de análise, o qual permitiu ordenar os textos selecionados pelos seguintes temas: escola pedagógica evidenciada no estudo; tendências/modelos e instrumentos de avaliação utilizados no ensino de graduação em enfermagem; distribuição das publicações científicas no cenário geográfico da América Latina; e o fato destas se constituírem em experiências consolidadas ou ainda incipientes.

O quadro permitiu também dispor informações sobre identificação do artigo, autores e ano de publicação; fonte de localização; delineamento e características do estudo; coerência teórico-metodológica; análise dos dados, resultados e discussão; conclusões, limitações e recomendações. O intuito foi evidenciar e discutir as diferentes inclinações metodológicas sobre a avaliação adotadas na América Latina.

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

TÍTULO DO ARTIGO	ESCOLA PEDAGÓGICA	TENDÊNCIA/ MODELO DE AVALIAÇÃO	PERIÓDICO/ REVISTA DE PUBLICAÇÃO	PAÍS/ESTADO	BASE DE DADOS	ANO
1- Avaliação de um programa de formação de enfermeiras – perspectiva de los profesores y los estudiantes	Escola Crítica (abordagem socioconstrutivista com um enfoque etnográfico)	Avaliação da Escola Tradicional e Somativa	Revista UDEA	Colômbia/ Medellín	LILACS	2008
2- Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem.	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação somativa utilizando-se de provas	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF- Brasília	LILACS	2008
3- Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Tradicional (Somativa)	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF- Brasília	LILACS	2008
4- O portfólio reflexivo: pareceres dos estudantes de enfermagem	Concepção da Escola Crítica (metodologias ativas da aprendizagem)	Avaliação Formativa com o uso do portfólio como instrumento de avaliação	Revista Iberoamericana de Educación	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	LILACS	2008

5- Pensando en la formación de futuros profesionales enfermería América Latina	Concepção da Escola Crítica, numa perspectiva dialógica, solidária e humanizada	Avaliação formativa (modelo por competências)	Revista Investigación Educación Enfermería.	Colômbia/ Medellín	LILACS	2008
6- É possível pensar de outro modo a educação em enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Índica a avaliação formativa no modelo por competências	Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2008
7- A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade	Pedagogia da Escola Crítica (Teoria da Complexidade, de Edgar Morin)	Apointa para uma Avaliação Formativa (processual/emancipatória)	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
8- Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
9- Processo Avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição para o estudo	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Tradicional (somativa)	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007

10- Avaliação do ensino da disciplina Enfermagem Gerontogeriátrica do curso de graduação em enfermagem da FURG	Concepção da Escola Tradicional (Estudo de caso histórico-organizacional)	Avaliação Tradicional (somativa)	Revista Cognitare Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
11- A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação	Escola Crítica (Pedagogia do cuidado)	Avaliação por competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2007
12- Desenvolvimento e utilização de objetos educacionais digitais no ensino de enfermagem.	Concepção da Escola Crítica (Os referenciais pedagógicos da aprendizagem são baseados em problemas e no construtivismo interacionista.)	Não aponta o tipo de avaliação utilizada, pois o estudo na época não estava concluído. Porém, percebe-se que os alunos ao utilizarem estes recursos são mais autônomos durante o processo de ensino e aprendizagem.	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2007

13 - El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de enfermería	Concepção da Escola Crítica (método da Aprendizagem Baseado em Problemas – ABP)	Avaliação por competências	Revista de Investigación y Educación en Enfermería da Universidad de Antioquia - Facultad/Medellin	Colômbia/Medellin	LILACS	2007
14- A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica.	Concepção da Escola Tradicional – biomédico-tecnicista	Avaliação Tradicional (somativa)	Revista Latino-Americana de Enfermagem (On-line)	Brasil/São Paulo	LILACS	2007
15- Pedagogia problematizadora: o relacionamento interpessoal dos internos de enfermagem no contexto hospitalar.	Concepção da Teoria Crítica da educação	Avaliação Formativa	Revista Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2007
16- Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências e habilidades gerais.	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	LILACS	2007
17- Cuidando do Educando: a sócio-poética sensibilizando a formação do cuidador.	Concepção da Escola Crítica (Sociopoética)	Avaliação Formativa	Revista Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2007

18- A prática do ensinar e aprender administração em enfermagem com base na metodologia freireana.	Concepção da Escola Crítica (Metodologia Problematicadora – Freire)	Avaliação por competências	Portal de Revistas Científicas em Ciências da Saúde (on-line – BVS)	Brasil/RJ- Niterói	LILACS	2007
19- A perspectiva estética no cuidar/educar junto às pessoas: Apropriação e contribuição da sócio-poética	Concepção da Escola Crítica.	Avaliação do processo educativo – deve ter o sentido de ressignificação na diversidade	Revista Texto & Contexto Enfermagem	Brasil/SC Florianópolis	LILACS	2006
20- A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais	Concepção da Escola Crítico-Reflexiva.	Avaliação Formativa e por competências	Revista Latino-Americana de Enfermagem (On-line)	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
21- O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (modelo por competências)	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
22- Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica.	Concepção da Escola Crítica (Metodologias Ativas)	Avaliação por competências	Revista Escola Enfermagem/USP	Brasil/São Paulo	LILACS	2006

23- Pedagogia das competências – um referencial para a transição paradigmática no ensino de Enfermagem – uma revisão da literatura.	Concepção da Escola Crítica (Referencial Teórico: Construtivismo)	Avaliação por competências	Revista Acta Paulista de Enfermagem	Brasil/São Paulo	LILACS	2006
24- O ensino de enfermagem como espaço para o desenvolvimento de tecnologias de educação em saúde.	Concepção da Escola Crítica (Metodologia Problematicizadora)	Avaliação Formativa	Revista Gaúcha de Enfermagem	Brasil/RS Porto Alegre	LILACS	2006
25- O modelo de educação de na laboratório formação do enfermeiro: avaliação do graduando de enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competência	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2006
26-Desenvolvimento curricular do curso de enfermagem da FANEMA: contexto atual.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação utilizada: concepção dialógica de competências	REME – Revista Mineira de Enfermagem	Brasil/Minas Gerais	LILACS	2006

27- A aplicação do modelo de educação de laboratório no processo de formação do enfermeiro.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competência	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	LILACS	2005
28- O processo de ensino e aprendizagem em situação de estágio em enfermagem: discussões teóricas acerca do processo avaliativo.	Concepção da Escola Crítica (Teoria histórico-social de Vygotsky)	Avaliação Formativa (vista como processo)	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
29- Refletindo sobre a educação e o trabalho da enfermagem à luz das ideias de Paulo Freire: a possibilidade de um novo olhar para a educação.	Concepção da Escola Crítica, pautada em Paulo Freire e no Construtivismo	Avaliação dentro da perspectiva crítica dialógica	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
30- Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem.	Concepção da Escola Crítica aliada à Escola Tradicional	Avaliação Formativa e somativa	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	LILACS	2005
31- Psicodrama pedagógico: estratégia para o ensino em enfermagem.	Escola Crítica (Metodologias Ativas)	Avaliação Formativa – Modelo por competências	Revista Ciencia y Enfermeria	Chile/Concepción	LILACS	2004

32- Contribuição para a renovação das abordagens pedagógicas no processo de formação de enfermeiros.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa – Modelo por competências	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/Paraná	LILACS	2004
33- Construção de uma prática educativa em informática na saúde para ensino de graduação.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (diagnóstica)	Revista Ciência da Saúde Coletiva	Brasil/Bahia	BDENF	2008
34- Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (modelo por competência)	Revista Acta Paulista.	Brasil/São Paulo	BDENF	2008
35- As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação formativa (Utilizam o portfólio como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.) Não aponta, mas, os alunos reconhecem o que o uso de novas tecnologias/	Revista de Enfermagem UERJ	Brasil/Rio de Janeiro	BDENF	2008
36- Aplicação de manual educativo sobre a pele do recém-nascido com de	Concepção da Escola Tradicional (entendem que hoje o ensino		Revista Eletrônica de Enfermagem	Brasil/CE- Fortaleza	BDENF	2007

enfermagem	deve se pautar à luz das tendências educacionais progressistas).	estratégias de ensino favorecem uma aprendizagem mais global e emancipatória.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDEF	2007
37- Ensino de didática em enfermagem mediado pelo computador: avaliação discente.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDEF	2006
38- Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem.	Concepção da Escola Crítica Construtivista	Avaliação Formativa (modelo por competência)	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDEF	2006
39- A construção de um <i>software</i> educativo sobre ausculta dos sons respiratórios.	Concepção da Escola Crítica Socioconstrutivista	Avaliação Formativa	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Brasil/São Paulo	BDEF	2006
40- Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por competências	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDEF	2006

41- A dramatização como recurso no processo ensino e aprendizagem na disciplina de história da enfermagem.	Concepção da Escola Tradicional	Avaliação Somativa	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDENF	2006
42- Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítica-criativa em enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competências	Revista Texto & Contexto Enfermagem	Brasil/SC- Florianópolis	BDENF	2006
43- A teoria da atividade como referencial conceitual para a enfermagem.	Concepção da Escola Crítica pautada no sócio-construtivismo	Avaliação Formativa	Revista Gaúcha de Enfermagem	Brasil/RS-Porto Alegre	BDENF	2006
44- Referências para o ensino de competências na enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Formativa (recurso para o ensino por competências)	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF- Brasília	BDENF	2005
45- A inserção da música no ensino superior de enfermagem: um relato de experiência.	Concepção da Escola Tradicional, com um enfoque de transição para a Escola Crítica	Avaliação Somativa e Formativa	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR- Maringá	BDENF	2005

46- Abordagem por competências no processo ensino-aprendizagem.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação por Competências	Revista Brasileira de Enfermagem	Brasil/DF-Brasília	BDENF	2005
47- Transição para o exercício profissional em enfermagem: uma experiência em grupo operativo.	Referencial da Escola Tradicional	Não aponta, porém o estudo sinaliza para o modelo de metodologia utilizado na Escola Crítica (transição)	Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery	Brasil/Rio de Janeiro	BDENF	2005
48- Concepções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em Enfermagem	Concepção da Escola Crítica (teorias progressistas, interacionistas)	Avaliação dentro da perspectiva crítica-dialogica	Revista Ciência, Cuidado e Saúde	Brasil/PR-Maringá	BDENF	2004
49- Plano de aula: conceitos e metodologia.	Concepção da Escola Crítica	Avaliação Diagnóstica/Somativa e Formativa	Revista Acta Paulista	Brasil/São Paulo	BDENF	2004
50- A contribuição de Paulo Freire à prática de educação crítica em enfermagem.	Concepção da Escola Crítica	Não aponta	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Brasil/São Paulo	BDENF	2004

Fonte: Síntese da pesquisadora na revisão integrativa.

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

UM CENÁRIO DA ANÁLISE E RESULTADOS

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

Em relação às tendências ou modelos pedagógicos de avaliação utilizados nos 50 artigos, identificou-se que as concepções da Escola Tradicional apareceram em apenas nove estudos; entretanto, três estudos indicaram que o ensino deve se pautar nas tendências educacionais progressistas e encontram-se em transição, “migrando” para a Escola Crítica. 41 estudos apontavam para o referencial pedagógico da Escola Crítica, orientada pelos princípios das teorias socioconstrutivistas interacionistas, o que demonstra estarem relacionados com o reconhecimento da importância de um referencial pedagógico ou da consciência dele num projeto pedagógico.

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

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

às DCNEnf. foi um dos fatores determinantes para o desenvolvimento do ensino superior de enfermagem no Brasil, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento.

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

Uma perspectiva possível para entender esse processo foi verificar que, em nove artigos que adotaram a concepção da Escola Tradicional, as práticas pedagógicas dos docentes do curso de graduação em enfermagem continuam enraizadas na concepção bancária da educação, que aliena, engessa e reproduz posturas equivocadas e distorcidas (GAGNON, 1987). Porém, nem todas as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de formação de enfermeiros asseguram ou promovem uma formação profissional com as características propostas pela referida legislação. Na prática educativa da abordagem tradicional, por exemplo, não há estímulo para a reflexão e a realidade social dificilmente é tomada como substrato do processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se principalmente que o processo avaliativo decorrente dessa concepção visa à reprodução dos conteúdos transmitidos com exatidão e em quantidade, e ainda prevalece a realização de avaliações através de provas, exames, chamadas orais, exercícios de fixação. O professor nessa Escola tem o papel nuclear na condução da aprendizagem dos alunos. Ignoram-se, desse modo, as diferenças individuais dos alunos, avaliando todos segundo os mesmos critérios. Há uma forte tendência a se tratar todos de forma igual, uniformizando o ritual de trabalho, em busca da aquisição dos mesmos conhecimentos, de modo a atingir os mesmos objetivos de aprendizagem. Nessa abordagem, o vínculo professor-aluno é vertical. Em um dos polos está o professor, que detém o poder de decisão quanto à metodologia, ao conteúdo, à avaliação e à forma de interação, entre outros (BORDENAVE; PEREIRA, 2004).

Alguns estudos revelam certo desejo, “ainda que silencioso”, de ver refletido no docente e discente a consciência crítica e criadora da educação, como evidenciado numa pesquisa realizada com graduandos

de enfermagem de uma universidade pública. O objetivo foi saber as opiniões dos estudantes em relação à experiência de participarem de uma dramatização inserida dentro da disciplina de História da Enfermagem e a importância desse recurso no processo de ensino e aprendizagem (SILVA; RODRIGUES, 2008).

Os resultados da pesquisa indicam que os alunos, ao fazerem apreciação de seus professores, ressaltaram sua competência técnica, mas fazem referência também à falta de didática, ao emprego excessivo e exclusivo da “preleção”, ou seja, da aula expositiva, com baixíssima participação dos alunos. Apesar disso, houve uma aceitação positiva por parte dos graduandos no que concerne ao uso da dramatização no processo ensino e aprendizagem. A utilização de estratégias de ensino não convencionais é atrativa e propicia a melhor assimilação do conteúdo programático, o que indica que tal recurso merece ser considerado como uma alternativa ao processo do ensinar e do aprender na enfermagem (SILVA; RODRIGUES, 2008).

Essa experiência reforça as afirmativas anteriormente postas, tendo em vista que em alguns cursos de graduação em enfermagem existem iniciativas de professores demonstrando preocupação com os métodos de ensino utilizados em sala de aula. Mas geralmente são tentativas isoladas e que causam pouco impacto, pois as mudanças têm se processado a passos muito lentos em relação às grandes transformações pelas quais estamos passando.

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

É também nessa perspectiva, que incluímos a avaliação sob a orientação epistemológica que vincula indivíduo-sociedade, que parte do pressuposto de que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento inserido na dinâmica social historicamente construída. O desafio da mudança da prática avaliativa no ensino e aprendizagem encontra-se no pressuposto de que o professor libere-se

do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza, empenhando-se em construir uma nova prática, adotando o papel de educador, deslocando o centro de sua ação de fiscalizar/medir/julgar para propiciar o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Dentre as várias interpretações dessas diretrizes pelos autores dos trabalhos pesquisados, encontra-se o estudo que teve como objetivo analisar os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros, orientada por competências, utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e a produção de sentidos no cotidiano. Os dados foram coletados por meio de grupo focal, composto por sete professores do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília, que possui um currículo integrado e orientado por competências.

Ao se analisar o conjunto da amostra, verificamos que alguns repertórios linguísticos utilizados se reportam à avaliação tradicional, voltada à classificação, servindo ao sistema social vigente. Mas também observamos a presença de repertórios que indicam sentidos de uma prática direcionada ao compromisso com a aprendizagem de todos, baseada na avaliação democrática para inclusão e transformação da realidade social, como podemos observar nas interanimações dialógicas entre P7 e P6, apresentadas a seguir (BARROS; CYRILLO, 2006, p. 6):

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

No que se refere aos instrumentos utilizados no processo avaliativo da aprendizagem, os estudos confirmaram uma diversidade de instrumentos, que são empregados de forma combinada, como roteiros de autoavaliação, estudo de casos, provas com questões objetivas e subjetivas e o portfólio. Alguns cursos de graduação em enfermagem utilizam como estratégia de aprendizagem e mediando subsídios para avaliação do estudante a elaboração/organização do portfólio reflexivo, a fim de melhorar a destreza da linguagem escrita e a capacidade de reflexão e crítica sobre determinado assunto ou conteúdo. Para tanto, estabelece-se um limite para a data de entrega, de forma a disciplinar a conduta dos alunos no caminhar desse processo de ação-reflexão-ação (LALUNA; FERRAZ, 2007).

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

• **Categoria 1 – As Metodologias Ativas de Aprendizagem**

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

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

responder às questões propostas (TANJI; SILVA, 2008).

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva sugere o uso do portfólio, ou pasta avaliativa, como um instrumento eficaz, em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de autorreflexão e permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo de valor, avaliar ou classificar o processo de aprendizagem do aluno. Apresenta-se como uma possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do aluno, de modo contínuo e processual (notas escolares dos alunos e depoimentos coletados por meio de folhas de registro), sendo instrumento de diálogo entre educador e educando que não é produzido somente no término do período para fins avaliativos, mas também compreendido como um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem (TANJI; SILVA, 2008).

Igualmente, é importante destacar que nesse processo de contínua reflexão, os alunos por si mesmos explicam como constroem a sua aprendizagem, como dialogam com os problemas ao reavaliarem em que medidas superaram as dificuldades, ou se após as valorizarem continuam aprendendo para prosseguirem adiante. Sugere-se a realização de estudos mais sistematizados, visando ampliar o repertório de conhecimentos sobre esse sistema de avaliação (TANJI; SILVA, 2008).

• Categoria 2 – Modelo por Competências

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

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

exercício do trabalho (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Na concepção construtivista por competência, uma avaliação formativa é contínua e tem como finalidade fundamental a formação integral da pessoa, observando as diferentes fases experimentadas na construção das habilidades desejadas por alunos e professores. O exercício da competência está atrelado aos valores humanos, princípios e ideais éticos que refletem o compromisso da profissão com ações dotadas de tolerância e respeito de todos os gêneros. Essa modalidade de avaliação é considerada uma das formas que têm demonstrado efeitos positivos e cumpre requisitos da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa dimensão avaliativa são consideradas as seguintes fases: *a avaliação inicial*, que permite conhecer qual é a situação de partida, em função de objetivos gerais bem definidos, bem como, conhecer o que cada aluno sabe e o que quer saber, quais os instrumentos de que já dispõe e quais as limitações já vivenciadas; *a avaliação reguladora*, que parte dos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, em que o professor estabelece as atividades e as tarefas e vai percebendo a maneira como cada aluno aprende e as necessidades de aprendizagem ou alterações que podem ser realizadas; *a avaliação final*, na qual se analisa o desempenho do aluno, ou seja, se ele atingiu os resultados, se adquiriu as competências desejadas – o progresso de cada aluno sempre será analisado em relação aos objetivos propostos; e *a avaliação integradora*, em que professor e aluno devem discutir a respeito do que foi desenvolvido e realizar previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou refazer. Essa etapa é importante para que o aluno possa continuar sua formação, considerando suas características específicas (REIBNITZ; PRADO, 2006).

• Categoria 3 – A Sociopoética

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

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

A avaliação do processo educativo nessa metodologia geralmente é realizada em grupo, deve ter o sentido de ressignificação na diversidade – o saber do senso comum comungando com a ciência, com a arte, inventando o novo com base na autonomia, na criação; os clientes (alunos ou não) aprendem o que mais lhes interessa e o que devem evitar para sobreviver no mundo de hoje (PERRENOUD, 1999).

- **Categoria 4 – Pedagogia Problematicadora**

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

Por ser uma pedagogia problematizadora e libertadora, destaca-se a necessidade de os docentes e discentes dos cursos de graduação em enfermagem refletirem profundamente acerca dessa formação, voltando seu olhar para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que os valorize como sujeitos da produção do saber. Essa reflexão não se encerra aqui. A avaliação em uma perspectiva crítica dialógica é apenas o começo do caminho que é necessário percorrer na busca por *ser mais* (SANTOS, 2007).

- **Categoria 5 – Modelo de Educação de Laboratório**

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

Essa corrente permite também discutir as possibilidades de mudanças no modo de pensar e agir dos alunos, por meio da validação da teoria construída e das observações da vivência e análise do processo do grupo. Espera-se que isso seja potencializado pela dinâmica do trabalho grupal, que permite a articulação entre embasamento teórico, reflexão e experiência concreta, viabilizando uma aprendizagem

significativa, permanente, propícia para o desenvolvimento de tecnologias leves, tão necessárias no contexto do trabalho em saúde (FREIRE, 2009).

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

- **Categoria 6 – Método de Aprendizagem Baseado em Problemas**

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

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

O processo avaliativo é por competências, e nele são consideradas cinco habilidades: autoavaliação, reflexão, pensamento crítico, administração de informações e habilidades de grupo. O professor nessa metodologia é um tutor-facilitador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que isso aconteça, o curso de enfermagem disponibiliza todas as estratégias, mecanismos e instrumentos possíveis para que os professores desenvolvam essas habilidades com os alunos (MUNARI et al., 2006).

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

Por outro lado, as mudanças nas tendências ou modelos qualitativos aconteceram a partir de relatórios para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; de situações-

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

Nessa perspectiva, a construção de um processo formativo embasado nos quatros pilares da educação implica posicionamentos filosóficos e políticos e a busca de outros referenciais de ensino e aprendizagem. Possibilita, além disso, que o aluno construa seu caminho com sensibilidade, percebendo novos valores que o ajudarão a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer que incorpora desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos. Uma estratégia para resgatar a sensibilidade no aprender-ensinar Enfermagem consiste em incorporar a ludicidade como elemento que estimula a imaginação e permite a construção de significados e interpretações que impulsionam o processo crítico-criativo (PRADO et al., 2006).

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

Considerando a aplicação dessas tendências ou modelos de avaliação, destacamos que são experiências consolidadas em diversas disciplinas teórico-práticas vivenciadas pelos Cursos de Graduação em Enfermagem, em universidades públicas e privadas nacionais e internacionais, sob a perspectiva epistemológica que vincula indivíduo e

sociedade partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento, inserido na dinâmica social historicamente construída.

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

Enfim, compreender como estão configuradas as tendências ou modelos de avaliação no ensino de graduação em enfermagem pressupõe, de um lado, que os educadores entendam qual o enfoque crítico da educação e de sua ação política e social; de outro, que os educandos transformem-se de agentes passivos na recepção dos conhecimentos repassados pelo professor em seres ativos, responsáveis pelo próprio desenvolvimento. Afinal, o que se passa na maioria dos cursos de graduação é que comumente o docente acaba reproduzindo os modelos de ensino a que ele foi submetido enquanto aluno, modelos muitas vezes convencionais, verticalizados, que utilizam a avaliação como instrumento de classificação do aluno e não como controle dos níveis de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da Escola Crítica, a abordagem do modelo por competências foi a que mais se destacou, e representa um passo adiante rumo à superação das abordagens tradicionais, por sua compatibilidade com os desejos e necessidades de renovação da escola; por individualizar e diversificar os percursos de formação, tanto do docente como do discente; por se direcionar para uma avaliação formativa e não normativa; por desenvolver o trabalho em equipe; por colocar os discentes no centro da ação pedagógica; por recorrer a metodologias ativas de ensino e aprendizagem; por desenvolver a competência e a transferência de conhecimentos trabalhando a partir de situações-problema, pois a noção de competência ancora-se em matrizes distintas, podendo ser condutora no processo de aprendizagem. Afinal, assumir que o ensino por competências é apenas a ponta mais visível de uma mudança radical de conceitos significa aceitar romper com os antigos paradigmas, condição existencial para essa abordagem (HOFFMANN, 2008).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A partir dos dados encontrados, constatou-se no Brasil e em países latino-americanos que alguns cursos de graduação em enfermagem estão passando por reformulações em sua estrutura curricular, ainda que de forma incipiente. E é preciso valorizar esse dado, pois existem muitos avanços nas diferentes inclinações metodológicas adotadas nos cursos.

As considerações trazidas pelos autores são de ordem teórica. Poucos são os estudiosos que realizam pesquisas com docentes e discentes a fim de apresentar dados mais objetivos e consistentes para serem discutidos. A forma de avaliação como vem sendo processada provoca algumas preocupações e reflexões em vários estudiosos da área, pois as DCN apontam em seu texto que deve existir a predominância da avaliação qualitativa sobre a quantitativa, a avaliação por critérios e por domínio, mas a definição desses critérios nem sempre anuncia a razão de sua escolha.

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

Outra fragilidade diz respeito ao domínio limitado dos docentes acerca dos referenciais teórico-metodológicos adotados pelos cursos de enfermagem. Além disso, é essencial lembrar que a metodologia é fundamental, mas não deve ser mais importante que o conteúdo. Para tanto, deve-se investir na formação do professor, na sua capacitação técnica e didática para que este possa avaliar a aprendizagem de forma clara e consistente, oferecendo espaço para a manifestação das dúvidas e dos interesses do aluno.

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

REFERÊNCIAS

BARROS, M.A.; CYRILLO, C.C.P. A dramatização como recurso no processo ensino-aprendizagem na disciplina de história da enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 44-49, 2006.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 2001.

DEMO, P.; HOFFMANN, J.; LA TAILLE, Y. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GANONG, L.H. Integrative Review of Nursing Research. **Res Nursing Health**, v. 10, n. 1, p.1-11, 1987.

HOFFMANN, J. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ITO, E.E.; PERES, A.M.; TAKAHASHI, R.T. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Escola Enfermagem USP**, v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006.

LALUNA, M.C.M.C.; FERRAZ, C. A. Finalidades e função da

avaliação na formação de enfermeiros. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 641-5, 2007.

LOPES NETO, D.; TEIXEIRA, E.; VALE, E.G. et al. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 627-34, 2007.

LUCK, G. Avaliação – termômetro da educação. **Revista Profissão Mestre**, v. 2, n. 12, p. 14-17, 2002.

MUNARI, D.B.; OLIVEIRA, N.F.; FERNANDES, C.N.S. O modelo de educação de laboratório na formação do enfermeiro: avaliação do graduando de enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 14, n. 3, p. 385-390, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 296-302, 2006.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. Processo de trabalho, processo educativo e formação em enfermagem. In: _____. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 79-108.

SANTOS, I. Cuidando do educando: a sociopoética sensibilizando a formação do cuidador. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 15, n. 1, p. 113-8, 2007.

SILVA, R.P.G.; RODRIGUES, R.M. Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 61, n. 2, p. 233-8, 2008.

TANJI, S.; SILVA, C.M.S.L.M.D. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 16, n. 3, p. 392-8, 2008.

2.2 CONHECENDO A VIDA E AS PRINCIPAIS OBRAS DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire², conhecido no Brasil e no exterior como Paulo Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, na Estrada do encanamento, bairro da Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire, espiritualista, natural da cidade do Rio Grande do Norte, Natal, sargento do exército e de Edeltrudes Neves Freire, católica, natural de Pernambuco, dona de casa, bordadeira.

Paulo Freire conheceu desde cedo a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa a nossa América Latina. Foi alfabetizado na sombra de uma mangueira, do quintal da casa onde nasceu. No processo de alfabetização e preparação para o período escolar formal, seus pais se utilizavam de palavras próprias de seu dia a dia, de sua experiência, utilizando os gravetos da mangueira como giz, e o chão como quadro-negro.

A crise econômica de 1929 obrigou sua família a mudar-se para a cidade de Jaboatão, Pernambuco, onde seria mais fácil sobreviver, e em uma manhã de abril de 1931 chegou à casa onde viveria as experiências que lhe marcariam profundamente. Em Jaboatão perdeu seu pai, experienciou a fome; jogou bola e nadou no rio com os meninos do povo. Ainda criança converteu-se em homem graças à dor e ao sofrimento que não o submergiam nas sombras da desesperança. Aos dez anos de idade começou a pensar que no mundo muitos eventos não estavam bem e começou a perguntar-se o que poderia fazer para ajudar os homens (GADOTTI, 2003).

² Extratos dessa biografia foram retirados do Livro de Paulo Freire *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980. Primeira Parte. O Homem e Sua Experiência – Paulo Freire por si mesmo –, em que o próprio autor faz um relato de sua vida.

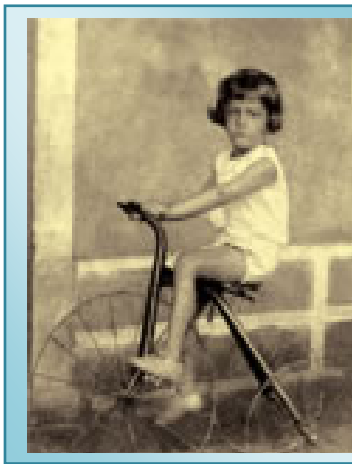


Figura 1 - Paulo Freire aos 6 anos, alfabetizado.

Apesar de passar por muitas privações, aos quinze anos fez seu exame de admissão ao ginásio e aos vinte e dois anos ingressou na Faculdade de Direito no Recife, porém não exerceu a profissão por opção pessoal. No curso pré-jurídico, iniciou leituras de obras básicas da literatura brasileira como a “Réplica” e a “Tréplica”, de Rui Barbosa, os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro e algumas estrangeiras. Começou também seus estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem e, concomitantemente, se tornou professor de português do curso ginásial para ajudar seus irmãos mais velhos no sustento da família. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores (GADOTTI, 2003).

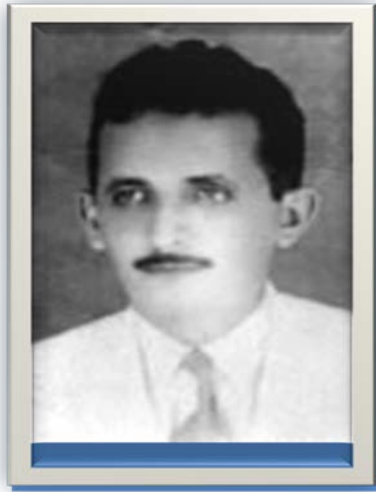


Figura 2 - Paulo Freire aos 22 anos

Em 1944, aos 23 anos, Paulo Freire casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira (uma grande educadora), com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza, diretora de escola e professora primária, foi a grande motivadora de Paulo Freire na educação, permanecendo, por toda a vida, ao lado dele, como um permanente estímulo. Ela exerceu papel fundamental na construção de suas ideias e práticas. Foi uma espécie de mangueira frondosa, sob a qual Paulo iniciou um projeto educacional que se desdobraria num precioso legado para a humanidade (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, em seu primeiro caso como advogado, Freire desistiu da causa e da profissão, e dedicou-se totalmente ao trabalho de alfabetização. Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e aos jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. Nesse período, aceitou o convite de um amigo para incorporar-se ao recém-criado Serviço Social da Indústria – SESI, na Divisão de Educação e Cultura, onde atuou de 1947 até 1957 (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em julho de 1958, no Rio de Janeiro, Paulo Freire firmou-se como educador progressista.

Com uma linguagem muito distinta e com uma filosofia da educação renovadora, Freire recomendava que a educação de adultos tivesse que se fundamentar na consciência da realidade, da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos e jamais se reduzisse em um simples conhecer de letras, palavras e frases. Ele alegava que só faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse verticalizado ou assistencial para o homem, mas com o homem. Uma educação de adultos que estimulasse a participação, a colaboração, a decisão e a responsabilidade social e política (GADOTTI, 2003, p. 35).

Sua concepção pedagógica apontava saídas de superação mais progressista: a da educação como ato político. Esta natureza política da educação, antes mesmo da especificidade pedagógica, técnica e didática foi a essência da preocupação freireana, tanto em suas reflexões teóricas como na sua práxis educativa. No entanto, tudo isso era novo no Brasil, que ainda reproduzia a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que eram proibidos de ser, de ter, de saber e de poder. Freire partia do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, respeitando o concreto deles, o cotidiano de limitações deles. Sobretudo, não permanecendo no ponto de partida, apresentava uma proposta de superação deste mundo de submissão, de silêncio e de misérias, sinalizando para um mundo de possibilidades (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Em fins de 1959, Freire prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”, obtendo a nomeação de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife. O pensamento de Paulo Freire – a sua *teoria do conhecimento* – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do

*silêncio*³", como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

A partir dessa sua prática, ainda na década de 60, Freire propôs um novo método de alfabetização de adultos, mas foi em 1963 que ganhou maior reconhecimento. Impressionado com os resultados alcançados pelo Método Paulo Freire na alfabetização de camponeses de Angicos, no Rio Grande do Norte (em 1962), onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, o Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos convidou Freire, em junho de 1963, para a coordenação do "Programa Nacional de Alfabetização" (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Experiência de Paulo Freire em Angicos/RN - RN, 1963.



Figura 3 - Paulo Freire no Círculo de Cultura em Angicos/RN - Década de 60.

³ *Cultura do silêncio*. É fruto da sociedade opressora em que os homens e as mulheres não podem refletir e tomar decisões acerca de tudo aquilo que os afeta, não podem pronunciar sua palavra. Mas, ainda que as pessoas sejam tratadas como se fossem coisas, objetos, tal silêncio é relativo. É um silêncio aparente já que os explorados expressam de alguma forma o que realmente sentem de sua opressão. Entre os oprimidos, desenvolve-se uma cultura que os poderosos não veem que é silenciosa, mas que é uma forma de resistência à opressão (GADOTTI, 2007).

Em suas primeiras experiências com educação (alfabetização de adultos) em Recife, Paulo Freire criou o *Círculo de Cultura* – experiência em Angicos ilustrada na figura 3 – em lugar da sala de aula tradicional. Em lugar das aulas exclusivamente expositivas, o diálogo. Em lugar do professor orador, o coordenador de debates e animador cultural. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos conteúdos idealizadores da realidade, os temas geradores, a discussão crítico-criativa da realidade. Em lugar de treinar pessoas para simplesmente se adaptarem, formar agentes sociais de mudança (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Por suas concepções de educador popular progressista, influenciou a campanha *De Pé no chão Também se Aprende a Ler*, realizada em Natal, Rio Grande do Norte. Suas metas eram alfabetizar cinco milhões de brasileiros em dois anos e implantar, em 1964, mais de vinte mil Círculos de Cultura no país. Mesmo que alguns governantes utilizassem a alfabetização apenas com objetivos eleitorais (os analfabetos não podiam votar) o “Método Paulo Freire” ia muito além, buscava apoiar a transformação dos alfabetizados em sujeitos de sua própria aprendizagem, de seu próprio processo de conscientização, de seu protagonismo político e ideológico – seu próprio projeto de vida (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Então, no seu processo de alfabetização, esses novos eleitores, provenientes das camadas populares, foram desafiados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças. As classes dominantes identificaram a ameaça e se colocaram contra o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº 53.886 (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Assim, o golpe de 1964 interrompeu o Governo João Goulart, e todas as propostas de Freire que vinham sendo feitas no campo da educação de adultos e da cultura popular o levaram à prisão por 75 dias, acusado de "subversão e ignorância". Ele foi submetido aos interrogatórios durante quatro dias, que continuaram depois no Instituto da Polícia Militar do Rio de Janeiro, o qual se livrou, refugiando-se na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Freire foi considerado como um subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

O golpe de Estado na Bolívia, ocorrido pouco tempo depois da chegada de Paulo Freire, o levou ao Chile. Em Santiago, ao lado de sua família, iniciou como tantos outros brasileiros que no Chile tiveram asilo político, uma nova etapa de sua vida e de sua obra. Nesse país,

Freire viveu de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Ministério da Educação do Chile, e como consultor da UNESCO. Nesse período, consolidou seu método de alfabetização (Método Paulo Freire) e pensamento político pedagógico, concluindo sua obra mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1970. Foi nesse país que ele conseguiu pôr em prática as suas ideias e onde experimentou a sua metodologia em um ambiente diferente daquele em que ela foi concebida (GADOTTI, 2001; 2003; 2007).

Em janeiro de 1965, Freire reencontrou-se com sua esposa Elza e com seus filhos, vindos do Brasil. Em Santiago retomaram o convívio familiar, tão importante para ele. Os permanentes diálogos e a convivência afetuosa os fizeram uma família feliz, a quem Paulo Freire, tantas vezes, dedicou os seus escritos (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Em 1966, Freire esteve no México como professor convidado para proferir conferências, seminários, e em 1967 voltou para os Estados Unidos, permanecendo até 1970. Depois, viveu por dez anos em Genebra (Suíça), de 1970 a 1980, como consultor especial no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Freire nesse período lecionou na Universidade de Genebra e nessa função de consultor viajou para Ásia, Oceania e América.

A partir daí, passou a visitar e assessorar diversos países africanos, de língua portuguesa (Cabo Verde, Angola, São Tomé, Príncipe, Guiné-Bissau e Quênia – experiência ilustrada na figura 04 –, recém-libertados do colonialismo europeu, ajudando-os a libertarem-se da opressão a que estavam submetidos, bem como auxiliando na implantação de seus sistemas de educação (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Experiência com o povo nômade no deserto do Quênia.



Figura 4 - Paulo Freire no Círculo de Cultura no Quênia - Década de 70

Em 1971, Paulo e Elza Freire, Claudius Ceccon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, brasileiros também exilados, criaram o Instituto de Ação Cultural – IDAC. O grupo do IDAC assessorou projetos de educação na África, que se alongaram por cinco anos na Guiné-Bissau. A sede do IDAC se transferiu para o Rio de Janeiro e São Paulo, por ocasião do regresso de Freire ao Brasil (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Em 1968, escreveu sua obra mais conhecida mundialmente, *Pedagogia do Oprimido*, livro traduzido em mais de 20 idiomas, que apresenta seus conceitos e ideias sobre a relação educador–educando, a problematização, o diálogo, a conscientização, a práxis e a libertação, como sendo as ações desenvolvidas por sujeitos sociais na busca de “ser mais”⁴.

Paulo Freire considerava que não é possível o ser humano “ser mais” sem que esteja “radicado”, em termos de uma vida e numa prática educativa e política. Entretanto, para conseguirmos a autêntica

⁴ O “ser mais” é um conceito-chave para a sua concepção de ser humano, pois o considera como um desafio dos oprimidos na busca de humanização, fundada antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação de seu ‘ser mais’.

libertação dos homens e das mulheres, essa prática deve ser crítico-reflexiva e problematizadora, de modo que estimule a mudança da realidade, isto é, essa prática deve configurar-se como práxis transformadora (FREIRE, 2003).

Paulo Freire escreveu, ao longo de sua vida, mais 15 livros⁵, que foram editados em inglês, francês, alemão, espanhol e italiano, além de outros doze livros dialogados com diferentes educadores e inúmeros artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Uma das características das obras de Freire é que ele nunca partia do zero, sempre retomava, desenvolvia e aprofundava conceitos anteriores, reavaliando-os e enriquecendo-os a partir de novas práticas (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Os países africanos procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da autodeterminação. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é *Cartas à Guiné Bissau* (1977). Paulo Freire assimilou a cultura africana pelo contato direto com o povo e com seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Nesse mesmo período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. O marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor, Peter MacLarn e Carlos Alberto Torres (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Paulo Freire voltou pela primeira vez ao Brasil em 1979 – definitivamente em 1980, após anistia – com o desejo de "reaprendê-lo", já em período de franca atividade dos novos movimentos sociais

⁵ Obras de Paulo Freire: *Educação como Prática da Liberdade* (1967). *Extensão ou Comunicação* (1971). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1976). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo* (1977). *Educação e Mudança* (1979). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1982). *Pedagogia de la contradición* (1988). *A Educação na Cidade* (1991). *Pedagogia da Esperança: um retorno a Pedagogia do Oprimido* (1992). *Política e Educação* (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1999). *Cartas a Cristina* (1994). *À sombra desta Mangueira* (1995). *Pedagogia da Autonomia* (1996). E, *Pedagogia da Indignação* (2000). Esta última obra foi organizada por sua esposa Nita (como Freire a chamava carinhosamente) após a morte do autor (GADOTTI, 1998; 2001; 2003).

populares e de lançamento do Partido dos Trabalhadores – PT. O contato com a situação concreta da classe trabalhadora brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu um vigor novo ao seu pensamento (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Podemos até dividir o pensamento dele em duas fases distintas e complementares: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da *Pedagogia do Oprimido* (1970) e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como professor da PUC, Unicamp/São Paulo e administrador público no cargo de Secretário Municipal de Educação do município de São Paulo (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Nessa segunda fase, sem deixar de ser latino-americano, Paulo Freire tendo a *Pedagogia do Oprimido* como eixo central, dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e "reencontra" a *Pedagogia do oprimido* em 1992, escrevendo a *Pedagogia da Esperança*. Esse último Paulo Freire, como o chamava Antonio Munclus no seu livro *Pedagogia de la contradición* (1988) é um Paulo Freire internacional e transdisciplinar (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Essa transdisciplinaridade está associada a outra dimensão: a sua globalidade, pois seu pensamento não se limita à teoria educacional. Seu pensamento adentra em áreas tão distintas como as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Mas Paulo Freire é, antes de qualquer coisa, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que constitui sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso ele era, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito (GADOTTI, 1998; 2001; 2003).

Em 1986, sua esposa Elza (1916-1986) faleceu. Após um tempo solitário, Freire casou-se novamente, em cerimônia religiosa com Ana Maria Araújo Hasche, que escreveu uma biografia sobre ele, pois para ela a vida em comum com esse educador tinha um sentido especial. Primeiro, porque com Nita, como Freire a chamava carinhosamente, viveu uma relação de amor profundo, de paixão intensa, de cumplicidade e de ternura. Segundo, porque vinha pesquisando a história da educação brasileira há muitos anos e falar sobre esse educador era reviver também o processo de sua inserção nela e isso era provocativo, gratificante. Nita contribuiu decisivamente para que ele voltasse a escrever livros, o que não o fazia desde 1982 (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Desde então, a obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas

em relação à prática político-pedagógica tradicional. O seu livro *A educação na cidade* (1991) retrata esse novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto, dentro do qual – declara ele na dedicatória desse livro – "mudar é difícil, mas é possível e urgente". E, mais recentemente, o realicerce teórico de um pedagogo pós-moderno progressista em *Pedagogia da Esperança* (1992); *Política e Educação* (1993); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); e, em, *À Sombra desta Mangueira* (1995), no qual está estruturada a forma de expressar sua visão de mundo, a política em geral e os valores por ele, claramente, professados durante a sua vida de educador (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Paulo Freire, em seus últimos escritos, sobretudo em *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), deu importantes passos nesse sentido, reelaborando seu próprio pensamento à luz dos novos contextos socioculturais inaugurados nos anos 90. Dessa forma, não podemos ler Paulo Freire hoje sem a visão do capitalismo globalizado e/ou sem considerar sua crítica ao neoliberalismo.

Mas, a obra de Freire não é um "livro de receitas". Ela se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. Como ele disse certa vez: não leu Marx para aplicá-lo na prática. Para a compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos "insubstituíveis". A universalidade de sua obra deriva dessa aliança entre teoria e prática. Daí ser um pensamento pujante. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Paulo Freire (1921-1997), no dia 22 de abril de 1997, deu sua última aula na PUC de São Paulo. Dez dias depois, no dia 2 de maio, aos 75 anos de idade, teve um infarto fulminante. Em sua morte, seus familiares e o instituto que leva seu nome recebeu mais de 600 mensagens de condolências de amigos e de professores, além dos brasileiros, de aproximadamente 150 universidades de todo o mundo (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Há de se reconhecer, que no dia 2 de maio de 1997 morreu o seu corpo, mas sua filosofia, seus sonhos e sua ética prosseguem vivos, no Brasil e no mundo. Têm estado presentes onde quer que se reproduzam práticas que tenham como causa maior a causa de todos os "condenados da Terra". E, ainda, embora a obra de Freire não se apresente como uma

proposta teórica acabada, inspirou processos socioeducativos inovadores em vários países do mundo. Seu pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais. Contudo, ele é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Traz conceitos, formulações e reformulações que indicam a reflexão crítica sobre a prática como estratégia de ação (GADOTTI, 1998; 2001; 2003; 2007).

Sobre essas questões, Freire nos deixou muitos pontos de vista para repensar o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação crítica libertadora. O ponto de partida dessa tarefa reside no fato de que a exclusão e opressão social não desapareceram. Muito pelo contrário, ampliaram seus quadros adicionando a novos contingentes populacionais as consequências de sua lógica perversa.

A fim de abordar essas questões com mais clareza e para melhor compreensão da proposta freireana, se faz necessário realçar alguns conceitos que deram sustentação a tese e nortearam todo o processo investigativo nas “Rodas de Cultura”, como: educação, liberdade/libertação, ser humano, diálogo/dialogicidade, ação-reflexão, conscientização, emancipação humana, avaliação e ressignificar.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO-LIBERTADOR PROPOSTO POR FREIRE

Pode-se dizer que todo processo educativo é político por emergir das necessidades da sociedade, isto é, age na intenção de transformar. Desse modo, a prática educativa se configura em meios e métodos baseados na concretude (para além do visível) da humanização dos homens sociais, na busca inesgotável da produção do humano no indivíduo.

O homem, portanto, produto e construtor das relações sociais é tanto operador como consequência das interferências ideológicas que se traduzem ao longo de sua vida, revelando a intencionalidade e a operacionalidade do poder em sua vida cotidiana. Ele constrói sua historicidade, importa-a essencialmente de uma leitura dialética dessa história.

Considerada sob este aspecto, a proposta educacional de Paulo Freire centralizou-se na atuação política voltada a gerar posturas críticas perante as ocorrências do mundo, tendo a dialogicidade como teoria

fundamental. Visava analisar concretamente os condicionamentos históricos de exclusão social para a superação da negação do diálogo entre homens. Indicava a importância da valorização da ação reflexiva de cada pessoa como possibilidade problematizadora em sua relação com o outro e com o mundo.

Com esse pano de fundo e, com o propósito de um debruçar-se junto à obra de Paulo Freire, apreendemos a pedagogia do oprimido como uma ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação. Um processo que nasce da observação e da reflexão do contexto, conforme ilustra a figura 05, que culmina na ação transformadora como uma proposta humanista e libertadora com dois momentos distintos: O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia em processo de permanente libertação (FREIRE, 2009).



Fonte: CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - SP.

Figura 5 - Painel Paulo Freire

Intencionou-se destacar aqui que a obra de Paulo Freire tem influenciado muitos estudos nas diferentes áreas do saber, dentre elas a Enfermagem, pois trabalhar com as concepções de Freire na formação de profissionais dessa área confirma a preocupação desses estudiosos em sensibilizar ou modificar a sociedade em que vivem e em contextualizá-la.

Buscou-se ainda mostrar, ao longo do estudo investigativo, que na educação do ensino superior em enfermagem a pedagogia de Paulo Freire tem sido adotada como referencial teórico e metodológico, ou parte dela, em vários estudos como trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrados e teses de doutorado, mas nem sempre esse referencial é compreendido naquilo que o caracteriza: uma educação política que inclua as condições sociais da existência dos sujeitos oprimidos como ponto de partida para o processo de conscientização na miragem da transformação da sociedade injusta e desigual.

Foi com esse olhar que adotamos o referencial teórico-libertador e metodológico proposto por Paulo Freire na construção da pesquisa e na coleta e análise dos dados, pois é a que mais se aproxima da epistemologia construtivista, sendo que as duas se complementam e aproximam-se das concepções progressistas da educação, já que ambas estabelecem a interação e a construção ativa do conhecimento como fundamentais à aprendizagem.

Podemos dizer que a educação libertadora, na perspectiva da Escola Crítica⁶, preocupa-se fundamentalmente com a conscientização do sujeito sobre sua condição social, sobre sua própria vida no que tange à organização da sociedade capitalista, constituindo-se numa alternativa política à educação tradicional, que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, tendo como principal objetivo a ação política para a transformação social.

Em tal sentido, se suas propostas político-pedagógicas não permitissem novas descobertas, novas experimentações, como partes *intrínsecas* da sua própria concretude e de sua disseminação, tornar-se-iam inertes e enrijecidas. Suas propostas foram feitas para serem recriadas conforme o cotidiano, o imaginário, a intuição, os interesses e

⁶ A Escola Crítica é compreendida como uma síntese das propostas pedagógicas que, partindo da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como adaptadora social, propõe uma educação transformadora. Na tendência crítica estão abrigadas propostas que orientam ações educativas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos para discussão, compreensão e ação transformadora das relações sociais de dominação. Teoria Marxista como fundamento da pedagogia crítica (SAVIANI, 2005).

os valores, conforme as condições de vida de seus praticantes (FREIRE, 2010).

Concorre para esse entendimento a palavra de Paulo Freire quando afirma que:

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2010, p. 28).

E, ainda, que:

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2010, p. 36).

Como se pode perceber, as obras de Paulo Freire têm diante das demandas e evoluções do contexto educacional uma proposta pedagógica libertadora. Pedagógica porque estabelece a educação como o processo possível ao partilhamento do conhecimento vivenciado com o mundo e do mundo entre os homens, não só pela troca objetiva de conhecer o cognoscível, mas também pela transcendência que este conhecer permite. Libertadora porque conhecer o cognoscível implica também em consciência crítica deste. Na medida em que os homens criticizam, libertam-se na transformação e construção de si mesmos e do mundo (HEIDEMANN, 2006, p. 72).

A proposta de uma pedagogia humanista-libertadora impulsiona a construção de uma cultura para a libertação. Leva à liberdade-libertação e ultrapassa os limites da educação enquanto disciplina social, cuja finalidade é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça, que não existe somente nos países “terceiro-mundistas”, mas em todo o mundo. Passa também a ser entendida como uma forma de leitura e releitura do mundo, refletir sobre essa leitura e recontá-la, transformando-a pela ação consciente (FREIRE, 2009).

A tese central da obra de Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica, gerando dialogicidade, pois não é

uma concepção pedagógica fundamentada na transmissão de conteúdos, mas no diálogo, pois aquele que educa também está aprendendo (FREIRE, 2009).

Podemos por analogia dizer, que o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a sua maneira, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. Desse ponto de vista, a educação torna-se um processo de formação mútua e permanente (FREIRE, 2009).

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2010, p. 25).

É nessa visão dialética que Freire (2007) idealizava a **EDUCAÇÃO** como um processo, que permeado pelo amor e pela esperança é permanente, dinâmico, transcendente, inacabado e inconcluso, visto que não há saber nem ignorância absolutos. Nesse processo, o homem, como um Ser inconcluso que é, deve participar como sujeito, e não objeto, na busca da transformação de sua realidade e de “ser mais” e compreender que uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Dessa forma, este Ser é fruto das contradições que geram modificações significativas no contexto social.

A partir dessa constatação, toda educação é ao mesmo tempo ato político, ato de conhecimento e ato criador. Todo pensamento tem uma relação direta com a realidade, busca a crítica, é provocativo e instigante por que está sempre em movimento, aberto às contradições e diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais (FREIRE, 2008; 2009; HEIDMANN, 2006).

Esse movimento nos remete a uma releitura crítica e ampliada do

papel da educação nesse contexto, pois Freire tem um posicionamento sobre a educação na formação do ser humano. Ele nos lembra que somente um método que privilegie a ação–reflexão–ação, o diálogo, o pensar certo, e não simplesmente o repasse de informações dará conta de uma educação libertadora, que reforce a transformação como possibilidade de uma ação transformadora, de um fazer humanista e problematizador (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Uma educação compreendida como tarefa, que ajude o homem a libertar-se pela tomada de consciência das coisas do mundo e a participar efetivamente da vida social, compreendendo o que ocorre ao seu redor. Uma educação referida à realidade, que só é viva, só forma, só constrói conhecimento quando nasce da prática social, quando responde às exigências da vida social e às aspirações dos indivíduos em relação à sua existência concreta (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Note-se também que a educação libertadora proposta por Paulo Freire não deixará de ser também domesticadora. Com efeito, diz o próprio mestre que não há ciência nem técnica assexuada ou neutra, mas que tanto a ciência quanto a técnica estão condicionadas historicamente (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Tomando-se como premissa a determinação social da educação e o seu caráter mutável, contraditório e dialético, é oportuno observarmos como o fazia Freire, que uma das características do homem é que somente ele é homem. Um **SER HUMANO** inconcluso, inacabado e histórico que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com os outros uma consciência crítica (assunção) que o instrumentaliza para fazê-lo histórico. No entanto, considerando o homem um ser histórico, mas consciente de sua inconclusão, Freire ressaltou a importância de instigar, durante o processo educativo o diálogo, a participação, a ação–reflexão–ação, a conscientização e a mudança (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Ele defende como instrumento importante a Educação Problematizadora, a Pedagogia Libertadora, que se contrapõe à pedagogia bancária, incitando a consciência crítico-reflexiva, de modo que o educando, ao refletir sobre sua própria realidade, compreenda-a, elabore hipóteses sobre os desafios propostos e procure alternativas para enfrentá-los, seja qual for o contexto social que ele esteja inserido para tentar modificá-lo (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Os homens como seres únicos entre os inconclusos são capazes de ter não apenas sua própria atividade, mas a si mesmo como objeto de sua consciência, o que o distingue do animal, pois o animal não pode comprometer-se. A condição do animal de a-histórico não lhe permite

assumir a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contexto. Os homens pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que se inserem, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica e social. Revelam-se assim como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade social (FREIRE, 2006; 2007; 2008; 2009).

Como ser incompleto que é, destaca ainda Freire, o homem só inicia o processo de pelenificação no momento em que toma consciência de sua incompletude. O processo de desalienação inicia-se com a consciência dos próprios limites ou com a apreensão crítica da própria realidade alienante. Ele ainda refere que [...] “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente enquanto educador ou educadora significa reconhecer-se nos outros, o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 2006 p. 26).

No entanto, ‘dizer a palavra’ pressupõe o diálogo, e este, inerente ao ser humano, propicia a ação–reflexão–ação, culminando na transformação da realidade e do próprio homem, na acepção de que este possa se tornar cada vez mais humanizado e, assim, contribuir com a transformação do mundo que o rodeia e do qual faz parte.

A partir dessas observações, considerando-se as ideias freireanas, podemos afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha criticamente integrado com sua realidade. E foi como seres humanos transformadores e criadores que os discentes e docentes participantes desse estudo, “dialogando” com a sua realidade, geraram não somente os bens materiais, mas também suas ideias, suas concepções e as instituições sociais.

A **LIBERDADE** também é um conceito central na antropologia de Freire, em torno do qual ele construiu o seu referencial pedagógico. Para ele, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejar a liberdade acima de qualquer limite, como pensam muitos do mundo moderno, pós-moderno e contemporâneo. Isto é, a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade discricionária, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras. Seus caminhos interconectam-se (FREIRE, 2010).

Aliás, foi com esse olhar que compreendemos as palavras de Freire e procuramos no autor um ponto de apoio para sustentar sua declaração de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta

sozinho, as pessoas se libertam em comunhão” (FREIRE, 2009, p. 52).

A **LIBERTAÇÃO**, como objetivo da educação, é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação, intrinsecamente, vinculado à liberdade, conscientização e revolução, acenando à libertação como uma práxis, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. A libertação leva à transformação radical da realidade para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos (HEIDEMANN, 2006; FREIRE, 2010).

Cumprido destacar, que o **DIÁLOGO** assumido neste estudo durante a Investigação Temática nas Rodas de Cultura é um dos eixos principais e fundantes de todo referencial teórico-metodológico freireano, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. Nesse sentido, Freire defendia o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora, que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva.

E, ainda, que o diálogo:

é o encontro dos sujeitos com um pensar crítico ao perceber a realidade como um processo transformador [...] que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Ao constituir-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz enquanto uma relação horizontal em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia, provocando um clima de confiança entre os sujeitos. O diálogo tem significação porque conserva a identidade dos sujeitos dialógicos para assim um crescer com o outro (FREIRE, 2009, p. 79-82).

Embasada nessa lógica é necessário compreender o diálogo como um encontro amoroso entre os sujeitos sociais, em que a humildade, a

criatividade, a criticidade, a esperança e a fé nos seres humanos são condições indispensáveis. Então podemos dizer que o diálogo presente no agir libertador de Paulo Freire só pode ser entendido se historicamente for constituído. Nesse sentido, não há qualquer tipo de ideologia asséptica em sua obra, mas sim uma explícita opção de libertação do oprimido.

Com igual dimensão, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, o diálogo é apresentado como possibilidade de sua realização entre diferenciadas culturas, distinguida, hoje, pela diversidade cultural globalizada. Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável por esse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo. Uma construção democrática capaz de não negar o legado deixado pela geração anterior, assegurando a produção desse novo mundo (FREIRE, 2007; 2009).

Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito há 40 anos, depois de justificar o título, expor a educação bancária onde inexistente o diálogo, dedica os capítulos 3 e 4 à ação dialógica e antidialógica. Ele referia que, ao pronunciar o mundo, mostramos que humanamente existimos, se existimos, agimos e modificamos o mundo dado.

Outra reflexão proposta por Freire diz respeito à postura dialógica como a base fundamental do processo libertador, no qual o educador/docente deve dar exemplo ao educando/discipulante de seu “jeito de ser”, dar testemunho prático de suas convicções político-filosóficas. O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. Portanto, ele não se esgota na relação eu-tu. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, porque não existe diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Nesse sentido, ressaltamos que o diálogo é uma exigência existencial. É um ato de criação. É uma conquista do mundo para a libertação dos homens (ROMÃO, 2005; FREIRE, 2009).

Antes de discorrer sobre dialogicidade, Freire (2009) nos situa quanto à importância que a palavra exerce sobre os seres humanos e como o mau uso pode gerar *verbalismo* ou *palavreria* – tendência a dar mais importância às palavras do que às ideias. O uso equivocado da palavra somente leva a uma relação vertical em que uns mandam e outros obedecem. Já o uso da palavra, quando constituído de ação e reflexão, segundo Freire, é igual à *práxis*. Quando a palavra é utilizada de forma transformadora ela se contrapõe ao

ativismo que se caracteriza por enfatizar a ação. Portanto, o poder e a significação da palavra estão diretamente ligados à ação e reflexão que leva à práxis (FREIRE, 2009).

Acrescenta-se às considerações acima a **DIALOGICIDADE**, que é a essência da educação como prática da liberdade, pois estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Uma educação pautada na dialogicidade, constituída no diálogo, é a que se dá numa relação de humildade e de solidariedade, isto é, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire, [...] “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (2009, p. 89).

Considerando esse cenário, podemos afirmar que a dialogicidade esteve presente em todos os momentos nas Rodas de Cultura, de forma horizontal entre as pessoas presentes no processo, na medida em que envolveu nas discussões a interação contínua do eu e do outro. Isto é, na relação entre os participantes dos grupos; na relação entre os discentes e pesquisadora/mediadora; na relação entre os docentes e pesquisadora/mediadora, concebendo o aprendizado como um processo de trocas, e, portanto, verdadeiramente social, no qual o saber de todos foi valorizado a partir da colaboração, participação e da comunhão de “situações-limite”, e com um pensar crítico ao perceber a realidade como um processo transformador (FREIRE, 2009).

Outro conceito apresentado por Freire diz respeito à **AÇÃO-REFLEXÃO**, instituído como binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide do mesmo modo sobre o saber e, assim, ambos se refazem sucessivamente. Para ele existiam sempre dois contextos inseparáveis em questão. De um lado, o contexto teórico dos sujeitos do conhecimento. Do outro, o contexto prático concreto da realidade social. Isso significava que a práxis educativa que se move nesse binômio é continuamente a prática de uma concepção antropológica e epistemológica, ou seja, é a prática consciente de seres humanos, na qual implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência. Logo, práxis é ação–reflexão–ação dos sujeitos sociais para a transformação da realidade dentro de sua dimensão histórica (FREIRE, 2008; 2009).

É necessário compreender ainda a ênfase dada ao processo de

como se dá a **CONSCIENTIZAÇÃO**. Mas apesar do vocábulo ser um conceito central e estruturante de seu referencial e da prática da educação libertadora, Freire não foi o criador. Na realidade, o conceito foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Mas, ao ouvir pela primeira vez a palavra *conscientização*, Freire percebeu imediatamente a profundidade de seu significado, porque estava absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2006).

Feitas tais considerações, convém dizer que Freire (2006) apresenta três níveis de consciência e condicionava a evolução do ser humano nesses diferentes níveis ao seu compromisso com a própria realidade. O primeiro nível, o da consciência intransitiva, caracterizada pela captação mágica ou supersticiosa da realidade, pelo determinismo, atribuindo os problemas aos desígnios divinos ou ao destino, não reconhece o ser humano como capaz de transformar a sua realidade. O segundo nível, o da consciência ingênua, apesar de um aumento na capacidade de captação da realidade e de busca pelo compromisso, caracterizada como tirar conclusões apressadas e superficiais, não se aprofunda na causalidade dos fatos e se satisfaz com as aparências. Subestima o ser humano a ter explicações mágicas e acreditar que a realidade é estática e imutável. E, finalmente, o terceiro nível, a consciência crítica, diferenciada por assumir concretamente o compromisso, aprofunda-se na análise dos problemas, é indagadora, questionadora, reconhece que a realidade é mutável e não repele o velho por ser velho e não aceita o novo por ser novo.

Creio que é possível a promoção de um nível para o outro automaticamente, porém, o passo para a consciência crítica exige um processo educativo de conscientização. É possível que o processo entre os seres humanos ocorra lenta e gradativamente, porque isso exige toda uma fase de sensibilização, considerando-se a singularidade e subjetividade que o ser humano possui.

Freire busca na fenomenologia uma importante contribuição para explicar a sua estrutura argumentativa em torno do seu conceito de conscientização. Ele entendia que a conscientização é um processo no qual o educador e o educando se conscientizam através do movimento dialético, entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente, no processo de luta pela libertação do indivíduo e transformação da realidade. Nesse sentido, somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo, sobre a sua realidade e agir conscientemente sobre a realidade objetivada. A sua autenticidade se dá

quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (FREIRE, 2006; 2009).

É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. A Conscientização é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade, contudo, ela não pode parar na etapa do desvelamento da realidade, mas sim em um trabalho que deve ser feito ou coparticipado coletivamente, de modo a alcançar o conhecimento da realidade vivida (FREIRE, 2006; 2009).

Freire ainda argumenta que a conscientização não está sobreposta à consciência de um lado e o mundo de outro; desse modo, não pretende uma separação. Ao contrário, a conscientização está balizada na relação consciência–mundo, como condução para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico e social. A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica, isto é, a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação–reflexão–ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2006; 2009).

É por essas razões que refletir sobre a consciência é um enorme desafio sustentado pelas possibilidades de diversos olhares epistemológicos. Temos ciência dos vários conceitos de “conscientização” presentes nas obras de Freire. Talvez esses conceitos sejam o que melhor representa a complexidade (no sentido de Morin) e a heterogeneidade do pensamento freireano. Porque não existe um conceito peculiar de conscientização em Freire. Existem conceitos revelados ao longo de sua obra: consciência da realidade nacional, estágios da consciência e consciência de classe (SCOCUGLIA, 2008).

Podemos dizer ainda que a *consciência multi-intercultural*, como “consciência das múltiplas subjetividades”, constitui uma última versão conceitual no combate de Freire pela “história como possibilidade do novo”. A própria convivência de vários conceitos de conscientização que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, existem em si mesmos, atesta a modernidade, mas, também, as tendências pós-modernas críticas presentes na obra do autor (SCOCUGLIA, 2008).

Com esse mesmo olhar, Gadotti (2000) procurou ampliar, sem pretensão conclusiva, o entendimento que a conscientização e o diálogo são elementos fundamentais na filosofia educacional de Paulo Freire e o diálogo se dá na horizontalidade entre as pessoas que se relacionam, no qual o saber de todos é valorizado. No entanto, a conscientização do “homem” varia de acordo com o nível crítico de seu conhecimento em relação a determinado objeto, por intermédio da tomada consciente de sua temporalidade e, ao assumir a condição concreta em que está como sujeito, busca compreender seu papel nessa realidade mediante o conhecimento de si, do questionamento dos fatos, do enfrentamento de suas situações-limite, consciente da relação que tem com o contexto de pessoas ou grupos que se conscientizam e são capazes de descobrir a razão de ser das coisas, resultando numa ação transformadora.

Buscou-se verificar, portanto, que o movimento conceitual no que tange à conscientização é permanente e, além de ser próprio do conceito em torno de si mesmo, está conectado com o movimento de outros conceitos (diálogo, libertação, liberdade, entre outros). São os movimentos conjuntos desses conceitos que constroem/reconstroem o “*complexus*” – significa o que foi tecido junto – do pensamento freireano. Isso quer dizer que, ao acompanharmos os movimentos da conscientização, também teremos que acompanhar os outros conceitos, pois eles são inseparáveis.

Outra reflexão proposta é a **EMANCIPAÇÃO**, que aparece na obra de Freire (2009) como uma grande aquisição política a ser efetivada pela práxis humana, na luta contínua a favor da libertação dos sujeitos, de suas vidas desumanizadas pela opressão e de dominação social. O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política revelada e assumida por todos aqueles que são compromissados com a modificação das condições de vida e existência dos oprimidos. Nesse sentido, Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem

a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Essa libertação de todos é, para ele, um verdadeiro “*parto*”, do qual nascem homens e mulheres “*novos*”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação (FREIRE, 2009, p.30).

Nessa direção, Freire reconhece os homens como seres que estão sendo, como seres inacabados e inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada. Para ele, não era possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Daí que seja a educação um *que-fazer*⁷ permanente. Os homens devem ser vistos como seres que estão a caminho, em busca, enquanto ser social, cultural e histórico, ou seja, em permanente busca de *ser mais*. No processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens devem buscar o sonho também como um motor da história. Mas não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2008).

Já, nas definições dicionarizadas para conceituar **AVALIAÇÃO**, vemos que ela está atrelada à prática educativa e permeia todas as obras de Freire. Para ele, não era possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, fazendo. Ele associa essa prática à defesa de princípios democráticos, repudiando as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação (FREIRE, 2009).

A partir dessas considerações, seguimos dentro do entendimento dado por Freire quando afirma, que:

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discurso verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *fala a* como caminho do falar com (FREIRE, 2009, p.130-131).

Além do mais, o estudo sugere novas perspectivas do fazer

⁷ É um conceito que representa uma variação de outros mais conhecidos como *práxis* e *ação-reflexão*. No caso, o “*que*” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “*fazer*” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo (STRECK, 2008).

pedagógico relacionado à avaliação, uma vez que esta é o principal instrumento para assegurar o êxito e a direção das reformas curriculares. Assim, faz sentido esclarecer que pensamos como Paulo Freire quando diz que avaliar é ato transformador, logo, é práxis. No entanto, não basta reformar (ainda que isso possa ocorrer em campos nos quais predomine a lógica do poder). Ousamos mesmo dizer que em Freire a avaliação é uma espécie de "re-existenciamento" crítico do processo, oportunizando a todos (alunos/professores) melhores saberes a fim de melhor viverem. É avançarmos desvelando paradigmas e instaurando outros deveras comprometidos com novas autorrealizações (FREIRE, 2009).

Nesse sentido, a avaliação libertadora é processual e nos passa a ideia de movimento. Ela tem como característica a observação, descrição, análise e reflexão-ação da realidade com o objetivo de modificá-la. Esta avaliação está comprometida com o senso crítico, com a sensibilidade social, com a autonomia dos indivíduos e, por estar comprometida com as "transformações" e "mudanças" nas relações sociais, ela deveria se tornar um megaloprojeto dentro de instituições e governos que tenham as mesmas preocupações.

Explicando melhor, a avaliação libertadora não apenas possibilita que os indivíduos questionem o seu cotidiano, mas faz com que estes partam para uma ação e/ou visualizem alternativas de possibilidades para esta. É o indivíduo abandonando o papel de ator coadjuvante no filme da sua vida, assumindo o papel de agente construtor da sua própria história e ressignificando também o seu papel na sociedade. Uma avaliação libertadora precisa criar novas vivências, vivências solidárias, precisa criar novas relações sociais e humanas e não só transmitir conteúdos.

Para Freire, a verdadeira avaliação libertadora se concretiza onde alunos e professores caminham juntos, problematizam os fatos (a realidade) e agem visando à transformação libertária. No bojo de tudo está a nossa dignidade humana, por isso somos todos aprendizes. Afinal, um dos sonhos de Paulo Freire era unir as pessoas numa sociedade de iguais. Só que para isso se consolidar se faz necessário desburocratizar o conhecimento e trabalhar mais com vínculos, com relações interpessoais (GADOTTI, 2003).

Assim, avaliar para liberdade é testar nossa capacidade de "estranhamento", é nos exercitarmos amiúde numa pedagogia da indignação, da revolta sem frustração. É sabermos que uma genuína avaliação ocorre para muito além de manuais, para muito além de leituras teóricas. Ao falar de estranhamento destaco o seguinte: é profundamente lamentável que poucos percebam o quanto de

malandragem ocorre nas pedagogias conservadoras no sentido de naturalizarem o que não devia ser natural (refiro-me às nossas desigualdades). Portanto, avaliar não é algo apenas de cunho pedagógico, menos ainda teórico; em essência, trata-se de um fenômeno técnico, construído político-economicamente e, principalmente, socialmente (GADOTTI, 2003).

Na direção do que apresentamos até aqui, cabe-nos ressaltar, que compreender qual o significado da avaliação como espaço de liberdade–libertação, foi compreendê-la como um ato amoroso, e não classificatório; foi não tê-la como objetivo de identificar os erros e os acertos para usá-los como arma e/ou garantir o controle do processo durante as etapas de investigação nas rodas de cultura. Mas sim compreender o processo visando canalizar a realização ou não das mudanças necessárias, no sentido de diagnóstico das fragilidades/dificuldades, dando significado aos objetos, identificando as partes, dentro de um contexto global dos participantes da investigação.

Temos a clareza que esse tema prescinde de discussão contínua, visto que tivemos a preocupação de identificar as situações-limite vivenciadas pelos participantes dos grupos e refletir sobre a avaliação como um instrumento metodológico significativo para a organização do trabalho discente e docente. Foi possível compreender a trama conceitual de avaliação formada pelos saberes necessários à prática educativa apresentados por Freire, pois a sua concepção de avaliação está articulada com um grande número desses saberes, em especial: a disponibilidade para o diálogo, a criticidade, o respeito aos saberes dos discentes e dos docentes, o saber escutá-los com humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível e com uma variedade de possibilidades.

Outra convicção que consideramos fundamental é a que sustenta a percepção da avaliação como um elo entre ação–reflexão–ação, objetividade e subjetividade humana. E o cerne dessa convicção foi percebermos o que os discentes e docentes têm a respeito de determinados saberes, para podermos identificar se os objetivos inicialmente propostos foram atingidos e não somente como um mecanismo de controle, poder e seletividade. Saberes estes que ultrapassam o significado de instrumentos de verificação do rendimento do discente/aluno/educando, passando a integrar os distintos elementos que informam e configuram os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Logo, repensar as atitudes avaliativas torna-se o ápice relevante de uma educação apropriada e condizente à época dos avanços tecnológicos (FREIRE, 2009).

É importante pronunciar que essa prática é difícil de ser mudada, devido ao fato de que a avaliação, por si só, é um ato amoroso, e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. No entanto, mudar a prática avaliativa não é impossível, caberá a nós enquanto partícipes desse processo desentrelaçar e desvelar o que realmente acontece por trás das cortinas desses cenários tão controversos, tão cheios de injustiças sociais e encontrarmos as respostas para acrescentar um novo ato a esta peça da vida, o que, acreditamos, contribuirá para a melhoria do processo avaliativo, principalmente, da educação em e para a saúde e para a enfermagem.

RESSIGNIFICAR A AVALIAÇÃO – Essa é a essência (o coração) desta tese de doutorado. Resignificar a avaliação no sentido de romper com a ideia de avaliação “classificatória, sentenciva e terminal”, que historicamente tem influenciado a ação docente e o comportamento/postura do discente, tendo em vista a construção de uma prática mediadora, emancipatória e libertária.

Por isso, pode-se dizer que a superação da visão de avaliação classificatória, sentenciva e terminal passa em primeiro lugar pela ruptura da dicotomia educação e avaliação, que concebe a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, isto é, passa pelo entendimento de que educação e avaliação são faces de uma mesma moeda (HOFFMANN, 2008).

Da mesma forma, a avaliação precisa ser entendida como parte do processo de construção do conhecimento, como um elemento mediador e dinamizador desse processo. Democrática formativa, educativa, inclusiva, essa avaliação necessita da participação e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, a fim de ressignificar não apenas o ‘papel da avaliação’, mas também suas contradições enquanto categoria classificatória alinhadas ao modo de produção.

Para tanto, ela não pode continuar sendo confundida apenas com o ato de se aplicar e corrigir instrumentos avaliativos ao final de uma etapa ou período letivo, com o único propósito de atribuir notas ou conceitos, tendo como objetivo fim, a aprovação ou reprovação dos alunos. Mas sim, numa perspectiva crítica, como um instrumento que auxiliará os discentes e docentes na análise da trajetória do processo ensino e aprendizagem de ambos.

Tal compreensão ratifica a ideia de que a forma

da ação avaliativa enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente

entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades buscando o aperfeiçoamento de ambos (

Ao refletirmos sobre a condução do processo de avaliação adotada no curso de enfermagem, percebemos que ela não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas sim como fim em si mesma. Essa compreensão teve coerência e sentido durante os encontros com os discentes e docentes nas Rodas de Cultura, nos quais foi possível constatar que a avaliação e a aprendizagem envolvem muito mais que discutir formas de avaliação ou metodologias de aprendizagens. Exige, significativamente, relacioná-la às experiências e vivências dos alunos e dos professores, permitindo a formulação e reformulação de problemas (situações-limite), desencadeando modificações de comportamento, contribuindo para a utilização do que foi apreendido em diferentes momentos durante a investigação.

Assim, ressignificar a avaliação nesse estudo foi buscar junto aos participantes dos grupos um novo sentido na superação das dificuldades – situações-limite – encontradas no processo de aprendizagem de todos; foi despertar novas curiosidades intelectuais nos sujeitos do estudo e essas novas descobertas gerarem novos interesses, sem que houvesse início, meio ou fim nesse processo.

Compreender o significado da avaliação, considerando-a como uma possibilidade de mobilidade e transformação social permitiu, também, aguçar nossos sentidos, tecer a construção de um saber permeável, compartilhado e, coletivamente, tomarmos algumas decisões, como por exemplo: definir os temas geradores a partir de uma temática previamente proposta e, a partir daí, codificá-los, descodificá-los e desvelá-los à luz do referencial teórico e metodológico de Paulo Freire. Nesse sentido, reafirmos o que Hoffmann (2007) nos lembra que, antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz.

No próximo capítulo, procurarei descrever as etapas do método no itinerário da investigação temática que se constituem em: levantamento dos temas geradores, codificação e decodificação (ou descodificação) e desvelamento crítico da realidade (redução temática).

CAPÍTULO III

Todo o conhecimento começa pela curiosidade. O caminho, por sua vez, refere-se ao constante aprender a relacionar-se com a realidade, lendo seus significados, captando seu sentido. Trata-se de um processo permanente de compreensão do eu, dos outros, do mundo físico, político, cultural e social.

(Paulo Freire)

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

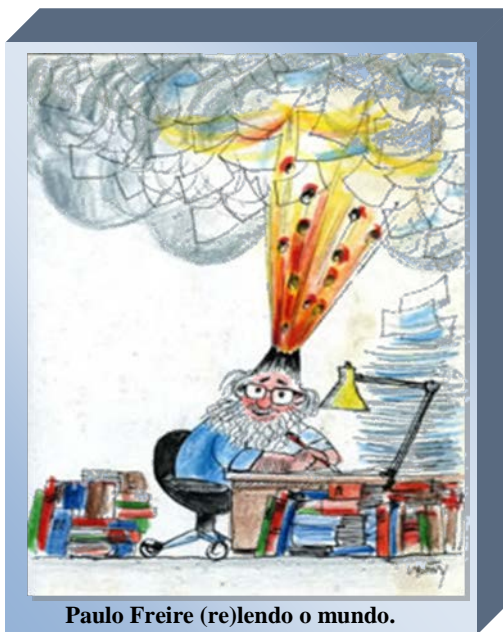


Figura 6 - Uma releitura do “Método Paulo Freire”

3.1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO...

Encontrar um caminho é sempre um exercício de busca de “verdades” que, em momentos de crise de certezas, nos exige desconstruir muitos esquemas de pensamentos que nos emolduraram em parâmetros homogeneizadores, limitando-nos à visão sobre o “bom ou mau”, “o bem ou mal”, “o certo ou errado”, padrões de sentimentos e de ações que vêm cristalizando a nossa mente dualista, frente às demandas que nos situam e nos movem no mundo.

Somam-se a essas incertezas momentos de tensão, palavras se desarrumam na mente e no papel, fazendo-nos decidir por alguns caminhos, obrigando-nos a abrir mão de outros que, talvez, fossem mais interessantes. Mas, como busco os caminhos onde bate mais forte o coração, acredito que minhas perdas serão recompensadas pela *curiosidade* defendida por Freire e pelo *cotidiano* que alimenta os saberes e as artes de fazer, pois é caminhando (no sentido de passo a passo) que se faz o caminho.

Assim, tomada pela *curiosidade* freireana lanço os meus primeiros desafios na realização deste trabalho de campo e, ajuízo que qualquer que seja a perspectiva é inegável que a metodologia de Paulo Freire seja um marco no campo educacional, uma referência que deve ser levada em consideração quando se deseja fazer um trabalho sério em qualquer área do conhecimento.

Embora não tenha a intenção de organizar cronologicamente a pesquisa, certa disposição no texto favorecerá ao leitor acompanhar o que fiz, por onde caminhei e onde aspirei chegar. Desse modo, na perspectiva de situar o espaço-tempo é que vou contando a constituição do método Paulo Freire dialogando com o mundo e o itinerário da investigação temática do estudo, na tentativa de dar algumas respostas, ainda que nunca absolutas.

3.2 O MÉTODO DE PAULO FREIRE: DIALOGANDO COM O MUNDO

Numa conjuntura de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Paulo Freire dá seu efetivo aporte para a constituição de uma sociedade democrática ao construir e consolidar um

dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, quando teve a pretensão de romper radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres, ou seja, um projeto educacional radicalmente democrático e libertador.

Seu pensamento e sua obra foram e continuam sendo um marco na pedagogia nacional e internacional. Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica do Brasil e da América Latina. Esse marco, esse pensar crítico e libertador permeiam sua obra e movimentam educadores de todo o mundo, principalmente, aqueles que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo.

Pela análise histórica da extensão de sua obra, vamos encontrar momentos expressivos nas últimas décadas do século passado sobre a evolução e recriação de suas teses epistemológicas – sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Assim, ler e dialogar com o mundo é aproximar-se criticamente da realidade. A leitura do mundo, ilustrada na figura 7, possibilita compreender e a analisar com criticidade a realidade vivida pelos sujeitos inseridos em seu contexto social.



Figura 7 – Dialogando, lendo e relendo o mundo.

A prática de ler e reler o mundo para reescrever a própria história parte de alguns princípios como totalidade, historicidade, temporalidade, ludicidade, corporeidade e dialogicidade.

Totalidade é a possibilidade de conhecimento de si e do mundo a partir das múltiplas dimensões; historicidade, em que o sujeito ao se contextualizar está intimamente relacionado com a temporalidade, pois homens e mulheres percebem-se como ser histórico, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã, acima de tudo descobre-se como dirigente da própria história e de sua cultura; ludicidade diz respeito à capacidade de o ser humano abstrair a realidade concreta, transitar entre a realidade e a ficção, imaginar, inventar, criar e recriar, descobrir e redescobrir, conhecer e reconhecer-se sujeito; corporeidade tem a ver com a existência de um corpo que compreende as dimensões físicas, psíquicas, emocionais, cognitivas, culturais e sociais; e por fim o princípio da dialogicidade, que se trata da interação dos seres humanos consigo e com os outros.

Assim, quando se fala em experiências de sucesso, o Método Paulo Freire é sem dúvida uma referência muito respeitada em todo o mundo. Porém, existem muitos equívocos quando se trata da compreensão do Método. Alguns acreditam tratar-se de algo utópico e não condizente com a atualidade; outros reconhecem sua eficácia, mas não sabem exatamente como desenvolvê-lo. Freire defendia uma educação que favorecesse o exercício permanente da perspectiva crítica e, no seu método de alfabetização, ele mostrou isso, pois conseguiu propor uma prática educativa que possibilitava a prática da democracia, do diálogo e da crítica. Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem, e o aprendizado só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre educando e educadores e vice-versa. Contudo, a grande preocupação de Freire era a mesma de toda pedagogia moderna: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 2007).

Destacamos dessa forma que, da década de 60 à primeira metade da década de 80, parte significativa dos trabalhos publicados sobre a obra de Paulo Freire tem como base teórica proposições colocadas nas suas reflexões iniciais, oriundas das primeiras experiências com a alfabetização de adultos no Brasil, entre 1961-64, girando em torno do que se conhece como “Método Paulo Freire”. Ou seja, o educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto o educador como o educando, homens

igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência das situações-limite que vivem para modificá-la (FREIRE, 2007).

A primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Freire de vários nomes semelhantes, como levantamento do universo vocabular (*Educação como Prática da Liberdade*, 1967); descoberta do universo vocabular (Conscientização, 1979); pesquisa do universo vocabular (*Conscientização e Alfabetização*, 1963); investigação do universo temático (*Pedagogia do Oprimido*, 1970). No entanto, o objetivo do método foi surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida, no pensamento e no imaginário dos seus participantes (FREIRE, 2009).

Da mesma forma, em termos de reflexão teórica, os momentos preliminares da imensa trajetória prático-teórica e metodológica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica. Com efeito, torna-se importante compreender esses itinerários de construção e de reconstrução teóricas para podermos continuar acompanhando os movimentos do discurso de Freire.

Ciente desses movimentos, busquei entender aqui quais são os princípios e práticas desse método, já que o próprio Freire entende tratar-se muito mais de uma “Teoria do Conhecimento” do que de uma metodologia de ensino; muito mais um método de aprender do que um método de ensinar, uma vez que a palavra “método”, da forma como é definida em seu “sentido de base”, não retrata com fidelidade as ideias e os trabalhos desenvolvidos por ele. Assim, coerente com esses princípios, para melhor entender o processo precisei ter clareza dos princípios que constituem o método e que estava diretamente relacionados às ideias do educador que o concebeu.

O primeiro princípio do "Método Paulo Freire" diz respeito à politicidade do ato educativo. Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de ressignificação, o qual prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa visão crítica do ato educativo é a base do Método Paulo Freire, já que ele parte da leitura do mundo para a leitura da palavra, como forma de reescrevê-lo (FREIRE, 2009).

Já o segundo princípio do Método diz respeito à dialogicidade do ato educativo. Para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica e a dialogicidade está ancorada no tripé educador–educando–objeto do

conhecimento. Ou seja, essa premissa está presente no método em diferentes conjunturas: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. O diálogo entre natureza e cultura está presente no Método Paulo Freire a partir da ideia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura (FREIRE, 2009).

A proposta de Freire advém do estudo da realidade (fala do educando) e da organização dos dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida e acadêmica do educando e do educador. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica, na qual o educando é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua – também conhecida como consciência mágica – para a consciência crítica. Ou seja, essa transitividade significa o reconhecimento da consciência histórica e cultural do homem. Portanto, antes de qualquer coisa é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado (FREIRE, 2007, 2009).

Tal assertiva se reforça se considerarmos que o contexto/cultura para Paulo Freire tinha uma validade e um sentido muito diferente e muitíssimo mais rico do que se tem no uso comum. A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens (FREIRE, 2007).

A Cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. Logo é válido dizer que o homem cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, no ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (FREIRE, 2007, 2009).

Há que se respeitar o fato de que não foi por acaso que Freire criou em lugar da sala de aula tradicional (escola) o Círculo de Cultura, como ponto de partida para sua primeira experiência com educação de adultos, na cidade de Recife. Em lugar das aulas exclusivamente

expositivas, o diálogo. Em lugar do professor orador, o coordenador de debates e animador cultural. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos conteúdos idealizadores da realidade, os temas geradores⁸, a discussão crítico-criativa da realidade. Em lugar de treinar pessoas para simplesmente se adaptarem, formar agentes sociais de mudança (FREIRE, 2009).

Nos Círculos de Cultura, Freire revivia a vida em profundidade crítica. A consciência emergia do mundo vivido, objetivado, problematizado, compreendido como projeto humano, pois, em seu pensamento, um método de educação não pode começar com o educador trazendo tudo pronto e esquematizado de acordo com o seu mundo, o seu saber, a sua fala, o seu método, acreditando ele ser o detentor do saber e que ensinar é enfiar o saber de quem sabe na cabeça de quem supostamente não sabe (FREIRE, 2009).

Nessa metodologia, a rigor não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador/moderador/mediador, que tem por função dar informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 2009).

Nesse movimento semântico, a palavra “método”, forma como é definida em seu “sentido de base”, não retrata com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra “método” foi utilizada em larga escala na alfabetização de adultos, visando à libertação no campo cognitivo e nos campos social e político, histórico e cultural. O método não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato, simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na

⁸ Os temas se chamam geradores porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de se desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. Ou seja, os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limites”, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos. Em nosso estudo, podemos inferir que os temas geradores partiram do mais geral ao mais particular. Contudo, as dimensões significativas que, por sua vez, constituídas de partes foram construídas ao serem analisadas pelos participantes do grupo a partir das etapas propostas pelo método, como dimensões da totalidade. Desse modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilitou aos participantes uma nova postura, também crítica, em face das situações-limites; a capacitação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham (FREIRE, 2009).

oportunidade devida saber e poder dizer a sua palavra. Em seguida, com a palavra, o homem se faz homem (FREIRE, 2009).

Além disso, esse método pode ser amplamente utilizado em comunidades rurais, na educação infantil, na educação básica e fundamental, na educação profissional, na educação do ensino médio e superior, na pós-graduação *latu e strictu sensu* de enfermagem, dentre outras, conforme constatamos em diversos trabalhos pesquisados nos bancos de dados durante a realização da revisão integrativa de literatura relacionada ao estudo.

Assim, como método de trabalho, Freire aplicava o conhecido Itinerário Problematizador de Pesquisa, o qual propunha uma sequência de passos, que iam se inter-relacionando nos Círculos de Cultura. Isso implicava a construção de conhecimento a partir de uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas. Logo, o método se apresentava num movimento de ir e vir e propunha uma sequência de etapas, que iam se inter-relacionando num movimento de construção, que avançava e retroagia, conforme sinalizava a situação existencial vivida nas rodas de cultura, quais sejam: investigação dos temas ou palavras geradoras, codificação dos temas geradores, decodificação dos temas geradores e problematização ou desvelamento crítico, descritos a seguir:

a) INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS OU PALAVRAS GERADORAS: na primeira etapa os temas geradores situavam-se em círculos concêntricos que iam do geral ao particular. Envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dava fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens e sempre referido à realidade. Eram temas vividos pelos indivíduos, relacionados com o dia a dia dos sujeitos e do grupo social a que eles pertenciam. Investigar o tema gerador era investigar o pensar dos homens referido à realidade, era investigar sua atuação sobre a realidade, que era sua práxis (FREIRE, 2009).

b) CODIFICAÇÃO: na segunda etapa a codificação representava uma dimensão dada da realidade tal como a viviam os indivíduos. A esta dimensão era proposta à sua análise num contexto diferente daquele no qual eles viviam. Assim, a codificação transformava o que era uma maneira de viver num contexto real, num “objectum” no contexto teórico. Os alunos, mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisavam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação. E ainda, essa era a fase de

tomada de consciência, transformando a sua primeira visão ingênua por uma visão crítica do assunto relacionada com a palavra geradora. Decifra a temática geradora, isto é, decifra a realidade encontrada (FREIRE, 2009).

c) **DECODIFICAÇÃO**: na terceira etapa acontecia a problematização dos códigos. Em todas as fases da decodificação, os homens revelavam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles viam o mundo e como o abordavam – de modo fatalista, estático ou dinâmico –, encontravam seus temas geradores. Um grupo que não expressava concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugeria, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio ou cultura do silêncio, outra categoria central na obra de Freire. **A cultura do silêncio**⁹ sugeria uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite¹⁰, contudo não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2009).

d) **DESVELAMENTO CRÍTICO**: a quarta etapa caracterizava-se pela tomada de consciência da realidade vivida (assunção), agora interpretada com outros “olhos” possibilitava uma ação na busca da superação, e não mais de adaptação.

As etapas de decodificação e de desvelamento crítico da realidade caminham juntas, porém em momentos distintos. O primeiro, descritivo e narrativo do panorama da realidade vivenciada. O segundo, problematizador, representando a tomada de consciência, no qual se consegue atingir estruturas mais profundas da codificação, no qual ocorre o processo de ação–reflexão–ação que capacita as pessoas a

⁹ “**Cultura do silêncio**”: a frase foi usada pela primeira vez pelo brasileiro educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2009), no qual ele escreveu que os professores eram opressores e os alunos oprimidos. Na maioria das nossas escolas, faculdades e universidades só os professores são transmissores ativos de conhecimento e os alunos são ouvintes passivos. Consequentemente, os alunos são passivos, inativos, quietos, dóceis e imóveis.

¹⁰ **Situações-limite**: São as situações que desafiam de tal forma a prática dos seres humanos que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada. Para ele, “não são as situações insuperáveis além das quais nada mais existiria. Elas não constituem um freio como qualquer coisa que não possa ter possibilidades de superação. No início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (*Pedagogia do oprimido*, p.120).

aprender evidenciando a necessidade de ações concretas, culturais, políticas e sociais, visando à superação das “situações-limite”, viver o sonho possível – o inédito viável¹¹ – e suas contradições, representadas na figura 8 (FREIRE, 2009).



Figura 8 - Reinventando Paulo Freire – o inédito viável

Dialeticamente, as situações-limite são constituídas por contradições

que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem que o *fatalismo* aquilo que lhes

¹¹ **Inédito viável.** Expressão utilizada por Paulo Freire para designar o devir, o “ainda-não”, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Essa expressão tem a ver com a noção de sonho e de utopia. Para Paulo Freire a *utopia* está ao mesmo tempo no ato de denúncia do mundo desumano e no de anúncio do mundo humano a ser construído pela nossa ação transformadora. Inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as *situações-limites* (ver abaixo), transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis (Freire, 2009).

está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias *situações-limite* fazem com que cada um sintasse impotente diante do que lhe acontece (STRECK, 2008, p. 384).

Uma das categorias mais importantes por ser provocativa de reflexões nos escritos de *Pedagogia do Oprimido* é o "inédito viável". Pouco comentada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire e de seus seguidores.

Para Freire as mulheres e os homens, como corpos conscientes, sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações-limites". Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

As "situações-limites" implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se "negam" e se "freiam" as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas "situações-limites", daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas "situações-limites" quando passam a ser um "percebido-destacado", se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável" (FREIRE, 2008, p. 205-6).

Como se vê, a despeito da variedade de elementos de escrita e leitura que configura o Método Paulo Freire, desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, ele vem provocando

debates/discussões, se constituindo em tema polêmico para a realização de simpósios, mesas-redondas, dissertações, teses, publicação de livros e artigos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo, o quanto ele foi um revolucionário.

Mas, a rigor, não se poderia falar em "Método Paulo Freire", pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino, visto que a originalidade dele não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização, mas, sobretudo, na inovação de seus conteúdos para conscientizar os envolvidos no processo. No mesmo sentido, Linda Bimbi, no prefácio à edição italiana de *Pedagogia do Oprimido* (1980), procura mostrar a estreita ligação existente entre o método educacional de Paulo Freire e o momento de transformação social.

Podemos inferir que a obra e o "Método Paulo Freire" são comprometidos com uma mudança total da sociedade. Consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados e, dada essa interdisciplinaridade, a obra de Paulo Freire pode ser vista tomando-o seja como cientista, seja como educador. Contudo, essas duas dimensões supõem outra: Paulo Freire não as separa da política. E essa é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensava a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele buscava, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, intervir de forma mais eficaz nela. Por isso ele pensava a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador.

Face ao exposto, necessário se faz descrever que a Investigação Temática¹² foi guiada pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, também conhecido como "Itinerário de Pesquisa", mas, neste estudo caracterizado como "Rodas de Cultura", adaptadas ao objeto dessa pesquisa, dividida em quatro etapas: a) Levantamento dos temas geradores; b) Codificação; c) Decodificação; d) Desvelamento Crítico da realidade. Nesse sentido, as quatro etapas do método não aconteceram sozinhas, mas sim articuladas/conectadas em todo o trabalho de campo tanto na coleta como na análise de dados.

¹² A Investigação Temática realizada no presente estudo aliada a uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa participante, estrutura-se nos pressupostos teórico-metodológicos do educador Paulo Freire, a qual sofreu uma adequação para Rodas de Cultura, visto que a proposta original está configurada como um método para a alfabetização de adultos nos Círculos de Cultura.

A escolha pela terminologia e expressão Investigação Temática foi utilizada a partir de uma perspectiva abrangente, pois consideramos, ao estudar o referencial metodológico no grupo de pesquisa EDEN/UFSC, que o contexto cultural para Paulo Freire se dava através do diálogo com os homens (eixo estruturante de seu método), bem como que, na medida em que se resgata o método e incorporamos seus princípios educativos, muito se tem a contribuir para a concretização de uma educação em uma escola efetivamente cidadã.

Para pensar a avaliação do processo ensino e aprendizagem numa perspectiva libertadora e que impulse a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, é preciso uma diferente epistemologia e metodologia de pesquisa. Nesse sentido, a epistemologia construtivista é a que mais se aproxima da educação em saúde e enfermagem, difere da epistemologia convencional, positivista que reduz a realidade a ser estudada, explicação mecanicista de causalidade e pressupõe que verdades universais podem ser encontradas (HEIDEMANN, 2006).

Segundo a autora Heidemann:

o referencial teórico libertador proposto por Freire é o que mais se aproxima desta epistemologia construtivista. O seu método de trabalho consiste de aproximações, encontros, diálogo com os sujeitos envolvidos no processo, que através de sua proposta pedagógica, de natureza política, busca a transformação da realidade. Esta proposta emancipatória propõe autonomia dos sujeitos e diálogo permanente em torno das situações concretas de existência, não exclui o poder ou diferenças de experiências e conhecimentos, mas valoriza as contradições, procurando superá-las (HEIDEMANN, 2006, p.88).

Partindo dessa compreensão, esse estudo corresponde a uma pesquisa do tipo participante, de natureza qualitativa, orientada pela investigação temática sob o olhar de Paulo Freire. Contudo, cabe salientar que o trabalho de pesquisa iniciou-se desde a minha entrada no doutorado, mas a investigação temática com os protagonistas do estudo, propriamente dita, teve a duração de quatro (5) meses ininterruptos. No princípio, consideramos um mínimo de quatro encontros com o grupo de discentes da quarta e sexta fases; quatro encontros com o grupo de docentes e mais um encontro com ambos os grupos para apresentação e validação das informações obtidas. Mas, ao entrar no trabalho de campo,

foram realizados seis encontros com o grupo de discentes e cinco encontros com o grupo de docentes.

A contribuição dessa metodologia pode ser vista como instrumento que ajudará na construção de novas práticas avaliativas na educação em enfermagem, uma vez que trata-se de uma metodologia de produção de conhecimento sobre a inter-relação entre os atores e saberes envolvidos em uma prática social, em que se prioriza os interesses e as falas dos diversos protagonistas, quebrando a **cultura do silêncio** tão difundida por Paulo Freire em suas obras (*Pedagogia do Oprimido* (2009) e *Ação cultural para a liberdade* (2007)).

A cultura do silêncio, como as palavras significam, constitui uma cultura em que as pessoas não participam, são dóceis e obedientes. Como resultado, as pessoas oprimidas aprendem a internalizar imagens negativas de si mesmos, porque não são ensinadas as ferramentas de investigação crítica que lhes permitam contestar essas falsas representações, elas permanecem passivas e silenciosas. Em nossas escolas, na sociedade em geral e, especificamente, e principalmente, no curso de graduação em enfermagem do estudo, o silêncio é normalmente igualado com obediência e submissão, pois constatou-se nas rodas de cultura que professores tradicionais, consciente ou inconscientemente, ainda medem o relativo sucesso ou fracasso do seu ensino pela quantidade de silêncio de seus alunos.

Para tanto, acreditamos que, ao escolhermos a abordagem qualitativa aliada ao referencial metodológico de Freire para a condução da investigação temática, substituímos a cultura do silêncio pela cultura do diálogo, visto que nas rodas culturais foi considerada a voz do sujeito, seus pontos de vista, seus sentimentos e significados, mas não apenas para registro e posterior interpretação dos dados pelo pesquisador. A voz do sujeito fez parte da tessitura metodológica durante todo o percurso da Investigação Temática. Além disso, durante a investigação constatamos que em rodas de discussão, onde os sujeitos (discentes e docentes) refletem e discutem coletivamente com seus pares, representações e temas da vida cotidiana permeados pelo diálogo, eles transformam suas várias observações e opiniões em conhecimento crítico significativo.

Nesse sentido, acreditamos que a aderência do pensamento de Paulo Freire, com os pressupostos da pesquisa qualitativa, ganha um novo significado quando passa a ser concebida como uma trajetória em espiral em torno do que se deseja compreender, não se preocupando exclusivamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o

observador/investigador.

Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

[...] A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; [...] os dados coletados são predominantemente descritivos; [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; [...] O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (p. 11-3).

Outra questão digna de nota é quando os autores citados acima afirmam que o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de examinador. Ele vincula a apropriação da realidade, própria da vida cotidiana, à percepção objetiva própria da investigação reflexiva. Com essa atitude procura-se captar o dinamismo interno das situações, que de outra forma seriam inacessíveis a um observador externo. Para esses autores, trata-se de “capturar a perspectiva dos participantes”, ou seja, identificar os significados atribuídos pelas pessoas às questões em foco na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

E não foi por acaso a nossa opção metodológica. Afinal, vários estudos em áreas diversas do conhecimento têm utilizado esse método em sua essência ou feito adaptações de acordo com a realidade social do fenômeno a ser pesquisado, entre elas a área da saúde e de enfermagem merecem destaque, pois mostram o quanto avançamos nos desafios do conhecimento percorridos por esse caminho. Sobretudo, porque esse tipo de conhecimento permite uma interlocução com outras abordagens progressistas mediadas pelo processo dialógico.

Além disso, a pesquisa qualitativa articula-se com o pensamento Freireano quando ambos se preocupam com o desvelamento da realidade social. Visto que o sentido da razão dialógica de Freire, como

na pesquisa qualitativa, é justamente o de revelar o que está oculto, permitindo que a imaginação e a criatividade dos seus participantes desvendem novas propostas de ação sobre a realidade. Ambas realizam uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, envolvendo empatia e motivação aos projetos dos participantes, para os quais as ações se tornam concretas (HEIDEMANN, 2006).

Por outro lado, os instrumentos metodológicos adotados não consistiram em um fim em si mesmo, mas adquiriram sentido dentro do processo amplo de construção do conhecimento, pois o conhecimento não é só reflexão ou espelho do outro, mas busca também a ação transformadora em reconhecer e aceitar o outro. E essa ressignificação ocorreu a partir do diálogo entre os sujeitos nas “Rodas de Cultura” da investigação temática.

3.3 O CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo investigativo foi desenvolvido no Curso¹³ de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, situada na região Sul do Brasil, realizado no período de setembro a dezembro de 2009. O referido curso iniciou suas atividades de ensino superior em 24 de janeiro de 1969, como instituição federal pública e gratuita no Estado de Santa Catarina.

Aliado ao processo de formação de recursos humanos na área da saúde e enfermagem, o curso estabeleceu vínculos e parcerias com a sociedade catarinense, brasileira e latino-americana, através de projetos de extensão e de pesquisa consolidados, tornando-se, com isso, referência nacional e internacional na área de enfermagem.

O corpo docente efetivo do Departamento de Enfermagem é constituído por 49 professores efetivos com dedicação exclusiva (DE). Dos 49, um está finalizando a tese de doutorado; 48 são doutores, sendo que dez possuem pós-doutorado e oito, entre os anos de 2011 e 2012, estarão saindo do país para realizarem o pós-doutorado. O Departamento conta ainda com 12 professores substitutos com carga horária de 20 horas semanais.

O curso já passou por sete reformas curriculares (1972, 1977,

¹³ O Curso foi criado pela Portaria 19 - GABINETE DO REITOR. Parecer nº 868/68 do Conselho Federal de Educação, reconhecido pelo Decreto Federal 76853, de 17/12/1975. Parecer nº 3.480/75, publicado no Diário Oficial da União de 18/12/1975.

1980, 1983, 1989, 1996, 2004). O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso tem caráter de curso integrado e propõe, de forma crítica, bases consistentes para a formação do profissional enfermeiro. Para operacionalização do PPP, o curso de graduação em enfermagem metodologicamente optou pelo uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem fundamentadas na concepção pedagógica da Escola Crítica¹⁴.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem preconizam que os Cursos de Enfermagem devem ter no mínimo 4.000 horas. Nesse sentido, atualmente, o currículo do curso passou por novas reformulações, apresentando uma carga horária total de 4788 horas/aula, integralizadas em cinco anos, tendo um prazo mínimo de 10 semestres e um máximo de 14 semestres para conclusão do curso.

O Curso está pautado para a formação de um profissional enfermeiro generalista, com capacidade crítica, reflexiva e criativa, habilitado para o trabalho de enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares, comprometido com as necessidades de saúde da população, com a responsabilidade de assistir o indivíduo, família e grupos sociais na sua integralidade, nos níveis de atenção primária, secundária e terciária. Capaz de contribuir para o desenvolvimento da profissão através do ensino, da pesquisa, da participação nas entidades de enfermagem e no exercício da cidadania social; de conhecer e intervir no processo de viver, adoecer e ser saudável, individual e coletivo, com responsabilidade e compromisso com as transformações sociais, a cidadania e a promoção da saúde (HORTO et al., 2008).

A excelente qualificação do curso se dá pela constante preocupação dos docentes relacionada ao perfil do futuro profissional formado pela instituição, a qual procura ajustar-se às questões socioeconômicas, às políticas públicas de saúde e às necessidades da população, principalmente no que tange à construção de sua cientificidade e formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos.

¹⁴ Pedagogia Crítica tem como horizonte a construção de uma sociedade participativa e solidária, na qual o homem é o sujeito do desenvolvimento pessoal e social. E para se efetivar esse horizonte o homem precisa tomar consciência de sua realidade e se organizar para transformar a sociedade. E nesse sentido a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos, pois tem a tarefa de desvelar e compreender a realidade em que estão inseridos, e assim identificar os temas geradores de questionamentos, produzindo conhecimento, realizando a autoformação na ação de suas reflexões (FREIRE, 2003; 2006; 2008; 2009).

Convém destacar que o ponto de partida para a compreensão das “Rodas de Cultura” no processo de investigação foi a adoção do princípio de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas, pois desse modo é possível formar sujeitos autônomos, críticos, criativos, conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; e a das estruturas da vida social (FREIRE, 2007, 2009).

3.4 OS SUJEITOS – PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Esse estudo foi realizado com dois grupos, sendo um de discentes e outro de docentes da referida universidade, caracterizados como “os protagonistas¹⁵ da investigação temática”. Consideramos os sujeitos sociais do estudo, livres e autônomos, com vivências culturais diferenciadas, mas que pensam coletivamente nas rodas de cultura, portanto seres inconclusos, inacabados e protagonistas de sua própria história, em constante transformação na busca de “ser mais”.

Inicialmente, os critérios de escolha que guiaram a seleção e inclusão dos sujeitos para participarem do estudo foram:

- a) Docentes do Departamento de Enfermagem (DE), inclusive o coordenador e vice-coordenador do curso de graduação em enfermagem e membros do Grupo de Apoio à Implantação do Currículo (GAIC), atualmente constituído pelos coordenadores das fases do Curso, com a denominação de Núcleo Docente Estruturante (NDE), normatizado através da Portaria nº 233/UFSC/2010¹⁶;
- b) Inicialmente, discentes da quarta e da sexta fase do curso de graduação em enfermagem, visto que já estavam no ensino profissional, pois se esperava que possuíssem um juízo de valor sobre o tema proposto;
- c) Docentes e discentes que aceitassem os cronogramas propostos para o estudo, embora estes tenham sofrido alterações no decorrer da investigação temática;

¹⁵ Nesse estudo, os sujeitos – protagonistas da investigação temática – são os docentes/professores/educadores e os discentes/alunos/educandos.

¹⁶ NDE – Criado e aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), através da Resolução nº1/2010, resultante do Parecer CONAES/nº4, de 17de junho de 2010, que normatiza o NDE e dá outras providências.

d) Docentes e discentes que estivessem abertos e disponíveis a participar do estudo, pois isso garantiria o máximo de variação de dados coletados a serem desvelados no final do processo. Nesse sentido, obtivemos a participação efetiva de oito docentes e oito discentes. Cumpre destacar que em algumas Rodas de Cultura havia mais ou menos sujeitos presentes.

3.5 COLETA, REGISTRO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Para a coleta de dados foram usadas algumas dinâmicas e técnicas para explorar os conhecimentos prévios dos grupos, como: o diálogo individual e coletivo; a observação participante; leituras de textos individuais e em grupo para subsidiar as reflexões e discussões em relação à temática proposta, destacadas nos itens: dialogando com os discentes e docentes da Investigação Temática nas Rodas de Cultura.

Para registrar as informações pertinentes ao escopo da investigação, fiz uso de dois instrumentos: o “Diário de Campo” (Apêndice 2), constando as narrações dos diálogos transcritos na íntegra pela auxiliar de pesquisa (bolsista do grupo EDEN), fotos e planejamento dos encontros; e as “Notas de Campo” (Apêndice 3), escritas no final de cada encontro, nas quais descrevia sentimentos (percepções e vivências), discussões e reflexões dos sujeitos e percepções da mediadora e orientadora.

Nesse sentido, construí um quadro com quatro colunas, constando: as datas dos encontros; diálogos dos participantes na roda de cultura; observações da pesquisadora/mediadora; observações da orientadora, com o objetivo de sistematizar as informações que mais se destacavam nos diálogos das Rodas de Investigação, as peculiaridades que eram dialogadas e que determinavam as situações-limite dos participantes dos grupos, bem como os pontos de reflexão para posterior validação e discussão no próximo encontro.

Para sistematização das informações, após terminar as Rodas de Cultura de Investigação, organizei arquivos no Microsoft Word® denominados “Diário de Campo dos Discentes” e “Diário de Campo dos Docentes”, onde foram colocadas as peculiaridades que eram dialogadas e os pontos de reflexão e discussão que determinavam as situações-limite dos participantes dos grupos. Cada arquivo foi identificado separadamente com o nome de sistematização dos encontros, constando:

os nomes dos grupos; número dos encontros, das rodas e de participantes; datas dos encontros, os horários de início e fim dos encontros; e o local onde ocorriam as Rodas.

Após cada Roda de Cultura, as informações foram organizadas e sistematizadas em painéis e organogramas e apresentadas aos participantes sob a forma de painéis/murais, para guiar as reflexões e discussões dos grupos de discentes e docentes, pois dessa forma facilitaria a validação dos dados, a busca e a análise de todo o processo construído em cada etapa do método. Ressalte-se que quando algum participante precisou faltar nas rodas, este enviou por *e-mail* ou por algum colega suas contribuições que foram validadas pelo grupo, pois essa modalidade de participação foi pactuada no contrato de convivência.

Os dados também foram analisados apoiados no referencial teórico-metodológico proposto por Freire junto aos participantes dos grupos do estudo. Após a organização de cada arquivo, foram feitas as revisões dos dados, no quais ouviu-se atentamente as gravações de cada roda e leu-se cuidadosamente as informações registradas no diário e nas notas de campo, no sentido de garantir rigor e objetividade das informações registradas. Essa organização nos possibilitou sistematizar e analisar os dados com coerência e fidelidade em cada etapa da investigação temática.

Ao final das Rodas de Cultura, nas duas realidades (discentes e docentes), as informações foram compiladas e os temas geradores agrupados em três macrotemáticas e subtemáticas temáticas com os discentes, ilustradas na figura 17, e uma macrotemática central e quatro subtemáticas com os docentes, ilustradas na figura 23, as quais emergiram da perspectiva dos sujeitos sociais participantes do estudo.

Evidentemente que o itinerário metodológico precisou ser flexível, sem perder o rigor científico. Tal expectativa seguiu uma sequência de etapas não lineares, mas que foram se inter-relacionando em constante processo de construção. A flexibilidade vivida com os sujeitos do estudo nas rodas de cultura ajudou a descobrir a pesquisa e ajudou a pesquisadora a se descobrir. Dessa forma, a coleta, o registro, a análise e a interpretação inicial dos temas ocorreram de forma dialógica, concomitante ao processo de coleta de informações nas etapas da Investigação Temática.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovado sob o nº do processo 274/09 (FR-284026) em 31 de agosto de 2009. Certificado nº 259 (Anexo 1) e do Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), conforme preconiza a Resolução 196/96 – (Anexo 2).

No tocante à entrada no campo de investigação, a pesquisa iniciou após anuência dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices 4 e 5) e da autorização formal da instituição (Apêndice 6). Assim, como forma de respeitar os aspectos necessários para manter os princípios éticos da pesquisa, buscou-se:

- a) fazer um memorando para conseguir o consentimento da instituição para a realização do estudo (Apêndice 7);
- b) apresentar e explicar aos grupos de docentes e de discentes o objeto e os objetivos do estudo através de contatos formais realizados durante as atividades nas Rodas de Cultura;
- c) obter a assinatura do TCLE dos dois grupos para a realização do estudo;
- d) manter o respeito de todos os envolvidos no estudo;
- e) manter o sigilo dos dados solicitados e o anonimato dos participantes;
- f) respeitar a liberdade de adesão de participar ou não do estudo, assegurando aos participantes o direito de desistência a qualquer momento da Investigação Temática;
- g) retornar à instituição e aos grupos envolvidos na investigação os resultados da pesquisa.

3.7 ITINERÁRIO DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

3.7.1 Momentos operacionais da investigação

- **Um convite ao diálogo – experienciando diferentes desafios e possibilidades**

Por conhecer a realidade a ser investigada, julguei que seria fácil a entrada no campo. No entanto, havia a necessidade de ter um domínio

em relação à proposta de operacionalização do estudo, seguir os trâmites formais e isso implica tempos e espaços distintos, pois assim nos conectamos com a realidade e, à medida que a conhecemos melhor, nela intervimos.

Assim, planejei a entrada no campo considerando os requisitos propostos no projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética da UFSC:

- a) entrar em contato com chefia do departamento de enfermagem e a coordenação do curso para dialogarmos sobre a proposta de estudo;
- b) verificar junto à coordenação do curso a totalidade de docentes/professores e de discentes/alunos da quarta e da sexta fases para poder planejar o número de grupos e de encontros;
- c) dialogar com coordenadores da quarta e da sexta fases para saber se era possível incluir no cronograma de aulas deles alguns momentos para realizar a pesquisa, obviamente, se os alunos aceitassem participar do estudo;
- d) fazer contato com todos os docentes através de uma carta convite (Apêndice 8) e com discentes da quarta e da sexta fases do Curso de Graduação em Enfermagem quando estes retornassem de férias;
- e) contar com a ajuda de uma pedagoga nas dinâmicas de grupo em cada encontro dos docentes e dos discentes e de uma bolsista (aluna do curso de enfermagem) como auxiliar de pesquisa nas gravações de áudio, filmagens e transcrições destes;
- f) construir um contrato com o grupo de discentes e com o grupo de docentes para pactuarmos algumas normas de convivência nas Rodas da Investigação Temática.

No princípio, animada, não vislumbrei **dificuldades** para entrar no campo, mas elas existiram como parte de um processo dinâmico que sofre mudanças. No entanto, fazendo parte dessa história experienciei diferentes desafios, quais foram:

- a) greve da universidade no semestre anterior ocasionando ajustes no calendário escolar (alongando o semestre);
- b) finalização do semestre tumultuado, impedindo as primeiras aproximações com docentes e discentes, devido a provas finais, avaliações no processo ensino e aprendizagem nos campos teórico-práticos, reuniões dos professores para o planejamento do próximo semestre;
- c) impedimento de realizar a pesquisa com os alunos da quarta fase, pois não obtive o retorno do *e-mail* enviado à coordenadora da fase, possivelmente, por estar de férias;
- d) falta de resposta de alguns professores ao *e-mail* e à carta convite

enviados, retardando a elaboração do planejamento da operacionalização da entrada no campo;

e) indisponibilidade de grande número de professores para participar do grupo de estudo devido a compromissos assumidos previamente.

Porém, nesse processo de busca encontrei também algumas **fortalezas**, como:

a) as discussões reflexivas e contribuições significativas dadas pelos membros do grupo de pesquisa EDEN/UFSC quando apresentei a proposta de estudo;

b) disponibilidade e comprometimento de alguns professores para participarem do estudo;

c) trabalhar com os docentes e discentes de uma única universidade pública;

d) realização das Rodas de Cultura no espaço da universidade, o que facilitou o acesso e a participação dos sujeitos do estudo;

e) a utilização da internet e do MSN como meio de comunicação entre a mediadora e os discentes foi primordial para que não ocorressem desencontros do grupo.

Compartilhei com minha orientadora esses desafios e sobre a possibilidade de não conseguir captar os sujeitos para participar do estudo. Ela sugeriu que eu apresentasse a proposta à coordenação do curso e à chefia do Departamento de Enfermagem (DE) para que estas avaliassem a possibilidade da entrada no campo, ainda no segundo semestre de 2009.

A chefia do DE e a coordenação do Curso aceitaram e incentivaram a concretude do projeto de pesquisa. Para tanto, a chefia do DE colocou meu requerimento na pauta da reunião de colegiado do curso para apreciação dos professores, uma vez que este estava passando por novas reformulações no projeto político do curso (PPC) e no currículo.

Confesso que saí da sala da chefia do DE mais animada e motivada a continuar a minha busca, pois a primeira coisa que os utópicos e utópicas devem fazer, constatatadamente, é trabalhar para que a utopia torne-se possível; a única maneira de vivenciar a utopia é viabilizando-a. “Se nós não a viabilizarmos, ela continuará sendo inevitavelmente utópica, no sentido negativo da expressão e não no sentido verdadeiro da palavra: que ela é um sonho impossível hoje que é preciso tornar possível amanhã” (FREIRE, 2008, p.84).

No caminho, conversei com alguns professores que se encontravam no departamento sobre minhas apreensões e, nesse sentido, recebi o apoio de um professor que colocou à disposição algumas

horas/aula de sua disciplina para que eu pudesse fazer uma aproximação com os alunos da sexta fase e apresentar a proposta de estudo. Pactuei com o professor que enviaria o planejamento e o cronograma com a previsão das datas para os encontros e, de acordo com as necessidades do grupo e do estudo investigativo, faríamos alguns possíveis ajustes.

Junto a minha orientadora, construímos então um planejamento para as primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa e entrada no campo. O planejamento prévio dos encontros foi essencial para a organização e o registro das informações, bem como para entender a leitura de mundo dos participantes nos vários momentos que compuseram a realização de cada uma das 11 Rodas de Cultura.

Assim, após o estabelecimento de uma relação horizontal com os sujeitos, tive a liberdade de lançar questões problematizadoras para o diálogo e para a investigação dos temas geradores, estimulando-os e mediando a reflexão entre os participantes, pois o importante ao assumirmos uma postura de educação libertadora é instigar os sujeitos sociais para que se percebam sujeitos de seu pensar, discutam o seu pensar, sua própria visão de mundo, revelada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus colegas de grupo.

O funcionamento das Rodas de Cultura propõe um trabalho sistematizado, desencadeando uma reflexão individual e uma construção do conhecimento compartilhado calcado na permuta de experiências. Desse modo, com base nos primeiros contatos que precederam a realização das Rodas, foi possível difundir outras visões acerca do planejamento, que, ainda não sendo irrefutável, foi receptivo a flexibilizações.

Cumpra mencionar que nas primeiras aproximações com os participantes, para preservar seu anonimato na pesquisa, solicitei ao grupo a escolha de nomes e codinomes. Porém, ao se constituir as Rodas de Cultura, os protagonistas do estudo me elegeram como mediadora do processo para dar os nomes dos grupos e pseudônimos dos participantes, exemplificados a seguir:

- O grupo de discentes recebeu o nome de “Rosa de Porcelana”; e os participantes, pseudônimos como Haiba (a charmosa); Ife (a amorosa); Dalila (a gentil); Aliya (a exaltada); Gimbya (a princesa); Aziza (a preciosa); Hanifa (a pureza); Bahiya (a bonita). A escolha dessa rosa deu-se devido a minha condição de afro-brasileira como forma de homenagear as mulheres africanas/angolanas. As pétalas da rosa significam os discentes, e seu “miolo” representa a mediadora/pesquisadora.

- Para o grupo de docentes, a escolha do nome de “Flor de

Mandacaru” e dos pseudônimos dos participantes compreendeu dois momentos simbólicos e importantes para mim. Primeiro, por ser uma belíssima flor da caatinga, na região do Nordeste, tendo suas pétalas representadas pelos participantes do grupo e, o seu “miolo”, a mediadora da pesquisa. Segundo, por ser a região na qual tenho “cravadas” as minhas raízes. Os pseudônimos indicados representam alguns conceitos do estudo, como: Diálogo; Dialogicidade; Liberdade; Libertação; conscientização; Ação/reflexão/ação; Cultura; e Emancipação.

Assim sendo, após a constituição dos grupos, apresento as etapas do método Paulo Freire e os procedimentos técnicos para coleta e análise dos dados. Logo, as Rodas de Cultura se constituíram em quatro momentos, que se articularam no processo de trabalho de campo, construídos em movimentos dinâmicos da investigação temática:

➤ **PRIMEIRO MOMENTO:**

A primeira etapa do método foi para o **Levantamento dos Temas Geradores** – extraídos a partir da grande temática “avaliação do processo ensino e aprendizagem”, os participantes dos grupos de discentes e docentes buscaram no universo vocabular inteirarem-se da realidade vivida sobre a temática proposta para o estudo, no sentido de trazer para dentro das rodas de cultura seus valores, suas crenças, sentimentos e suas histórias.

No entanto, cabe esclarecer que em todos os temas trabalhados no estudo em questão tentamos tanto quanto possível romper as aparências enganosas que podiam conduzir-nos a uma visão distorcida destes. Isso significa dizer que realizamos um esforço para desembaraçá-los destas aparências para apanhá-los como fenômenos dando-se numa realidade concreta e, ao apreendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, seja quem os escreve ou quem os lê, deve assumir perante eles uma atitude comprometida e não neutra, resultando num primeiro momento de que o conhecimento é processo que implica a ação–reflexão do homem sobre o mundo.

Por outro lado, compreendemos que essa atitude comprometida diante dos temas se explica ainda pelo fato de que todo tema tem o seu contrário e envolve tarefas a serem cumpridas, tão antagônicas entre si quanto contrários os temas são entre si, visto que, quanto mais vamos conhecendo a realidade histórica – os temas enquanto históricos envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial destes – em que se constituem os temas em relação dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornar-nos neutros em face deles.

➤ **SEGUNDO/TERCEIRO MOMENTOS:**

A segunda etapa de **Codificação** e a terceira etapa de **Decodificação dos Temas Geradores** caminharam juntas. Essas etapas foram destinadas à coleta de dados. Ampliação do conhecimento sobre os temas geradores. Tema do silêncio. Tomada de consciência. Nesse sentido, as questões relativas aos temas em discussão foram exploradas e buscou-se o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido, ou seja, foi onde se deu a exploração das questões relativas aos temas em discussão, as quais permitiram aos discentes e docentes construir o caminho do senso comum, rumo a uma visão crítica da realidade.

Essa organização demandou uma ação consciente que envolveu a clarificação do que se encontrava opaco na “visão de fundo” da consciência dos sujeitos envolvidos na investigação temática. Assim, no contexto teórico, tomando-se distância do concreto, os sujeitos analisaram criticamente os fatos que neste se dão. Essa análise envolveu o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, os sujeitos procuravam alcançar a razão de ser dos fatos. Foi a codificação ou a representação de situações-limite ou existenciais vivida por eles. **A codificação**, de um lado, fez a mediação entre o contexto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscavam em diálogo desvelá-la, visto que a codificação, mesmo quando puramente empírica, é um discurso a ser lido por quem procura decifrá-la.

Já o primeiro momento da decodificação – ou leitura – foi descritivo. Nesse nível, os sujeitos – decodificadores – do estudo, pois narravam mais que analisavam, aliaram as diferentes temáticas constitutivas da codificação. E foi pensando sobre sua prática, em termos mais críticos, que tanto os discentes como os docentes foram substituindo a visão mais focalista da realidade por outra global.

Mas há algo que devo pontuar para evitar possíveis incompreensões no que se refere à escolha em trilhar por essa metodologia. Refiro-me precisamente ao papel da consciência na prática libertadora e começo dizendo que, numa posição dialética, não me foi possível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo.

A palavra conscientização, com que, de maneira geral, me refiro ao processo pelo qual os sujeitos do estudo se inseririam criticamente na ação transformadora, não deve ser compreendida como uma manifestação idealista, pois se nossa visão é dialética, nem subjetiva de um lado, nem mecanicista de outro, não posso, no processo de conscientização, atribuir à consciência um papel que ela não tem, o de

transformar a realidade. Não posso também reduzir a consciência a um mero reflexo da realidade, porque a simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica não é bastante para que os sujeitos oprimidos se libertem.

➤ **QUARTO MOMENTO:**

A quarta e última etapa, o **Desvelamento Crítico** da realidade, representou também a análise preliminar dos conteúdos extraídos através da codificação objetiva, incluindo elementos da subjetividade interpretativa dos participantes dos grupos e do pesquisador, procurando evidenciar a REALIDADE (captar o real) e as POSSIBILIDADES embutidas nos dados coletados. Ou seja, constituiu-se da problematização dos temas geradores, na qual os participantes dos grupos partiram para a transformação do contexto vivido. Foi a conscientização dos grupos sobre a realidade vivida, agora interpretada com outros “olhos” possibilitando uma ação na busca da superação na tentativa de modificá-la ou não. Quanto mais a problematização avançou e os sujeitos decodificadores se adentravam na intimidade dos temas problematizados, tanto mais foram se tornando capazes de desvelá-los.

Isso dito, no Itinerário da Investigação Temática, sua composição se deu pela totalidade dos sujeitos que participaram da investigação, de forma dialógica e mediatizados pelo mundo, sendo convidados a pensar sobre as suas situações concretas e existenciais como, de fato, sujeitos sociais do processo. No entanto, nas Rodas de Cultura os participantes apresentaram visões de mundo e de sentimentos carregados de dúvidas, medos, angústias e desesperanças. Sentimentos estes que implicaram temáticas significativas nas Rodas durante as etapas da investigação. Logo, o processo dialógico e libertador realizado com os sujeitos da pesquisa permearam todas as etapas e os procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados.

A seguir encontra-se o desenho de minha compreensão sobre o Itinerário da Investigação Temática, configurado pelo Artesanato de Olinda, representando Paulo Freire e os sujeitos da pesquisa na “Roda de Cultura”, conforme ilustra o esquema da figura 9.

3.7.2 Representação do Referencial Metodológico

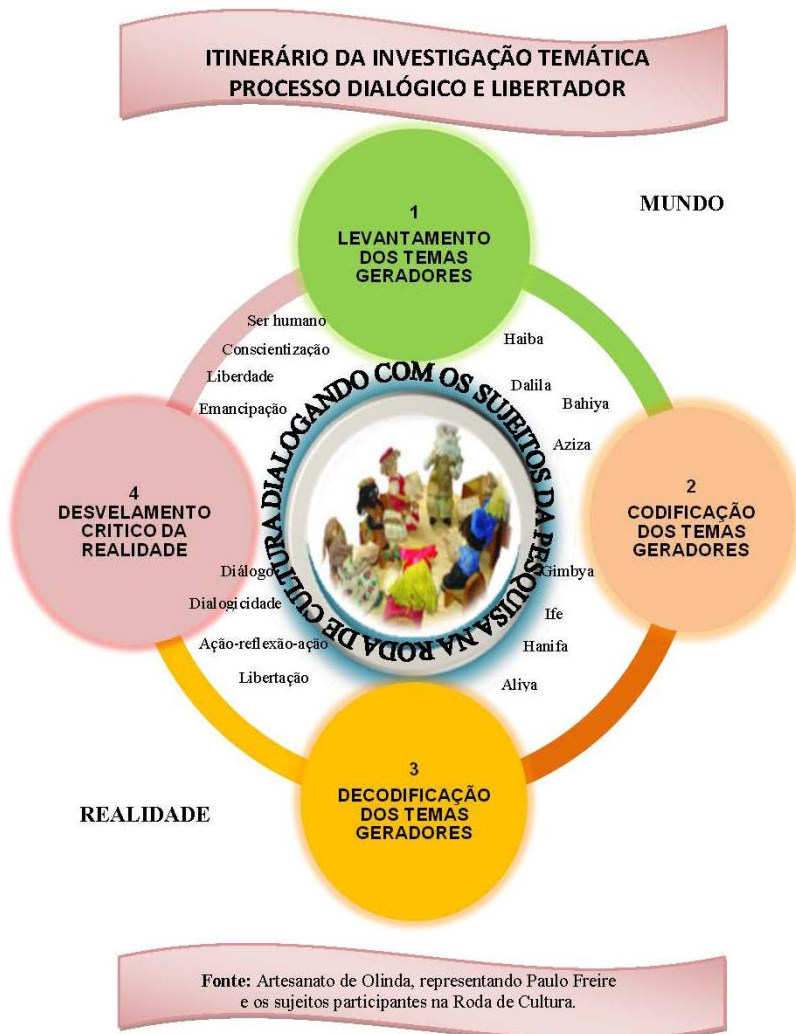


Figura 9 – Processo Dialógico na Roda de Cultura vivenciado com os sujeitos da pesquisa.

3.7.3 dialogando com os discentes no campo da investigação

- **Entrando no Campo da Investigação Temática com os Discentes**

Tocada por ideias e sentimentos comecei, junto a minha orientadora, a planejar a coleta de informações. Convidei uma pedagoga para ajudar nas dinâmicas de “quebra-gelo” que seriam desenvolvidas no início de cada roda de cultura e uma bolsista (aluna do curso de enfermagem), como auxiliar de pesquisa. Porém, depois do primeiro encontro percebemos que a participação da pedagoga poderia causar viés na pesquisa por interferência na dinamização das rodas e conflito de papéis com a mediadora/facilitadora/pesquisadora, mas não havia impedimento da participação da bolsista, desde que ela auxiliasse apenas na pesquisa de campo com os discentes/alunos.

A primeira aproximação com os alunos ocorreu no dia 16/09/2009. Ao entrar na sala de aula, eles sentaram-se e olharam-me com certa desconfiança. O professor apresentou-me para a turma, explicando qual era a razão de minha presença. Apresentei a pedagoga e a auxiliar de pesquisa para gravação das informações e observações. O encontro teve a duração de 1h40min e contou com a presença de 23 alunos.

Ao olhar para cada aluno ali presente vislumbrei as diversas possibilidades de diálogos relacionados à temática, no sentido de compartilharmos crenças e valores culturais, conhecimentos “ditos” como certos, ideias, preconceitos, dentre outros sentimentos. Este era mais um desafio que aos poucos foi me causando conforto e encantamento.

Criando as Rodas de Cultura com os discentes

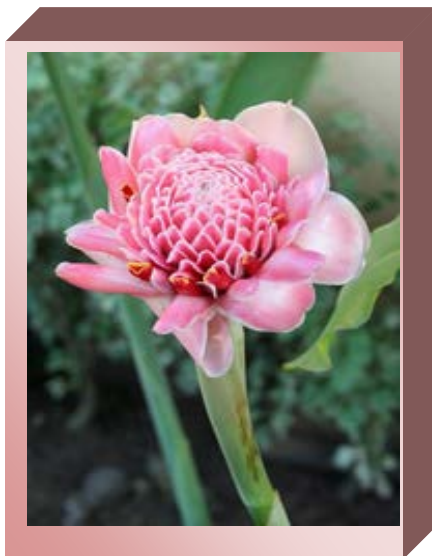


Figura 10 - “Grupo Rosa de Porcelana”

Constituímos a primeira Roda de Cultura e, nessa ambiência agora mais confortável, passamos a realizar a dinâmica, denominada de “quebra-gelo”, ilustrada no organograma da figura 11.



Figura11 - Dinâmica quebra-gelo

A dinâmica teve a função de descontrair e mostrar que para trabalharmos em grupo devemos compartilhar vivências¹⁷ e interagir uns com os outros expondo nossas crenças, valores, sentimentos, anseios, ideias e possibilidades, sem perder de vista a nossa singularidade. Expliquei ao grupo que o resultado final da técnica utilizada era sensibilizá-los a ajudar-me na concretização da pesquisa, pois sozinha eu não conseguiria. Nas Rodas de Cultura, com seus pares, eles teriam a oportunidade de divulgar suas vozes até então silenciadas.

¹⁷ Nesse estudo, **compartilhar vivências** na Roda de Cultura da Investigação Temática significa mobilizar os discentes e os docentes para um processo de conscientização e mudanças da realidade.

- **Apresentando a proposta e pactuando o contrato de convivência com os discentes**

Logo após a dinâmica de quebra-gelo, percebi que alguns alunos estavam desmotivados a participarem do estudo, outros referiram estarem descontentes com a forma de avaliação realizada e se mostraram receptivos a participar do estudo. Alguns acenaram que não acreditavam na possibilidade de mudanças em relação ao processo avaliativo vigente. Ressaltei que todos se sentissem confortáveis para participar ou não do estudo, no entanto reforcei que esta era uma oportunidade de suas vozes serem ouvidas e tentar transformar a prática avaliativa vigente que tanto lhes incomodava.

Em seguida, acertamos com o professor da disciplina que os próximos encontros aconteceriam no horário vinculado ao plano de ensino da disciplina em pauta. Entreguei o cronograma com o agendamento dos encontros e o TCLE, o qual foi assinado pelos 23 discentes.

Dialogamos também sobre a necessidade de construirmos um contrato para pactuarmos algumas normas de convivência no grupo e organização dos próximos encontros, que ocorreram conforme ilustra a figura 12 abaixo.

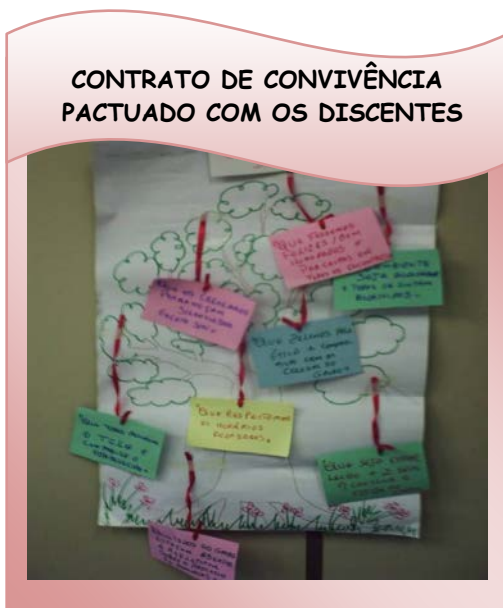


Figura 12 - Pannel do Contrato de Convivência do Grupo Rosa de Porcelana.

Na construção desse painel, os participantes do grupo receberam uma folha de cartolina, fita, tesoura e pincéis para escrever as normas e formar um painel que ficaria exposto em todas as Rodas de Cultura da Investigação Temática. Os acordos firmados começaram por mim conforme ilustrados no Apêndice 9. Depois do painel construído, solicitei aos participantes que apresentassem os acordos pactuados pelo grupo. A minha participação gerou uma aproximação e interação positiva com os integrantes da investigação nas Rodas de Cultura.

Ao final da dinâmica, os participantes do grupo referiram que consideraram a dinâmica ótima, pois foi uma forma de assumirem um compromisso formal enquanto grupo. Ao término da Roda, perguntei aos discentes e ao professor se tinham algum comentário a fazer. Agradei o espaço e a oportunidade que tive para apresentar o projeto. Combinamos que eu digitaria os acordos pactuados pelo grupo e traria no próximo encontro, visto que este guiaria os participantes do Grupo Rosa de Porcelana nas Rodas de Cultura durante a investigação temática.

Como havia um intervalo entre a primeira e a segunda Roda, ressaltai que faria contato com a turma por *e-mail* para lembrá-los do encontro agendado. Também elegeríamos os temas geradores a serem discutidos na primeira etapa da metodologia e nos despedimos.

- **Buscando caminhos, gerando expectativas com os discentes**

Inicialmente teço algumas considerações que foram significativas para que as próximas Rodas de Cultura e etapas do método fossem organizadas para não prejudicar o processo da investigação temática.

Os encontros para as Rodas de Cultura foram planejadas previamente, operacionalizadas e orientadas pelo referencial teórico-metodológico de Freire. A maioria aconteceu no período vespertino, tendo uma duração média de 2 horas.

A maioria dos encontros contou com a ajuda e o comprometimento da aluna (bolsista) auxiliar de pesquisa para a organização das rodas de cultura, como: agendamento da sala no departamento de enfermagem para todos os encontros; preparação do ambiente sempre acolhedor; arrumação do material pedagógico (canetas, pincéis, cola, tesoura, fita e cartolinas) e do lanche numa mesa auxiliar à disposição do grupo; testagem de todos os equipamentos como multimídia (*data show*); fixação (no quadro e parede da sala) dos painéis construídos pelo grupo em cada etapa para relembrar o processo vivido.

Os integrantes do grupo nas rodas de cultura auxiliaram nas sessões de fotos e gravações de suas falas/diálogos para posterior

transcrição. Para a transcrição das informações, contou-se com a ajuda da auxiliar de pesquisa e de mais uma bolsista do Grupo de Pesquisa EDEN, sendo que os temas após transcrição retornavam para a pesquisadora para apreciação em no máximo cinco dias, visto que as Rodas aconteciam semanalmente, conforme o organograma dos discentes e no espaço da universidade conforme citado anteriormente.

Nas primeiras aproximações com o grande grupo, sendo a primeira Roda de Cultura constituída pelos 23 discentes que assinaram o TCLE, a partir do segundo encontro as Rodas de Investigação foram formadas: segunda roda, nove discentes; terceira roda, oito discentes; quarta roda, seis discentes; quinta roda, sete discentes; sexta e última roda, oito discentes; totalizando a média de oito discentes por roda de cultura.

Em todos os encontros específicos para as atividades da Investigação Temática, antes de iniciar a roda de cultura, brevemente, eu rerepresentava uma síntese do método e resgatava os principais pontos discutidos na Roda anterior para avançar no processo de discussão. Foi pactuado também com o grupo que na sequência das etapas da Investigação Temática, após compilação e organização, as informações vivenciadas pelos participantes e descritas pela pesquisadora seriam devolvidas para apreciação, validação, análise, reflexão e discussão sobre os aspectos que se apresentavam, emergindo da análise temas centrais que seriam trabalhados nas etapas seguintes na Roda de Investigação; se um participante não pudesse comparecer ao encontro agendado, este enviaria suas contribuições (sua voz seria ouvida) para serem refletidas e validadas pelo grupo, pois, apesar da flexibilidade da metodologia, ela possui um rigor a ser seguido.

Com esse olhar, o grupo de estudo foi muito crítico em seus sentimentos e posicionamentos. A maioria dos participantes se mostrou comprometido com a pesquisa, buscando várias possibilidades de ação a partir das discussões e reflexões coletivas. Como mediadora dos diálogos nas Rodas, sempre instiguei-os a refletir, enfocando que existem formas diferenciadas de dizer o que está nos incomodando sem sermos agressivos.

A segunda Roda de Cultura da Investigação Temática ocorreu no dia 07/10/2009. Participaram apenas nove discentes, a pesquisadora/moderadora e a auxiliar de pesquisa, totalizando 11 participantes. Mesmo com esse imprevisto, do não comparecimento da maioria dos discentes, considereei que os objetivos propostos para essa etapa da investigação temática foram atingidos.

No entanto, esse fato causou-me surpresa e preocupação, pois no

primeiro encontro e primeira Roda de Cultura, os discentes se mostraram interessados em participar da pesquisa, visto que estas ocorreriam nos horários de aulas cedidos pelo professor. O não comparecimento da maioria dos alunos comprovou também o que eu e minha orientadora havíamos discutido – de realizarmos o estudo apenas com discentes de uma turma e universidade.

Nossa compreensão, em princípio, era que os sujeitos que participassem das Rodas de Cultura teriam uma oportunidade com seus pares de dialogarem sobre situações existenciais, comuns ao próprio grupo. Mas a metodologia propõe que os membros podem participar ou não e se retirar a qualquer momento da pesquisa; que um grupo pode ser consolidado com até três sujeitos, desde que estejam abertos para discutir, refletir e, quem sabe, mudar a sua realidade. Era por isso que estávamos ali e não podíamos perder o foco.

Assim, para dinamizar as discussões e reflexões do grupo, bem como compreender e identificar na roda de cultura o que o grupo estava pensando e sentindo, em relação à forma de avaliação processada no curso de graduação em enfermagem, esclareci que utilizaríamos uma “dinâmica com o uso de tarjetas”, que consistia em eles descreverem as suas percepções e, em seguida, colocaríamos as percepções em um painel para facilitar a visualização e discussão do processo construído por eles. Nesse ínterim, entreguei as tarjetas e busquei instigá-los com duas questões provocadoras para o levantamento dos temas geradores.

As questões foram: 1) como você percebe a avaliação do processo ensino e aprendizagem? 2) você está satisfeita(o) com a avaliação do ensino e aprendizagem realizada? Esses questionamentos serviram para guiar os diálogos e as discussões, mas havia abertura para outras questões que emergissem do grupo. De pronto, a discussão no grupo foi iniciada.

Essa postura conferida pelos participantes evidenciou o grau de autonomia que os sujeitos do estudo possuíam, e demonstrou que eles haviam compreendido a proposta e a metodologia apresentadas no primeiro encontro. Corroborando com a afirmação acima, Ferraz (2011) coloca que o ponto de partida para a compreensão de como deve se estruturar as rodas de cultura é a adoção do princípio de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas.

LEVANTAMENTO DOS TEMAS GERADORES

- **Elegendo os temas geradores com os discentes**

Na Roda de Cultura da Investigação Temática já constituída, os participantes começaram a desenvolver a primeira etapa do método, sendo que as reflexões foram surgindo na medida em que se discutia o processo avaliativo atual, e o desejado. Desse modo, foram levantados nesta primeira etapa, 29 temas em relação à percepção, e 27 temas relacionados ao grau de satisfação e/ou insatisfação à forma como vinha sendo processada a avaliação da aprendizagem dos discentes no curso de enfermagem, totalizando 56 temas geradores ilustrados no painel da figura 13.

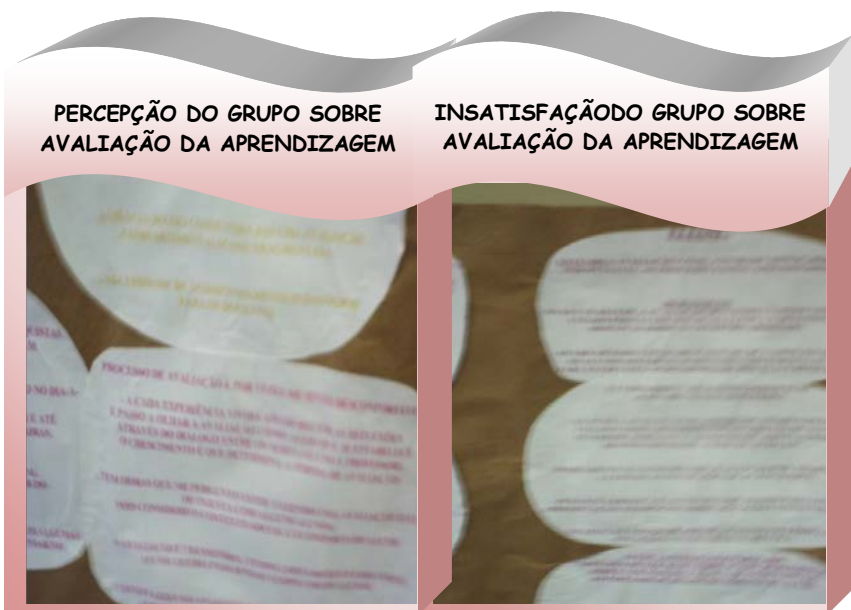
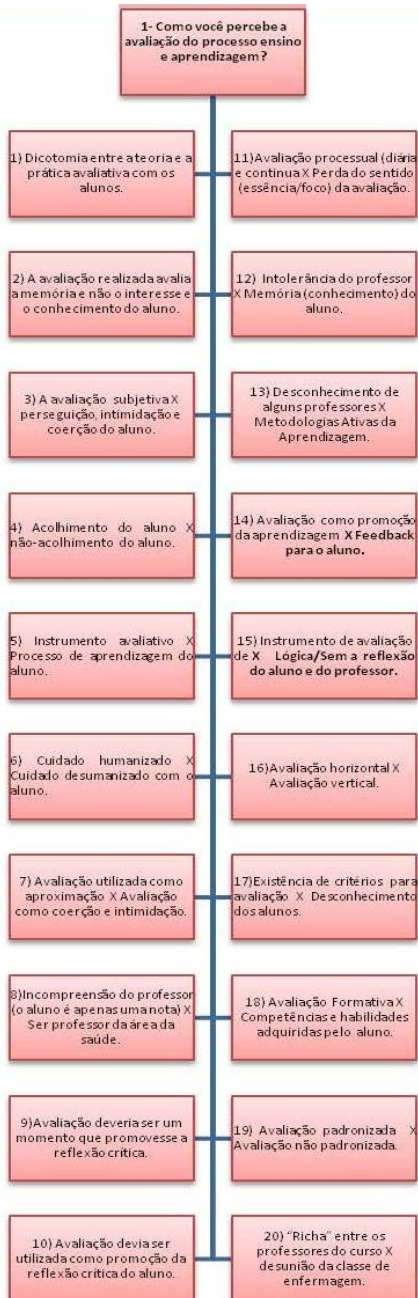


Figura 13 – Painel: Elegendo as palavras e os temas geradores.

Ao final da discussão nessa roda de cultura, os participantes do grupo, a partir de uma leitura flutuante, destacaram possíveis “temas geradores”, que emergidos dos diálogos realizados puderam ser

agrupados pela analogia que existia entre eles. Esse processo resultou em 40 temas significativos, dos 56 temas iniciais, ilustrados no organograma da figura 14 – Síntese do Levantamento dos Temas Geradores – analisados no manuscrito 02.



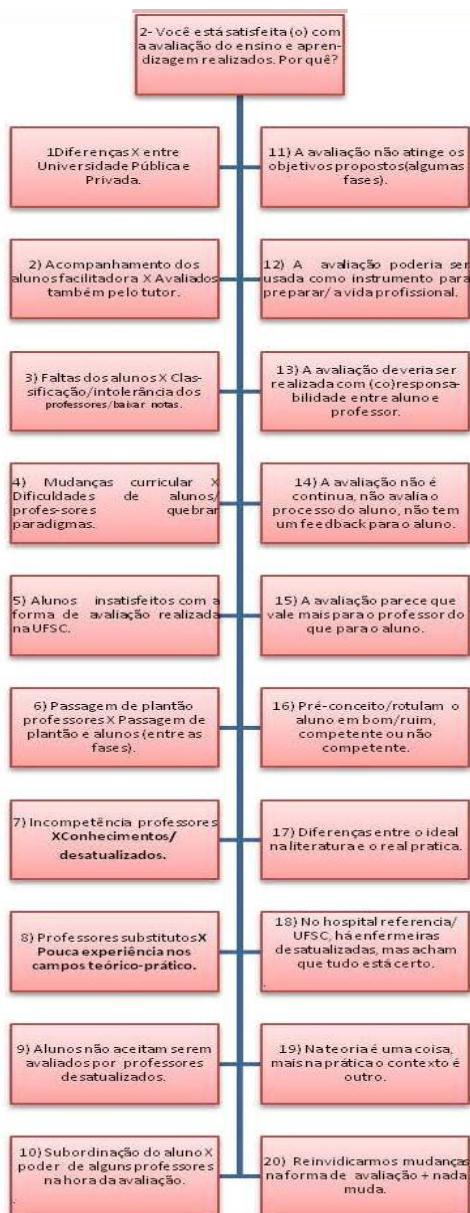


Figura 14: Organograma síntese: dos 56 temas geradores resultaram 40 temas geradores significativos na Investigação Temática.

Para realização da síntese dos temas geradores, foram ouvidas todas as gravações de áudio e lidos todos os registros feitos no diário e notas de campo que compõem os diálogos do grupo nas Rodas de Cultura da Investigação Temática. Logo, nesta etapa os temas geradores eleitos consistiram em expressões isoladas do processo dialógico do grupo, mas apresentaram elementos de discurso em comum e reveladores.

A minha participação nesse processo foi a de criar intencionalmente situações provocadoras de reflexões relacionadas à prática avaliativa com a finalidade de garantir que os sujeitos nela envolvida produzissem e se apropriassem de novos conhecimentos, assim como da metodologia utilizada na construção desses conhecimentos. Nesse sentido, criei situações interativas que possibilitaram aos participantes da Investigação Temática expressarem como se percebem em seu fazer no dia a dia, ou seja, de suas práticas cotidianas.

No entanto, cabe apontar que a proposta inicial foi apresentar aos sujeitos dimensões significativas de sua realidade, a partir de uma categoria central – avaliação –, cuja análise crítica lhes possibilitassem reconhecer a interação de suas partes, as quais analisadas, posteriormente, fossem percebidas como dimensões da totalidade, tendo em vista que esses movimentos dinâmicos e críticos também possibilitam aos sujeitos uma postura crítica, em face de suas situações-limite.

Mas a partir da organização e do agrupamento dos temas geradores, tive a clareza de que as técnicas aliadas com dinâmicas interativas objetivam sensibilizar os participantes, no sentido de valorizar suas indagações, incentivando-os a uma busca organizada de possíveis soluções para as situações-limites vivenciadas no cotidiano.

Porém, ao assumir essa postura de mediadora no grupo, sentia que a responsabilidade aumentava, pois era preciso saber discernir quais os momentos em que devia agir como participante ativa do grupo e em qual momento precisava manter certo distanciamento como mediadora/pesquisadora.

Além disso, consideramos enquanto grupo que a constituição dessa etapa também foi um momento muito importante para o conhecimento do próprio grupo, para a aproximação da pesquisadora/mediadora com os discentes/alunos numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos (motivação, medo, angústias), dentre outros; que essa roda de cultura foi muito enriquecedora, pois constatou-se que o caminho projetado para a

construção coletiva do processo constituiu-se em uma indescritível experiência em pesquisar, saindo do “desenho” de métodos de pesquisa para entrar na história de vida dos sujeitos protagonistas.

Desse modo, ouvir as vozes desses sujeitos, utilizando todos os sentidos, foi condição imperativa à investigação com o grupo, pois eles desejavam falar e serem ouvidos. Logo, não se tratou apenas de me colocar no papel de observadora e mediadora de um processo dialógico que tinha visibilidade, mas estar atenta e vigilante ao meu fazer e ao meu saber ser, para conseguir registrar todas informações pertinentes ao foco da investigação nessa roda. Por outro lado, os sujeitos do estudo foram se motivando e se percebendo na medida em que os temas geradores foram emergindo no grupo, pois a tematização é um momento do método, no qual as situações que se apresentam na leitura do mundo vivido transformar-se-ão em temas de estudo em sua concretude.

Foi possível observar também que a eleição e a dimensão dos temas geradores em uma única etapa do método já apontavam para as etapas subsequentes, como a codificação, descodificação, e até mesmo para o desvelamento crítico de alguns temas vivenciados por eles no curso. Nesse sentido, o grupo se mostrou confiante em relação ao levantamento dos temas que elegeram, possibilitando avançarmos para além do limite de conhecimento que os discentes tinham de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder criticamente nela intervir nas etapas posteriores.

Diante desse contexto, minha compreensão a partir dessa Roda de Cultura foi de que o diálogo proposto por Freire teve visibilidade, como a de uma rede com fios sendo tecidos por uma coletividade, tão bem tecidos que não se sabia exatamente onde começava e terminava o tear. Com esse olhar, não privilegiamos a ordem dos acontecimentos, fomos tecendo os fios do início, do meio sem a preocupação com o fim. Fomos entrelaçando os fios das histórias narradas pelos sujeitos protagonistas do estudo com os fios do objeto de pesquisa.

Ao final do encontro, fizemos uma avaliação geral em relação ao ambiente, lanche e a condução do trabalho de campo nas rodas de cultura. O grupo nesse sentido não sugeriu mudanças, mas verbalizou que buscariam informações sobre os motivos que levaram os colegas da turma a não comparecerem ao encontro agendado previamente, visto que eles faziam parte do grande grupo do Centro Acadêmico de Enfermagem (CALENF), que questionavam e discutiam sobre a forma como a avaliação do processo ensino e aprendizagem era praticada nas fases e nas diversas disciplinas do curso de enfermagem na universidade.

- **Explorando o temas geradores com os discentes**

Faz-se necessário esclarecer que não houve a segunda Roda de Cultura da Investigação Temática, programada para o dia 14/09/2009. Apareceram para o encontro apenas três participantes, mesmo tendo sido lembrados do encontro. Em conjunto, decidimos marcar um novo encontro.

Assim, a terceira Roda de Cultura da Investigação Temática ocorreu no dia 21/10/2009. Estiveram presentes na Roda oito participantes, sendo que um não havia participado da primeira roda e dois haviam faltado. Expliquei ao novo membro que os participantes decidiriam sobre a sua entrada no grupo, visto que tínhamos um contrato de convivência firmado e qualquer alteração na trajetória da investigação seria determinada pelo grupo.

Nesse momento da pesquisa me coloquei apenas como mediadora/animadora/facilitadora motivando e instigando a evolução do processo. Relembramos o pacto contratual de convivência e reforçamos a necessidade de manter um diálogo aberto.

O grupo decidiu aceitar a colega, mas reiterou que ela não poderia faltar sem avisar previamente. A aluna concordou com as colocações do grupo. Os participantes do grupo que faltaram ao encontro anterior justificaram a ausência, referindo que, nesta data, estavam trabalhando como monitores do Seminário de Saúde Mental, realizado em Florianópolis e esqueceram de avisar a bolsista, auxiliar, e a moderadora/pesquisadora da investigação.

Ao propor mais dois encontros, para finalizar a investigação temática em março de 2010, os participantes colocaram alguns obstáculos, considerando que a sétima fase era muito trabalhosa e que eles pretendiam fechar as rodas ainda nesse semestre. Expliquei também que esse momento da pesquisa necessitava de um planejamento mais ordenado, pois as notas de campo agora já passavam de 50 páginas de informações e que também havia planejado para trabalharmos as duas etapas do método nessa roda da investigação temática.

Cabe informar que os registros de minhas impressões subjetivas sobre as Rodas de Cultura continuaram sendo descritas nas notas de campo. Para tanto, após as transcrições das narrativas dos diálogos do grupo, estas foram organizadas em arquivos distintos, retornando sempre às gravações, revisando as informações para assegurar-me de que estava mantendo totalmente a estrutura objetiva dos temas e dos conflitos que ocorriam nas Rodas de Cultura da Investigação Temática. Nesse sentido, a organização das atividades foi planejada para dois momentos distintos, apresentados a seguir:

O primeiro momento dizia respeito ao planejamento das atividades, no qual lancei mão das seguintes estratégias:

a) inicialmente, fiz uma leitura fluente do material produzido com as informações obtidas pelas atividades de roda. Foi elaborada uma reflexão de cada atividade realizada e sua relação com o objeto e os objetivos da pesquisa;

b) em seguida, juntamente com a orientadora, fiz uma releitura do material produzido na roda anterior e elaboramos um quadro para sistematização dos dados. Organizamos as falas e os temas de acordo com os seguintes tópicos: local, data e horário, o número de participantes por encontro e descrição dos diálogos. A partir desse quadro, percebemos que muitos dos temas se relacionavam ou eram similares;

c) posteriormente, realizei uma leitura cautelosa do quadro síntese com os 40 temas selecionados na primeira etapa, agrupando-os por similaridade, colando-os em um grande painel. Para isso tive que retornar às sínteses produzidas nos dados brutos gerais, de modo que essa descrição da realidade iria ser utilizada para desencadear a dinâmica de codificação e decodificação dos temas geradores levantados na primeira etapa da Investigação Temática.

O segundo momento iniciou-se com a apresentação e discussão dos 40 temas geradores, que estavam expostos no grande painel, e com a validação dos temas coletados na roda de cultura anterior. Reafirmamos enquanto grupo nosso compromisso em refletir e discutir sobre as temáticas seguindo o referencial teórico-metodológico proposto por Freire.

CODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

• **Codificando os temas geradores com os discentes**

A partir da exposição dos temas geradores ilustrados no quadro 02, os participantes ampliaram os diálogos e as reflexões indo além das questões iniciais. Minha compreensão nesse momento foi de que a codificação e a decodificação constituem etapas indissociáveis.

Mas uma vez, como mediadora do processo, valendo-me dos temas expostos no painel, comecei a provocar os participantes do grupo, levando-os a refletir sobre as causas, consequências e sobre a forma como vinha sendo processada a avaliação da aprendizagem e quais seriam as possibilidades de mudanças. Os participantes do grupo retomaram as discussões.

Esse momento significou para os participantes do grupo a

compreensão da “passagem” (situação existencial) vivida do abstrato ao concreto, pois a partir da exposição dos temas geradores retomaram as discussões, realizando uma leitura dos 40 temas geradores destacando-os no painel, por ordem de prioridade, nos quais resultaram em 20 temas codificados para serem trabalhados.

Os temas codificados estão representados no formato de dois organogramas ilustrados através das figuras 15 e 16, sendo dez temas sobre as percepções dos alunos e mais dez sobre a insatisfação dos alunos relacionados à avaliação da aprendizagem realizada no curso que, posteriormente, foram analisados no manuscrito 02.



Figura 15 - Codificando os temas relacionados à percepção dos alunos sobre o processo avaliativo.

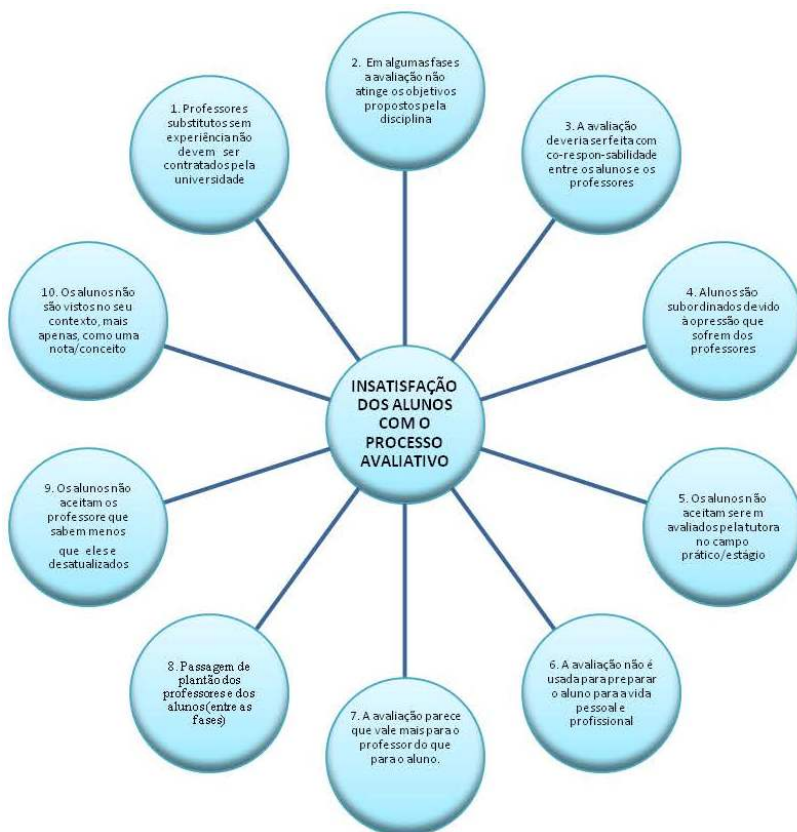


Figura 16 - Codificando os temas relacionados à insatisfação dos alunos sobre o processo avaliativo.

A codificação expressava as imagens das situações existenciais, essenciais para que os diálogos acontecessem espontaneamente, combinando os sentimentos e interesses dos participantes. Nesse processo dinâmico, os participantes do grupo responderam a essas situações-limite por meio da “tomada de consciência” (assunção). Os temas geradores foram problematizados, contextualizados e substituídos em sua primeira visão mágica e ingênua por uma visão crítica do assunto relacionado às palavras geradoras a serem discutidas.

DECODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

- **Os discentes tomando consciência da realidade codificada**

A terceira etapa do método começou quando foram apresentados para o grupo, no formato de organogramas, os temas geradores já codificados. Após apresentação dos temas, a roda foi aberta para o diálogo em grupo, sendo explicado que os participantes deveriam observar se estas eram as situações-limites vividas por eles neste momento, logo eles tinham a liberdade para ajustar ou modificar os diálogos/falas que julgassem necessárias.

Motivada pela expressão do grupo, perganei – focalizando que nessa fase do estudo ainda tínhamos um longo caminho a percorrer, mas eu sabia da força e determinação que o grupo possuía – se eles desejavam que ocorresse mudanças no processo avaliativo instituído no curso de enfermagem, sendo esse somente o início de uma longa caminhada.

Ao ver a formatação dada aos diálogos ali expressos, os participantes verbalizaram que não acreditavam que conseguiriam chegar tão longe (palavras do grupo). Antes de validarem as informações, fizeram uma releitura do que foi construído na etapa da codificação e iniciaram as discussões. Concluíram que os temas prioritários discutidos eram aqueles mesmos e que todos se sentiam contemplados em suas falas, sentimentos, questionamentos e reflexões, expressos nas Rodas de Cultura da Investigação Temática.

Para a decodificação dos temas geradores, realizamos uma dinâmica em que todos se sentaram no chão, motivados e comprometidos na realização da atividade proposta. No primeiro momento, eles iniciaram a atividade se dividindo em duplas. Enquanto um dupla cortava as tarjetas de várias cores, outra desenhava uma grande árvore numa folha de cartolina. No segundo momento, eles refletiram, discutiram, separaram, agruparam e escreveram os temas decodificados por similitudes, colavam as grandes temáticas e subtemáticas na árvore e expuseram na parede da sala no grande painel, ilustrado na figura 17.



Figura 17 - Dinâmica da Árvore para decodificação dos temas geradores com os alunos.

A decodificação exposta no painel implicou intensa prática dialógica requerendo um olhar atento na origem das situações existenciais dos sujeitos. Forneceu também elementos para que os participantes do grupo tivessem melhor entendimento (tomada de consciência), permitindo aproximações entre o contexto e as situações existenciais, nas quais se encontravam inseridos os sujeitos, ou seja, os sujeitos envolvidos foram tomando consciência do mundo em que vivem.

Esse momento foi de transposição dos desafios, compreendidos como situações-limite, em que os participantes da Roda de Cultura

designaram como decodificação dos temas geradores. Contudo, à medida que as codificações representavam as situações existenciais dos participantes da investigação, sendo simples na sua complexidade e oferecendo possibilidades plurais de análises na sua decodificação, evitou-se o dirigismo massificador que contraria a postura dialógica-problematizadora (HEIDEMANN, 2006).

No entanto, cabe destacar que os participantes não se limitaram em apenas descrever a realidade, começaram a discutir de forma crítica e reflexiva sobre o processo que estavam vivenciando naquele momento, mostrando modificações em seus comportamentos, pois ao decodificarem a codificação dos temas geradores, em grupo/parceria, eles analisavam sua realidade e expressavam, em suas falas, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade. Eles revelavam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em suas experiências na “cultura do silêncio” vivida até este momento.

Ressalta-se que eles não se deram conta, mas ali se iniciava o processo de decodificação e o desvelamento crítico da realidade. Nessa Roda de Cultura fomos além das expectativas esperadas. A partir das grandes temáticas e subtemáticas os participantes deram significados, de forma interativa, aos temas para que a decodificação fosse contextualizada e ampliada, ou seja, eles almejavam modificações na forma como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vinha sendo processada.

Assim, a partir dos 20 temas codificados, os participantes do grupo decodificaram três grandes temáticas agrupando as várias subtemáticas que emergiram dos diálogos, ilustradas no organograma abaixo e analisadas no manuscrito 02.

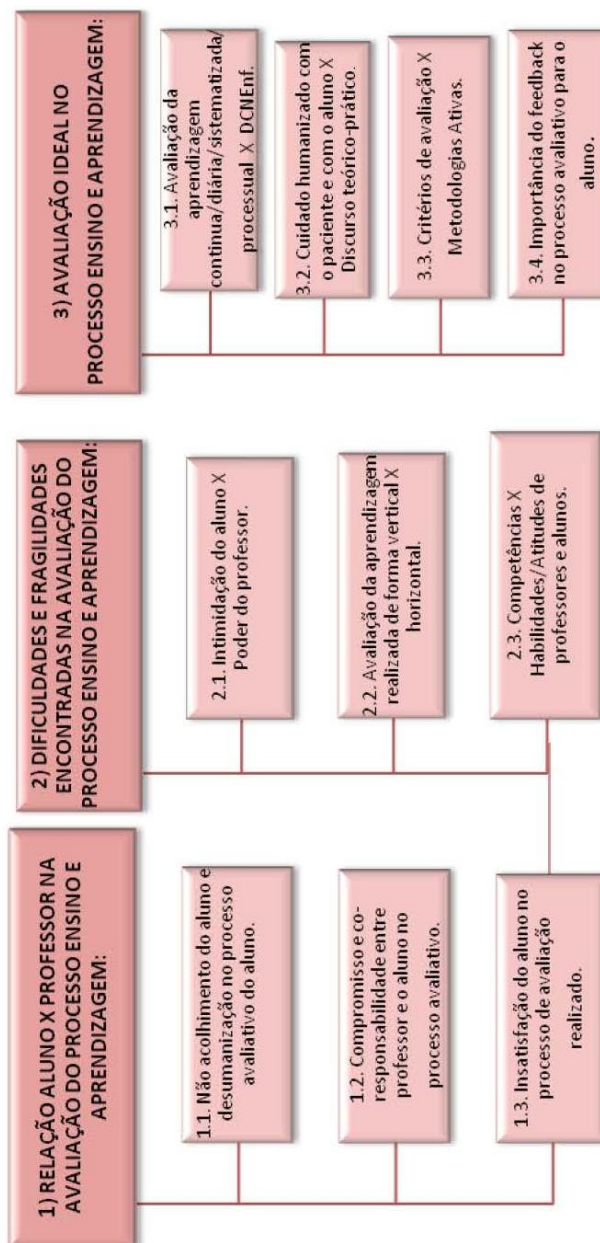


Figura 18 – Decodificação dos Temas Geradores dos discentes

Cabe destacar que a minha presença, mais uma vez, nessa Roda foi de mediar os diálogos que ocorreram, de modo que todos os participantes tivessem direito a voz. Entendia também que minha responsabilidade enquanto educadora nesse momento era maior que a dos participantes do grupo, pois percebia que quanto mais a problematização avançava e os sujeitos decodificadores se adentravam na “intimidade” das situações-limites problematizadas, tanto mais eles iam se tornando capazes de desvelá-las. Mas vale esclarecer que, embora o ato de desvelar a realidade seja indiscutivelmente importante, nem sempre o engajamento na ação transformadora se concretiza na prática, ou seja, a prática dirigida no sentido de sua transformação.

Questionei se o grupo tinha mais algum comentário a fazer e eles perguntaram qual temática trabalharíamos na próxima Roda. Como mediadora/facilitadora do processo devolvi a pergunta ao grupo, objetivando instigá-los e provocá-los, visto que eles, nessa etapa do método, já tinham a realidade decodificada. Também lancei mão de outros questionamentos, como por exemplo: Quais eram as situações-limite que mais os afligiam nesse momento da pesquisa? Quais eram as temáticas e subtemáticas que eles precisavam discutir em primeiro lugar?

Os participantes escolheram a ordem de prioridade dos temas geradores para serem trabalhados na roda de cultura seguinte e se mostraram motivados a continuar os diálogos a partir das grandes temáticas: Relação aluno X professor na avaliação do processo ensino e aprendizagem e Dificuldades e fragilidades encontradas na avaliação do processo ensino e aprendizagem.

Ao final dessa Roda de Cultura, conversamos sobre os diversos momentos vividos em relação à dinâmica experienciada e sobre as etapas que se entrelaçavam, num movimento de ir e vir, de muitos temas geradores que ainda apareceram nos momentos de reflexão e discussão do grupo e, principalmente, que a nossa pesquisa necessitava de continuidade.

Assim, informei que teríamos três encontros para concluirmos as etapas da investigação, sendo que dois eram para o desvelamento crítico dos temas geradores e o último para o fechamento e avaliação do processo vivido nas Rodas de Cultura, no sentido de avaliarmos se eles haviam gostado das dinâmicas utilizadas no processo investigativo, se estavam satisfeitos com a protagonização realizada.

Avaliamos que essa Roda foi muita produtiva, mas cansativa, visto que havíamos trabalhado com duas etapas do método. Os participantes da roda, nesse sentido, mostraram-se conscientes de que no

percurso da decodificação já passeávamos pelo desvelamento crítico de alguns temas geradores, mas que estes ainda precisavam ser discutidos com maior profundidade à luz do referencial de Freire. Eles agradeceram a forma como o processo da Investigação Temática foi conduzido até esse momento.

Encerrei a Roda, agradecendo ao grupo pelos momentos ricos e prazerosos que passamos neste dia. Informei também que enviara por *e-mail* três textos¹⁸ para guiar melhor as reflexões e discussões das temáticas e subtemáticas da próxima Roda da Investigação, com vistas a subsidiar o acesso a um saber científico contextualizado e fundamentado e que o desvelamento crítico da realidade da investigação temática seria realizado em duas Rodas de Cultura, sendo a primeira no dia 28/10/2009 e, a segunda, no dia 11/11/2009.

DESVELAMENTO CRÍTICO DA REALIDADE

• Desvelando e (des)ocultando a realidade com os discentes

Iniciamos a quarta Roda de Cultura da Investigação Temática no dia 28/10/2009, às 13h30min, que precisou ser encerrada às 15h30min, devido a compromissos assumidos pelos discentes, relacionados ao estágio curricular. A Roda de Cultura contou com seis participantes. Os dois membros que faltaram avisaram que não iriam participar por motivos alheios à pesquisa, ou seja, um por motivo de doença e, o outro, porque tinha reunião de estágio no Posto de Saúde do Rio Vermelho. Como havíamos pactuado, eles enviaram as suas contribuições para serem lidas, discutidas e validadas pelo grupo e eu fui a porta-voz.

A auxiliar de pesquisa também não pôde participar dessa Roda, pois tinha aula no mesmo horário. No entanto, ela compareceu no local da reunião pelo menos duas vezes naquela tarde. Isso denotou o seu

¹⁸ Textos enviados por *e-mail* aos participantes para aprofundarem as reflexões e discussões coletivas sobre as temáticas e subtemáticas que seriam trabalhadas na terceira Roda da Investigação Temática.

1) LUCHESE, Roselma; BARROS, Sônia. Pedagogia das competências – um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem: uma revisão de literatura competência. *Acta Paul Enferm.* São Paulo, v.19, n. 1, p. 92-99, 2006.

2) SANTOS, Sandra Carvalho. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para uma boa prática na educação de ensino superior. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001.

3) ROYER, Arcielli; SILVA, Tânia Pereira. **A pedagogia de Paulo Freire: da opressão à libertação.** Disponível em: <
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/resumos.html>>. Acesso em: 01 set. 2009.

comprometimento comigo, com o grupo e com o processo da Investigação Temática.

Teoricamente a etapa de “Decodificação dos temas e Desvelamento Crítico da Realidade” estava prevista para ocorrer em dois momentos distintos, mas na vivência do trabalho de campo foi possível perceber com clareza a dinamicidade das etapas da Investigação Temática, sendo difícil definir com exatidão quando terminou uma etapa ou quando a outra se iniciou.

Desse modo, faz-se necessário registrar que minha compreensão nessa fase do método da investigação temática foi que o desvelamento crítico iniciou-se no momento em que considerei – os discentes tomando consciência da realidade decodificada, uma vez que os participantes do grupo começaram a decodificar a realidade, na qual emergiram os grandes temas e subtemas geradores.

Como o grupo contava apenas com seis participantes, inicialmente eu estava apreensiva, mas depois relaxei, pois o ambiente estava muito propício. A sala da reunião era arejada, iluminada, com vários cartazes e colchonetes espalhados pelo chão, tevê e som ambiente, entre outras tecnologias. Tinha um aparato tecnológico mais acolhedor que as salas de aula onde aconteceram os encontros anteriores. Os participantes foram entrando na sala e sentando-se nos colchonetes de forma bem descontraída e iniciamos a quarta etapa do método.

Nessa fase, a minha leitura em comunhão com a de Freire (2009), buscou-se compreender a redução dos temas enquanto totalidade, para melhor conhecê-los. Foi a tomada de consciência da realidade vivida, ou seja, o aprendizado foi se constituindo, na relação dos sujeitos com as situações-limites ainda presentes, e estes em interação com seus pares refletiram na perspectiva de buscarem uma nova ação e possibilidades de modificações de suas realidades.

Os fios do cotidiano continuavam se entrelaçando a partir dos diálogos entre os participantes na Roda de Cultura, que em comunhão uns com os outros deram suporte a essa tessitura. Nossa compreensão em relação a essa tessitura é que cada etapa representava os fios da teia do próprio saber, saber ser e saber fazer dos alunos, visto que eles fazem parte de um todo. Considerei que esse foi um momento muito significativo para os participantes do grupo, pois eles haviam construído uma consciência de si mesmos e do mundo que os cercava, reafirmado suas identidades culturais, tendo em vista a constante transformação em que se constitui a consciência humana.

Dando seguimento às atividades, rerepresentei aos participantes as

etapas da Investigação Temática, dando uma cópia, para cada um deles, em que constava uma retomada do que havíamos feito até o presente momento para que validassem as temáticas já decodificadas e destacassem os temas que trabalharíamos naquela Roda. Perguntei se haviam feito a leitura dos textos enviados com o objetivo de fundamentar as reflexões e discussões, e eles afirmaram que sim.

Nessa Roda de Investigação, participei ativamente do processo, ora mediando os diálogos, questionando, ora provocando o grupo, de modo que todos os participantes manifestassem as suas opiniões, julgamentos, enfim, descortinassem o que se encontrava por trás do cenário vivido por eles. No entanto, quando iniciamos as reflexões e discussões relacionadas às duas temáticas e suas respectivas subtemáticas selecionadas na quarta Roda de de Cultura, percebi que os participantes do grupo estavam motivados, pois eles também se preocupavam em colocar o gravador a seu lado enquanto falavam, para que suas falas ficassem registradas.

Agradei a participação e o empenho de todos e referi que enviaria mais dois textos¹⁹ para motivar e fundamentar as reflexões e discussões de nossa penúltima Roda, na qual continuaríamos a realizar o desvelamento crítico da realidade relacionado à última temática e às subtemáticas eleitas por eles e denominada de: Avaliação ideal no processo ensino e aprendizagem.

Cabe esclarecer que todos os textos enviados para os participantes do grupo foram selecionados por exibir um conteúdo objetivo e linguagem clara, que aproxima o conteúdo trabalhado às situações vividas no cotidiano dos discentes, além de constituir um material bastante atualizado, independentemente do ano de suas publicações.

Encerrei essa Roda, indagando aos participantes do grupo como eles se sentiram nessa etapa do método. Eles acenaram que consideraram a Roda muito produtiva, pois no início da Investigação Temática não tinham tanta clareza se a metodologia adotada para a investigação no estudo conseguiria explicitar com tanta clareza a

¹⁹ Enviados mais dois textos ao grupo para aprofundar reflexões e discussões na Roda de Cultura: 4) O papel da educação na humanização da avaliação: alguns conceitos e reflexões. **Revista da FAEEBA** – Faculdade de educação do Estado da Bahia ano 6 número 7, janeiro a junho de 1997, Edição de Homenagem a Paulo Freire. Salvador-BA. ISSN 0104-7043 – UNEB – p. 9-32.

5) CÁSSIA, R. R. N.; AMAURI, P. N. Aportes Teóricos da Ação Comunicativa de Habermas para as Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, set./dez. 2005.

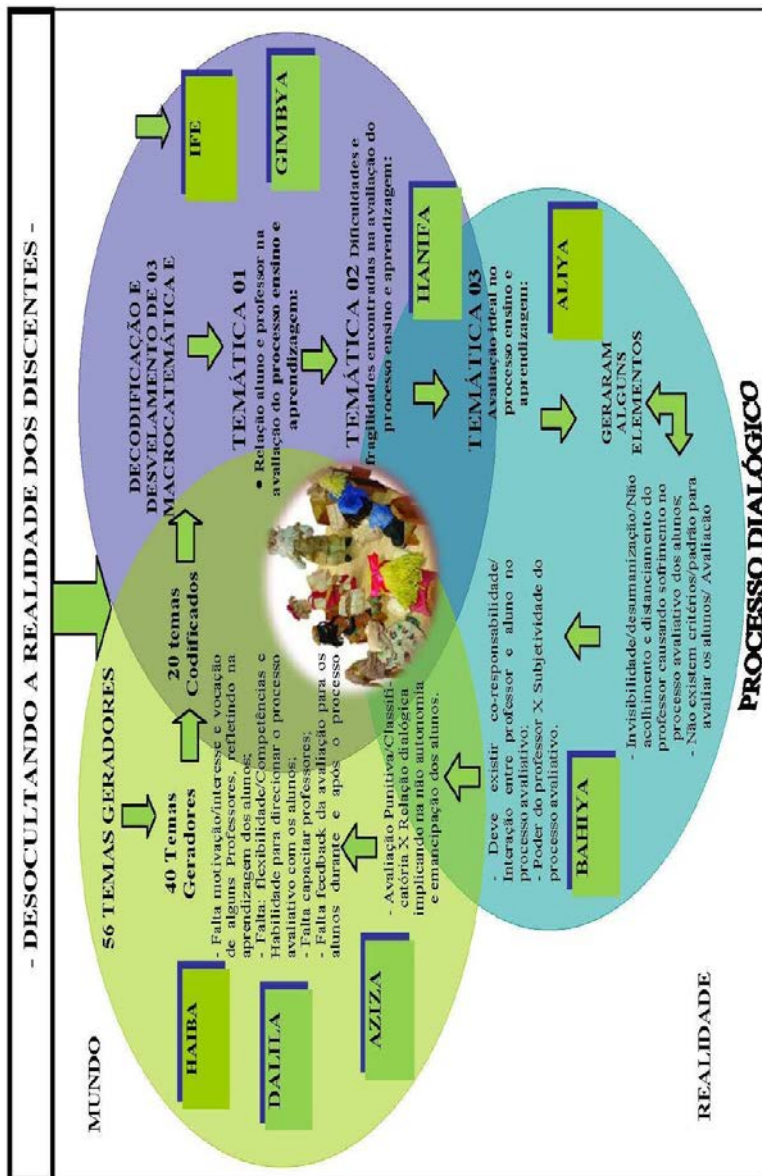
realidade vivenciada por eles em relação à avaliação realizada no curso de graduação em enfermagem, por se tratar de uma metodologia muito convencional em investigações do tipo qualitativa.

A **quinta Roda de Cultura** da Investigação Temática ocorreu no dia 11/11/09, na sala de práticas alternativas, das 13h30min às 15h30min, com duração de duas horas. Compareceram nessa Roda sete alunos, sendo que uma aluna enviou suas contribuições por *e-mail*, as quais foram apreciadas e validadas pelo grupo.

Nessa Roda, contamos com o apoio da bolsista, auxiliar de pesquisa, e dando continuidade ao desvelamento crítico da realidade rerepresentei aos participantes o processo vivido até esta etapa do método para que eles se situassem. No momento seguinte, validamos as informações experienciadas decodificadas e desveladas na Roda de Cultura da Investigação Temática anterior.

As discussões começaram a partir da compreensão da leitura dos textos enviados. O processo de desenvolvimento dessa Roda ocorreu como nas demais etapas da Investigação. Inicialmente, os participantes tiveram um tempo para refletir e discutir de forma coletiva, para elaborar algumas estratégias e/ou possibilidades de ações e mudanças sobre a forma como eles estavam sendo avaliados no curso. Na qualidade de mediadora e coadjuvante do processo, participei ativamente desse momento, instigando o grupo a refletir, compartilhando os conhecimentos que eu tinha sobre a temática que estava sendo investigada, de modo que todos os participantes continuassem revelando as suas ideias e críticas, para tentar mudar o cenário vivido por eles.

Entretanto, eu percebia que, embora existissem algumas divergências entre os participantes do grupo, o que mais importava nesse momento da investigação para eles era o fato de se tomar os movimentos dialógicos como processo de construção do sujeitos, de desenvolvimento de suas consciências, autonomias, visto que por meio das reflexões discursivas eles tentavam se libertar da condição de oprimidos que tanto os afligia. Destaque-se que o desvelamento crítico da realidade dos participantes do grupo estão ilustrados no organograma da figura 19, no sentido de mostrar ao leitor como se deu o processo na última etapa do método.



Fonte da pesquisadora: Elementos que emergiram das temáticas e subtemáticas nas Rodas de Cultura.

Figura 19 – Síntese do Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Discentes

Minha compreensão a partir da síntese da figura acima é de que as várias possibilidades apontadas se concretizaram quando os participantes definiram alguns elementos para tentar começar a mudar a realidade, agora configuradas sob a forma de três temáticas centrais e quatro subtemáticas desveladas em conjunto, ilustradas na figura 17 sobre o desvelamento crítico dos temas na roda de cultura dos discentes.

Mas convém destacar que o referido esquema será resgatado na análise das temáticas desveladas relacionadas ao processo vivido junto ao grupo de discentes: desvelando com discentes o processo avaliativo vivenciado nas Rodas de Cultura à luz da concepção dialógica de Freire, configurado no manuscrito de número 02, pois, nesse momento da investigação e neste capítulo, ele apenas referencia uma síntese sobre as diversas possibilidades de tomada de consciência e o que representaram as temáticas vivenciada pelos participantes do grupo, agora desveladas e desocultadas criticamente sob a forma de temáticas e subtemáticas.

Ao final da Roda, abri um espaço para manifestações sobre o processo vivenciado em mais essa etapa da Investigação Temática. Os participantes do grupo verbalizaram que gostaram muito do resultado e que as mudanças se faziam necessárias para dar suporte aos colegas que estavam iniciando o curso de graduação em enfermagem. Nesse sentido, suas contribuições foram significativas para as diversas possibilidades de transformação de um novo processo avaliativo no curso.

Despedimo-nos e encerramos a quarta Roda. Lembrei aos participantes que nossa última Roda seria no dia 06/11/2009, na sala de alternativas, para fazermos a avaliação e validação da trajetória vivida em todas as Rodas de Cultura da Investigação Temática.

• Saindo de Cena - Avaliando as Rodas de Cultura com os discentes

A sexta Roda de Cultura da Investigação Temática ocorreu no dia 16/11/2009, das 11h às 13h na sala de alternativas como havíamos combinado. Compareceram na última Roda oito alunos. O ambiente foi planejado como de costume para acolher o grupo de discentes com a ajuda da bolsista, auxiliar de pesquisa.

Expus nas paredes da sala o processo construído pelo grupo nas Rodas de Cultura da Investigação Temática anteriores, como o contrato de convivência, os temas geradores, a codificação e a decodificação dos temas geradores e o desvelamento crítico da realidade, para que o grupo pudesse visualizar e validar todo o itinerário vivido.

Situei o grupo explicando que o objetivo desse encontro era avaliarmos as Rodas de Cultura para validá-las e depois eu sairia de

cena, pois se tratando de uma pesquisa ela tem início, meio e fim. Reafirmei também que os objetivos propostos para concretude do estudo por meio da Investigação Temática foram alcançados.

Para avaliar as Rodas de Cultura da Investigação Temática tivemos dois momentos. No primeiro, os participantes validaram todo o processo vivenciado pelo grupo nas rodas e, a partir da produção dos conhecimentos construídos, eles apresentaram algumas diretrizes ou possibilidades de transformação da realidade, dando concretude ao desvelamento crítico.

Nesse sentido, no segundo momento entreguei aos participantes algumas folhas em branco e solicitei que eles respondessem individualmente a duas perguntas: 1) como você percebeu o processo de desenvolvimento do grupo? 2) O que representou para você a participação no grupo nas rodas de cultura?

As respostas individuais estão representadas pelos pseudônimos dos participantes do grupo “Rosa de Porcelana” e exemplificado através dos depoimentos citados abaixo no quadro 02:

<p>1) Como você percebeu o processo de desenvolvimento do grupo?</p>	<p>2) O que representou para você a participação no grupo (rodas de cultura)?</p>
<p>HAIBA (a charmosa) diz que o processo de desenvolvimento do grupo se deu no decorrer dos encontros, conforme trocávamos as experiências, liamos os textos fornecidos pela mediadora da pesquisa, discutíamos e refletíamos sobre os temas, chegávamos à conclusão de qual seria a melhor forma de avaliação da aprendizagem dos alunos. Obrigado pela oportunidade de aprendizagem, pois aprendi e mudei alguns conceitos já enraizados. Sucesso na sua tese.</p>	<p>HAIBA (a charmosa) relata que significou a possibilidade de poder expressar minhas experiências, angústias e insatisfação em relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem. Possibilidade de discutir sobre esse tema e refletir sobre a melhor forma de avaliação – que realmente avalie a aprendizagem dos alunos, que não seja punitiva, classificatória, mas sim humanizada, dialogada e libertadora como diz Freire.</p>
<p>IFE (a amorosa): percebi que o grupo foi crescendo a cada encontro e etapa da metodologia proposta. Percebo que a experiência do outro, ou a maneira como cada um colocou suas experiências e angústias, ajudou-nos a repensar nossas concepções e angústias no que se refere à avaliação. Acredito que crescemos juntas nesse processo. Sem dúvida, se tivéssemos lido todos os textos sugeridos às discussões, poderiam ter sido mais embasadas e aprofundadas. Mas com certeza o grupo participante do estudo já não é mesmo do início, visto a seriedade nas discussões e comprometimento do mesmo em cada encontro.</p>	<p>IFE (a amorosa) refere que a participação no grupo foi muito interessante. Acredito que discutir o tema avaliação foi o primeiro passo para pensar e propor transformações na forma de avaliação que temos hoje. Durante os encontros, à medida que as questões, os temas, iam surgindo foi possível refletir sobre elas, questões estas nunca pensadas por mim. Outro ganho significativo foi perceber como as reflexões individuais e em grupo permitiram-me fazer sempre um contraponto no que diz respeito às questões suscitadas.</p>
<p>DALILA (a gentil) retrata que o processo de desenvolvimento do grupo foi gradativo. À medida que o grupo ia falando, as falas das colegas nos incentivavam a falar mais e mais. Percebi que as etapas temáticas se interligavam em todos os momentos. Acredito que o grupo aperfeiçoou sua capacidade crítica, política e ética, e avaliou verdadeiramente a forma como vem sendo desempenhada a avaliação do processo ensino e aprendizagem dos alunos realizada pela instituição.</p>	<p>DALILA (a gentil) também nos diz que: participar do grupo representou autonomia para avaliar verdadeiramente a forma como estamos sendo avaliados em nossa formação durante a graduação. Foi um exercício político, de repensar nossa realidade e propor ações que sejam implementadas no que tange à avaliação no curso. Fiquei muito feliz, mesmo falando a um encontro, em poder colaborar neste espaço único até hoje no curso de graduação em enfermagem.</p>

<p>ALIYA (a exaltada) relata assim: achei sempre bom! Desde o início nos entendemos bem, sempre com opiniões semelhantes, ajudando-nos uns aos outros nas discussões. Espero que esse estudo de tese venha contribuir para as mudanças necessárias, no que diz respeito às posturas de alguns professores quando estiverem avaliando a aprendizagem dos alunos na UFSC, principalmente, nas próximas turmas. Que avaliem os alunos de acordo com a proposta curricular do curso.</p>	<p>ALIYA(a exaltada) menciona que: participar do grupo foi de grande valia porque aumentou meu entendimento sobre o processo de avaliação realizado, contudo não consegui chegar a conclusões concretas, necessárias para a resolução dos problemas existentes na atual conjuntura da universidade</p>
<p>GIMBYA (a princesa): Penso que o grupo apresentou percepções muito parecidas sobre a temática posta, com semelhantes aflições e expectativas. Valido a experiência vivida, pois, certamente, proporcionará benefícios no que diz respeito à avaliação do ensino e aprendizagem, não apenas em nosso curso e instituição de ensino, mas de outros cursos que apresentem interesse em rever e aprimorar o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>GIMBYA (a princesa) diz que: significou possibilidade de rever, mudar os conceitos em relação ao processo de avaliação utilizado na instituição de ensino. Serviu como uma esperança, um “incentivo” para que ocorra as transformações necessárias em nosso curso no que se refere à avaliação do processo ensino e aprendizagem. Em grupo ficou mais fácil refletir e discutir sobre os problemas e as angústias, que são comuns a todos os alunos que estão cursando a graduação de enfermagem, pois discutimos também essas questões no Centro Acadêmico de Enfermagem.</p>
<p>AZIZA (a preciosa) acredito que todos nós saímos mais conscientes com relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem e penso que foi um momento de compartilhamento e reflexão sobre as questões que surgiram no decorrer dos encontros nas rodas de cultura. Não somos mais aquele aluno que você viu no primeiro encontro, pode acreditar nisso. Esses momentos valerão para toda a vida pessoal e acadêmica.</p>	<p>AZIZA (a preciosa): foi muito importante participar e poder contribuir com esse estudo no grupo. Poder entender melhor como ocorre o processo de avaliação e da estrutura curricular do curso. No grupo pude perceber que existem muitas coisas que precisam melhorar no curso e saber que fiz parte desse processo de mudança, que posso contribuir para melhorar sendo crítica e ativa; foi uma experiência única. O grupo possibilitou vários momentos de reflexão conjunta, visto ser a avaliação uma temática tão polêmica.</p>
<p>HANIFA (a pureza): acredito que em cada encontro recebíamos e colocávamos pontos que geravam algumas discussões e no final tentávamos sair com alguns pontos refletidos e resolvidos ou pelo menos ficávamos pensando no mesmo. Vejo que conseguimos</p>	<p>HANIFA (a pureza): muito bom. O grupo foi muito importante para mim, pois eu percebi que os professores também tiveram uma educação e um aprendizado diferenciado e como precisam se modificar para estar ensinando a cada aluno de maneira diferenciada.</p>

<p>discutir, refletir e desvelar todos os temas que elegemos desde o início. Foi muito bom, espero que tudo isso tenha bons resultados no futuro da escola para outros alunos e nos ajude como futuros profissionais, bem como auxiliem os professores para a construção de um melhor ensino e avaliação dos alunos.</p>	<p>Além disso, observei que as mesmas dificuldades e conflitos que eu possuía outras colegas também possuíam. E que conversando, compartilhando as dificuldades, podemos ter uma visão diferenciada sobre ensino X aprendizagem, mas no final chegamos a um mesmo objetivo. E que se algum dia alguém do grupo seguir ensinando, com certeza será um diferencial na instituição. Acho que um velho ditado resume um pouco do que foi este grande grupo: “que ninguém é tão burro que não pode ensinar e nem tão inteligente que não pode aprender”.</p>
<p>BAHYA (a bonita) refere que: o processo de desenvolvimento do grupo se deu a partir das discussões sobre os temas eleitos. Em cada encontro percebi o envolvimento, o comprometimento dos colegas, pois não tinham medo de falar, visto que o ambiente e a mediadora proporcionaram um ambiente acolhedor, humanizado. O grupo que participou do estudo esteve verdadeiramente envolvido no processo, desejando mudanças e incomodados com a forma de avaliação realizada na instituição de ensino da UFSC.</p> <p>E para finalizar, concordo com Freire quando diz que devemos mudar nossas concepções de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado; b) o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado; c) o educador é quem fala; o educando, o que escuta; d) o educador prescreve; o educando segue a prescrição; e) o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de “depósito”; f) o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe; g) o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto. 	<p>BAHYA(a bonita): foi ótimo, pois pude compartilhar no grupo minhas angústias, sofrimento no que diz respeito à forma como somos avaliados no curso. Aqui pudemos colocar para fora nossas percepções sem medo de retaliações, punições, pois foi proporcionado um ambiente descontraído, acolhedor e não estávamos sendo avaliados por ninguém. Valeu muito, pois nunca tivemos essa oportunidade durante o curso.</p>

Quadro 02 – Síntese da avaliação sobre o processo vivido nas Roda de Cultura dos Discentes

Ao final da Roda de Cultura da Investigação Temática, abri para manifestações sobre o processo que vivenciamos em todas as etapas do método. Todos os participantes do grupo agradeceram por fazer parte de uma pesquisa dessa natureza, e por ter lhes sido dada a oportunidade de serem ouvidos pela primeira vez. Reforçaram também a importância da mediadora ter participado do processo ativamente, sem julgamentos, apenas ouvindo, questionando e refletindo conjuntamente ao grupo.

Agradei pela oportunidade de ter convivido com eles nesse período, pois a participação de todos nas Rodas de Cultura foi fundamental para efetivação da Investigação Temática e fizemos alguns acordos sinalizados abaixo:

a) enviar a sistematização de todas as etapas do método e processo vivido e construído pelo grupo nas rodas de cultura, no sentido de eles validarem e devolverem na data previamente acordada. O não cumprimento da devolução dos dados na data prevista, implicaria que os participantes do grupo aceitaram a formatação dada ao processo vivenciado nas rodas de cultura;

b) enviar a todos os participantes do grupo o convite formal de minha defesa de tese quando da sua conclusão.

Ressalta-se que o grupo validou o processo, retornando o material em tempo “recorde”, permitindo assim, o início da análise dos dados que serão apresentados no resultados.

Cumpra ainda mencionar as minhas percepções sobre o trabalho realizado com este grupo de discentes/alunos, pois acreditei, em todos os momentos da investigação temática, que era necessário reavaliar constantemente: o nosso fazer em relação ao processo de avaliação da aprendizagem; do que me propunha em compartilhar com os alunos e, principalmente, do que eu aprenderia com eles, pois se ‘ensinar não é transferir conhecimento’ como diz Freire (2009), creio ser fundamental a construção do conhecimento num processo de parceria.

Mas como fazer? Há muito tempo questionamos as “receitas prontas” do fazer pedagógico, pois temos ciência que não existe um modelo alicerçado para seguir. Existem apenas referenciais que nos remetem à novas formas de avaliar o processo ensino e aprendizagem realizado com os discentes. Aliás, nesse caso, julgo que a amorosidade e sensibilidade ao acolher o grupo de alunos, ao escutar as suas vozes, foram componentes indispensáveis às práticas que buscam comprometimento com a autonomia e libertação dos sujeitos.

Assim sendo, a minha interação com os participantes ora como mediadora, ora como participante ativa da investigação temática permitiu que eu exercitasse a escuta sensível, mediada pelos diálogos

individuais e coletivos e percebesse quais eram as expectativas, os sentimentos (medos, angústias, desejos, emoções) do grupo nas Rodas de Cultura.

O trabalho construído com os participantes do grupo sugeriu uma tessitura de redes, que ao serem entrelaçadas deram sentido à avaliação do processo ensino-aprendizagem pretendida. Um sujeito crítico, capaz de questionar o contexto social e histórico em que vive, ousará mais se houver uma prática pedagógica e avaliativa que o instigue a pensar e fazer conexões, a ponto de adentrar numa possibilidade de construção.

Enfim, foi com esse olhar e sentimentos que saí de cena em relação ao caminho percorrido na Investigação Temática realizada com o grupo de discentes “Rosa de Porcelana”.

3.7.4 DIALOGANDO COM OS DOCENTES NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

- **Entrando no campo da investigação temática com os docentes**

Início o Itinerário da Investigação Temática reiterando as palavras de Rubens Alves (2000) compreendidas como, navegar é preciso. Mas para navegar não basta sonhar. Não existe certo ou errado – há rumos e decisões. De toda sorte o mais decisivo é continuar seguindo, ir navegando em barcos, ir sonhando com ciência.

- **Buscando caminhos, gerando expectativas com os docentes**

Com esse raciocínio, algumas questões não podem ser desconsideradas, como, por exemplo, que a minha aproximação com o objeto de estudo não se deu de forma casual, mas sim com a intencionalidade que, em minha compreensão, caracteriza a trajetória dos profissionais da área de educação em saúde e enfermagem. Desde há muito busco construir uma prática avaliativa que, para ter solidez, requer necessariamente reflexão sobre os fundamentos que a sustentam.

Logo, cumpre destacar que as fragilidades e as fortalezas que obstaram a entrada no campo com os docentes já foram relatadas no item “Um convite ao diálogo – experienciando diferentes desafios e possibilidades” e, por isso, não serão descritas novamente. No entanto, outra vez tocada por sentimentos, teço algumas considerações que foram significativas para que as Rodas de Cultura da Investigação Temática com os docentes ocorressem com sucesso e não ficassem somente em meus sonhos.

- As Rodas de Cultura aconteceram na sala de reunião 01 do Departamento de Enfermagem, no período vespertino, das 14h às 16h, com duração média de duas horas, facilitando o acesso do grupo, visto que a maioria já se encontrava na universidade em suas atividades laborais (didático-pedagógicas e de pesquisa) e acadêmicas;

- A comunicação satisfatória (via internet por *e-mail*) entre mediadora da pesquisa e os participantes também facilitou os encontros, minimizando os desencontros do grupo;

- Contar com ajuda de todos integrantes do grupo, que me auxiliaram na gravação de suas falas/diálogos em todos os encontros das Rodas de Cultura para posterior transcrição e análise.

Nesse sentido, os encontros foram sistematicamente planejados e orientados pelos pressupostos do referencial libertador de Freire. Assim, para entrar no campo da Investigação Temática contei em todos os encontros com ajuda e comprometimento de uma bolsista do Grupo de Pesquisa EDEN, a qual transcreveu os diálogos/falas do grupo em tempo recorde, permitindo minha apreciação, visto que os encontros eram quinzenais, bem como auxiliou em diversas atividades, como: agendar a sala no departamento de enfermagem para todos os encontros; preparação do ambiente sempre acolhedor; arrumação do material pedagógico (canetas, pincéis, cola, tesoura, fita e cartolinas) e do lanche numa mesa auxiliar a disposição do grupo; ligar todos os equipamentos como multimídia (*data show*) e gravador. Em seguida, ela se retirava da sala, pois sua presença nos encontros poderia causar viés na pesquisa e/ou constrangimento ao grupo, visto que ela é aluna da graduação do referido curso.

A **primeira Roda de Cultura** da Investigação Temática inicialmente foi formada com seis professores, sendo que cinco eram professores efetivos, e lecionam concomitantemente na graduação e na pós-graduação, e um era professor substituto. A partir do segundo encontro apareceram mais dois participantes, totalizando oito membros em média por Roda de Cultura. No entanto, a carta convite para participar da investigação temática relacionada ao estudo estendeu-se a todos os professores da graduação do Departamento de Enfermagem da universidade.

Pactuamos também que, se o participante não pudesse comparecer à roda de cultura agendada, ele enviaria sua contribuição para ser refletida, discutida e validada junto ao grupo. Nesse sentido, cabe esclarecer que nem sempre contamos com os oito docentes nas Rodas de Cultura, mas suas vozes sempre se fizeram presentes e validadas.

Destaca-se que o grupo de docentes apresentava características muito ecléticas em relação à postura, concepção filosófica, teórica e metodológica, contudo esse ecletismo não os impediu de conciliar seus referenciais com o referencial teórico-metodológico proposto para a investigação, como, por exemplo, se desnudar de alguns “preconceitos” já instituídos.

É oportuno esclarecer nesse sentido que não estou fazendo nenhum julgamento ou juízo de valor em relação às características dos participantes, só estou reiterando as minhas apreensões em trabalhar com o grupo, visto que eles assumiam concepções tão diferenciadas, causando-me a impressão de que não pertenciam ao mesmo curso, o qual adota em seu PPP os referenciais pedagógicos da Escola Crítica.

Ainda em relação ao grupo cabe dizer que, apesar dos interesses “conflituosos” entre os participantes, o grupo se mostrou comprometido buscando várias possibilidades de ação, a partir das reflexões e discussões coletivas, mesmo porque eles estavam cientes que não existem referenciais conclusivos em relação à temática a ser estudada; que existiam docentes que são estudiosos do referencial teórico-metodológico e da temática proposta para a Investigação Temática, inclusive aplicando-o no campo teórico-prático em seu cotidiano, implicando um processo atento de minha parte.

Enfim, em que pese as divergências teórico-metodológicas, filosóficas e ideológicas entre os participantes do grupo, pessoalmente creditadas positivamente, tendo em vista a compreensão de cada um sobre o processo avaliativo do ensino e aprendizagem, o que nos importa e nos interessa nessa pesquisa é o fato de se tomar a dialogia como processo de constituição do sujeito, de desenvolvimento de sua consciência e autonomia. Isso implica que o pesquisador ou mediador acompanhe o desenvolvimento da pesquisa de forma flexível, aberta, sem imposições, sobretudo conscientes de que mudanças poderão ocorrer.

Assim, aprofundando as minhas inquietações em companhia de Freire (1998), que insiste em colocar a pedagogia da pergunta como uma forma de educação criativa, capaz de estimular a capacidade humana, de assombrar-se e de resolver seus problemas existenciais (p.52), arrisquei-me novamente a tomar a palavra e argumentei indagando: O que faríamos para não ficarmos presos às “verdades” que constituem a avaliação do processo ensino e aprendizagem, de modo a facilitar a abertura de portas/janelas para receber novos ventos?

- **CRIANDO AS RODAS DE CULTURA COM OS DOCENTES**

Considerando que era necessário começar e ao mesmo tempo movida por essa intenção (sentimentos distintos e ambiguidades), busquei nas primeiras aproximações com os docentes para apresentar a proposta fazer a pactuação de nosso contrato de convivência, pegar as assinaturas dos participantes (TCLE) e constituir a primeira Roda com o grupo “Flor de Mandacaru”, ilustrado na figura 20 abaixo.



Figura 20 - “Grupo Flor de Mandacaru”

- **Apresentando a proposta e pactuando o contrato de convivência com os docentes**

A **primeira Roda de Cultura** da Investigação Temática ocorreu no dia 11/09/2009. Apesar de oito docentes terem confirmado a presença, compareceram na primeira Roda apenas seis participantes. Dando seguimento ao planejamento proposto, solicitei aos participantes

que ficassem de pé para realizarmos uma dinâmica. Ressalta-se que aproveitamos a mesma dinâmica “Chupa a!”²⁰, ilustrada na figura 11, descrita no caminho percorrido com os discentes. Nesse sentido, não irei descrever os passos da técnica, mas sim o resultado que esta proporcionou aos participantes do grupo nessa Roda.

Expliquei ao grupo todas as etapas da dinâmica. Foi muito interessante perceber que naquele momento todos os participantes riam tentando tirar o papel da bala para chupá-la, mas não conseguiam, pois não podiam colocar a mão na bala. No entanto, um membro do grupo observou que poderia tirar o papel da bala do colega e colocá-la em sua boca. Esse era o “produto” final da dinâmica.

Retomei o processo explicando que o objetivo da dinâmica era de sensibilizar o grupo para que todos relaxassem e compreendessem que ao trabalhar em grupo precisamos sempre de parcerias. Esse momento foi designado por mim como “respiradouro”²⁰, pois os participantes estavam se permitindo crescer enquanto grupo, compartilhando vivências, sentimentos (anseios, medos, dúvidas e alegrias), valores culturais, ideias e saberes em relação à forma como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada no curso de graduação em enfermagem.

Apresentei a proposta de estudo, mas esclareci que todos poderiam interromper para questionamentos e dúvidas a qualquer momento da apresentação. Ofereci também um resumo do projeto (Apêndice 10) e a proposta da pesquisa para que o grupo pudesse acompanhar a exposição. Ao final da apresentação, perguntei aos participantes se haviam entendido a proposta e se aceitavam caminhar comigo nessa jornada. Todos confirmaram que iriam participar da Investigação Temática.

Assim, com o objetivo de atender aos aspectos éticos propostos no projeto de pesquisa, obteve-se o consentimento livre e esclarecido dos participantes através do TCLE (Apêndice 5), para garantir o sigilo e a possibilidade de desistência a qualquer momento da Investigação Temática. Para tanto, comentei que eles se sentissem confortáveis para

²⁰ “Respiradouro” foi o termo dado por mim para caracterizar os momentos de descontração e ludicidade no grupo. A ludicidade, sendo uma simbologia, uma linguagem, um modo de ser, esteve presente em todos os momentos abrindo o espaço para a criatividade do grupo. A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Para tanto, é necessário que o lúdico seja uma garantia de esforços para continuar sendo uma fonte de inspiração e liberdade para o potencial criador da imaginação, fantasia e alegria da humanidade. O imaginário, a curiosidade foram os fios condutores entre o mundo real, o faz de conta e o ideal dos docentes participantes da investigação temática (VASCONCELOS, 2002).

participar ou não do estudo, no entanto esta era uma oportunidade de reflexão e discussão coletiva para tentar transformar a prática avaliativa vigente, que os deixava “contrariados”.

Apresentei e entreguei ao grupo o cronograma proposto, constando as datas dos encontros que poderiam ser ajustadas conforme as necessidades dos participantes. Contudo, eles decidiram fechar as etapas do método da investigação ainda no semestre vigente.

Construímos em seguida o contrato de convivência com o grupo ilustrado no painel da figura 19, no qual pactuamos vários acordos e, dentre eles, que as rodas nos encontros seriam gravadas e fotografadas para posterior transcrição dos diálogos através das falas expressas dos participantes (Apêndice 11), ilustrada na figura 21. Também os diálogos do grupo seriam validados no início de cada Roda de Cultura da Investigação Temática.

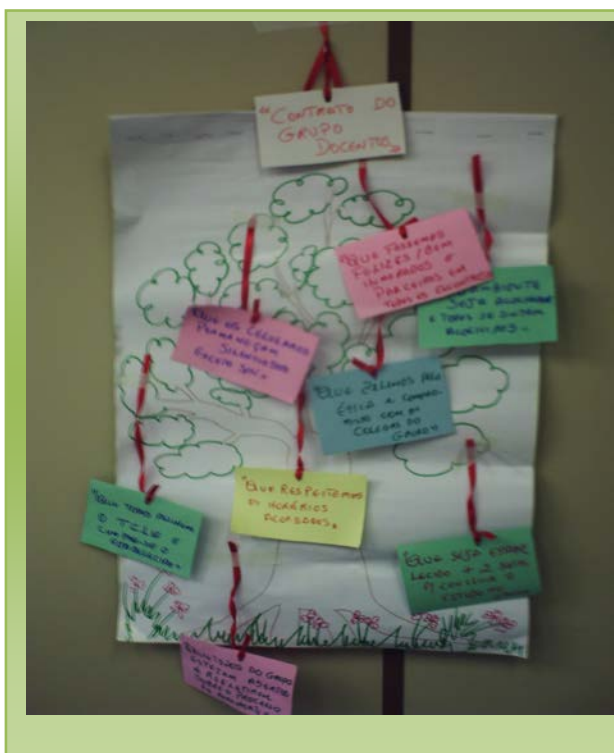
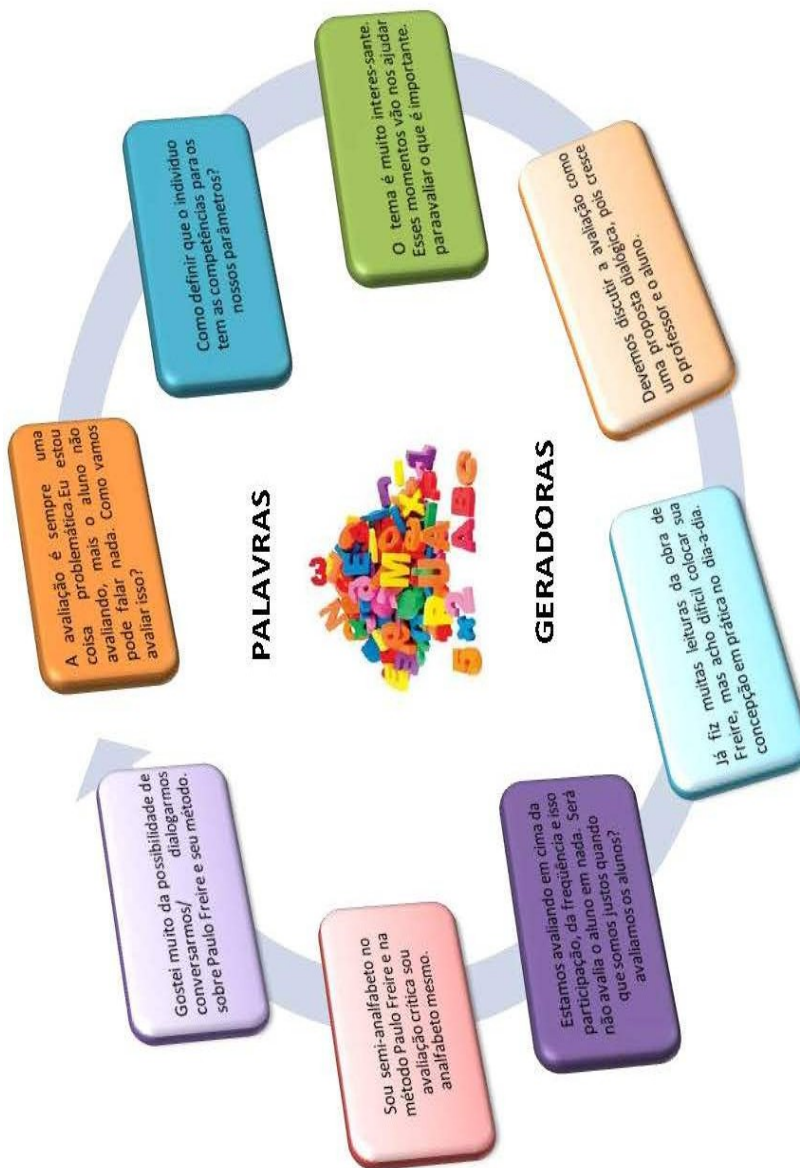


Figura 21- Contrato de convivência pactuado com os docentes

- **Dialogando com o grupo – (Des)ocultando a realidade representada pelos docentes**

Ao dialogar com os participantes após a apresentação da proposta, eles demonstraram estar motivados (sorridentes, acolhedores) e com muitas expectativas em relação ao estudo. Nesse momento consegui vislumbrar que a pesquisa deve ser vista não apenas como descritiva, mas, também, como um processo “construtivo/interpretativo/analítico”, no qual o pesquisador/moderador procura por meio dos gestos e expressões dos sujeitos desvelar a realidade pesquisada.

Nesse sentido, o relato aqui apresentado é referente às palavras e frases geradoras que emergiram do grupo ao ser questionado sobre sua percepção em estudarmos a avaliação do processo ensino e aprendizagem ainda praticada no curso de graduação em enfermagem, as quais estão evidenciadas na figura 22, apresentadas a seguir.



Fonte da pesquisadora: percepções do grupo em trabalhar com o método e a temática proposta para investigação.

Figura 22 - Percepção do grupo de docentes em trabalhar com o método nas rodas de cultura.

Avaliamos o processo vivido como forma de qualificar o trabalho coletivo vivido neste momento.

Agradei a presença de todos. A compreensão que tive na primeira Roda de Cultura foi a de um lugar onde todos tiveram a palavra e se fizeram ouvir. Os participantes do grupo “Flor de Mandacaru” disseram por que vieram e o que esperavam do estudo durante a Investigação Temática. Expliquei aos participantes que na próxima Roda estava previsto que elegeríamos os temas geradores e nos despedimos.

A **segunda Roda de Cultura** da Investigação Temática ocorreu no dia 25/09/2009. Inicialmente expus na parede o contrato elaborado pelo grupo, e as palavras e frases geradoras, expressas na primeira Roda. Formamos essa Roda com oito participantes ao redor de uma mesa. Entreguei o TCLE a dois docentes que não participaram da primeira Roda. Eles leram e devolveram o documento assinado. Em seguida fiz uma breve retrospectiva do processo vivido na Roda de Cultura anterior para que todos se situassem e o validassem.

Após as observações realizadas, convidei um membro do grupo para me ajudar nas gravações, fotos e outros recursos tecnológicos que iríamos utilizar nessa Roda. Esse momento foi de risos e descontração do grupo, pois “democraticamente” os participantes elegeram um colega para a tarefa, porém, todos ajudaram nas gravações, colocando o gravador ao lado quando iam falar, bem como nas demais atividades do grupo.

Salientei que, para dar continuidade às atividades do grupo e facilitar as reflexões, seria necessário fazer a leitura das falas/diálogos expostos no mural, visto que nessa roda trabalharíamos com a primeira e a segunda etapa do método: levantamento e codificação dos temas geradores.

LEVANTAMENTO DOS TEMAS GERADORES

• **Elegendo os Temas Geradores com os docentes**

No primeiro momento da segunda Roda de Cultura, realizamos uma dinâmica com o intuito de provocar o grupo, objetivando “apimentar” a construção do processo nessa Roda de Cultura, que ora passo a descrever.

Entreguei aos participantes do grupo uma folha de papel e pincéis coloridos, na qual eles deviam colocar o seu nome para identificação e responder em 10 minutos as duas perguntas relacionadas à temática do estudo, como: 1) Como você entende/percebe o processo da avaliação

em sua prática cotidiana? 2) Você está satisfeito com a avaliação do processo ensino e aprendizagem que desenvolve? Por quê?

Em seguida, cada participante deveria ler a resposta da primeira questão, refletir e discutir no grupo até que esta se “esgotasse” e, assim, sucessivamente em relação à segunda questão; e, finalmente, o grupo deveria expor os temas eleitos no grande painel ilustrado na figura do painel 23.

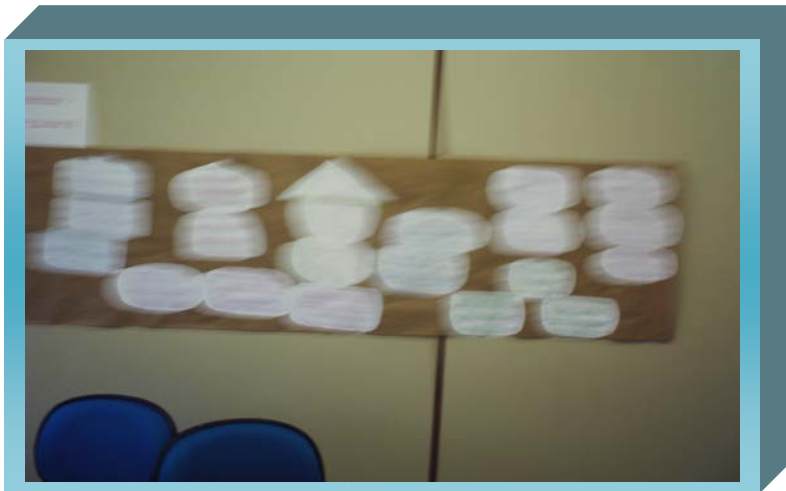


Figura 23 – Painel da exposição dos Temas Geradores dos docentes.

As “conversas”, construídas em parceria pelos participantes e expostas no grande painel acima, contribuíram e auxiliaram nas interpretações das situações vividas pelo grupo em diferentes momentos da investigação, uma vez que as situações-limite apresentadas estabeleceram nexos e relações que permeiam a realidade vivida na prática avaliativa realizada com os discentes.

Os diálogos/falas dos participantes nas rodas de cultura também retratavam o teor coletivo e inter-relacional, e não simplesmente o agrupamento de posicionamentos dos docentes. Assim, a opção pelo uso dessa técnica para coleta e investigação dos temas se deu no sentido de ampliar o entendimento do contexto vivido pelos docentes referente à temática investigada.

Assim, foram eleitos 25 temas geradores em relação à percepção da avaliação na prática cotidiana dos docentes e 26 temas relacionados

ao grau de satisfação referente à avaliação do processo ensino e aprendizagem que os docentes desenvolvem no curso de enfermagem, totalizando 51 temas geradores, apresentados no quadro 3 – Levantamento do temas geradores, analisadas no manuscrito 03.

1) Como você entende/percebe o processo da avaliação em sua prática cotidiana?	2) Você está satisfeito com a avaliação do processo ensino e aprendizagem que desenvolve? Por quê?
1.1. A avaliação é fundamental, tanto para o estudante como para o docente. Avaliação dialógica deve ser pautada nos quatro pilares da educação.	1.1.4. Deve ser objetiva de e com interlocução com alunos e professores, ou seja, por meio de instrumentos institucionalizados.
1.2. Devemos propor um pacto de direitos e deveres, meus e deles: estudantes e de instrumentos do docente.	1.1.5. Deve ser feita com observação e intuição, que se dá através do uso de vários instrumentos que não podem variar muito.
1.3. A avaliação deve ser feita através do diálogo permanente com os estudantes e de instrumentos formais.	1.1.6. Avaliação também é sofrimento, pois envolve as situações-limites, objetividade e subjetividade do aluno.
1.4. Deve se considerado o conhecimento prévio, as experiências vividas que se articulam com vivências passadas e com o contexto em que o aluno é avaliado.	1.1.7. Compartilhar experiências/expectativas relacionadas às habilidades técnicas e comunicacional (do/sobre o outro e sobre si) e do conhecimento teórico.
1.5. Existe dificuldade para avaliar devido à valorização da parte cognitiva do aluno.	1.1.8. Avaliação é um momento de reflexão/continua/processo.
1.6. Existem dificuldades em atribuir "peso" aos diferentes aspectos que compõe a avaliação.	1.1.9. Avaliação é Diálogo entre professor e aluno. Avaliação é muito pontual.
1.7. Avaliação como monitoramento para docentes e discentes. Avaliação como construção das competências esperadas.	1.2.0. Avaliar é também saber ouvir o aluno.
	1.1. Sim, o tipo de avaliação utilizada por nós vai depender do grupo de alunos que pegamos.
	1.2. Não. É algo como satisfação x sofrimento, pois avaliar também é sofrer.
	1.3. Não. A avaliação é feita com Paternalismo X Justiça.
	1.4. Não. Ausência do fio condutor, e daí fazemos uma avaliação compartimentalizada/fragmentada.
	1.5. Não. Porque existe a necessidade de acompanhamento pedagógico do docente.
	1.6. Não. Porque a avaliação não é feita de forma inclusiva.
	1.7. Não. A avaliação devia ser processual e compartilhada com o aluno.
	1.14.. Não. A avaliação deve também ser feita de forma observacional e intuitiva.
	1.15. Não. Porque a avaliação é feita de forma fragmentada. Dicotomia no teórico-prático.
	1.16. Não. Porque a avaliação atende apenas á lógica mercadológica do trabalho.
	1.17. Não. Avaliação enquanto aspecto moral e legal, ou seja, produtivismo x capitalismo.
	1.18. Não. Ensino e aprendizagem = sucessivas aproximações/fragmentos no processo avaliativo.
	1.19. Não. Porque tenho a sensação que existe carência de conteúdos (prévio) necessários para a disciplina.
	1.20. Não existem receitas prontas para avaliar o aluno, se existem quais são os ingredientes?

1.8. Precisamos permitir o reconhecimento do investimento do aluno no seu processo de aprendizagem quando avaliamos.	1.21. Avaliação é o desvelamento de mim e do outro.	1.8. Não. A avaliação me causa alguns confortos e desconfortos em 3 aspectos, como: A avaliação é subjetiva; Falta ressignificar a avaliação com os alunos; A avaliação enquanto limitação institucional transforma o aluno em apto ou inapto.	1.21. Em parte. Devido aos determinantes do processo avaliativo: -Sim, porque atende à objetividade do “mercado” educacional; Não, porque impossibilita o acompanhamento da subjetividade de o aluno aprender em tempos distintos.
1.9. Deve ser dialógica e contribuir para que o aluno reconheça seu processo de crescimento na disciplina e na vida	1.22. É um momento sem diálogo entre professor e aluno, pois o aluno registra o conhecimento apreendido ao responder às questões da prova.	1.9. Não. A avaliação implica criar vínculo entre professor e aluno e isso causa prazer x sofrimento;	1.22. Não. Porque não existe continuidade do processo avaliativo, para melhor acompanhar o desenvolvimento do aluno no curso.
1.10. Avaliação é uma construção processual. Enfrentamento das situações-limites a partir do compartilhamento das experiências.	1.23. A avaliação é realizada através de provas; participação em discussões; trabalhos escritos, domínio técnico do fazer.	1.10. Não. Avaliação deve ser processual, contínua e devolutiva para o aluno, pois está determinada socialmente.	1.23. Não. Uma avaliação como compromisso, pois a avaliação está determinada socialmente, apesar das dificuldades institucionais.
1.11. Entendemos que a avaliação é uma atividade difícil, porém indispensável no processo ensino-aprendizagem.	1.24. Percebemos a avaliação enquanto diagnóstico das dificuldades, seja na sala de aula ou na prática supervisionada.	1.11. Não. O pouco tempo que passamos com o aluno é um ponto dificultador no processo avaliativo;	1.24. Não. A avaliação feita com injustiça gera desconforto para o professor.
1.12. O aluno deve ser avaliado diariamente através de: provas, estudo de casos no campo, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, comunicação.	1.25. Elejo estratégias/critérios para avaliar, não esquecendo as individualidades do aluno.	1.12. Não. A avaliação enquanto injusta ou injustiça. Razão prática x razão substantiva.	1.25. Na avaliação atual, ainda predomina a expressão numérica da nota/conceito.
1.13. Avaliação é feita com julgamento do aluno – Juízo de valor.		1.13. Não. A avaliação deve ser feita como várias formas de ensinar/aprender.	1.26. A avaliação deve ser pactuada entre professor e aluno.

*Fonte da pesquisadora: Eleição dos 51 Temas Geradores pelos participantes da Roda da Investigação Temática.

Quadro 03 – Levantamento dos Temas Geradores dos docentes

A minha participação nessa etapa foi a de criar, intencionalmente, situações provocadoras de reflexões relacionadas à prática avaliativa, com a finalidade de garantir que os sujeitos envolvidos nesse processo produzissem e se apropriassem de novos conhecimentos, assim como da metodologia utilizada na construção desses conhecimentos. Criei situações que possibilitaram aos participantes da Investigação expressarem como se percebiam em seu fazer no dia a dia, em suas práticas cotidianas.

Tenho clareza nesse sentido que as técnicas, aliadas com dinâmicas interativas, conseguiram sensibilizar os participantes, no sentido de valorizar suas indagações, incentivando-os a uma busca organizada de possíveis soluções para as situações-limite vivenciadas no cotidiano. Ao assumir essa postura de mediadora no grupo, sentia que a responsabilidade aumentava, pois era preciso saber discernir quais os momentos em que devia agir como participante ativa do grupo e em quais momentos precisava manter distância como pesquisadora.

CODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

- **Codificando os temas geradores com os docentes**

No segundo momento da segunda Roda de Cultura, foi realizada a segunda etapa do método. Após a releitura de todo o material, para melhor visualizar e organizar os temas geradores relacionados à percepção e ao grau de satisfação do processo avaliativo realizado, os participantes do grupo os entrelaçaram e agruparam pela analogia e proximidade que existiam entre eles, os quais resultaram na codificação de 34 temas significativos, dos 51 temas iniciais.

Esse momento significou para os participantes do grupo a compreensão da situação existencial vivida. Nessa etapa de codificação houve uma reflexão com lente de aumento sobre o desempenho, as condutas e os comportamentos dos participantes em relação ao tema investigado, pois na medida em que eu participava das atividades na roda, das conversas com o grupo, observava também suas linguagens, seus modos de pensar, que aos poucos iam sendo desvendados.

Os diálogos codificados retratam as dificuldades que os participantes enfrentam para constituir o seu fazer pedagógico no dia a dia, como, por exemplo, concretizar uma prática avaliativa efetivamente emancipatória, libertadora e cidadã, pois essa prática propõe a autonomia dos sujeitos e constante diálogo em torno das situações concretas de existência, porém, não exclui o poder ou diferenças de experiências e conhecimentos, mas valoriza as contradições, buscando

superá-las.

Essas contradições são posições dos participantes que expressaram a sua visão de mundo, de educação, de avaliação, de ensino e aprendizagem, de liberdade, de poder e de suas dificuldades, limitações, fragilidades, dentre outras, relacionadas ao processo avaliativo. No entanto, reitero suas atitudes e ideias, pois somente quando levamos em conta esses aspectos é que podemos compreender o ser humano como um indivíduo concreto, ou seja, considerar a sua especificidade individual, histórica e social.

Esse processo de codificação resultou em 34 temas selecionados pelos participantes do Grupo Flor de Mandacaru, representados no quadro 04 – Codificação dos temas geradores, os quais, também, serão analisados no manuscrito 03.

"PERCEPÇÃO E GRAU DE SATISFAÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO COM OS DISCENTES"			
1.1. O processo avaliativo revela muito sobre o estudante e sobre o professor – o saber ser.	1.2. A avaliação deve propiciar um momento de reflexão entre o aluno e o professor.	1.3. A avaliação deve contemplar aspectos cognitivos e habilidades dos alunos.	1.4. Na avaliação é muito difícil mensurar os aspectos subjetivos do aluno.
1.5. A avaliação pode ser fortalecida e fragilizada, mais também, ameaçada.	1.6. Avaliação é realizada com juízo de valor ao invés de critérios e indicadores.	1.7. No Processo avaliativo, na maioria das vezes, não existe o reconhecimento do aluno.	1.8. A avaliação é realizada como instrumento oficial do sistema educacional.
1.9. Avaliação é fragmentada X Processo dialógico	1.10. Existem objetividade e subjetividade no processo avaliativo.	1.11. O crescimento (aluno e professor) é que determina a forma de avaliação.	1.12. A avaliação deve ser também de forma observacional e intuitiva.
1.13. No curso, não existem critérios padronizados para avaliar os alunos.	1.14. Não existem dificuldades para avaliar, mas temos resistências também de sermos avaliados pelos alunos.	1.15. Na avaliação existe o enfrentamento das situações-limites entre alunos e professores.	1.16. Avaliar é também saber ouvir e dialogar. É também ensinar e aprender com o aluno.
1.17. Apesar das dificuldades institucionais, a avaliação deve ser de forma inclusiva, pois está determinada socialmente.	1.18. Falta ressignificar a avaliação com os alunos. Isso gera alguns desconfortos aos professores.	1.19. Da forma como estamos avaliando está errado, pois temos oito fases dentro de oito cursos de enfermagem.	1.20. Na avaliação devem estar claro quais os objetivos do professor, do aluno e do curso.
1.21. A avaliação é fundamental, tanto para o estudante como para o professor. Avaliação deve ser dialógica pautada nos quatros pilares da educação.	1.22. A avaliação é muito trabalhosa e isso implica criar vínculos causando prazer X sofrimento.	1.23. Percebemos a avaliação enquanto diagnóstico das dificuldades seja na sala de aula ou na prática supervisionada.	1.24. Na avaliação deve ser considerado o conhecimento prévio, as experiências vividas que se articulam com vivências passadas e com o contexto em que o aluno é avaliado.
1.25. Estamos satisfeitos em parte, devido aos determinantes sociais, culturais e políticos do processo avaliativo: Sim , porque atende a objetividade do "mercado" educacional; Não , porque impossibilita o acompanhamento da subjetividade do aluno para aprender em tempos distintos.	1.26. Não estamos satisfeitos, porque a avaliação atende apenas à lógica mercadológica do trabalho.	1.27. Quando avaliamos, precisamos permitir o reconhecimento do investimento do aluno no seu processo de aprendizagem. O quanto ele quer investir em sua aprendizagem.	1.28. Não estamos satisfeitos porque a avaliação nos causa alguns desconfortos e desconfortos em 3 aspectos: A avaliação é subjetiva; Falta ressignificar a avaliação com os alunos; A avaliação enquanto limitação institucional transforma o aluno em apto ou inapto.
1.31. A avaliação como monitoramento para docentes e discentes.	1.32. Não existem receitas prontas para avaliar o aluno, se existem quais são os ingredientes?	1.30. Não estamos satisfeitos porque há necessidade de acompanhamento pedagógico do docente.	1.34. A avaliação deve ser processual, contínua e devolutiva para o aluno.

*Fonte da pesquisadora: Dos 51 temas geradores, resultaram 34 temas significativos na codificação da Investigação Temática

Quadro 04 - Codificação dos Temas Geradores na Roda Cultura dos Docentes

A partir dos temas codificados e ilustrados no quadro acima, verificou-se que o grupo neste momento da pesquisa já vislumbrava que a questão que se colocava nas discussões não era abrir mão da forma de avaliações já instituídas, mas sim atrelá-las a uma prática avaliativa de inclusão, de cunho social. Eles percebiam também que era imprescindível discutir a avaliação na atualidade, pois ela ainda é utilizada para selecionar o “bom” e o “mau” aluno, generalizando o desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, excluindo os que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela lógica do capital.

Os participantes também compreenderam que um caminho promissor em direção à construção dessa prática era explorar as tensões e contradições nascidas dos processos avaliativos, impulsionando as escolas a construir projetos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento de todos os alunos. Com essa reflexão, percebemos que o processo de decodificação e de desvelamento da realidade do grupo já começava a ser delineado, mostrando a sua “cara”.

Assim, com os “temas geradores” validados e apresentação da realidade codificada, comuniquei ao grupo que na próxima Roda de Cultura da Investigação Temática trabalharíamos com os processos de decodificações dos temas geradores, estruturados a partir dos registros e objetivos que constavam em meu diário e notas de campo.

Ao final da Roda, perguntei aos participantes do grupo se eles tinham mais algum comentário ou sugestão a fazer. Como os participantes não se posicionaram, agradei o espaço que tive e nos despedimos.

DECODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

• **Decodificando os temas geradores com os docentes**

Inicialmente cumpre mencionar que a terceira roda de cultura agendada para o dia 09/10/2009 não ocorreu, pois apareceram apenas três participantes. Conversamos sobre a Roda anterior e decidimos transferir as atividades deste para o dia 16/09/2009, visto que nesta etapa da investigação temática se faz a análise da situação experienciada, transformando-a em um cenário dialético²¹, no qual os participantes passam a admirar e refletir sobre sua ação, seu significado

²¹ Quando aponto que o cenário é dialético e que pode apresentar contradições no observado, falo de algo que é intrínseco ao ser humano, nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos nos grupos. A ideia de movimento dialético que estabelece uma gama de potencialidades na diversidade do conjunto do grupo e que expressa toda a sua magnitude.

social. Isso provoca uma postura ativa do grupo e a consciência do mundo vivido por eles.

Assim, a **terceira Roda de Cultura** da Investigação Temática ocorreu no dia 16/09/2009. Compareceram nessa Roda seis participantes. Para a construção dessa etapa, os participantes do grupo fizeram uma releitura dos temas codificados expostos no quadro 04 e utilizaram novamente a dinâmica da árvore, que consistia em escrever nas tarjetas coloridas os temas codificados, agrupando-os pela similaridade e convergência para a decodificação, e depois fixá-los no grande painel, visto que assim os participantes conseguiriam visualizar o processo e, a partir daí, recomeçar as atividades de reflexão e discussão.

Nessa etapa do método, os participantes do grupo voltaram a admirar a realidade e perceberam a situação codificada na totalidade, passaram então para a análise do que a codificação apresentava da realidade, transpondo o senso comum, pois somente o ser humano pode distanciar-se do objeto para admirá-lo na decodificação.

Comecei então a instigar o grupo, questionando: 1) Por que avaliar os alunos causa tantos desconfortos e sofrimentos aos professores? 2) Por que nos sentimos inseguros e frágeis ao avaliar os alunos? O que podemos fazer para mudar essa realidade? 3) Se avaliação é o fio condutor da aprendizagem, por que ela mais fragiliza do que fortalece? E, por que ela continua sendo uma ameaça? 4) Por que vocês acham que avaliar com justiça X injustiça implica várias questões éticas? Expliquem melhor essa questão da transversabilidade. 5) Vocês já perceberam que a partir dessa etapa estão ressignificando a avaliação? As perguntas estão ilustradas no organograma (Apêndice 12).

A partir dessas provocações, como mediadora do processo solicitei aos participantes da roda da investigação temática para retornarem aos 34 temas codificados e expliquei ao grupo que tomassem alguns cuidados na seleção dos temas que iriam decodificar, pois neste momento da investigação pode haver uma tendência a selecionar tudo ou quase nada dos diálogos codificados.

Eles deveriam reter o máximo possível da essência do pensamento, tal como ela apareceu em suas falas/diálogos, sentimentos, opiniões, de si, do mundo e dos outros durante o processo vivido. Ou seja, o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que os participantes se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitadamente nas suas sugestões e nas de seus parceiros do grupo. Nessa perspectiva, no processo da decodificação, cabe ao investigador/moderador não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los

cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias repostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.

Assim, no efervescer das reflexões e discussões, os participantes começaram a proferir que os temas codificados estavam conectados ao tema principal – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de graduação em enfermagem – e, enquanto liam e discutiam os temas, também decodificavam e desvelavam outros temas. Eles consideraram que a fragilidade do avaliador já era uma ressignificação do processo vivido, e que ninguém ali queria assumir essa fragilidade e ameaça quando avaliavam os alunos; que não é a instituição que determina a avaliação, mas sim o professor. A autonomia em sala de aula ainda é do professor. A instituição apenas dita as regras.

Nesse movimento de desvendamento, os participantes do grupo na Roda de Investigação também compreenderam que vários temas codificados mantinham convergências, portanto passíveis de serem agrupados, resultando ao final em uma “frondosa árvore” com os subtemas e suas ramificações ilustradas no painel Decodificando os temas geradores, ilustrados na figura 22, apresentada abaixo.

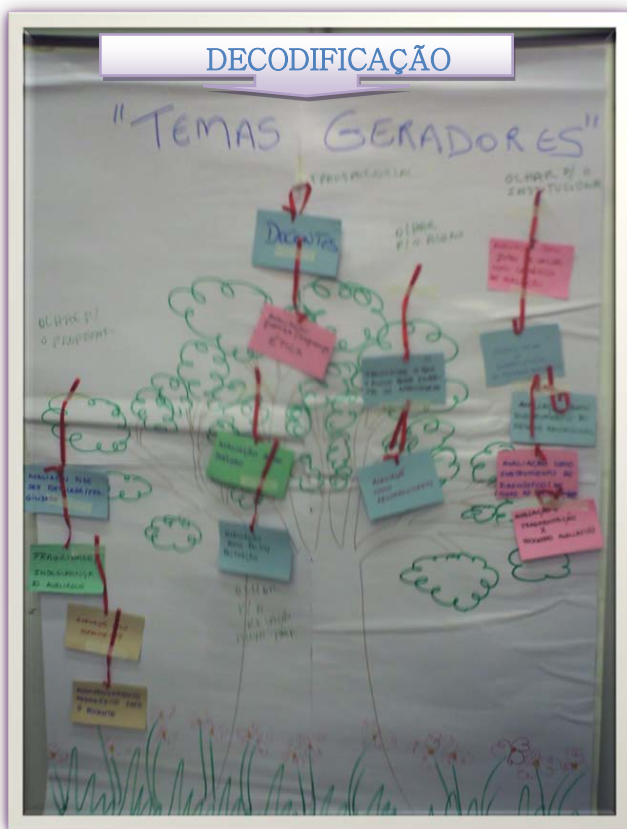


Figura 24 - Paineis - Decodificando os temas geradores com os docentes.

As situações vividas pelos participantes na decodificação dos temas geradores da Investigação Temática neste movimento resultaram em um tema central – A transversabilidade da avaliação como justiça/injustiça e a ética permeando os quatro olhares do grupo, como: 1) olhar para o professor; 2) olhar para a relação aluno–professor; 3) olhar para o aluno; e 4) olhar para a instituição e quatro subtemáticas com suas ramificações, representadas no quadro 05 abaixo (Decodificação dos temas geradores) e, posteriormente, analisadas no manuscrito 03.

A TRANSVERSABILIDADE DA AVALIAÇÃO COMO JUSTIÇA/INJUSTIÇA X A ÉTICA PERMEANDO OS QUATRO OLHARES			
<p>1) OLHAR PARA O PROFESSOR</p> <p>1.1. Fragilidade/Insegurança do avaliador.</p> <p>1.2. Na avaliação existem fortalezas/fragilidades/ameaças.</p> <p>1.3. Na avaliação existe muito sofrimento.</p> <p>1.4. Acompanhamento psicopedagógico para o docente.</p>	<p>2) OLHAR PARA A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR</p> <p>2.1. Avaliação como diálogo/dialógica</p> <p>2.2. Avaliação como pacto/pactuação entre aluno e professor.</p>	<p>3) OLHAR PARA O ALUNO</p> <p>3.1. Identificar quanto o aluno quer investir em seu aprendizado</p> <p>3.2. Avaliação como reconhecimento do aluno e do professor</p>	<p>04) OLHAR PARA A INSTITUIÇÃO</p> <p>4.1. Avaliação como juízo de valor e com critérios de avaliação</p> <p>4.2. Objetividade e subjetividade do processo avaliativo</p> <p>4.3. Avaliação como instrumento do sistema educacional.</p> <p>4.4. Avaliação como instrumento de diagnóstico (de todas as partes envolvidas).</p> <p>4.5. Avaliação/fragmentação x processo avaliativo.</p>

* **Fonte da pesquisadora:** Decodificação dos temas geradores resultando em uma grande temática e quatro subtemáticas ramificadas.

Quadro 05 - Decodificação dos Temas Geradores na Roda Cultura dos Docentes

A partir da decodificação dos temas exemplificados no quadro 05, se faz necessário pontuar que, mais uma vez, os vínculos, as questões éticas que permearam as Rodas de Cultura da Investigação Temática, o compromisso assumido pelo grupo foram um exercício contínuo e de inigualável aprendizado. Assim, ao finalizarmos essa roda, o grupo deliberou que trabalharia na próxima roda com os dois primeiros subtemas: olhar para o professor; olhar para a relação aluno-professor, pois entendiam que as reflexões e discussões nessa etapa da investigação temática se davam inversamente, ou seja, eles iriam começar pelo olhar dos sujeitos para chegar à instituição.

Nesse sentido, sugeri aos participantes do grupo que lessem alguns textos ou assistissem a algum filme, trouxessem uma síntese ou experiências relacionados às temáticas e subtemáticas para fundamentar melhor as reflexões e discussões sobre o desvelamento crítico da realidade, agora decodificada, e nos despedimos.

DESVELAMENTO CRÍTICO DA REALIDADE

- **Desvelando a realidade com os docentes**

A **Quarta Roda de Cultura** da Investigação Temática ocorreu no dia 23/10/2009. Compareceram a essa Roda oito participantes. Inicialmente, rerepresentei aos participantes as etapas da Investigação Temática construídas nas Rodas de Cultura anteriores, para recordar e validar o processo vivido até o presente momento.

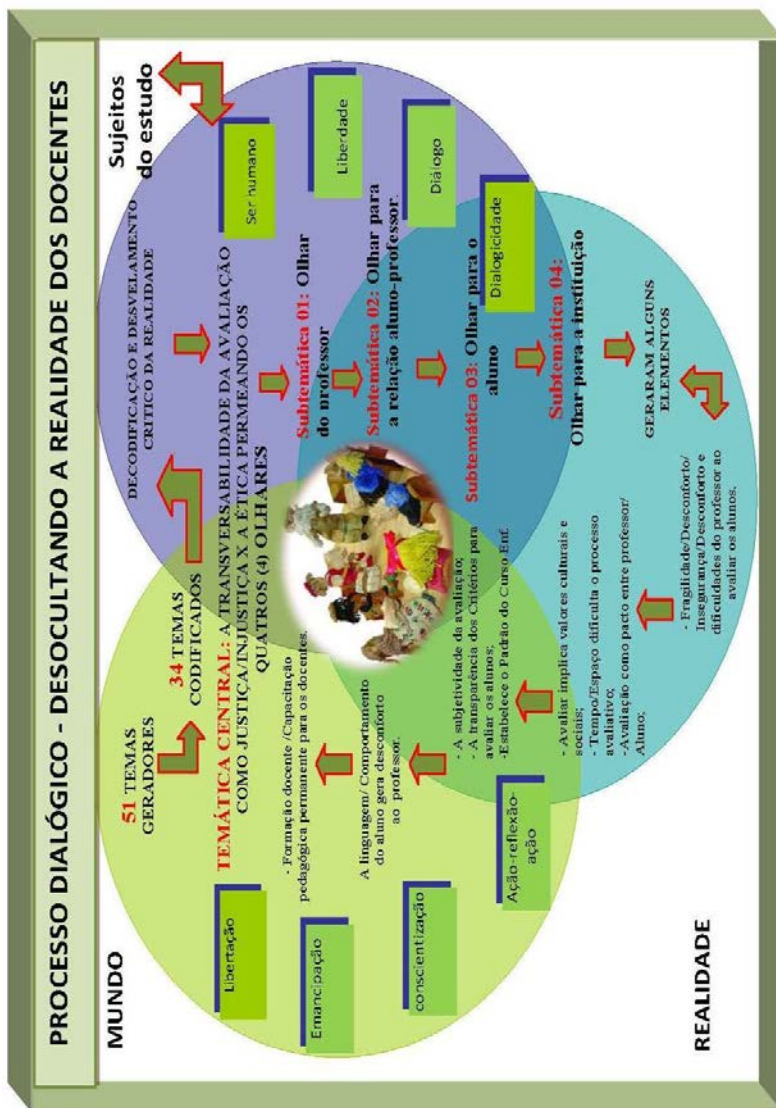
A minha presença nessa roda mais uma vez foi de mediadora dos diálogos e do processo como um todo, de modo que estimei os participantes a manifestarem suas opiniões. Provoquei-os também perguntando se eles haviam feito a “tarefa de casa”, combinada na Roda de Cultura anterior. Todos se olharam e um membro do grupo ponderou “ninguém fez os deveres de casa”, todos riram muito à vontade. Contudo, a maioria dos participantes estava brincando, pois eram conscientes do compromisso assumido enquanto grupo do estudo.

Os participantes do grupo haviam definido na Roda anterior que discutiríamos os dois primeiros subtemas e que o processo de desvelamento se daria ao inverso do que estavam acostumados. Primeiro, olhariam para os sujeitos protagonistas da investigação e, por último, para a instituição. No entanto, eles chegaram dispostos a trabalhar com a temática central e as subtemáticas conjuntamente, visto que elas não poderiam ser refletidas e discutidas em separado.

Nesse momento, os participantes levantaram-se e consultaram a

realidade decodificada no painel, observando-a por diversas vezes. As subtemáticas extraídas da realidade vivida por eles voltavam agora para os participantes como situações que deveriam ser desemaranhadas na transformação ou tentativa de transformação dessa realidade.

Porém, não se limitaram em apenas descrever o que estavam olhando, pois dialogaram de forma crítica-reflexiva por cerca de 50 minutos sobre o processo que estavam vivendo. Iniciaram as discussões referindo que a realidade decodificada apresentada no painel revelava fortemente as experiências vividas pelo grupo e, a partir daí, definiram alguns elementos para começar a mudar a realidade, agora configurada sob a forma de uma macrotemática central e quatro subtemáticas desveladas em conjunto, já ilustradas no quadro 05 (decodificação), agora configuradas no desvelamento crítico dos temas geradores na figura 25, ilustrada a seguir.



*Fonte da pesquisadora: Elementos que emergiram das temáticas e subtemáticas nas Rodas de Cultura.

Figura 25 – Síntese do Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Docentes.

A realidade decodificada e desvelada apresentada na figura 25 apresenta o resultado do processo vivido pelos participantes em todas as etapas do método, mas, neste momento da investigação e neste capítulo, ela apenas referencia uma síntese sobre as diversas possibilidades de tomada de consciência e o que representou vivenciar o processo em relação às temáticas, agora desveladas criticamente.

Nesse sentido, as reflexões e discussões do grupo foram bastante criteriosas, pois o tema central nessa Roda transformou-se numa macrotemática – a transversabilidade da avaliação como justiça/injustiça e a ética permeando os quatro olhares das subtemáticas: 1) olhar do professor; 2) olhar para a relação aluno–professor; 3) olhar para o aluno; e, 4) olhar para a instituição, as quais encontram-se analisadas nos resultados do manuscrito de número 03, intitulado “Práticas avaliativas: vivências de docentes de enfermagem em rodas de cultura à luz da concepção dialógica de Freire”.

Ao final da roda, abri para manifestações do grupo sobre o processo de investigação que vivenciamos na última etapa do método. Os participantes do grupo referiram que gostaram muito do encontro e que se sentiram motivados a desenvolver mudanças na sua realidade vivida. Nesse sentido, reitero o que Freire (2009, p.102) diz, que “[...] toda investigação de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”.

Encerrei a Roda agradecendo aos participantes e solicitei que não esquecessem o nosso último encontro no dia 13/11/2009, para avaliação e validação de todo o processo vivenciado nas Rodas de Cultura da Investigação Temática.

• Saindo de Cena – Avaliando as Rodas de Cultura com os docentes

A quinta Roda de Cultura da Investigação Temática com o grupo “Flor de Mandacaru” ocorreu no dia 13/11/2009. Estiveram presentes sete participantes, sendo que um membro enviou a sua contribuição para o grupo apreciar e validar, pois se ausentou da cidade para participar de um congresso.

Inicialmente fiz uma exposição na sala de todo processo construído pelo grupo: o contrato de convivência; levantamento dos temas geradores; codificação; decodificação e o desvelamento crítico da realidade dos docentes, organizados em painéis e quadros para que os participantes visualizassem e validassem o itinerário vivido nas Rodas

de Cultura da Investigação Temática.

Simultaneamente, entreguei uma folha em branco a cada participante para que, individualmente, respondessem a duas perguntas: 1) O que representou para você a participação no grupo e nas rodas de cultura? 2) Como você percebeu o processo de desenvolvimento do grupo?

As respostas individuais estão representadas pelos codinomes dos participantes do grupo e ilustradas no quadro 06 – Avaliando as Rodas de Cultura da Investigação Temática com o “Grupo Flor de Mandacaru”.

<p>1) O que representou para você a participação no grupo e nas rodas de cultura?</p>	<p>2) Como você percebeu o processo de desenvolvimento do grupo?</p>
<p>-Ação/reflexão/ação: Diz-nos que os encontros significaram um momento de reflexão e troca de ideias com meus pares, sobre uma temática que lidamos diariamente, bem como crescimento pessoal e profissional, agregação de valores, conhecimento das percepções e angústias dos colegas com relação à temática (avaliação).</p>	<p>- Ação/reflexão/ação: foi um processo tranquilo, de muitas reflexões e apesar das divergências de pensamento houve respeito, houve parceria, disponibilidade das pessoas, fatos que permitiram o grupo crescer nos encontros.</p>
<p>- Enancipação: Significou um espaço de reflexão, convivência, pois permitiu conhecer melhor os colegas, momentos de aprendizagem e autoavaliação, visto que é um tema muito polêmico.</p>	<p>- Enancipação: Grupo colaborativo, cooperativo, envolvido, interessado, motivado, presente, consciente, mesmo com divergências de pontos de vista. Parabéns a todos!</p>
<p>- Ser Humano: Representou uma oportunidade de reflexão sobre o meu papel de avaliador no processo ensino-aprendizagem com os alunos. Também, questionamentos sobre a forma como avalio os alunos, se esta é compatível ou não e por quê. É avaliação formativa? Reflexão sobre a relação aluno e professor, a minha relação com os alunos.</p>	<p>- Ser Humano: Muito prazeroso, produtivo, porque permitiu a todos os participantes exporem suas experiências de uma maneira consciente e um espaço de crescimento e convivência muito legal.</p>
<p>- Diálogo: Representou a oportunidade de encontro com os colegas face a face, ou seja, interagir mais intensamente no grupo; ouvir e discutir intensamente, pontos divergentes, aproximação, poder partilhar expectativas e angústias; perceber possibilidades de mudanças em relação à avaliação.</p>	<p>Diálogo: o grupo permitiu conhecer melhor os colegas; mais aproximação, desvelamento de um tema que nos fragiliza e que é muito polêmico; aprendizagem a exemplo: respeitar os pontos de vistas alheios, uma vez que todos tiveram a oportunidade de se expressar.</p>

<p>- Conscientização: Representou um espaço de reflexão, de troca; um espaço dialógico, onde foi possível compartilhar ideias, sentimentos, dúvidas, inseguranças, perceber nossas fragilidades.</p>	<p>Conscientização: o grupo promoveu a “identificação” dos participantes, na medida em que permitiu reconhecer que a minha “angústia” era também “a angústia” do outro.</p>
<p>- Dialogicidade: primeiramente estar convivendo e experienciando a proposta a qual gerou em mim e nos colegas vários questionamentos acerca do meu “papel” como docente, as formas como avalio e como sou avaliado. Esta experiência foi importante para melhorar (não sei bem se é esta palavra) o delineamento do meu projeto de tese.</p>	<p>- Dialogicidade: O grupo iniciou com várias ideias e com o desenvolvimento dos encontros e das conversas, dos diálogos fomos aproximando-nos e percebendo as afinidades, sentimentos. Permitiu também conhecer melhor meus colegas professores.</p>
<p>- Liberdade: Possibilitou que discutíssemos sobre a não continuidade do processo avaliativo, para melhor acompanhar os alunos e vejo que necessitamos continuar discutindo sobre um tema tão importante com os colegas.</p>	<p>- Liberdade: o grupo era coeso apesar das divergências de pensamento, ideológicas e referenciais. Tema de estudo é muito controverso e em grupo fica mais fácil discutir, refletir e tomar decisões.</p>
<p>- Libertação: Representou um espaço de discussão muito sério e decontraido ao mesmo tempo. Não perdemos um minuto sequer nesse espaço aqui. Tudo que aconteceu nas rodas de cultura transformaram a nossa realidade, eu já tenho outro jeito de olhar a mim mesmo como avaliador.</p>	<p>- Libertação: Eu estou muito satisfeito em ter participado do grupo. Infelizmente eu tenho que sair, pois tenho um compromisso, mas eu saio daqui bem satisfeito e não é querer puxar o “saco” do Paulo Freire não, por que eu nem preciso, visto que ele já morreu. Saio daqui mais alfabetizado sobre um tema tão complexo e importante, pois temos que avaliar diariamente e é muito difícil. Parabéns! Você conduziu as etapas da metodologia muito bem e o grupo que é o mais diverso.</p>

Quadro 06 – Síntese da avaliação sobre o processo vivido nas Roda de Cultura dos Docentes

No momento seguinte, os participantes apresentaram os pontos que haviam avaliado. Novamente, as perguntas serviram para instigar a discussão no grupo. A partir da leitura das informações compiladas, os participantes ampliaram o diálogo e a reflexão, discutiram e verbalizaram quais as ações que foram reveladas para provocar as mudanças significativas do processo avaliativo ainda vigente.

O grupo pactuou, nesse sentido, algumas diretrizes para o curso de graduação em enfermagem, que serão apresentadas nos resultados do manuscrito 03 e, possivelmente, implementadas no Curso de Graduação em Enfermagem após a defesa da tese.

Ao final da Roda de Cultura da Investigação Temática, abri um espaço para manifestações do grupo sobre o processo que vivenciamos em todas as etapas do método. Todos os participantes do grupo agradeceram por terem participado da pesquisa de campo e me parabenizaram por haver conduzido a caminhada ora mediando, ora observando e ora participando ativamente do processo.

Agradei também pela oportunidade de ter convivido com eles durante esse período, pois a participação de todos nas Rodas de Cultura foi muito significativa para a efetivação da Investigação Temática. Mas, enfim, chegara o momento dos combinados.

Combinei com o grupo que enviaria por *e-mail* as etapas do método, sistematizadas em um quadro para que lessem, fizessem os ajustes nos diálogos/falas e validassem o processo construído pelo grupo, com um prazo de uma semana para a devolução. Se por algum motivo os participantes não dessem retorno, eu entenderia que o processo foi considerado validado. Comprometi-me também em enviar a todos os participantes do grupo um convite formal de minha defesa de tese quando esta fosse concluída e nos despedimos. Cumpre mencionar que quatro participantes do grupo retornaram o material validado, permitindo assim o início da análise dos dados.

Foi com essas percepções que entendi que era hora de parar e sair de cena. Saí de cena com a sensação de missão cumprida, tendo como referência que todo processo investigativo de pesquisa tem início, meio e fim. Cabe, no entanto, tirar lições dessa caminhada, de modo a prosseguir caminhando para direcionar o que fazer com essa imensa quantidade de informações colhidas nos processos vivenciados com os discentes e com os docentes – sujeitos protagonistas da investigação temática.

Saí de cena otimista de que o encadeamento das etapas, viabilizadas pelo Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire, desvendou muitos sentimentos positivos e negativos para realização desse estudo.

Como sentimentos positivos, considero a implementação das Rodas de Cultura da Investigação temática no campo com os discentes e com os docentes, possibilitando realizar o levantamento, a codificação, a decodificação e desvelamento crítico dos temas geradores, transformando-os em categorias e subcategorias, ainda que estas necessitem de maiores aprofundamentos. Os sentimentos negativos se devem aos entraves que dificultaram a minha entrada no campo, já detalhados, minuciosamente, nas considerações iniciais do itinerário metodológico.

Contudo, esses sentimentos de certa forma possibilitaram a mim e aos participantes dos grupos conhecerem as suas realidades e proporem algumas diretrizes de intervenção/ação para transformar as realidades vividas, nas quais os próprios sujeitos se comprometeram com a práxis transformadora, visto que os resultados da Investigação Temática apontam para alguns compromissos futuros, por meio da composição do presente trabalho de tese.

Nesse sentido, a partir da análise e discussão final das informações coletadas relacionadas à temática da investigação, apresento a seguir os resultados que respondem à questão inicial da pesquisa: Como discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem ressignificam a avaliação do processo ensino e aprendizagem?

CAPÍTULO IV

*A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Quem, melhor que os oprimidos estarão aptos para entender o significado terrível de uma sociedade opressora ou sentir os efeitos dessa opressão? Quem, mais que eles para compreender a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento da necessidade de lutar por ela. Sem ela, é impossível a superação da contradição, opressor-oprimido.
(Paulo Freire)*

4 RESULTADOS DE UM PROCESSO DIALÓGICO E LIBERTADOR

O desenvolvimento do processo dialógico, que ocorreu nas Rodas de Cultura da Investigação Temática entre os participantes dos grupos e a pesquisadora/mediadora, foi guiado pelo referencial teórico-libertador de Paulo Freire. O processo de investigação possibilitou a produção de um conhecimento coletivo, em que se priorizaram os interesses, as falas/diálogos dos diversos personagens (discentes e docentes) e buscou-se desvelar criticamente as situações-limite vividas no contexto em que eles estavam inseridos.

Os resultados apresentados a seguir foram estruturados a partir da Investigação Temática, sob o formato de três manuscritos científicos. Os estudos são oriundos do mesmo processo de coleta de dados com os participantes do grupo de discentes e com o grupo de docentes. Estão configurados de acordo com as normas e instruções aos autores dos periódicos, com adaptações para atender às normas de apresentação gráfica para Teses e Dissertações, conforme o disposto no Guia Rápido para Diagramação de Trabalhos Acadêmicos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao sistematizar os resultados, iniciamos pelo primeiro manuscrito intitulado “Revisão Integrativa de Literatura – Avaliação no ensino de

graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa”, no qual evidenciamos as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina. Este manuscrito compõe a primeira etapa do referencial teórico.

O segundo manuscrito intitulado “Desvelando com discentes o processo avaliativo à luz da concepção dialógica de Freire” objetivou descrever e analisar os resultados do processo dialógico vivido com os discentes, apoiado nos temas geradores que surgiram nas Rodas de Cultura da Investigação Temática.

O terceiro manuscrito configurado “Práticas avaliativas: vivências de docentes de enfermagem em Rodas de Cultura à luz da concepção dialógica de Freire” teve como objetivo descrever e analisar os resultados do processo dialógico vivencial dos sujeitos sociais do estudo, apoiado nos temas geradores que emergiram nas Rodas de Cultura da Investigação Temática.

Conforme a exigência do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da Instrução Normativa 10/PEN/2011 (Anexo 3), informamos que os manuscritos produzidos como resultados desta tese, após a análise da banca examinadora, serão submetidos para avaliação a fim de publicação em diferentes periódicos científicos da área da saúde e de Enfermagem.

4.1 MANUSCRITO 2: DESVELANDO COM DISCENTES O PROCESSO AVALIATIVO À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

DESVELANDO COM DISCENTES O PROCESSO AVALIATIVO À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

UNVEILING WITH STUDENTS THE EVALUATED PROCESS IN LIGHT OF FREIRE'S DIALOGICAL CONCEPTION

EL DESVELAR CON ALUMNOS LO PROCESO DE EVALUACIÓN A LA LUZ DE LA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE FREIRE

RESUMO

Estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, orientado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Tem como objetivo descrever e analisar o processo dialógico vivido com os discentes sobre a avaliação do processo ensino aprendizagem emergido nos temas geradores que surgiram nas Rodas de Cultura. A investigação temática ocorreu no período de setembro a dezembro de 2009, com oito discentes de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma universidade pública, situada na região Sul do Brasil. Os resultados confirmaram que é possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem num espaço de parceria, discussões reflexivas, exercendo uma consciência político-social e histórica pautada no respeito e na solidariedade à luz da concepção dialógica de Freire. Conclui-se que, mais do que avaliar as competências e habilidade dos alunos, deve-se fazer avaliações de aprendizagem criteriosas, éticas, adequadas à realidade atual e construtora da sociedade que se deseja para o futuro.

Descritores: Educação em enfermagem. Avaliação em enfermagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

Qualitative study, the participant type, guided by the theoretical and methodological framework of Paulo Freire. Which aim is to describe and analyze the dialogue process which the students experienced on the evaluation of the learning process that emerged in generating themes in the Wheels of Culture. The thematic research took place between September to December 2009 with eight students from an undergraduate course in Nursing at a public university, located in the southern part Brazil. The results confirmed that it is possible to reframe the assessment of the teaching and learning within a partnership, reflective

discussions, exerting a conscious socio-political and historical, based on respect and solidarity in light of the dialogic conception of Freire. It is concluded that more than assessing the skills and ability of students, we should make careful assessments of learning, ethical, appropriate to the current reality and building a society that we want for the future.

Descriptors: Nursing Education. Nursing Assessment. Higher Education.

RESUMEN

Es un estudio cualitativo de tipo participante, guiado por el marco teórico y metodológico de Paulo Freire, con el objetivo de describir y analizar el proceso dialógico vivido con los estudiantes en relación a la evaluación del proceso de aprendizaje, a partir de los temas generadores surgidos en las Ruedas de Cultura. La investigación temática se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2009 con ocho estudiantes de un curso de licenciatura en enfermería de una universidad pública, situada en el sur de Brasil. Los resultados confirmaron que es posible replantear la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un espacio de colaboración y discusiones reflexivas, ejerciendo una conciencia socio-política e histórica, basada en el respeto y la solidaridad, a la luz de la concepción dialógica de Freire. Se concluye que en lugar de evaluar las habilidades y la capacidad de los estudiantes, se deben hacer evaluaciones del aprendizaje cuidadosas, éticas, adecuadas a la realidad actual y a la construcción de la sociedad que queremos para el futuro.

Palabras clave: Educación en enfermería. Evaluación de enfermería. Educación Superior.

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma prática em qualquer nível de ensino do sistema escolar, envolvendo aspectos pessoais, socioculturais e institucionais. Assim, na perspectiva da Escola Crítica, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar as concepções dos discentes sobre a avaliação, resultado do processo dialógico vivido, apoiado nos temas geradores que surgiram nas rodas de cultura da investigação temática, tomando por princípio norteador a concepção dialógica de Paulo Freire.

Considerando-se a complexidade dos processos de mudanças das práticas avaliativas, estudiosos de diversas áreas de conhecimento como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e, principalmente, a Pedagogia (GADOTTI, 2000, 2001, 2003; DEMO, 2002, 2005;

LUCKESI, 1992, 1996, 2005, 2006; CALDEIRA, 1997; ROMÃO, 2005, 2009; PERRENOUD, 1999; SAUL, 2001; HOFFMANN, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009; DALBEN, 2002; SILVA, 2004; SORDI, 2000, 2003, 2004) revelam a preocupação com a avaliação escolar e seu papel como instrumento de controle, de poder e de seletividade, a serviço da reprodução da estrutura social e defendem diferentes formas de avaliação no âmbito escolar.

A Enfermagem como ciência/disciplina também tem se preocupado e buscado definir uma avaliação eficaz em sua prática de formação, porém ainda sofre a influência de uma “cultura” de avaliação que parece ter-se cristalizado nas práticas educativas vigentes em instituições de ensino superior. Há, ainda, entre outros, estudos inerentes à avaliação do processo ensino e aprendizagem vinculada à educação em saúde e enfermagem que têm merecido destaque e ocupa um espaço importante nos debates sobre educação no cenário nacional e internacional.

No cenário nacional, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), em suas reuniões anuais, no Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) tem traçado diretrizes, discutindo dentre outras questões as tendências/modelos de avaliação; a qualidade do ensino e avaliação institucional mediadas pelo diálogo e pela participação de todos os envolvidos no processo, e tem feito recomendações no que tange à formação do ensino superior de enfermagem.

No cenário internacional, a Associação Latino-Americana de Escolas e Faculdades de Enfermagem (ALADEFE), em suas Conferências de Educação em Enfermagem, com caráter bianual, em parcerias de cooperação técnica entre os países em desenvolvimento, discutem questões críticas inerentes à educação em enfermagem a serem superadas na profissão e promovem o desenvolvimento e a melhoria da formação dos enfermeiros da América Latina, por meio das trocas de experiência na prática da educação.

Frente a esse cenário complexo, dinâmico e desafiador, com base nos resultados do estudo “Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa”, analisou-se dentre outros aspectos que as diferentes concepções pedagógicas adotadas na avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação em enfermagem podem variar em um contínuo, tanto na Escola Crítica como na Escola Tradicional (VASCONCELOS; BACKES, MARTINI, 2011).

O estudo também evidenciou que, nas concepções pedagógicas

que sinalizam para a transformação, as principais tendências de avaliação do processo ensino e aprendizagem propõem: uma avaliação formativa, inclusiva e solidária, a qual surge como um recurso de aprendizagem por envolver os alunos na avaliação de suas competências, o que demonstra estarem relacionados com o reconhecimento da importância de um referencial pedagógico orientado pelos princípios das teorias socioconstrutivistas e interacionistas ou da consciência deles num projeto pedagógico (VASCONCELOS; BACKES, MARTINI, 2011; BRASIL, 2001).

Refletir a prática avaliativa nessa perspectiva aguçou nosso sentido para vê-la como algo visível, visto que ela ocorre no cotidiano dos sujeitos sociais que compõem o cenário do sistema educacional, onde as transformações são inevitáveis e necessárias, apesar de estarmos frequentemente habituados em determinado modelo teórico-metodológico de educação. A reflexão – na – ação significa, basicamente, refletir o que se faz enquanto se está fazendo, ou seja, refletir durante a ação consiste em se questionar sobre o que está ocorrendo, o que pode ser feito, e tudo isso inclui prever o que pode acontecer depois, que medidas podem ser tomadas para prevenir ou mudar o curso da ação.

Julgamos necessário, nesse sentido, compreender melhor o que a avaliação representava para os alunos, o porquê dos sentidos produzidos por eles e que essas reações e percepções fossem consideradas a partir de suas vozes para se tentar reconstruir e transformar as práticas avaliativas ainda vigentes no Curso. Mas como fazer para que os alunos fossem ouvidos e se tornassem também os principais interlocutores da investigação? Essa era uma questão que precisava ser colocada em foco no estudo, uma vez que era importante ouvir as vozes daqueles que mais são afetados nesse processo, pois os sentidos que são despertados nos alunos em relação à avaliação dependem, em grande parte, da concepção do professor e da própria escola sobre esse tema. Ouvir os sujeitos em nossa compreensão foi crucial para que a avaliação exercesse de fato seu verdadeiro papel no âmbito escolar.

MÉTODO

É um estudo qualitativo do tipo pesquisa participante, orientado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Esta metodologia fundamenta-se nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, conhecido também como “Investigação Temática”, considerados neste estudo como “Rodas de Cultura”.

Como itinerário metodológico da Escola Crítica, o método Paulo

Freire permite flexibilidade, sofre adaptações sem perder o rigor científico e tem sido apontado como uma importante contribuição para a promoção da saúde, especificamente para a educação em saúde e enfermagem como observado em alguns estudos recentes: Heidemann (2006); Moretti-Pires (2008); Almeida (2009); Lopes (2009); Cunha (2010); e Ferraz (2011).

Para Lüdke e André (1986), na modalidade qualitativa de pesquisa os referenciais literários e a experiência de pesquisar em enfermagem têm evidenciado a importância de sua coerência interna, articulando o rigor no emprego do método e a fidedignidade do pesquisador ao seu referencial teórico-metodológico. Nesse sentido, procurei articular o referencial teórico de Freire com a pesquisa qualitativa, porque ambas buscam o desvelamento da realidade social.

A partir disso, este estudo se constituiu em quatro momentos, construídos em movimentos dinâmicos da investigação temática, que se articularam na entrada no campo com investigação dos temas geradores, quais sejam:

- Primeira etapa do método: **Levantamento dos temas geradores**, caracterizado pela sensibilização e organização das Rodas de Cultura e problematização dos principais temas geradores, na qual os componentes da roda buscaram, no universo vocabular, inteirarem-se da realidade vivida sobre a temática proposta para o estudo, no sentido de trazer para dentro das rodas de cultura seus valores, suas crenças, seus sentimentos e suas histórias.

- A segunda etapa de **Codificação** e a terceira etapa de **Decodificação dos temas geradores** caminharam juntas. Os temas em discussão foram exploradas e buscou-se o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido. Foi onde se deu a exploração das questões relativas aos temas em discussão, as quais permitiram aos discentes construir o caminho do senso comum, rumo a uma visão crítica da realidade

- A quarta e última etapa, o **Desvelamento crítico da realidade**, constituiu-se da problematização, na qual eles buscaram superar a primeira visão (ingênua) por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido, ou seja, foi a conscientização do grupo sobre a realidade vivida, agora interpretada com outros “olhos” possibilitando uma ação na busca da superação.

Este momento corresponde também ao desvelamento dos temas geradores identificados, codificados e descodificados nas atividades de Rodas de Cultura. O processo de análise dos resultados foi realizado a partir das etapas da Investigação Temática de Paulo Freire, e contou

com a participação de todos os sujeitos envolvidos no estudo.

A coleta de dados no campo da investigação temática iniciou-se em setembro de 2009, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o nº do processo 274/09 (FR-284026) e Certificado nº 259 e, anuência dos participantes.

A investigação Temática foi constituída em seis rodas de cultura com oito discentes de um Curso de Graduação em Enfermagem, situado na região Sul do Brasil. Suas identidades foram preservadas por pseudônimos, a fim de se respeitar os princípios éticos da pesquisa e por observância à Resolução nº. 196/96, que norteia a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996).

Os dados coletados relacionados aos temas geradores foram organizados e sistematizados em diários de campo e notas de campo, por meio de registros audiovisuais e fotográficos. Para sensibilizar e explorar os conhecimentos prévios do grupo, realizaram-se algumas dinâmicas de descontração e algumas técnicas (diálogo individual e coletivo, observação participante; leituras de textos individuais e em grupo) objetivando-se problematizar e subsidiar as discussões reflexivas.

As análises dos temas ocorreram concomitantes à coleta dos dados (temas geradores), os quais foram compilados e devolvidos aos participantes para validação no final do processo. Assim, a contribuição desta metodologia pode ser vista como instrumento que ajudará na construção da nova prática avaliativa na área da saúde e no curso de graduação em enfermagem.

RESULTADOS

Formação da Roda de Cultura

As primeiras aproximações com os participantes do grupo ocorreram na **primeira Roda de Cultura**. Vislumbrou-se nessa Roda as diversas possibilidades de diálogos relacionados à temática, o compartilhamento de crenças e valores culturais, ideias, para desnudar-se de alguns preconceitos e conhecimentos “ditos” como certos. Pensar a avaliação na perspectiva da pedagogia crítica da aprendizagem significativa com os alunos foi dinamizar oportunidades de ação-reflexão-ação acerca do mundo, formando seres críticos e participativos, na construção de verdades formuladas e reformuladas (HOFMANN, 2008).

Assim, as inúmeras expectativas do grupo emergidas nas Rodas

de Cultura foram analisadas de acordo com os passos do método e seus resultados, que inevitavelmente foram se direcionando para o aprofundamento dos temas geradores oriundos do próprio processo de construção do grupo.

Esses passos foram guiados segundo Gadotti (2007) pelo referencial de Freire (2009), refletindo a contemporaneidade de seu pensamento frente às necessidades dos sujeitos sociais do estudo, entrelaçando quatro momentos dialética e interdisciplinarmente interdependentes, que avançam e retroagem, conforme sinalizaram as situações-limites vivenciadas nas rodas de cultura: 1) ler o mundo, que implicava cultivo da curiosidade dos participantes; 2) compartilhar o mundo lido, que implicava dialogar com seus pares; 3) pensar a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; e 4) pensar a educação como prática da liberdade.

Levantamento dos Temas Geradores

A **segunda Roda de Cultura** foi constituída para o levantamento dos temas geradores, com base no objetivo que norteou a realização das Rodas. Para tanto, mobilizamos os participantes do grupo instigando-os a responderem aos seguintes questionamentos: 1) como você percebe a avaliação do processo ensino e aprendizagem? 2) você está satisfeita(o) com a avaliação do ensino e aprendizagem realizada.

Esses questionamentos serviram para conduzir os diálogos e as discussões reflexivas, mas havia abertura para outras questões que emergissem do grupo. Além disso, o ponto de partida para a compreensão de como devem se estruturar as Rodas de Cultura nesse modelo educacional é a adoção do princípio de uma pedagogia mediada pelo diálogo, centrada na igualdade de participações livres e autônomas (FERRAZ, 2011).

Os participantes do grupo, a partir de suas situações-limite, buscaram de forma coletiva obter os dados e as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa, para melhorar a compreensão da realidade existencial e tentar transformar a forma como a avaliação da aprendizagem vinha sendo processada no curso de enfermagem.

Nesse sentido, como forma de modificar suas crenças, valores e atitudes em relação à prática avaliativa, os participantes elegeram 29 temas sobre a percepção e 27 temas relacionados ao grau de satisfação dos participantes, totalizando 56 temas geradores.

Os **temas geradores** foram amplos e constituíram a realidade do universo dos discentes, problematizada pelo diálogo entre os participantes do grupo e facilitador do processo. Essa problematização

foi ocorrendo na medida em que os problemas foram levantados pelos participantes que começavam a falar sobre as contradições, as situações concretas e reais em que estavam vivendo o seu aqui e agora. Logo, a investigação das situações-limite vividas é de fundamental importância e foi priorizada pelo grupo na Roda de Cultura.

A partir da identificação dos temas geradores, constituiu-se a problematização que determinou a ação, que ocorreu a partir de uma leitura flutuante do próprio grupo, no qual os temas foram agrupados de acordo com as analogias existentes entre eles. Esse processo resultou em 40 temas significativos dos 56 temas iniciais, apresentados a seguir no quadro a seguir.

1) COMO VOCÊ PERCEBE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM?		2) VOCE ESTÁ SATISFEITO(A) COM A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM REALIZADA. POR QUÊ?	
1.1. Dicotomia entre a teoria e a prática avaliativa com os alunos.	1.1.1. Avaliação processual (diária e contínua) X Perda do sentido (essência/foco) da avaliação.	2.1. Diferenças entre Universidade Pública e Privada.	2.1.1. A avaliação não atinge os objetivos propostos (algumas fases).
1.2. A avaliação realizada avalia a memória e não o interesse e o conhecimento do aluno.	1.1.2. Intolerância do professor X Memória (conhecimento) do aluno.	2.2. Acompanhamento dos alunos pela facilitadora X alunos avaliados também pelo tutor.	2.1.2. A avaliação poderia ser usada como instrumento para preparar a vida profissional.
1.3. A avaliação subjetiva X perseguição, intimidação e coerção do aluno.	1.1.3. Desconhecimento de alguns professores X Metodologias Ativas da Aprendizagem.	2.3. Falhas dos alunos dos professores/intolerância classificações/baixas notas.	2.1.3. A avaliação deveria ser realizada com corresponsabilidade entre aluno e professor.
1.4. Acolhimento do aluno X não acolhimento do aluno.	1.1.4. Avaliação como promoção da aprendizagem X <i>feedback</i> para o aluno.	2.4. Mudanças curriculares X Dificuldades de alunos/professores quebrar paradigmas.	2.1.4. A avaliação não é contínua, não avalia o processo de aprendizagem do aluno.
1.5. Instrumento avaliativo X Processo de aprendizagem do aluno.	1.1.5. Instrumento de avaliação sem lógica/Sem a reflexão do aluno e do professor.	2.5. Alunos insatisfeitos com a forma de avaliação realizada na UFSC.	2.1.5. A avaliação parece que vale mais para o professor do que para o aluno.
1.6. Cuidado humanizado com o paciente X Cuidado desumanizado com o aluno.	1.1.6. Avaliação horizontal X Avaliação vertical.	2.6. Passagem de plantão professores X Passagem de plantão e alunos (entre as fases).	2.1.6. Preconceito/rotulam o aluno em bom/ruim, competente ou não competente.
1.7. Avaliação utilizada como aproximação X Avaliação como coerção e intimidação.	1.1.7. Existência de critérios para avaliação X Desconhecimento dos alunos.	2.7. Incompetência professores X Conhecimentos desatualizados.	2.1.7. Diferença entre o ideal na literatura e o real na prática.
1.8. Incompreensão do professor (o aluno é apenas uma nota) X Ser professor da área da saúde.	1.1.8. Avaliação Formativa X Competências e habilidades adquiridas pelo aluno.	2.8. Professores substitutos X Pouca experiência nos campos teórico-práticos.	2.1.8. No hospital referência/ UFSC, há enfermeiras desatualizadas, mas acham que tudo está certo.
1.9. Avaliação deveria ser um momento que promovesse a reflexão crítica.	1.1.9. Avaliação padronizada X Avaliação não padronizada.	2.9. Alunos não aceitam serem avaliados por professores desatualizados.	2.1.9. Na teoria é uma coisa, mas na prática o contexto é outro.
1.10. Avaliação devia ser utilizada como promoção da reflexão crítica do aluno.	1.20. Rixa entre os professores do curso X desunião da classe de enfermagem.	2.10. Subordinação do aluno X poder de alguns professores na hora da avaliação.	2.20. Revidicamos mudanças na forma de avaliação + nada muda.

*Fonte da pesquisadora: Dos 56 temas geradores iniciais resultaram 40 temas geradores significativos na roda de cultura

Quadro 1 – Síntese do Levantamento dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes

A partir dos eleição dos temas geradores exemplificados no quadro 2, percebemos que a constituição dessa etapa foi um momento muito significativo para o conhecimento do próprio grupo, aproximação da pesquisadora/mediadora com os sujeitos da investigação numa relação mais informal. O processo dialógico proposto por Freire teve visibilidade para avançarmos além do limite de conhecimento que os participantes tinham de sua própria realidade, a fim de melhor compreendê-la e poder criticamente nela intervir nas etapas posteriores.

Porém, nessa Roda de Cultura não se privilegiou a ordem dos acontecimentos, mas o grupo foi tecendo os fios do início – pensamento/linguagem referido à realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores –, do meio, sem a preocupação com o fim. Parecia uma rede sendo tecida por uma coletividade e não se sabia exatamente onde começava e terminava o tear. Os participantes reconheceram que despertar a curiosidade, questionamentos e dúvidas, estimulando a capacidade crítica e reflexiva, facilita o processo ensino e aprendizagem, o que mostra coerência com a proposta metodológica adotada na investigação.

Na **terceira Roda de Cultura**, a partir da exposição dos 40 temas geradores em um grande painel, os participantes fizeram uma releitura dos temas, ampliando os diálogos e as discussões reflexivas indo além das questões iniciais, pois trabalharam com a segunda e a terceira etapa da investigação temática.

Codificação dos Temas Geradores

Essa fase da investigação consiste do momento de apreensão do conjunto de contradições evidenciadas na investigação temática. Na medida em que as codificações são o objeto que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá a sua análise crítica. Deve representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, dessa forma, que nelas se reconheçam. Este momento representou a compreensão do “senso comum” dos participantes.

Como Heidemann (2006), reitero o que Wallerstein; Bernstein (1998) e Freire (2009) afirmam, que esta fase compreende quatro momentos subsequentes, na qual os sujeitos são questionados para descrever – (a) O Que eles veem ou sentem? (b) Como um grupo, define o nível principal do problema? (c) Como dividem experiências similares em suas vidas? (d) Por que esses problemas existem? e (e) Como desenvolver e planejar ações para endereçar os problemas? Assim, os códigos são gerados e pelo diálogo novos podem surgir e

expressar a análise crítica do que a codificação apresenta, ou seja, realidade.

No primeiro momento, os participantes do grupo descreveram os elementos codificados como parte do todo. Entretanto, é o silêncio da apreensão do objeto codificado que se evidencia. O segundo momento é caracterizado pela cisão da totalidade “admirada”. Os sujeitos olham a realidade de dentro, mas não conseguem apreender ainda a sua totalidade. Durante o terceiro momento, os sujeitos voltam a admirar e apreendem a situação codificada na totalidade. No quarto momento é realizada a análise crítica do que a codificação apresenta, a realidade. Ocorre uma visão mais específica, central, de um tema, necessitando um estudo sistemático e interdisciplinar do achado (HEIDEMANN, 2006).

Foi nesse movimento de ir e vir que os participantes nessa roda codificaram os temas geradores destacando-os no painel por ordem de prioridade, sendo dez temas sobre as percepções e mais dez sobre a insatisfação dos alunos relacionada à avaliação da aprendizagem, resultando em 20 temas para serem trabalhados, conforme apresentação do quadro 03 e representados no itinerário metodológico nas figuras 14 e 15.

1) COMO VOCÊ PERCEBE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM?	2) VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM REALIZADA. POR QUÊ?
1.1. Dicotomia entre a teoria e a prática avaliativa com os alunos. 1.2. A avaliação realizada avalia a memória e não o interesse e o conhecimento do aluno. 1.3. A avaliação subjetiva X perseguição, intimidação e coerção do aluno. 1.4. Acolhimento do aluno X não acolhimento do aluno. 1.5. Instrumento avaliativo X Processo de aprendizagem do aluno. 1.6. Cuidado humanizado com o paciente X Cuidado desumanizado com o aluno. 1.7. Avaliação utilizada como aproximação X Avaliação como coerção e intimidação. 1.8. Incompreensão do professor (o aluno é apenas uma nota) X Ser professor da área da saúde. 1.9. Avaliação deveria ser um momento que promovesse a reflexão crítica. 1.10. Avaliação devia ser utilizada como promoção da reflexão crítica do aluno.	2.1. Diferenças entre Universidade Pública e Privada. 2.2. Acompanhamento dos alunos pela facilitadora X alunos avaliados também pelo tutor. 2.3. Faltas dos alunos X classificações/intolerância dos professores/baixas notas. 2.4. Mudanças curriculares X Dificuldades de alunos/professores quebrar paradigmas. 2.5. Alunos insatisfeitos com a forma de avaliação realizada na UFSC. 2.6. Passagem de plantão professores X Passagem de plantão e alunos (entre as fases). 2.7. Incompetência professores X Conhecimentos desatualizados. 2.8. Professores substitutos X Pouca experiência nos campos teórico-práticos. 2.9. Alunos não aceitam serem avaliados por professores desatualizados. 2.10. Subordinação do aluno X poder de alguns professores na hora da avaliação.
	2.11. A avaliação não atinge os objetivos propostos (algumas fases). 2.12. A avaliação poderia ser usada como instrumento para preparar a vida profissional. 2.13. A avaliação deveria ser realizada com correspondência entre aluno e professor. 2.14. A avaliação não é contínua, não avalia o processo de aprendizagem do aluno. 2.15. A avaliação parece que vale mais para o professor do que para o aluno. 2.16. Preconceito/rotulam o aluno em bom/ruim, competente ou não competente. 2.17. Diferença entre o ideal na literatura e o real na prática. 2.18. No hospital referência/ UFSC, há enfermeiras desatualizadas, mas acham que tudo está certo. 2.19. Na teoria é uma coisa, mas na prática o contexto é outro. 2.20. Reivindicamos mudanças na forma de avaliação = nada muda.

*Fonte da pesquisadora: Registro da pesquisadora dos 20 temas presentes na codificação da Investigação Temática.

Quadro 02 - Codificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes

Analisou-se a partir do quadro 3 que a codificação nessa Roda de Cultura foi a representação dos desafios, compreendidos pelos participantes como as situações-limite vivenciadas no cotidiano. Eles expressaram as imagens das situações existenciais para que o diálogo acontecesse espontaneamente, combinando os sentimentos e seus interesses. Nesse processo, os participantes responderam a essas situações-limite por meio da “tomada de consciência” (assunção). Os temas foram problematizados, contextualizados e substituídos em sua primeira visão mágica e ingênua por uma visão crítica do assunto relacionado às palavras geradoras a serem discutidas, isto é, eles decifram a realidade encontrada (HEIDEMANN, 2006; FREIRE, 2009).

Fazer a leitura crítica do mundo por meio dos temas geradores eleitos nessa roda implicou em que os participantes tivessem uma compreensão empírica da realidade, mas, dinâmica entre a mínima sensibilidade coerente do mundo e o máximo entendimento coerente do mundo. Eles conseguiram operar o contexto teórico e procuraram alcançar a razão de ser dos fatos, buscando através do diálogo (des)velá-los. Isto é, foi à análise dos fatos, considerada como abstração da realidade codificada (FREIRE, 2009).

Decodificação dos Temas Geradores

Na decodificação, o conhecimento científico foi disponibilizado aos participantes do grupo para que eles conseguissem ultrapassagem do “senso comum” para o crítico. Visto que, a partir da decodificação e problematização dos 20 temas codificados, os sujeitos dialogaram sobre a origem das situações existenciais vividas por eles, aparecendo como um contraponto à prática avaliativa que lhes causava tantos desconfortos e sofrimentos. Foi a tomada de consciência propriamente dita, permitindo aproximações entre o contexto e as situações-limites e existenciais, nas quais eles se encontravam inseridos. Ou seja, os sujeitos envolvidos foram tomando consciência do mundo em que viviam (FREIRE, 2005).

Nesse momento da investigação os participantes do grupo perceberam que o processo de conscientização não era apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significava a passagem da imersão na realidade para um distanciamento dessa realidade para admirá-la com criticidade. Era o desvelamento das razões de ser para constituírem-se em ação transformadora desta realidade (FREIRE, 2005).

Esse processo dialógico resultou em três grandes temáticas e várias subtemáticas, apresentadas a seguir no quadro 04.

1) RELAÇÃO ALUNO X PROFESSOR NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM:	2) DIFICULDADES E FRAGILIDADES ENCONTRADAS NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM:	3) AVALIAÇÃO IDEAL NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM:
1.1. Não acolhimento do aluno e desumanização no processo avaliativo do aluno.	2.1. Intimidação dos alunos X Poder dos professores.	3.1. Avaliação da aprendizagem contínua/ Diária/sistemizada/proc essual X DCNEnf.
1.2. Compromisso e corresponsabilidade entre professores e os alunos no processo avaliativo.	2.2. Avaliação da aprendizagem realizada de forma vertical X horizontal.	3.2. Cuidado humanizado com o paciente e com o aluno X Discurso teórico-prático.
1.3. Insatisfação dos alunos no processo de avaliação realizado.	2.3. Competências e Habilidades/Atitudes de professores X alunos.	3.3. Critérios de avaliação X Metodologias Ativas. 3.4. Importância do <i>feedback</i> no processo avaliativo para o aluno.

***Fonte da pesquisadora:** Registro da pesquisadora das 3 grandes temáticas e subtemáticas que emergiram na decodificação.

Quadro 3 – Decodificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Discentes

A partir dos temas geradores agora decodificados no quadro 04, observou-se que os participantes do grupo também foram além das expectativas nessa Roda de Cultura. A partir das grandes temáticas e subtemáticas eles buscaram seus significados, de forma interativa para que a decodificação fosse contextualizada e ampliada. Foi o momento de transposição dos desafios, das situações-limite vividas pelos participantes do grupo. Porém, à medida que as codificações representavam as situações existenciais dos participantes, sendo simples

na sua complexidade e oferecendo possibilidades plurais de análises na sua decodificação, evitavam o dirigismo massificador que contraria a postura dialógica-problematizadora (HEIDMANN, 2006; FREIRE, 2009).

A codificação e a decodificação se constituíram em etapas indissociáveis, visto a dinamicidade das duas etapas, pois não tinha como definir com exatidão quando terminava uma etapa e nem quando se iniciava a outra. Os participantes estavam conscientes de que no percurso da decodificação já passeavam pelo desvelamento crítico de alguns temas geradores, mas que estes ainda precisavam ser discutidos e problematizados com maior profundidade à luz do referencial de Freire.

Desvelamento Crítico dos Temas Geradores

A **quarta e a quinta Roda de Cultura** foram direcionadas para o desvelamento crítico – (des)velando a realidade com os discentes. Os participantes, ao verem a formatação dada aos diálogos, referiram que não acreditavam que conseguiriam chegar tão longe. Após a leitura e discussão reflexiva dos temas com aporte teórico, foram analisadas as situações de conflitos e os participantes concluíram que se sentiam contemplados em suas falas e sentimentos nas temáticas e subtemáticas selecionadas por eles. A nossa leitura em comunhão com a de Freire (2009) é que o aprendizado foi se constituindo na relação dos sujeitos com as situações-limite ainda presentes.

O conhecimento como um processo contínuo e dinâmico da vida e a consciência da sua incompletude, nos fez pensar que não há conhecimento absoluto, pois ele é interminável e permanece incompleto, nunca está acabado. Sobretudo, faz-se necessário que os sujeitos sintam-se envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, construindo sua autonomia, visto que o aluno traz consigo uma rede de significações para seu aprendizado, sendo o conhecimento uma grande teia de significações, e cabe ao professor ser o tecelão dos significados (HOFMANN, 2007).

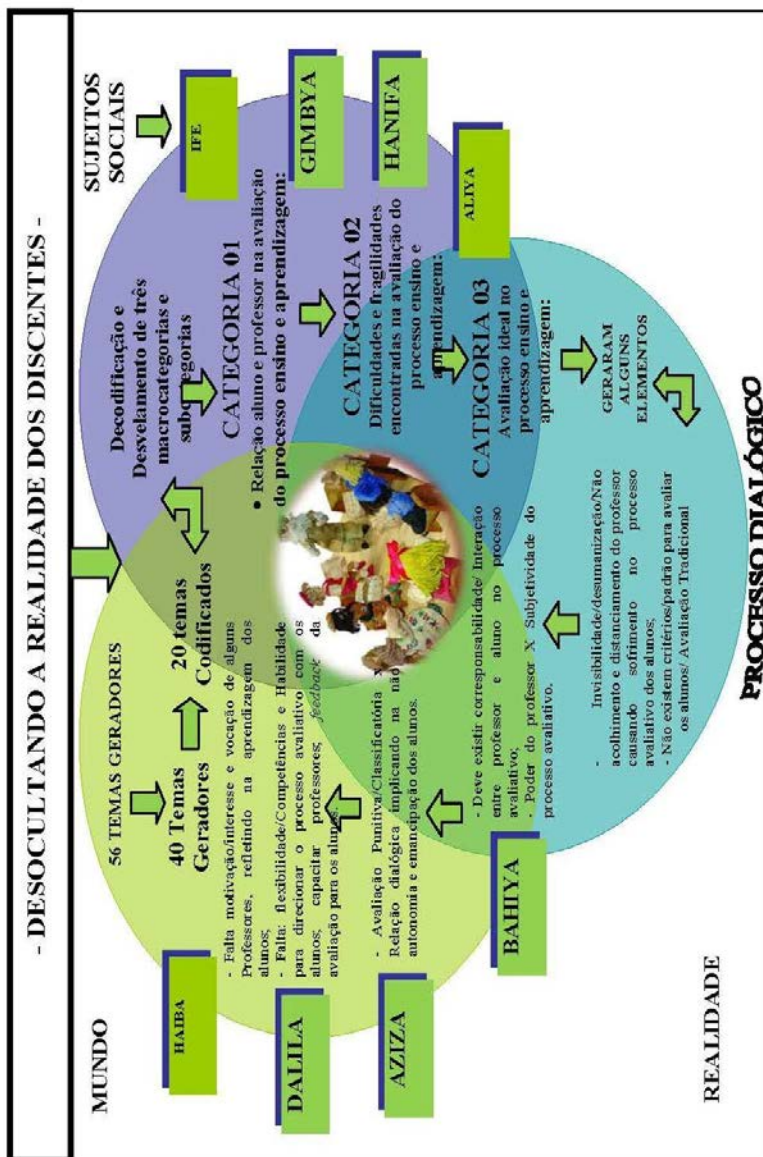
Cabe também à universidade exercer sua função social:

[...] visando à construção do conhecimento científico e de formas de interação com a prática mediante condições que estimulam a reflexão, a capacidade de observação, análise crítica e resolução de problemas, possibilitando a autonomia de ideias e a formulação de pressupostos. Para isso, deve propiciar atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de

atitudes e ações crítico-reflexivas, tendo como objetivo a formação do aluno/pessoa/cidadão. Isso significa superar a fragmentação e a linearidade do conhecimento, a centralização no papel do professor e a carência de contextualização (SILVA; CAMILLO, 2007, p. 404).

Além disso, a problematização, a partir da reflexão, permite a construção do conhecimento fundamentado na vivência de experiências significativas, com base na relação professor/facilitador e aluno. Hoffmann nos lembra, nesse sentido, que [...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. É problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (HOFMANN, 2008).

Assim, quando os participantes em interação com seus pares problematizaram os temas decodificados, eles reduziram os temas enquanto totalidade para melhor conhecê-los. Foi o processo de conscientização da realidade vivida. O desvelamento foi concretizado quando os participantes do processo dialógico definiram alguns elementos para começar a mudar a realidade, agora configuradas sob a forma de três macrotêmáticas e subtemáticas desveladas em conjunto e exemplificadas na figura 17 da investigação temática vividas com os discentes.



*Fonte da pesquisadora: Elementos que emergiram das Categorias e Subcategorias no desvelamento da Investigação Temática.

Quadro 05 – Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Discentes

DISCUSSÃO

Inicialmente, cabe destacar que em todas as Rodas de Cultura com os discentes procuramos refletir em conjunto sobre o tema da avaliação, e a problematização crítica desta temática ficou caracterizada pelas situações-limites, reflexões de situações concretas, que eram vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nas atividades da roda de cultura.

Além disso, foram tangenciadas algumas possibilidade de desvelamento crítico para tentar modificar a prática avaliativa, no entanto evidenciou-se também que é necessário um maior engajamento entre os discentes e docentes, para que juntos busquem mecanismos que possam intervir de modo positivo na promoção da avaliação do processo ensino e aprendizagem que se deseja ter.

Assim, nos espaços das Rodas de Cultura, mesmo que muitas vezes encontravam-se fechados ao diálogo, esses foram abertos, possibilitando a colocação das situações e ansiedades dos participantes que – por meio dos diálogos/falas e depoimentos das diversas experiências vivenciadas; eleição, problematização da codificação e decodificação dos temas geradores, dos quais estabeleceram-se relações envolvendo o desvelamento crítico da realidade, resultando em macrotemáticas e subtemáticas – sustentaram o eixo de nossas discussões e análise doravante.

- **Macrotemática 01:** Relação aluno e professor na avaliação do processo ensino e aprendizagem

Evidenciou-se a partir dessa temática que a leitura do mundo “real” foi o desvelamento crítico da realidade objetiva e subjetiva feita pelos sujeitos sociais da investigação. Mas para os participantes do grupo não bastava apenas desvelar a realidade, se fez necessário retirar a cortina para olhar e avaliar a veracidade das coisas, ou seja, eles analisaram os temas com profundidade e abstração para melhor conhecê-los e (des)ocultar o que existia em seu interior para poder operá-los e transformá-los, pois a avaliação da aprendizagem escolar deve estar principalmente a serviço da aprendizagem dos alunos, e não dos professores (FREIRE, 2005). Nesse sentido, os participantes do grupo relatam algumas possibilidades de mudanças como podemos observar a seguir:

[...] Entendemos agora que se a avaliação não atinge os objetivos propostos na disciplina, logo ela não cumpre o seu papel. [...] Não podemos mais ter uma postura passiva. Temos que

participar do processo. Porque nem tudo depende só do professor. Vamos construir o conhecimento junto com ele. Compreendemos que também somos responsáveis pelo processo avaliativo estar desse jeito, devido a nossa omissão em não falar/reivindicar o que desejamos (Bahiya).

[...] Hoje temos consciência que devemos estudar sim, mas estudar por prazer, por querer saber, não por medo do professor. O professor deve acompanhar a aprendizagem do aluno e não apenas ficar concentrado no assunto a ser ensinado. [...] Chegamos à conclusão que não temos liberdade de expressão? Sabe por quê? Por medo, por causa das consequências que com certeza virão. E isso vai refletir na avaliação (Haiba).

[...] Compreendemos que a questão da avaliação está relacionada à formação do professor, pois ele é especialista na área dele, que não abrange o conhecimento sobre educação, afinal de contas ele não é pedagogo. No entanto, nós somos avaliados pelas nossas competências adquiridas, mas o professor é avaliado em que e como? (Aliya)

Constatou-se também, através das falas e dos depoimentos, que alguns participantes do grupo consideram que ter o professor como facilitador e aliado no processo avaliativo são aspectos fundamentais para possibilitar que eles expressem suas ideias, refletindo no processo ensino e aprendizagem de ambos. Nesse momento, os participantes se assumiram como sujeitos sociais, que deveriam ter essa corresponsabilidade na construção do processo avaliativo junto ao professor, e que este deveria também ser avaliado em suas competências e habilidades.

Outros consideraram que o professor transfere sua responsabilidade de orientação do processo ensino e aprendizagem para o aluno, sendo visto, assim, como um professor sem ação. Essa postura foi conferida quando eles referiram que o professor é responsável para apontar os caminhos aos alunos para que estes construam seus conhecimentos e possam intervir na realidade em toda sua concretude.

Essa visão pode estar relacionada à vivência prévia dos alunos no ensino baseado na metodologia tradicional, na qual o conhecimento é transmitido pelo professor, detentor do saber, sendo a relação professor/aluno verticalizada.

Contrapondo-se a essa postura, Hoffmann a esse respeito nos diz que [...] a relação entre professor e aluno se estabelece a partir do ato de conhecer, da necessidade de desvendar o mundo, em torno do objeto, do desejo de conhecer e a mediação se dá quando o professor pensa sobre como o aluno está pensando ou se sentido sobre algo e, [...] nesse momento, seus olhares cruzam-se e interpenetram-se, percebendo-se enquanto sujeitos concretos, com seus jeitos particulares de ser, de conceber, de existir (HOFMANN, 2007).

Nossa compreensão em relação a esses conflitos é que a complexidade humana exige de nós um olhar atento sobre o processo avaliativo do ensino e aprendizagem. Uma relação entre sujeitos que possam partilhar os significados presentes em cada situação, sendo esses significados e essas situações sempre específicas e situadas em um espaço temporal, e que, muitas vezes, não se repetem nunca mais. Para tanto, nesses espaços deve ocorrer o processo de ação-reflexão que capacita as pessoas a aprender-ensinar-aprender e evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política e social visando à promoção da transformação das reais situações-limite que estavam interferindo na vida dos sujeitos e superação das contradições conflituosas.

- **Macrotemática 02:** Dificuldades e fragilidades encontradas na avaliação do processo ensino e aprendizagem

Podemos inferir ao analisarmos essa segunda macrotemática nas Rodas de Cultura que os alunos demonstraram insatisfações pela falta de acolhimento e humanização do professor em relação ao processo avaliativo realizado no curso, causando-lhes muitos desconfortos e sofrimentos. O acolhimento dado ao aluno pelo professor acontece de forma fragmentada e existe certo distanciamento e dicotomia entre o discurso e a ação na prática avaliativa realizada pela maioria dos professores, no qual o aspecto expressivo do cuidado com o aluno é pouco desenvolvido, reforçando a pouca visibilidade por parte do professor em comparação aos aspectos instrumentais e assistenciais prestados aos clientes que continuam recebendo a maior atenção dele.

Essas fragilidades sentidas podem ser apreciadas nos depoimentos individuais e do Grupo Rosa de Porcelana.

[...] Os alunos não são vistos no seu contexto,

como pessoa/cidadão. Os alunos deviam ser tratados com humanização, já que os professores teorizam tanto sobre ela. Que cuidado humanizado eu quero que o aluno faça na minha supervisão, se eu não sou humano com ele? Pura utopia isso. O acolhimento na prática não é condizente com a teoria. O aluno aprende melhor quando se sente acolhido por quem vai lhe ensinar. [...] O aluno é submisso ao professor por que a nota pode ser rebaixada, mais isso tem que mudar, pois estamos no século 21. [...] Parece hilário se não fosse trágico. Imagine você sair de um ensino/escola em que o professor te trata pelo nome e vir para uma onde o professor não te conhece, não te vê, parece que você é invisível. Alguns professores não nos chamam pelos nomes, porque não conhecem nossos nomes. Isso nos causa muito sofrimento, mas eles não percebem isso (GRUPO ROSA DE PORCELANA).

[...] O professor tem que conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, que é justamente aceitar essa heterogeneidade dos alunos. O conhecimento não pode ser imposto. Ele é construído ao longo do caminho com humanização do processo. Alguns professores recebem os alunos rotulando e intimidando, isso causa medo e não adianta reclamar para a coordenação do curso (Aziza).

Observamos a partir dos depoimentos citados acima que, mais uma vez, as relações aluno–professor são mediadas muitas vezes pelo medo do castigo e/ou reprovação na disciplina, ao invés do diálogo, da comunicação, pois estas são as bases do processo de ensino e aprendizagem e a relação sofre as influências do cotidiano de cada um de seus protagonistas. Nada traz mais conforto ao aluno do que perceber que está sendo acolhido e recebendo um tratamento humanizado ao ingressar no curso, ou mesmo quando está sendo avaliado pelos professores.

Quando os professores da instituição de ensino superior dão valor às atitudes humanitárias, considerando a importância da busca do

autoconhecimento seja para os professores ou para os alunos, em qualquer momento do aprendizado teórico ou prático, estão valorizando as dimensões afetivas, cognitivas, socioculturais e éticas que integram esses sujeitos na sua totalidade e tão apregoadas nas diretrizes curriculares para os cursos da área de saúde e de enfermagem.

Freire (2006) nesse sentido estabelece uma noção de comunicação que se insere no agir pedagógico-libertador. Para ele a comunicação é coparticipação dos sujeitos no ato de pensar. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Assim, para se estabelecer o diálogo entre os interlocutores é necessário perceber que não existem verdades absolutas, é preciso que tenhamos uma atitude voltada à busca do novo, para a escuta, para o ponto de vista do outro, transitando pela opinião e redimensionando posições.

• **Macrotemática 03:** Avaliação ideal no processo ensino e aprendizagem

Em relação a essa macrotemática observou-se que a avaliação ideal é aquela na qual o professor deve valorizar a relação interpessoal, acreditando que é possível aprender dialogando, refletindo, discutindo, trocando ideias e experiências com seus alunos. O processo de ensino e aprendizagem embasado em uma relação dialógica possibilita ao professor identificar mais facilmente as condições que favorecem o aprendizado de seus alunos, bem como as dificuldades que eles enfrentam para se apropriarem dos conhecimentos técnico-científicos no cotidiano escolar. Da parte dos alunos espera-se uma atitude mais ativa em busca do saber, com a extração da informação da realidade, integrando-a a outras já armazenadas em sua memória, fundamentando melhor seus questionamentos e posicionamentos junto ao professor (FREIRE, 2010; SORDI; MALVAZI, 2004).

Os alunos participantes do grupo apontaram que quando o professor estabelece vínculo com eles o relacionamento se torna mais confiável, pois, ao perceberem que o professor dá importância para o que eles fazem, sentem, falam, a preocupação em relação aos alunos se faz presente, como indicam os depoimentos abaixo:

[...] No início do curso deveríamos conhecer todos os professores, aí nos sentiríamos valorizados, notados e não invisíveis. Os professores têm que passar segurança, seguir um padrão para avaliar os alunos. O curso não tem

um padrão ou tem e nós não sabemos. A avaliação não é padronizada no curso. Os professores não são muito padronizados na forma de avaliar os alunos. Que critérios são utilizados para avaliar os alunos, pois se existem não estão claros e nós desconhecemos quais são (Gimbya).

[...] A avaliação deveria ser processual, diária, contínua. Se não for assim, ela perde o seu sentido/objetivo/foco/essência. Acreditamos que podemos aprender com os erros, pois o processo é contínuo. Será que a forma de avaliação feita aqui é igual em outros cursos ou outras universidades públicas e privadas? Não acredito que seja (Dalila).

[...] Entendemos que de acordo com as metodologias ativas o aluno deve ser avaliado no dia a dia para saber o que precisa melhorar. Como o professor vai cobrar de um aluno o novo modelo, se ele não saiu do modelo antigo. Por isso ele tem que se capacitar. O professor deve rever o que apregoa as metodologias ativas antes de aplicá-la aos alunos, pois parece que estamos no país das maravilhas... A avaliação deve ser usada como instrumento para nos preparar, inclusive, para a vida pessoal e profissional. Será que vou saber avaliar uma equipe que estiver sob o meu comando/trabalho quando eu sair do curso? (Haiba).

A partir desses depoimentos constatou-se também que se espera um aprendizado participativo, no qual professor e aluno estejam articulados no processo de aprimoramento do saber, sem, no entanto, perder de vista as visões humanitárias, ameaçadas pela pós-modernidade com suas relações virtuais e cada vez mais distantes do toque e do calor humano. Mas, para que isso ocorra, é indispensável que o aluno do curso de graduação em enfermagem receba a devida atenção dos professores, ou seja, é esperado que [...] todos os formadores estejam engajados nessas propostas e ofereçam aos alunos o baluarte para alcançá-las, através de um aprendizado baseado em trocas, visto que o conhecimento é construído, é criado e é dado como fruto de um

processo proativo entre os sujeitos da aprendizagem (ROMÃO, 2005).

Para tanto, faz-se necessário que tenhamos a mesma compreensão de Sordi quando reitera que a [...] avaliação deve, na condição de categoria elevada à posição de destaque que ocupa no trabalho pedagógico, preocupar-se em se colocar a serviço da formação humana, resgatando sua dimensão educativa e emancipatória. [...] Mudar a avaliação sem mudar o processo de organização do trabalho pedagógico é medida paliativa. [...] Deriva daí a defesa que fazemos da indissociabilidade da tríade ensinar/aprender/avaliar e da contextualização dos resultados obtidos nesse processo, visto que estes se constituem como atributos indispensáveis à formação do enfermeiro que se deseja ter (SORDI; MALAVAZI; 2004).

A **sexta Roda de Cultura** foi o momento de síntese do conhecimento, dando concretude ao desvelamento crítico da realidade vivida. No entanto, para que ocorram as mudanças significativas do processo avaliativo ainda vigente, se faz necessário que o discurso teórico venha de encontro à prática e, nesse sentido, a avaliação que se deseja ter deve se objetar ao modelo de avaliação instituído pelo curso de graduação de enfermagem.

Mas também apontou possibilidades de ações, que somente serão concretizadas se ocorrer o verdadeiro diálogo crítico entre os discentes, docentes e todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico do curso de graduação em enfermagem da universidade. Assim, por meio destas reflexões nas rodas, desvelando a diversas possibilidades de transformações apresentadas a seguir pelos participantes do “Grupo Rosa de Porcelana”:

“GRUPO ROSA DE PORCELANA”

- A avaliação deve possuir um caráter dinâmico, humanizado e acolhedor, refletindo a relação que deve se estabelecer entre professores e alunos;
- A avaliação deve ser formativa, processual, contínua, diária, de forma diagnóstica para facilitar a aprendizagem dos alunos;
- A avaliação deve ser realizada com corresponsabilidade entre professor e aluno, de forma solidária;
- Na avaliação deve ser avaliado o processo de construção de conhecimento do aluno, e não somente o que resulta dessa construção;
- O processo avaliativo deve permitir que o professor reflita sobre sua própria prática, a partir das respostas do aluno ao processo ensino-aprendizagem;
- A relação ensino-aprendizagem deve servir como instrumento de construção de cidadania, tornando o indivíduo capaz de interagir com a realidade, modificando-a;
- A relação entre professores e os alunos deve ser solidária;

- No processo avaliativo deve se levar em consideração que os novos conhecimentos agrupam-se às experiências já vivenciadas pelo aluno;
- Na avaliação a compreensão de que a dificuldade em aplicar os princípios da humanização na educação relaciona-se ao processo vivenciado (desumanizado) por aquele que educa;
- A avaliação deve ser realizada para inclusão do aluno enquanto ser único no mundo, e não para classificá-lo em bom ou ruim;
- A avaliação deve auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, e deve promover a reflexão sobre o processo avaliativo da aprendizagem;
- Na educação a avaliação como processo deve promover o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de enfrentamento e resolução dos problemas.
- Os instrumentos de avaliação devem ser modificados, pois não refletem aprendizagem dos alunos, nem o que eles precisam melhorar no processo;
- Enfim, na avaliação deve-se levar em conta o princípio do acolhimento como mediador do processo dialógico.

***Fonte da pesquisadora:** Proposta de mudanças apresentada pelo grupo de discentes.

Quadro 6 - Apresentando as possibilidades de mudanças do processo avaliativo

A partir das propostas de mudanças apresentadas pelos participantes do grupo, exemplificadas no quadro 6, constatou-se que, apesar dos temas geradores terem sido amplamente discutidos nas rodas de cultura, ainda foram desvelados alguns pontos importantes, mas não suficientes para sua operacionalização na prática avaliativa.

Como dificuldades concretas os participantes do grupo ainda apontaram: a criação de um ambiente acolhedor e saudável para receber os alunos; oficinas de capacitação sobre a temática avaliação, envolvendo os alunos e professores do curso para que possa ocorrer um equilíbrio na prática avaliativa de ambos; os problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno devem ser trabalhados por todos os professores da fase mediados pelo diálogo em roda de cultura, para que juntos possam construir e desenvolver as estratégias que promova melhorias na aprendizagem do aluno.

Ao final da Roda, abrimos um espaço para que os participantes do grupo exprimissem a autoavaliação da vivência nas Rodas da Cultura, por meio de duas questões: 1) como você percebeu o processo de desenvolvimento do grupo nas rodas de cultura? 2) o que representou para você a participação nas rodas de cultura? As respostas estão exemplificadas como depoimentos:

[...] O processo de desenvolvimento do grupo se deu no decorrer das rodas. Trocamos muitas ideias a partir de nossas experiências, dos textos enviados pela mediadora da pesquisa, para fundamentar as reflexões e discussões sobre os temas e concluímos qual seria a melhor forma de avaliação da aprendizagem dos alunos. Significou a possibilidade de poder expressar minhas experiências, angústias e insatisfação em relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem. De discutir em conjunto sobre a melhor forma de avaliação – que realmente avalie a aprendizagem dos alunos, que não seja punitiva, classificatória, mas sim humanizada, dialogada e libertadora como diz Freire. Obrigado pela oportunidade de aprendizagem, pois aprendi e mudei alguns conceitos já enraizados. Sucesso na sua tese (Haiba).

[...] Fiquei muito feliz em poder colaborar neste espaço único do curso de graduação em enfermagem. O grupo foi crescendo gradativamente nas rodas. À medida que as colegas iam falando, eu tomava coragem e falava também. Percebi que os temas eleitos nas rodas estiveram em simbiose em todos os momentos. Foi um exercício político, de repensar nossa realidade e propor ações para serem implementadas no curso. Acredito que o grupo aperfeiçoou sua capacidade crítica, política e ética e avaliou verdadeiramente a forma como vem sendo desempenhada a avaliação do processo ensino e aprendizagem pelo Curso (Dalila).

[...] Penso que o grupo apresentou percepções, aflições e expectativas muito parecidas sobre a temática posta nas rodas de cultura. Em grupo ficou mais fácil refletir e discutir sobre os problemas e as angústias que eram comuns a todos os alunos que estão cursando a graduação de enfermagem, pois discutimos também essas questões no Centro Acadêmico de Enfermagem. Valido a experiência vivida, pois, certamente, proporcionará benefícios à avaliação do ensino e

aprendizagem realizada não apenas em nosso curso, mas de outros que apresentem interesse em rever e aprimorar o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos (Gimbya).

Diante do que foi apresentado se faz necessário que tantos alunos quanto professores percebam quais são as dificuldades e os progressos no processo avaliativo, tornando possível o aprendizado significativo de ambos. A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão –, para que possa produzir sentidos verdadeiramente significativos e socialmente relevantes.

Nesse sentido, a investigação temática foi importante, visto que os participantes do grupo se manifestaram sobre o processo que vivenciaram em todas as etapas do método nas Rodas de Cultura e se sentiram enriquecidos com a aquisição de novos conhecimentos e, principalmente, instigados a um processo de busca por transformações que geraram resultados positivos, deram sentido à avaliação do processo ensino e aprendizagem que se quer, ou pelo menos que se deseja ter no Curso de Graduação em Enfermagem.

A partir das inquietações evidenciadas e do trabalho construído pelo grupo, o universo subjetivo foi renovado nas vivências do real, do concreto. Entre desejos e aspirações os participantes se perceberam em um cenário que exigia atitude diante dos fatos, deixando de ser meros expectadores do espetáculo para se assumirem como protagonistas de sua história de vida, tornando-se sujeitos críticos, capazes de questionar o contexto social e histórico em que vivem, fazendo conexões a ponto de adentrar numa possibilidade de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A originalidade que tentamos dar a este trabalho não reside apenas na eficácia da aplicação da metodologia na investigação, mas, sobretudo, na originalidade de seu conteúdo, designada para desenvolver a tomada de consciência e conscientização, como parte de uma pedagogia humanizada e libertadora mediatizada pelo processo dialógico.

Foi humanizada porque em todos os momentos das Rodas de Cultura os participantes do grupo desenvolveram as atividades propostas, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos colegas. Libertadora, porque eles

vislumbraram algumas possibilidades de transformações da realidade vivida.

Em todo o processo vivido nas Rodas com os participantes do grupo, ora como mediadora, ora como participante ativa da investigação temática, houve a necessidade de exercitar a escuta, o olhar para ler os gestos, as expressões, a entonação das vozes, as posturas corporais e de comportamento do grupo e tinha a comunicação como a porta de entrada para iniciar o processo dialógico, pois na comunicação realizada por meio de palavras não é possível romper a relação pensamento–linguagem–contexto. Não existia pensamento que não fosse referido à realidade direta ou indiretamente marcada por ela. Aliás, a linguagem não foi alheia a essas marcas (FREIRE, 2006).

Temos ciência de que não existe um modelo de avaliação com “receitas prontas” para seguir, mas há muito tempo questionamos o nosso fazer pedagógico. Aliás, nesse caso, julgamos que a amorosidade e sensibilidade ao acolher o grupo de alunos, ao escutar as suas vozes, foram componentes indispensáveis às práticas que buscam comprometer-se com a autonomia e a libertação dos sujeitos.

Para tanto, acreditamos que em todos os momentos criados nas rodas de cultura da investigação temática era necessário reavaliar constantemente o nosso fazer em relação ao processo de avaliação da aprendizagem; do que me propunha em compartilhar com os alunos e, principalmente, do que aprenderíamos com eles, pois, se ensinar não é transferir conhecimento, cremos ser fundamental a construção do conhecimento num processo de parceria (FREIRE, 2009).

Apesar das limitações do estudo, nossa compreensão foi de que só é possível refletir sobre a avaliação da aprendizagem quando se reflete também sobre toda a ação pedagógica, visto que a avaliação não pode ser vista de forma desvinculada do contexto educacional. É necessário considerá-la como um dos elementos centrais do trabalho pedagógico realizado na escola. É essencial que as mudanças nas práticas avaliativas aconteçam como resultado de estudos que apontem também a visão dos alunos.

Mas para que essa mudança ocorra é preciso superar a concepção classificatória de avaliação e avançar para uma concepção formativa. O ideal mesmo é que, o quanto antes, se reinventem algumas possibilidades pelas quais os alunos possam participar da avaliação de sua aprendizagem. Que o trabalho do professor no processo avaliativo seja o trabalho do professor com os alunos, e não o trabalho do professor consigo mesmo. Para tanto, se faz necessário pronunciá-la como um processo contínuo que não objetiva apenas detectar um

produto, mas sim, como uma atividade de reflexão para o redirecionamento ou perspectiva de avanços em novas direções. A avaliação é sistematizada, na medida em que é prevista e planejada, sem, no entanto, reduzir-se a uma formalidade (FREIRE, 2002, 2007).

Assim, esperamos que os docentes do curso de graduação em enfermagem, mais do que avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, façam avaliações da aprendizagem, que sejam ao mesmo tempo criteriosas, éticas, adequadas à realidade atual e construtora da sociedade que se deseja para o futuro. Essa postura retrata a competência de seus docentes em possibilitar esse processo no gerenciamento de conflitos e contradições da prática avaliativa.

Os limites desse estudo, dentre alguns desafios, foram a greve da universidade; finalização de um semestre tumultuado, dificultando as primeiras aproximações com os participantes do grupo; esbarrar no fator tempo, pois se tratando de uma pesquisa de tese ela tem início, meio e fim. Para a pesquisadora/mediadora do processo, o desafio de fazer pesquisa com e não sobre, requerendo uma postura reflexiva e teórico-metodológica constante para a condução, organização, sistematização das informações e para validação do estudo.

Mas a motivação para a mudança adveio da necessidade de construir o novo e foi pensada como um projeto de vida, o qual possibilitou aos alunos deixarem de ser meros expectadores do processo avaliativo e passaram a ser sujeitos ativos, seja em relação ao conhecimento já produzido, seja no exercício das relações sociais que operam no interior da escola, isto é, sujeitos de suas histórias de vida e comprometidos com a transformação da sociedade na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em seres humanos. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 1996.

_____. Resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 37,

2001.

FERRAZ, Fabiane. **Contexto e processo de desenvolvimento das comissões permanentes de integração ensino-serviço:** perspectiva dos sujeitos sociais pautada na concepção dialógica de Freire. 2011. 421p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança.** 26ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização** - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.

HEIDMANN, Ivonete T. S. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire:** possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das Equipes de Saúde da Família. 2006. 296f. Tese (Doutorado em Enfermagem de Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HOFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 10ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Mito e desafios:** uma perspectiva construtivista. 39ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em educação:**

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ana Lucia; CAMILLO, Simone de Oliveira. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. *Rev. Esc. Enferm. USP*, v. 41, n. 3, p. 403-10, 2007.

SORDI, M.R.L.; MALAVAZI M.M.S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 17, p. 105-115, 2005.

VASCONCELOS, Claudinete M. C. B.; BACKES, V. M. S.; MARTINI, J. G. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Revista Enfermería Global**, Murcia-Espanha, 2011. No prelo.

4.2 MANUSCRITO 3: PRÁTICAS AVALIATIVAS: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM EM RODAS DE CULTURA À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

PRÁTICAS AVALIATIVAS: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM EM RODAS DE CULTURA À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

ASSESSMENT PRACTICES: EXPERIENCES OF NURSING IN THE WHEEL OF CULTURE BY THE LIGHT OF DIALOGICAL CONCEPTION BY FREIRE.

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN: LAS VIVENCIAS DE LOS PROFESORES DE ENFERMERÍA EN LAS RUEDAS DE CULTURA A LA LUZ DE LA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE FREIRE

RESUMO

Estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, orientado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Teve como objetivo descrever e analisar o processo dialógico vivencial dos docentes, apoiado nos temas geradores que “brotaram” nas Rodas de Cultura da investigação temática. As Rodas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2009, com oito docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma universidade pública federal, situada na região Sul do Brasil. Os resultados comprovaram que é possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem com os sujeitos, em espaços de parceria, discussões reflexivas, exercendo uma consciência político-social e histórica pautada no respeito, na solidariedade e numa perspectiva crítica dialógica. Foram tecidas algumas considerações acerca da importância da adoção de novas práticas avaliativas para a superação da atual estrutura educacional no ensino da graduação.

Descritores: Avaliação Educacional. Avaliação em Enfermagem. Ensino Superior. Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

Qualitative study, the participant type, that is guided by theoretical and methodological framework of Paulo Freire. Which aim to understand and analyze the concepts of evaluation of teachers, supported by the generative themes that "sprouted" on the wheels of culture of the research theme. The Wheels occurred from September to December 2009, with eight teachers from an undergraduate course in Nursing in a Public University, located in southern part of Brazil. The results proved that it is possible to reframe the assessment of the teaching and learning with the subjects, in areas of partnership, reflective discussions, exerting a conscious socio-political and historical based on respect, solidarity and dialogue in a critical perspective. Some considerations were woven about the importance of adoption of new assessment practices for overcoming the current educational structure in undergraduate teaching.

Descriptors: Educational Assessment. Nursing Assessment. Education. Nursing Education.

RESUMEM

Es un estudio cualitativo de tipo participante, guiado por el marco teórico y metodológico de Paulo Freire, destinado a comprender y analizar las concepciones de evaluación de los profesores, con apoyo en los temas generadores que "surgieron" en las Ruedas de Cultura de la investigación. Las Ruedas se hicieron entre septiembre y diciembre de 2009, con ocho profesores de un curso de licenciatura en enfermería de una universidad pública, situada en el sur de Brasil. Los resultados demostraron que es posible replantear la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje con los sujetos, en espacios de colaboración y discusiones reflexivas, ejerciendo una conciencia socio-política e histórica basada en el respeto, la solidaridad y en una perspectiva crítico dialógica. Se tejieron algunas consideraciones sobre la importancia de la adopción de nuevas prácticas de evaluación para la superación de la actual estructura educativa en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: Evaluación de la Educación. Evaluación de Enfermería. Enseñanza Superior. Educación de Enfermería.

INTRODUÇÃO

A avaliação ligada à educação tem merecido destaque por influenciar diretamente no processo de educação formal ou não, fazendo parte do seu dia a dia e ratificando seu espaço na proposta pedagógica da escola. Para tanto, estratégias de avaliação têm sido desenvolvidas

em várias áreas do saber Humano, a exemplo, ciências como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Pedagogia, e, principalmente, a Saúde e a Enfermagem, enunciam e defendem diferentes formas de conceber a avaliação, no âmbito escolar, tangenciadas por variadas concepções de educação (GIL, 2010).

Na área da educação, são várias as vertentes da avaliação e alguns autores, como Luckesi (1996, 2005, 2006), Perrenoud (1999) e Hoffman (2003, 2004, 2007, 2008, 2009), vêm estudando e propondo mecanismos para avaliar a prática educativa, e, dentro desta, o processo ensino-aprendizagem. Outros autores como Romão (2008, 2009), Demo (2002, 2005) Cartana (2002), e Sordi (2000, 2003, 2004) vêm apresentando conceitos da avaliação do ensino, da aprendizagem, do conhecimento, das instituições, de currículo, de projetos, de modelos de práticas, entre elas, a da saúde.

Na área da educação em enfermagem a avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma prática, para se edificar ou não o saber e a ascensão social. Mas muito se tem criticado a prática da avaliação na academia, principalmente, quando esta é utilizada com a função de controlar e de classificar os alunos, fixando-se, na maioria das vezes, nos aspectos preponderantemente quantitativos ou, às vezes, perdendo-se apenas na busca pela contemplação dos aspectos qualitativos. Nesse sentido, ela ocupa um espaço significativo nas discussões sobre educação no cenário nacional, a exemplo a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que tem contribuído efetivamente para as políticas nacionais de educação, envolvendo nesse processo as Escolas e os Cursos de Graduação em Enfermagem (MARTINS, 2010).

Esse compromisso concretiza-se, nos últimos anos, com a realização dos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADen), norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Enfermagem (DCN/ENF), que tem feito recomendações no que tange à formação profissional de enfermagem, traçando diretrizes, discutindo, dentre outras questões, a construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com um currículo integrado, inovador, assegurando a aprendizagem centrada no aluno; as concepções de saúde enquanto condições de vida, explicitando a necessidade do compromisso com princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde; as tendências/modelos de avaliação como instrumento de (re)definição de paradigmas; a qualidade do ensino; avaliação institucional, mediadas pela dialogicidade e pela participação de todos os envolvidos no processo (DAVID et al., 2007).

Considerando esse cenário, reconhecemos que existe pressão social para o desenvolvimento e mudanças da cultura de avaliação no Brasil, para que esta se desenvolva em harmonia com as necessidades do país, sobretudo, a necessidade de gerar tecnologias acessíveis, que atuem a favor da comunidade escolar, ou seja, a favor dos sujeitos sociais nela inseridos.

Sob esse ponto de vista, a avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão, que implica decisões e envolve valores. Como mexe com valores, movimentando o debate sobre o poder e as relações de interesse que o cercam. Por outro lado, quem tem o poder acaba determinando a forma que deve se organizar o sistema educacional, as escolas em geral, a sala de aula em última instância. No entanto, a avaliação historicamente é apresentada como uma atividade destituída de interesses (a favor dos sujeitos sociais) e acaba sendo concebida, organizada, processada e interpretada como uma prática neutra, técnica e despolitizada. Deriva daí várias consequências que afetam desigualmente os envolvidos no processo avaliativo, sejam alunos, professores ou escolas (cursos, universidades, faculdades etc.), os objetos-alvo da avaliação, incide sobre eles a mesma lógica hierarquizante, classificatória e excludente que interessa ao sistema político vigente (SORDI; MALVAZI, 2004).

Foi com essa perspectiva que justificamos a pretensão de que as discussões que ocorreram nas rodas de cultura estimulassem os sujeitos sociais da investigação temática, a se posicionarem em relação à avaliação, concordando ou discordando da realidade vivenciada por eles, apresentando novas ideias, novas possibilidades de mudanças para a prática avaliativa instituída no curso de graduação em enfermagem. Nessa busca nos defrontamos com um grande desafio, olhar a avaliação por meio de um exercício metodológico em movimento, nos ajudando a aproximar os participantes do grupo ao tema e a desmitificar alguns dos temores que ainda acompanham o pensamento sobre avaliação.

Assim, este estudo traz como OBJETIVO conhecer e analisar as percepções dos docentes sobre a avaliação relacionados aos temas geradores que “emergiram” nas Rodas de Cultura da investigação temática.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante norteado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, mas

realizado neste estudo através de “Rodas de Cultura” da Investigação Temática estruturadas em quatro etapas.

Na modalidade qualitativa, a experiência de pesquisar em enfermagem evidenciou a importância de sua coerência interna, articulando o rigor e a fidedignidade do pesquisador ao uso do referencial teórico-metodológico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, procurei articular o referencial teórico de Freire com a pesquisa qualitativa, porque ambas buscam o desvelamento da realidade social.

As Rodas de Cultura foram norteadas pelo referencial metodológico e configuradas em quatro momentos dinâmicos que se articularam no processo de trabalho de campo, apresentados a seguir:

a) **primeiro momento:** na primeira etapa para o Levantamento dos temas geradores, os componentes da Roda buscaram no universo vocabular inteirarem-se da realidade vivida sobre a temática proposta para o estudo, no sentido de trazer para dentro das rodas de cultura seus valores, suas crenças, seus sentimentos e suas histórias;

b) **segundo momento:** a segunda etapa de Codificação e a terceira etapa de Decodificação dos temas geradores caminharam juntas. As questões relativas aos temas em discussão foram exploradas e buscou-se o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; deu-se a exploração das questões relativas aos temas em discussão, as quais permitiram aos docentes construir o caminho do senso comum, rumo a uma visão crítica da realidade;

c) **terceiro e quarto momentos:** deu-se a terceira e quarta e última etapa, na qual o Desvelamento crítico da realidade constituiu-se da problematização e eles buscaram superar a primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido, ou seja, foi a conscientização do grupo sobre a realidade vivida, agora interpretada com outros “olhos” possibilitando uma ação na busca da superação.

A investigação Temática foi realizada em um Curso de Graduação em Enfermagem, situada na região Sul do Brasil. A coleta de dados da investigação temática iniciou-se em setembro de 2009, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o nº do processo 274/09 (FR-284026) e Certificado nº 259 e anuência dos participantes por meio do Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, preservamos suas identidades por pseudônimos, no sentido de respeitar os princípios éticos da pesquisa e por observância da Resolução nº. 196/96, que orienta pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996).

Participaram da investigação oito docentes, mas o convite foi estendido a todos os docentes de enfermagem do departamento. Os critérios de inclusão dos sujeitos foram que aceitassem participar das Rodas de Cultura, por se identificarem com as condições, os desafios e as perspectivas do estudo.

Firmamos também um contrato pactuando algumas normas de convivência para o desenvolvimento da investigação temática nas Rodas de Cultura, as quais foram constituídas concomitantemente o início da primeira etapa do método, com duração média de 2 horas cada uma, sendo a última roda para avaliação do processo vivenciado com o grupo, totalizando cinco Rodas de Cultura e cinco encontros.

No princípio, animada e otimista, não vislumbrei dificuldades para entrar no campo da investigação, mas elas existiram como parte de um processo dinâmico que sofre mudanças, a exemplos, a greve da universidade, início de semestre tumultuado e indisponibilidade da maioria dos docentes para participar do estudo. Mas fazendo parte desta história experienciei também facilidades como, por exemplo, contar com espaço da universidade para realização dos encontros e ajuda de uma auxiliar de pesquisa e bolsista do Grupo EDEN/UFSC para transcrição das informações, permitindo minha apreciação, visto que as rodas eram quinzenais.

Durante as Rodas, em alguns momentos, como pesquisadora e mediadora do processo incentivava o diálogo, desafiando os participantes a refletirem sobre seu universo e situações-limite concretas para além dos muros da universidade, reinterpretando e recriando o conhecimento vivido, gerando possibilidades dialógicas de ações transformadoras da realidade. Ao assumir essa postura no grupo sua responsabilidade aumentava, pois era preciso discernir também em que momento devia agir como participante ativa do grupo e quando deveria se distanciar como pesquisadora.

Neste estudo, a descrição e a organização dos resultados constaram de transcrição na íntegra das informações coletadas sobre os temas geradores, com registros audiovisuais e fotográficos de falas/diálogos, sistematizados no “Diário e Notas de Campo”, no formato de narrativas descritivas individuais e coletivas, calcadas na troca de experiências mediadas pelo processo dialógico.

O processo de análise qualitativa das informações ocorreu concomitante à coleta dos temas, após finalização de cada Roda de Cultura, de onde decorreu a análise e interpretação dos resultados pelo grupo de forma empírica e crítica e, pela pesquisadora, em diálogo com a literatura, com apreciação de fundamentações teóricas guiadas pelo

referencial, consideradas relevantes e enriquecedoras ao estudo crítico do discurso dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, no processo final de análise os dados foram compilados e devolvidos aos participantes para validação e composição das categorias e subcategorias que emergiram nas Rodas de Cultura, apresentadas na composição dos resultados e no *corpus* da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação da Roda de Cultura

Com base nos resultados que emergiram nas Rodas de Cultura, foram analisadas as informações à luz da concepção dialógica de Freire, refletindo sobre a contemporaneidade de seu pensamento e os movimentos dados às etapas da investigação, que se entrelaçaram e se direcionaram para o aprofundamento dos temas oriundos do próprio processo de construção do grupo: 1) ler o mundo, que implicou cultivar a curiosidade; 2) compartilhar o mundo lido, que implicou dialogar com seus pares nas rodas de cultura; 3) pensar sobre o processo avaliativo como ato de produção e de reconstrução do saber; e 4) Refletir sobre a ressignificação da avaliação da aprendizagem como prática da liberdade (GADOTTI, 2007).

Na **primeira Roda de Cultura** constatamos que existiam no grupo estudiosos sobre o referencial e tema propostos para investigação, inclusive aplicando-os no campo teórico-prático; divergências filosóficas e teórico-metodológicas e ideológicas “conflituosas” entre os participantes, pessoalmente creditadas positivamente, devido à compreensão de cada um sobre o processo avaliativo do ensino e aprendizagem, implicando um processo atento de minha parte para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, de forma flexível, aberta, sem imposições, sem ficarmos presos às “verdades absolutas”, de modo a facilitar que portas/janelas se abrissem para receber novos ventos, sobretudo conscientes de que as mudanças poderiam acontecer no final do processo.

Os participantes do grupo demonstraram estar motivados e com muitas expectativas em relação ao estudo, referindo que [...] o tema é muito interessante. Esses momentos vão nos ajudar para avaliar o que é importante. [...] A avaliação é sempre uma coisa problemática. Gosto muito da possibilidade de conversar/dialogar sobre Paulo Freire e seu método. [...] Estou avaliando, mas o aluno não pode falar nada. Como vamos avaliar isso? [...] Como definir que o indivíduo tem as

competências para os nossos parâmetros avaliativos? Devemos discutir a avaliação como uma proposta dialógica, pois cresce o professor e o aluno. [...] Estamos avaliando em cima da participação, da frequência e isso não avalia o aluno em nada. Será que somos justos quando avaliamos os alunos? [...] Sou semianalfabeto no método Paulo Freire e na avaliação crítica sou analfabeto mesmo. [...] Já fiz muitas leituras da obra de Freire, mas acho difícil colocar sua concepção em prática no dia a dia [...] (Grupo Flor de Mandacaru).

Avaliamos o processo vivido a partir das palavras geradoras que surgiram nesta roda, como forma de qualificar o trabalho coletivo dos participantes do grupo. Nesse sentido, eles tiveram liberdade – agir de acordo com uma direção consciente, de autodeterminar-se – para expressarem seus sentimentos (medos, angústias, crenças e valores), expectativas e, através do diálogo, eles fossem ouvidos.

Eles falaram porque vieram e o que esperavam da Investigação Temática nas Rodas de Cultura, no entanto constatou-se, como visto em algumas falas expressas pelo grupo, que o construtivismo crítico freireano é simples de entender e difícil de praticar, pois exige mudanças não só individuais, mas também sociais⁸.

Levantamento dos Temas Geradores

A **segunda Roda de Cultura** se constituiu para o levantamento dos temas geradores. Ao dialogarmos sobre o tema, nos apoiamos nos seguintes questionamentos: 1) Como você percebe o processo da avaliação em sua prática cotidiana? 2) Você está satisfeito com a avaliação do processo ensino e aprendizagem que desenvolve? Por quê? Esses questionamentos serviram para guiar e “aguçar” as reflexões e discussões, mas havia abertura para outras questões que emergissem do grupo.

Assim, no primeiro momento foram eleitos 25 temas geradores sobre a percepção e 26 temas sobre o grau de satisfação dos docentes em relação à avaliação processada no curso de enfermagem, totalizando 51 temas geradores, como se constata no quadro a seguir.

1 COMO VOCÊ ENTENDE/PERCEBE O PROCESSO DA AVALIAÇÃO EM SUA PRÁTICA COTIDIANA?	2 VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM QUE DESENVOLVE? POR QUÊ?
<p>1.1. A avaliação é fundamental, tanto para o estudante como para o docente. Avaliação dialógica deve ser pautadas nos 4 pilares da educação.</p> <p>1.2. Devemos propor um pacto de direitos e deveres, meus e deles: direitos x deveres do estudante e do docente.</p>	<p>2.1. Sim, o tipo de avaliação utilizada por nós vai depender do grupo de alunos que pegamos.</p> <p>2.2. Não. É algo como satisfação x sofrimento, pois avaliar também é sofrer.</p>
<p>1.14. Deve ser objetiva de e com interlocução com alunos e professores, ou seja, por meio de instrumentos institucionalizados.</p> <p>1.15. Deve ser feita com observação e intuição, que se dá através do uso de vários instrumentos que não podem variar muito.</p>	<p>2.14.. Não. A avaliação deve também ser feita de forma observacional e intuitiva.</p> <p>2.15. Não. Porque a avaliação é feita de forma fragmentada. Dicotomia no teórico-prático.</p>
<p>1.3. A avaliação deve ser feita através do diálogo permanente com os estudantes e de instrumentos formais.</p> <p>1.4. Deve ser considerado o conhecimento prévio, as experiências vividas que se articulam com vivências passadas e com o contexto em que o aluno é avaliado.</p>	<p>2.3. Não. A avaliação é feita com Paternalismo X Justiça.</p> <p>2.4. Não. Ausência do fio condutor. Fazemos então uma avaliação compartimentalizada/fragmentada.</p>
<p>1.16. Avaliação também é sofrimento, pois envolve as situações-limites, objetividade e subjetividade do aluno.</p> <p>1.17. Compartilhar expectativas/ relacionadas às habilidades técnicas e comunicacional (do/sobre o outro e sobre si) e do conhecimento teórico.</p>	<p>1.16. Não. Porque a avaliação atende apenas à lógica mercadológica do trabalho.</p> <p>2.17. Não. Avaliação enquanto aspecto moral e legal, ou seja, produtivismo x capitalismo.</p>

1.5. Existe dificuldade para avaliar devido à valoração da parte cognitiva do aluno.	1.18. Avaliação é um momento de reflexão/contínua/processo.	2.5. Não. Porque existe a necessidade de acompanhamento pedagógico do docente.	2.18. Não. Ensino e aprendizagem = sucessivas aproximações/fragmentos no processo avaliativo.
1.6. Existem dificuldades em atribuir “peso” aos diferentes aspectos que compõem a avaliação.	1.19. Avaliação é Diálogo entre professor e aluno. Avaliação é muito pontual.	2.6. Não. Porque a avaliação não é feita de forma inclusiva.	2.19. Não. Porque tenho a sensação que existe carência de conteúdos (prévio) necessários para a disciplina.
1.7. Avaliação como monitoramento para docentes e discentes. Avaliação como construção das competências esperadas.	1.20. Avaliar é também saber ouvir o aluno.	2.7. Não. A avaliação devia ser processual e compartilhada com o aluno.	2.20. Não existem receitas prontas para avaliar o aluno, se existem quais são os ingredientes?
1.8. Precisamos permitir o reconhecimento do investimento do aluno no seu processo de aprendizagem quando avaliamos.	1.21. Avaliação é o desvelamento de mim e do outro.	2.8. Não. A avaliação me causa alguns confortos e desconfortos em 3 aspectos como: A avaliação é subjetiva; Falta ressignificar a avaliação com os alunos; A avaliação enquanto limitação institucional transforma o aluno em apto ou inapto.	2.21. Em parte. Devido aos determinantes do processo avaliativo: - Sim , porque atende à objetividade do “mercado” educacional; Não , porque impossibilita o acompanhamento da subjetividade do aluno aprender em tempos distintos.
1.9. Deve ser dialógica e contribuir para que o aluno reconheça seu processo de	1.22. É um momento sem diálogo entre professor e aluno, pois o aluno registra o	2.9. Não. A avaliação implica criar vínculo entre professor e aluno e isso	2.22. Não. Porque não existe continuidade do processo avaliativo, para melhor

<p>acompanhar o desenvolvimento do aluno no curso.</p>	<p>causa prazer x sofrimento.</p>	<p>conhecimento apreendido ao responder às questões da prova.</p>	<p>crescimento na disciplina e na vida.</p>
<p>2.23. Não. Uma avaliação como compromisso, pois a avaliação está determinada socialmente, apesar das dificuldades institucionais.</p>	<p>2.10. Não. Avaliação deve ser processual, contínua e devolutiva para o aluno, pois está determinada socialmente.</p>	<p>1.23. A avaliação é realizada através de provas, participação em discussões, trabalhos escritos, domínio técnico do fazer.</p>	<p>1.10. Avaliação é uma construção processual. Enfrentamento das situações-límites a partir do compartilhamento das experiências.</p>
<p>2.24. Não. A avaliação feita com injustiça gera desconforto para o professor.</p>	<p>2.11. Não. O pouco tempo que passamos com o aluno é um ponto dificultador no processo avaliativo.</p>	<p>1.24. Percebemos a avaliação enquanto diagnóstico das dificuldades seja na sala de aula ou na prática supervisionada.</p>	<p>1.11. Entendemos que a avaliação é uma atividade difícil, porém, indispensável no processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>2.25. Na avaliação atual, ainda predomina a expressão numérica da nota/conceito.</p>	<p>2.12. Não. A avaliação enquanto justa ou injusta. Razão prática x razão substantiva.</p>	<p>1.25. Elejo estratégias/critérios para avaliar, não esquecendo as individualidades do aluno.</p>	<p>1.12. O aluno deve ser avaliado diariamente através de: provas, estudo de casos no campo, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, comunicação.</p>
<p>2.26. A avaliação deve ser pactuada entre professor e aluno.</p>	<p>2.13. Não. A avaliação deve ser feita como várias formas de ensinar/aprender.</p>		<p>1.13. Avaliação é feita com julgamento do aluno – Juízo de valor.</p>

*Fonte da pesquisadora: Eleição dos 51 Temas Geradores pelos participantes da Roda da Investigação Temática.

Quadro 1 – Levantamento dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes

Essas temáticas representaram o universo vocabular dos participantes do estudo. As técnicas aliadas a dinâmicas interativas conseguiram sensibilizá-los, valorizando suas indagações, incentivando-os a buscarem possíveis soluções para as situações-limite vivenciadas no cotidiano, visto que delas foram extraídos os temas iniciais, os quais serviram de base e orientação para os futuros debates nas Rodas de Cultura.

Codificação

O segundo momento da Roda de Cultura iniciou com a tematização. A partir da releitura de todo o material produzido na primeira roda de investigação, os participantes entrelaçaram e agruparam os temas geradores pela analogia e proximidade existente entre eles, resultando na codificação de 34 temas significativos, dos 51 temas iniciais.

Esse momento significou para os participantes do grupo a compreensão da situação existencial vivida, apresentada a seguir.

“PERCEÇÃO E GRAU DE SATISFAÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO”			
1.1. O processo avaliativo revela muito sobre o estudante e sobre o professor – o saber ser.	1.2. A avaliação deve propiciar um momento de reflexão entre o aluno e o professor.	1.3. A avaliação deve contemplar aspectos cognitivos e habilidades dos alunos.	1.4. Na avaliação é muito difícil mensurar os aspectos subjetivos do aluno.
1.5. A avaliação pode ser fortaleças e fragilidades, mas também, ameaças.	1.6. Avaliação é realizada com juízo de valor ao invés de critérios e indicadores.	1.7. No Processo avaliativo, na maioria das vezes, não existe o reconhecimento do aluno.	1.8. A avaliação é realizada como instrumento oficial do sistema educacional.
1.9. Avaliação é fragmentada X Processo dialógico	1.10. Existem objetividade e subjetividade no processo avaliativo.	1.11. O crescimento (aluno e professor) é que determina a forma de avaliação.	1.12. A avaliação deve ser também de forma observacional e intuitiva.
1.13. No curso, não existem critérios padronizados para avaliar os alunos.	1.14. Temos algumas dificuldades para avaliar, mas temos resistências também de sermos avaliados pelos alunos.	1.15. Na avaliação existe o enfrentamento das situações-límites entre alunos e professores.	1.16. Avaliar é também saber ouvir e dialogar. É também ensinar e aprender com o aluno.
1.17. Apesar das dificuldades institucionais, a avaliação deve ser de forma inclusiva, pois está determinada socialmente.	1.18. Falta ressignificar a avaliação com os alunos. Isso gera alguns desconfortos aos professores.	1.19. Da forma como estamos avaliando está errado, pois temos oito fases dentro de oito cursos de enfermagem.	1.20. Na avaliação devem estar claro quais os objetivos do professor, do aluno e do curso.
1.21. A avaliação é	1.22. A avaliação é muito	1.23. Percebemos a	1.24. Na avaliação deve ser

<p>fundamental, tanto para o estudante como para o professor. Avaliação deve ser dialógica pautada nos quatro pilares da educação.</p>	<p>trabalhosa e isso implica criar vínculos causando prazer X sofrimento.</p>	<p>avaliação enquanto diagnóstico das dificuldades seja na sala de aula ou na prática supervisionada.</p>	<p>considerado o conhecimento prévio, as experiências vividas que se articulam com vivências passadas e com o contexto em que o aluno é avaliado.</p>
<p>1.25. Estamos satisfeitos em parte, devido aos determinantes sociais, culturais e políticos do processo avaliativo: Sim, porque atende à objetividade do “mercado” educacional; Não, porque impossibilita o acompanhamento da subjetividade do aluno para aprender em tempos distintos.</p>	<p>1.26. Não estamos satisfeitos, porque a avaliação atende apenas à lógica mercadológica do trabalho.</p>	<p>1.27. Quando avaliamos, precisamos permitir o reconhecimento do aluno no investimento do processo de aprendizagem. O quanto ele quer investir em sua aprendizagem.</p>	<p>1.28. Não estamos satisfeitos porque a avaliação nos causa alguns confortos e desconfortos em 3 aspectos: A avaliação é subjetiva; falta ressignificar a avaliação com os alunos; a avaliação enquanto limitação institucional transforma o aluno em apto ou inapto.</p>
<p>1.29. Propomos um pacto de direitos e deveres para ambas as partes: direitos x deveres do estudante como do docente</p>	<p>1.30. Não estamos satisfeitos porque há necessidade de acompanhamento pedagógico do docente.</p>	<p>1.31. A avaliação como monitoramento para docentes e discentes.</p>	<p>1.32. Não existem receitas prontas para avaliar o aluno, se existem quais são os ingredientes?</p>
<p>1.33. Na avaliação o aluno sabe ou não sabe. Tem que existir conselho de classe.</p>	<p>1.34. A avaliação deve ser processual, contínua e devolutiva para o aluno.</p>		

* **Fonte da pesquisadora:** Dos 51 temas geradores resultaram 34 temas significativos na codificação

Quadro 2 – Codificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes

A partir da análise dos diálogos codificados nessa Roda e exemplificados no quadro 8, elaboramos um retrato das dificuldades que os participantes do grupo enfrentavam para constituírem o seu fazer pedagógico no dia a dia, como, por exemplo, concretizar uma prática avaliativa efetivamente emancipatória, libertadora e cidadã, pautada na autonomia dos sujeitos e no constante diálogo em torno das situações existenciais e concretas não exclui o poder ou diferenças de experiências e conhecimentos, mas valoriza as contradições, buscando superá-las (FREIRE, 2007).

Essas contradições são posições sentidas e expressas pelos participantes sobre a sua visão de mundo, de educação, de avaliação, de ensino e aprendizagem, de liberdade, de poder e de suas limitações, fragilidades, desconfortos, dentre outras. No entanto, reitero suas atitudes e ideias, pois só na condição de se levar em conta esses aspectos é possível compreendermos o ser humano não como um ser abstrato, mas como um indivíduo concreto, considerando a sua especificidade individual, histórica e social (FREIRE, 2009).

Decodificação dos Temas Geradores

Analisou-se na **terceira Roda de Cultura** da investigação temática a decodificação das situações experienciadas, problematizando-as e transformando-as em um cenário dialético – no sentido de apresentar contradições na realidade observada – neste momento os participantes do grupo voltaram a admirar a realidade, validando o processo em sua totalidade para superar a primeira visão mágica e transcender para uma visão crítica, pois somente o ser humano pode distanciar-se do objeto para admirá-lo, isto é, eles passaram a admirar e refletir sobre suas ações e seus significados sociais (FREIRE, 2009).

Identificou-se que essa movimentação provocou no grupo uma postura ativa e tomada de consciência (assunção) do mundo vivido por eles, pois enquanto eles liam e discutiam os temas codificados também decodificavam e desvelavam outros temas. Porém, este era mais um desafio que eu tinha que transpor, como trazê-los novamente para readmirar as temáticas agora decodificadas, visto que neste momento da investigação os participantes deveriam tomar alguns cuidados na seleção dos temas porque pode haver uma tendência a selecionar tudo ou quase nada dos diálogos/falas. Eles deveriam reter o máximo possível da essência do pensamento tal como ela apareceu em suas falas/diálogos, para instrumentalizá-los na busca de intervenção e transformação.

Outra perspectiva possível para entender esse processo foi

verificar que os participantes constataram, a partir da dinâmica utilizada, que dos 34 temas codificados alguns mantinham convergências, passíveis de serem agrupadas na decodificação, resultando ao final em uma macrotemática como tema central e quatro subtemáticas, ilustradas a seguir.

A TRANSVERSABILIDADE DA AVALIAÇÃO COMO JUSTIÇA/INJUSTIÇA E A ÉTICA PERMEANDO OS QUATRO OLHARES DO GRUPO			
1) OLHAR PARA O PROFESSOR	2) OLHAR PARA A RELAÇÃO ALUNO - PROFESSOR	3) OLHAR PARA O ALUNO	4) OLHAR PARA A INSTITUIÇÃO
			
1.1. Fragilidade/Insegurança do avaliador. 1.2. Na avaliação existem fortalezas/ fragilidades/ameaças. 1.3. Na avaliação existe muito sofrimento. 1.4. Acompanhamento psicopedagógico para o docente.	2.1. Avaliação como diálogo/ dialógica. 2.2. Avaliação como pacto/ pactuação entre aluno e professor.	3.1. Identificar quanto o aluno quer investir em seu aprendizado. 3.2. Avaliação como reconhecimento do aluno e do professor.	4.1. Avaliação como juízo de valor e com critérios de avaliação 4.2. Objetividade e subjetividade do processo avaliativo. 4.3. Avaliação como instrumento do sistema educacional. 4.4. Avaliação como instrumento de diagnóstico (de todas as partes envolvidas). 4.5. Avaliação/fragmentação X processo avaliativo.

* **Fonte da pesquisadora:** Decodificação dos temas geradores resultando em uma grande temática e quatro subtemáticas ramificadas.

Quadro 3 – Decodificação dos Temas Geradores na Roda de Cultura dos Docentes

Constatamos, a partir da exposição das macrotemáticas e subtemáticas no quadro 10, que no efervescer das reflexões e discussões os temas geradores agora decodificados estavam conectados ao tema principal – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de graduação em enfermagem; em que os vínculos, as questões éticas que permearam as Rodas de Cultura da Investigação Temática, mais o compromisso assumido pelo grupo, foram um exercício contínuo e de inigualável aprendizado. A partir dessa análise,

o processo de decodificação e de desvelamento da realidade do grupo já estava mostrando a sua “cara”.

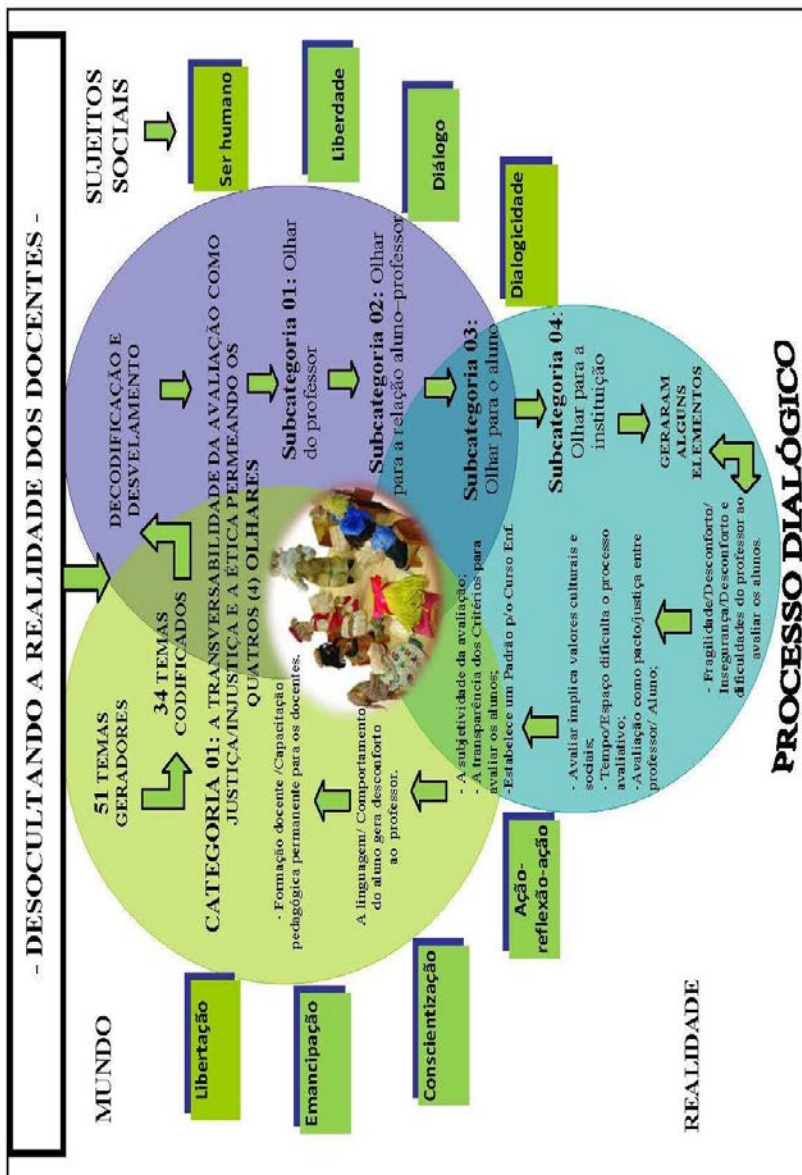
Desvelamento crítico da realidade

Na **quarta Roda de Cultura** observou-se que os temas geradores extraídos na decodificação voltavam agora como situações que deveriam ser desemaranhadas no desvelamento crítico, objeto de análise nessa última etapa da investigação temática.

Desse modo, em comunhão com Freire (2008, 2009) reitero que um conhecimento crítico (desvelamento crítico) exige a ação transformadora, visto que a realidade não se constitui somente com dados objetivos ou fatos concretos, senão, também, pela percepção que o homem tem dela. A realidade objetiva é a forma como as coisas são, sem véus nem superficialidades ou com outros véus. Mas essa reflexão não se encerra aqui, pois a avaliação em uma perspectiva crítica dialógica é apenas o começo do caminho que é necessário percorrer na busca por *ser mais*.

Tínhamos ciência que o processo de desvelamento crítico já vinha ocorrendo simultaneamente em outras atividades propostas nas rodas de cultura anteriores, visto que as temáticas e subtemáticas foram problematizadas com criticidade, a partir de referenciais teóricos mais abrangentes, e o desvelamento crítico dos temas foram concretizados quando os participantes do processo dialógico evidenciaram nessa Roda alguns elementos para começar a mudar a realidade, agora configurados sob a forma de uma macrocategoria central e quatro subcategorias desveladas em conjunto, pois sob o ponto de vista do grupo elas não poderiam ser trabalhadas em separado.

Essas configurações são apresentadas a seguir na figura 23, sob a forma de uma síntese sobre o processo vivenciado em todas as etapas do método proposto para a investigação temática, apontadas no desvelamento crítico como elementos para reestruturação do processo avaliativo no curso.



Quadro 4 – Desvelamento Crítico dos Temas na Roda de Cultura dos Docentes

É importante destacar que a partir da problematização e do desvelamento das macrotemática e subtemáticas, os participantes do grupo manifestaram que esses elementos eram os que mais interferiam na prática avaliativa relacionada ao processo ensino e aprendizagem no curso de enfermagem, não levando em consideração a riqueza de outros temas levantados e explorados e na fase da investigação de codificação e decodificação.

Assim, dentre as ações apontadas no desvelamento crítico dos temas geradores, os participantes mencionaram alguns elementos, que emergiram da macrocategoria – a transversabilidade da avaliação como justiça/injustiça e a ética permeando os quatro olhares das subcategorias: 1) olhar do professor; 2) olhar para a relação aluno–professor; 3) olhar para o aluno; e 4) olhar para a instituição.

Além desses aspectos, é importante destacar ainda que não foi possível dialogar com maior profundidade a interligação da totalidade dos temas problematizados e desvelados com a complexidade da realidade, visto que o limite disponível de tempo para o desenvolvimento da pesquisa dificultou de certa forma o aprofundamento de algumas questões, tendo de proceder em determinados momentos com análises mais rápidas, mas que não deixaram de ser importante para a realização do trabalho e deram sustentação para o eixo de nossas discussões e análise doravante.

TEMÁTICA 01 – Olhar do professor

Os participantes nessa Roda, inicialmente, ao olharem para o professor constataram que o espaço-tempo era um dificultador no processo avaliativo realizado com os alunos e que as fragilidades, o comportamento e a linguagem utilizada pelos alunos no campo teórico-prático geravam alguns desconfortos e sofrimentos no professor enquanto avaliador e isso já era uma resignificação do processo vivido, mas ninguém ali queria assumir essas fragilidades e ameaças quando avaliavam os alunos.

A partir dessas fragilidades foi possível aproximar as visões dos participantes e chegar a pontos comuns, tendo como produção resultante os diálogos expressos a seguir.

[...] Não sabemos se esse sofrimento que estamos colocando em relação à avaliação acontece com todos os colegas nossos do departamento ou é só nosso, do grupo que está aqui preocupado em discutir a avaliação[...] (Ser Humano).

[...] Ao mesmo tempo em que a avaliação continua sendo subjetiva, como é que vamos explicitar isso para o aluno e, mais do que isso, o que isso pode contribuir para ele ser melhor? E o que aprendemos com isso? [...] Na questão da subjetividade e da objetividade da avaliação, estamos em um limiar de normalidade, portanto nós trabalhamos numa latência de avaliação. E o sofrimento é nosso e também do aluno [...] (Diálogo).

As falas expressas indicaram que os participantes já vislumbravam que a questão que se colocava nas discussões reflexivas não era abrir mão de formas de avaliação já instituídas, mas atrelá-las a uma prática avaliativa de inclusão, de cunho social devido a sua subjetividade, pois que, ainda, ela é utilizada para selecionar o “bom” e o “mau” aluno generalizando o desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, excluindo os que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela lógica do capital.

Destacaram, ainda, que os processos avaliativos devem impulsionar a escola para a reformulação de seu PPC, entendido como “um percurso de aprendizagens a serem construídas, envolvendo ações discentes e docentes, com um caráter dinâmico, devendo estar submetido a um processo contínuo de construção e reconstrução” (PEREIRA; BELLATO, 2003, p. 69) e com capacidade de promover o desenvolvimento de todos os alunos que a ela chegam, conforme se observa em algumas falas dos participantes.

[...] Se pensarmos na área tecnológica, nas exatas, ou outras áreas, os professores não estão preocupados com o modelo de avaliação, porque o sujeito não aparece. O grande conflito que vivemos como professor no curso é quando pensamos em relação à avaliação que é possível objetivar uma coisa que é extremamente subjetiva. Alguns têm dificuldades de ser professor(a). Só que, para ser professor(a) as pessoas não precisam se preparar para ser professor. Se eu faço pedagogia, por exemplo, eu não posso praticar medicina, agora o médico pode ser docente e professor [...] (Conscientização).

[...] Se formos considerar as questões éticas quando fazemos a avaliação, temos que pensar que o sistema é binário, porque estamos em um sistema matemático, onde a lógica é binária e dominante no mercado educacional. Todo pensamento é binário e dialético. Avaliação é vista enquanto aspecto moral e legal, ou seja, produtivismo x capitalismo, ou seja, ela atende somente à lógica mercadológica do trabalho. E o nosso sofrimento vai ser eterno [...] (Emancipação).

Outro caminho promissor em direção à construção dessa análise foi explorar as tensões e contradições nascidas dentro do grupo. Para tanto, torna-se necessário conhecer a intencionalidade de quem está avaliando, considerando que a avaliação tem sido utilizada por alguns professores mais autoritários como um mecanismo de controle social. Ganham pontos e reconhecimento as condutas mais submissas aos rituais e normas estabelecidas em algumas disciplinas, cuja máxima razão de ser é inculcar obediência cega e “respeito” inquestionável ao ‘*status quo*’ do professor (REIBNITZ; PRADO, 2006).

TEMÁTICA 02 – Olhar para a relação aluno–professor

Ao olhar para a relação aluno e professor os participantes do grupo destacaram que uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva se inicia quando o professor busca a temática significativa para os alunos, com humanização do processo, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido, pois a comunicação professor–aluno torna-se, assim, a base do processo de ensino e aprendizagem e sofre influências do cotidiano de cada um de seus protagonistas. Além disso, a avaliação utilizada como uma função diagnóstica seria um movimento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência do aluno e do professor, conforme as considerações apresentadas nas falas dos sujeitos.

[...] Avaliação deve ser realizada com compromisso entre professor e aluno, pois está determinada socialmente. O Processo avaliativo que realizamos com os alunos ainda é competitivo porque medimos o quanto ele sabe. Mas como chegar ao equilíbrio quando avaliamos os

alunos? Porque nós os classificamos na ficha de avaliação? Porque os alunos são diferentes, mas na hora de avaliar somamos, somamos e geralmente, damos a mesma nota [...] (Conscientização).

[...] Acreditamos que a tua tese vem ao encontro de tudo que discutimos e refletimos aqui. É uma iniciativa super importante e não apenas para quem está investigando, mas, para nós principalmente, pois foi a oportunidade que tivemos de começar a pensar em nossa prática pedagógica e isso inclui a avaliação [...] (Grupo Flor de Mandacaru).

TEMÁTICA 03 – Olhar para o aluno

Igualmente, é importante destacar que nesse processo de contínua reflexão na Roda, os participantes ao olharem para os alunos constataram que “[...] a avaliação da aprendizagem na educação em enfermagem, de modo geral, ainda precisa avançar nas práticas focalizadas denominadas de “verificação da aprendizagem” (LIBÁNEO, 2006); “[...] a avaliação precisa ser exercida como uma ‘produção de sentidos’, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado” (SOBRINHO, 2008, p. 194); “[...] a adesão a uma ou outra forma de avaliação necessita ser vista também como um ato moral, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com nossos alunos” (VILLAS BOAS, 200, p. 150).

O ponto de partida para uma nova avaliação é reconhecer a singularidade de cada aluno, sabendo ser impossível estabelecer critérios universais de avaliação para todos. Além disso, quando expostos à cultura avaliativa de determinado curso, e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os alunos tendem a desenvolver atitudes e práticas “não favoráveis” em relação à aprendizagem. Reconhecer que cada educando possui uma origem diferente, uma herança sociocultural e familiar, é também reconhecer a diversidade inequívoca presente na escola, sendo, portanto, o primeiro passo para a construção de um ensino democrático.

Essas reflexões podem ser apreciadas na citação de alguns trechos de suas falas relatadas abaixo:

[...] A cada semestre chegam alunos para nós, os quais parecem não ter terminado o segundo grau.

Por que cada vez são mais crianças, mais jovens com atitudes infantis. Enquanto você dá aula ou orienta-os(as) elas passam batom, fazem crochê e se falamos algo, elas dizem: professora eu escuto com o ouvido. Daí entra naquela história: o que é que controlamos no processo de avaliação e o que não controlamos. Porque temos 35 alunos, às vezes 50, em sala cada um com uma história, um cronograma cada vez mais curto [...] (Ser Humano).

[...] Estamos muito preocupados com o caráter de alguns alunos, porque a maioria está em processo de formação e se dá nove no campo teórico-prático. Se formos seguir o nosso instrumento de avaliação (desempenhou completamente, parcialmente, totalmente) não dá nunca dez, pois eles estão em processo de formação. Não estamos falando de conhecimento, estamos falando de atitudes, valores e não podemos deixar passar despercebido, não podemos deixar rolar como se nada estivesse acontecendo. A coisa é séria mesmo [...] (Ação-reflexão-ação).

TEMÁTICA 04 – Olhar para a instituição

Os participantes ao olharem para a instituição analisaram que não é a instituição que determinava a avaliação, mas sim o professor. A autonomia em sala de aula ainda é do professor. A instituição apenas dita as regras.

Sob esse ponto de vista, a instituição precisa estabelecer alguns critérios de avaliação de forma transparente e um padrão avaliativo dentro do curso, que dentre outras funções precisam oferecer capacitação permanente para os professores conforme evidenciado em alguns trechos das falas dos participantes.

[...] A avaliação é vista enquanto limitação institucional. A instituição deveria ter um serviço de acompanhamento Psicopedagógico para os professores. Ficaríamos muito satisfeitos e mais seguros para avaliar os alunos [...] (Ser Humano).

[...] Os momentos de capacitação pedagógica que tivemos tempos atrás foram super ricos.

Partilhamos as dores, anseios e vimos que a dor não era só minha, que o erro não era só meu, que a dificuldade não é só minha. Ter um espaço para poder partilhar. A instituição deve promover um espaço para reflexão da prática (do fazer) dos professores. Não somente para quem está investigando. Um espaço para os professores antigos e novos. Porque essa conversa/diálogo que estamos tendo aqui é um espaço de reflexão [...] (Libertação)

A partir desses depoimentos, se faz necessário pontuar que os vínculos, as questões éticas que permearam as Rodas de Cultura da Investigação Temática, o compromisso assumido pelo grupo foi um exercício contínuo e de inigualável aprendizado, suscitando inclusive a abertura para que outras questões emergissem do grupo em relação à temática principal – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de graduação em enfermagem: 1) Se avaliação é o fio condutor da aprendizagem, porque ela mais fragiliza do que fortalece? 2) Por que avaliar os alunos nos causa tantos desconfortos e sofrimentos? 3) Por que nos sentimos inseguros e frágeis ao avaliar os alunos? e por que ela continua sendo uma ameaça? 4) Por que avaliar com justiça X injustiça implica várias questões éticas? 5) O que podemos fazer para mudar essa realidade?

A **quinta Roda de Cultura** foi o momento de validação de todo processo e síntese do conhecimento apreendido pelo grupo nas Rodas de Cultura, dando concretude ao desvelamento crítico da realidade vivida.

Além das reflexões críticas sobre os temas que estavam sendo desvelados e analisados, nesse momento da investigação temática a fase do desvelamento crítico evidenciou apenas alguns indícios de ações concretas e de encaminhamento dos temas desocultando-os, pois se configuravam ainda num ensaio, isto é, uma possibilidade de tomada de consciência do que a realidade representava para os participantes. Por outro lado, conferimos que as sínteses produzidas durante os encontros nas Rodas de Cultura foram significativas, uma vez que mostraram os conflitos vivenciados no cotidiano dos docentes e constatou-se que eles estavam ressignificando a avaliação.

Assim, para finalizar as etapas da investigação temática, o grupo pactuou algumas diretrizes, as quais possivelmente serão implementadas na prática avaliativa do curso de graduação em enfermagem, apresentadas a seguir no quadro 11.

Desvelando a realidade – Estabelecendo Diretrizes

“GRUPO FLOR DE MANDACARU”

1. Presença do ouvidor – a instituição (Departamento de enfermagem) deve criar um espaço e/ou serviço de acompanhamento psicopedagógico para atender aos professores e aos alunos;
2. Continuar as rodas de cultura para discussões do processo ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem no espaço já instituído do Grupo de Apoio à Implantação do Currículo/GAIC;
3. Chamar o pessoal do GAIC para compor o grupo de discussão sobre avaliação e de outros temas relacionados ao Curso, bem como os desconfortos, as fragilidades e o sofrimento do corpo docente;
4. A instituição deve criar um programa de Educação Permanente para todos os docentes do DE, através de um programa de capacitação pedagógica no curso (semestral) bem organizado e planejado junto a docentes (professores efetivos e substitutos); Para isso deve contar com a ajuda do grupo do estudo investigativo enquanto articuladores do processo;
5. A instituição deve promover um seminário sobre avaliação, porque temos a avaliação do discente, docente e a autoavaliação para serem discutidas;
6. A instituição deve criar estratégias para motivar os professores envolvidos, compromissados e outros não compromissados a participarem dos encontros;
7. Que as reuniões do Departamento de Enfermagem não sejam realizadas apenas para resolver problemas administrativos, mas também para resolver problemas de cunho teórico-prático e filosófico, no que tange à prática pedagógica dos docentes, no sentido de superar a dicotomia existente entre o curso de graduação e pós-graduação;
8. Normatizar o portfólio como modelo e instrumento avaliativo em todas as fases do curso, o qual traga um histórico do aluno desde o início para que possamos ter um panorama na formação e, conseqüentemente, uma avaliação formativa;
9. Rever a proposta da disciplina de aprendizagem vivencial, pois pode ser uma estratégia de integração, inclusive, dos docentes;
10. Desenvolver competências para tecnologias (informática). Por exemplo: criar um fórum (via internet) para discussão entre professores de todas as fases sobre o acompanhamento de aprendizagem dos alunos;
11. O Grupo irá solicitar um espaço nas reuniões de colegiado para abordar as questões suscitadas no grupo participante da pesquisa e abrir o convite para outros professores.

***Os participantes do grupo concluíram que são ações possíveis de se concretizarem na prática, porém eles têm ciência que esta tarefa será difícil, principalmente, devido ao não compromisso de alguns professores da academia.**

Fonte da pesquisadora: Síntese das diretrizes apresentadas pelo grupo como possibilidades de mudanças/ações.

Quadro 5 – Diretrizes apresentadas pelos docentes nas Rodas de Cultura

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos dados relacionados aos temas geradores, exploramos neste artigo um conjunto de questões sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem processada no curso de graduação em enfermagem, destacando o processo vivenciado pelos docentes nas Rodas de Cultura da investigação temática.

É importante destacar que esta pesquisa contribui para a estruturação das mudanças que desejamos para a prática avaliativa e formação pedagógica dos docentes/professores, tendo em vista que nas Rodas constatamos que estas não mudaram muito em relação àquelas propostas anos atrás, pautadas na concepção tradicional de ensino, contrapondo-se as prática avaliativas preconizadas pelas DCN para o curso de graduação em enfermagem na atualidade.

Não foi por acaso a opção metodológica para trabalhar a avaliação. Afinal de contas, diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Antropologia, Sociologia, a Psicologia, Pedagogia, e, principalmente, a Saúde e a Enfermagem) têm utilizado esse método em sua essência ou feito adaptações de acordo com a realidade social do fenômeno a ser pesquisado, entre elas a área da saúde e de enfermagem merecem destaque, pois mostram o quanto avançamos nos desafios do conhecimento percorridos por esse caminho. Sobretudo, porque esse tipo de conhecimento permite uma interlocução com outras abordagens progressistas mediadas pelo processo dialógico.

Nesse sentido, o itinerário metodológico da investigação temática, de certa forma diferenciada, seguiu os passos e técnicas de coletas utilizadas em qualquer pesquisa qualitativa, compreendida: (1) problema de pesquisa (conhecer o universo vocabular dos sujeitos); (2) a elaboração de indicadores (universo vocabular, palavras geradoras); (3) a escolha das fontes de informação (cenário/realidade para a coleta de dados); (4) a escolha das formas de coleta de informações no trabalho de campo (dinâmicas e técnicas utilizadas para a coleta de dados no campo da investigação temática); (5) a coleta de informações (levantamento, codificação e decodificação e desvelamento dos temas geradores); (6) a análise das informações coletadas (análise crítica da realidade a luz do referencial teórico-metodológico) e (7) a comunicação dos resultados (apresentar os resultados da investigação temática).

Ainda que diferentes abordagens de avaliação sejam utilizadas, esses passos serão úteis aos que desejarem pesquisar qualquer temática utilizando esse referencial teórico-metodológico, visto que ele é flexível, mas dá um movimento dinâmico no trabalho investigativo de campo, sem perder o rigor científico quando se trata de uma pesquisa

qualitativa.

Foi nessa perspectiva que as Rodas de Cultura se constituíram em um espaço solidário e de descoberta do outro como sujeito, com aspirações, sentimentos e vivências que deviam ser ditas e ouvidas, desemaranhadas e desveladas a partir do diálogo no grupo, da participação nas discussões, da troca de conhecimentos e experiências dos docentes. Cabe ao professor/educador nesse sentido buscar o conhecimento, o aprimoramento técnico, muito embora não deva nunca se descuidar do sentido humano, isto é, ele precisa levar em consideração que o sujeito, aquele que dele aprende, deve ser acolhido e tratado com tolerância, respeito e solidariedade e principalmente com humanização. Freire (2010, p. 43) nos lembra nesse sentido que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”.

A importância da adoção de novas práticas avaliativas para a superação da atual estrutura educacional é inegável. Para se fazer uma nova educação, livre e democrática, formadora de cidadãos plenos e conscientes, há que se mudarem os tradicionais métodos de avaliação, que excluem, humilham e discriminam os alunos. Esa é uma das razões pelas quais as crenças dos docentes em relação à prática avaliativa precisam ser esclarecidas, discutidas e desafiadas.¹⁸

A regulação da aprendizagem, embora possua contradições, poderá ser o instrumento desta mudança: ela valoriza a autonomia e competência dos professores, responsabilizando-os pela aprendizagem de seus alunos, e auxilia os alunos a desenvolverem-se, sem substituí-los ou inferiorizá-los, mas tornando-os sujeitos da construção do próprio conhecimento e de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 29ª ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução n° 196 de 10 de outubro de 1996**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 1996.

CARTANA, M.H.F.; BOEHS, A.E; RAMOS, F. R. **Guia dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 2008. 112p.

- CARTANA, Maria do Horto Fontoura. **Avaliação em Projetos de Enfermagem**: um modelo teórico. Florianópolis: UFSC/PEN, 2002. 151p.
- DAVID, L. N. et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 627-34, 2007.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 8ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 213p.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245p.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 29ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. **Mito e desafios**: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. **O Jogo do contrário em avaliação**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10.

ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Prefácio: Pilares da avaliação. In: SILVA, J. F. DA. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 11-14.

LIBÃNEO, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130 -131, p. 26-29, maio./ago. 1996.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 4ªed. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINI, Jussara Gue. Os desafios e as contribuições da ABEn. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 63, n. 2, p. 173, 2010.

PEREIRA, Wilza Rocha; BELLATO, Rosenev. Projeto Político Pedagógico: Lançando um olhar para a complexidade na formação da(o) enfermeiro. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 68-72, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação da aprendizagem, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIBNITZ, Kenya; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 240p.

ROMAO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151p.

_____. Docente: um ser humano acima de tudo. **Visão Global**, v. 10, p. 7-21, 2008.

SOBRINHO, Jose Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

SORDI, M. R. L.; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade a utopia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 17, p. 105-115, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências sociais aplicadas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 15, p. 75-78, nov. 2003.

_____. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 9, p. 52-61, dez. 2000.

VASCONCELOS, C. M. C. B. et al. Experienciando a pedagogia construtivista numa disciplina de mestrado. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 73-9, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria E. (Org). **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. p.133-158.

CAPÍTULO V

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não existe o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo.

(Paulo Freire)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa não poderia deixar de retomar as palavras de Freire, tendo em vista o percurso da investigação temática nas rodas de cultura que, do início ao fim, foi reveladora de sonhos, buscas, esforços, metas, histórias e possíveis mudanças de crenças, valores, convicções, ideias, preconceitos e concepções de vida.

Ele afirma nesse sentido que:

escrever sobre um tema implica em buscar, tanto quanto possível, romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. Isto significa que temos de realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo destas aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta. [...] Ao apreendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, quem escreve tem de assumir frente a ele uma atitude gnosiológica (FREIRE, 2007, p.113).

Fazer uma tese, a exemplo de outras coisas que produzimos/construímos na vida cotidiana, é uma espécie de missão. A luta se inicia na busca do objeto, prolonga-se até o fim do trabalho investigativo e parece acompanhar-nos vida afora. Isto é, se acreditamos mesmo no que estamos fazendo – no desvelamento de nosso objeto de estudo.

Alem disso, o objeto/foco do estudo teve duas naturezas significativas que me levaram a estudar a temática. A primeira, diz respeito à carência de estudos sobre a avaliação do processo ensino e

aprendizagem realizados até o momento no ensino de graduação em enfermagem, que sejam focados, especificamente, nos protagonistas (discentes e docentes) envolvidos e interessados em refletir e discutir esse processo. A segunda, em razão da questão norteadora já exposta em nossas considerações iniciais, espécie de sentença, que ao acaso²² nos motivaram e desafiaram instigadas pela curiosidade de achar um caminho e que agora, no encerramento desta tese, retomamos para concluir.

Assim, tomada pela curiosidade freireana lancei os meus primeiros desafios na realização deste trabalho e, ajuízo que qualquer que seja a perspectiva, é inegável que a metodologia de Paulo Freire é uma referência que deve ser levada em consideração quando se deseja fazer um trabalho sério em qualquer área do conhecimento, nesse estudo, a área de Enfermagem. E foi por acreditarmos nesses desafios que a sequência das etapas, no decorrer de toda investigação temática, revelou tanto aspectos positivos como negativos, potencializadores para realização deste trabalho.

Como aspectos positivos, consideramos a realização das Rodas de Cultura, com a investigação inicial para o levantamentos dos temas geradores, codificação/descodificação e desvelamento crítico dos temas mais relevantes da realidade do curso, mesmo que ainda necessitando de maiores aprofundamentos; da disponibilidade dos participantes dos grupos em participar do estudo investigativo. Esses aspectos de certa forma permitiram tanto conhecer a realidade como propor alguns elementos de intervenção para modificá-la.

Como aspectos negativos ressaltamos as dificuldades para realização das Rodas de Cultura em uma realidade escolar que encontrava-se com um calendário “escolar apertado” devido à greve; que se propõem fazer diferente, mesmo existindo, na maioria das fases, professores que ainda avaliam a aprendizagem dos alunos pautados em um modelo de avaliação centrado na escola tradicional; perceber em diversos momentos de minha entrada no campo uma resistência velada, explicitada por alguns professores de se engajarem em um projeto político comum e operar mudanças nos seus microespaços políticos e sociais de atuação.

As considerações finais neste sentido foram tecidas conjuntamente em três eixos: 1) confirmar se os objetivos propostos responderam ao objeto proposto da pesquisa; se os resultados

²² A rigor, não há acaso, pois, de uma forma ou de outra, é o olhar do pesquisador que irá reconhecer ou dar sentido e visibilidade ao objeto de pesquisa.

desvelados com os discentes e docentes deram sentido e visibilidade à tese, e se a investigação temática realizada suscita a sua continuidade; 2) mostrar a inovação em trabalhar com esse referencial, entendido como processo criador, de reinvenção do significado que esse processo de ação-reflexão-ação teve no pessoal e no institucional, tendo em vista que os participantes dos grupos buscaram valorizar os pontos de vistas dos colegas nas Rodas de Cultura, como seres com possibilidade de ser mais; e, finalmente, 3) evidenciar o que representou para mim vivenciar esse processo, em termos não apenas de avanço do conhecimento teórico-metodológico e científico, mas na execução do estudo, de ter contato com essa realidade e com os sujeitos dos grupos, as relações que se processaram, as quais foram sem dúvida o diferencial durante a investigação.

Para dar sustentação teórica ao estudo foi imprescindível a realização da revisão integrativa de literatura, sobre as tendências ou modelos de avaliação no ensino de graduação em enfermagem, na qual tentei evidenciar e discutir as diferentes inclinações metodológicas adotadas na América Latina.

Para responder à questão norteadora e aos objetivos propostos para a investigação temática, foi desenhada uma trajetória investigativa junto a minha orientadora e coorientadora norteadora pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, realizada através das Rodas de Cultura da Investigação Temática.

Por esses motivos, a pesquisa de tese apresentada comporta significativa relevância social e acadêmica, precisamente por extrair considerações e recomendações que ajudam a construir e reconstruir uma prática avaliativa, verdadeiramente inclusiva, tendo em vista que estudos atuais na área da educação em enfermagem apontam que a avaliação deve ser formativa (contínua e cumulativa) com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem-DCEnf (BRASIL, 2001).

Dessa forma, podemos sintetizar que os resultados obtidos, por meio da construção das informações e sua análise, revelaram as principais considerações.

Inicialmente, constatamos que a aproximação com os diferentes referenciais teórico-metodológicos dos sujeitos protagonistas da investigação nos possibilitou, de um lado, entender melhor o que a avaliação representava para os alunos e o porquê dos sentidos produzidos por eles. Do outro, compreender a visão dos professores e a forma como utilizam os resultados obtidos por meio das práticas

avaliativas.

Na perspectiva dos discentes, apesar de alguns participantes do grupo não acreditarem em mudanças ativas e concretas, verificou-se que para ocorrerem as mudanças significativas do processo avaliativo ainda vigente se faz necessário que o discurso teórico venha ao encontro da prática e, nesse sentido, a avaliação que se deseja ter deve se objetar ao modelo de avaliação instituído pelo curso de graduação de enfermagem.

As possibilidades de ações desveladas para transformação do processo avaliativo foram estabelecidas a partir das diretrizes pactuadas nas Rodas de Cultura pelos participantes do Grupo Rosa de Porcelana:

- A avaliação deve possuir um caráter dinâmico, humanizado e acolhedor, refletindo a relação que deve se estabelecer entre professores e alunos;

- A avaliação deve ser formativa, processual, contínua, diária, de forma diagnóstica para facilitar a aprendizagem dos alunos;

- A avaliação deve ser realizada com corresponsabilidade entre professor e aluno, de forma solidária;

- Na avaliação deve ser avaliado o processo de construção de conhecimento do aluno, e não somente o que resulta dessa construção;

- O processo avaliativo deve permitir que o professor reflita sobre sua própria prática, a partir das respostas do aluno ao processo ensino-aprendizagem;

- A relação ensino-aprendizagem deve servir como instrumento de construção de cidadania, tornando o indivíduo capaz de interagir com a realidade, modificando-a;

- A relação entre professores e os alunos deve ser solidária;

- No processo avaliativo deve se levar em consideração que os novos conhecimentos agrupam-se às experiências já vivenciadas pelo aluno;

- Na avaliação a compreensão de que a dificuldade em aplicar os princípios da humanização na educação relaciona-se ao processo vivenciado (desumanizado) por aquele que educa;

- A avaliação deve ser realizada para inclusão do aluno enquanto ser único no mundo, e não para classificá-lo em bom ou ruim;

- A avaliação deve auxiliar o processo de aprendizagem do aluno e deve promover a reflexão sobre o processo avaliativo da aprendizagem;

- Na educação a avaliação como processo deve promover o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de enfrentamento e resolução dos problemas – diagnóstica;

- Os instrumentos de avaliação devem ser modificados, pois não

refletem aprendizagem dos alunos, nem o que eles precisam melhorar no processo;

- Enfim, na avaliação deve-se levar em conta o princípio do acolhimento como mediador do processo dialógico.

Sob o ponto de vista dos docentes, conferimos que as sínteses produzidas durante os encontros nas Rodas de Cultura foram significativas, uma vez que mostraram os conflitos e desconfortos vivenciados no cotidiano dos docentes. No desvelamento crítico dos temas geradores, constatou-se que participantes do Grupo Flor de Mandacaru haviam ressignificado a avaliação, uma vez que pactuaram algumas diretrizes, as quais, segundo os participantes do grupo, serão implementadas na prática avaliativa relacionada à avaliação do processo ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem:

- Presença do ouvidor – a instituição (Departamento de enfermagem) deve criar um espaço e/ou serviço de acompanhamento psicopedagógico para atender aos professores e aos alunos;

- Continuar as Rodas de Cultura para discussões do processo ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem no espaço já instituído do GAIG, atualmente norteado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE);

- Chamar os membros do NDE para compor o grupo de discussão sobre avaliação e de outros temas relacionados ao Curso, bem como os desconfortos, as fragilidades e o sofrimento do corpo docente;

- A instituição deve promover um seminário sobre avaliação, porque temos a avaliação do discente, docente e a autoavaliação para serem discutidas;

- A instituição deve criar um programa de Educação Permanente para todos os docentes do DE, através de um programa de capacitação pedagógica no curso (semestral) bem organizado e planejado junto a docentes (professores efetivos e substitutos). Para tanto, deve contar com a ajuda do grupo do estudo investigativo enquanto articuladores do processo;

- A instituição deve criar estratégias para motivar os professores envolvidos, compromissados e outros não compromissados a participarem dos encontros;

- Que as reuniões do Departamento de Enfermagem não sejam realizadas apenas para resolver problemas administrativos, mas também para resolver problemas de cunho teórico-prático e filosófico, no que tange à prática pedagógica dos docentes, no sentido de superar a dicotomia existente entre o curso de graduação e o de pós-graduação;

- Normatizar o portfólio como modelo e instrumento avaliativo

em todas as fases do curso, o qual traga um histórico do aluno desde o início para que possamos ter um panorama na formação e, conseqüentemente, uma avaliação formativa;

- Rever a proposta da disciplina de aprendizagem vivencial, pois pode ser uma estratégia de integração, inclusive, dos docentes;

- Desenvolver competências para tecnologias (informática). Por exemplo: criar um fórum (via internet) para discussão entre professores de todas as fases sobre o acompanhamento de aprendizagem dos alunos;

- O Grupo irá solicitar um espaço nas reuniões de colegiado para abordar as questões suscitadas no grupo participante da pesquisa e abrir o convite para outros professores.

Assim, ao estabelecerem essas diretrizes, os participantes dos grupos concluíram que essas ações são possíveis de se concretizarem na prática, porém eles têm ciência que essa tarefa será difícil, principalmente, devido ao não compromisso de alguns professores na academia (palavras dos grupos).

Diante do que foi apresentado sobre o desvelamento crítico da realidade dos sujeitos do estudo, evidenciou-se que tanto os discentes quanto os docentes perceberam e têm consciência a respeito das dificuldades e dos progressos que existem no processo avaliativo, tornando possível o aprendizado significativo e socialmente relevantes para ambos.

Nessa perspectiva, as características que de imediato se confirmaram nos primeiros encontros das Rodas de Cultura foram os desejos enunciados pelos participantes dos grupos em exporem suas ideias e sentimentos em relação à temática proposta para a investigação temática. No entanto, as discussões reflexivas entre os participantes dos grupos, mediadas pelo diálogo, geraram posicionamentos “calorosos” nos permitindo o exercício dessa tal democracia tão perseguida e tão difundida na academia, mas pouco, muito pouco vivida.

Ao analisar as informações coletadas no processo dialógico, verificou-se que os participantes da investigação temática fizeram uma busca ativa dos conhecimentos teórico-práticos para responder às situações-limite vivenciadas no cenário cultural do contexto escolar, mas emergidas nas rodas de cultura. Assim, a aprendizagem tornou-se significativa, sendo articulados os conhecimentos prévios com os recentemente adquiridos, possibilitando aos grupos serem ativos nas discussões reflexivas sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, e, principalmente, sobre a possibilidade de transformar esse processo.

Considerando-se também as falas expressas pelos sujeitos a partir

do desvelamento crítico da realidade, pode-se afirmar que o problema hoje não reside apenas no entendimento que se tem sobre as situações-limite vividas pelos participantes dos grupos no cotidiano, mas, sobretudo, sobre as dificuldades de desvendá-las e colocá-las em prática, pois trabalhar com a avaliação numa perspectiva dialógica e libertadora constitui-se também num importante processo de vivenciar a prática da ação-reflexão-ação.

Nossa compreensão, nesse sentido, é que a escolha desse referencial para a investigação temática ajudou a mim e aos participantes dos grupos a pensarem a pesquisa como um movimento: prática – teoria – prática que se insinuou como uma práxis. Contudo, não foi fácil nem tão pouco difícil trilhar este caminho, aconteceu, ou melhor, foi acontecendo à medida que junto aos grupos fomos construindo o nosso fazer. Pensar juntos, trocar ideias e partilhar as experiências com seus pares e chegar a um consenso mediado pelo diálogo implicou para os sujeitos nas rodas de cultura um reconhecer-se no outro. A comunicação entre os pares também abriu caminhos para uma participação responsável, a qual se fundamenta na democracia (FREIRE, 2009).

Freire nesse sentido nos diz ainda que essa busca não se faz no individualismo, na competição, mas na comunicação entre os homens. Ele reitera:

como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2009, p.81).

A reflexão – na – ação como processo significou, basicamente, refletir o que se faz enquanto se está fazendo. Isso inclui prever o que pode acontecer depois, que medidas podem ser tomadas para prevenir ou mudar o curso da ação. Essa constatação nos fez pensar o que Hoffmann (2008) ratifica lembrando que não bastam leis ou decretos para que as mudanças efetivamente ocorram. A par das questões legais poderemos ter importantes elementos desencadeadores de novas propostas, porém os grandes e substanciais avanços dependerão da

subjetividade dos indivíduos envolvidos no processo.

Para tanto, deve-se ficar atento para a incompatibilidade das práticas avaliativas com uma educação democrática, expressa e regulada em documentos legais, visto que a dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. É necessário que tenhamos posturas de consciência reflexiva a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa na instituição escolar, ao invés de superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, respeito às diferenças, compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. “O diálogo com o outro, diferente de mim, procurando conhecê-lo e compreendê-lo, principalmente via processo avaliativo” (HOFFMANN, 2007, p. 27).

Além disso, a regulação da aprendizagem mediada pelo diálogo poderá ser o instrumento dessa mudança no espaço institucional, se ela valorizar a autonomia e competência dos professores, responsabilizando-os pela aprendizagem de seus alunos, e auxiliá-los a desenvolverem-se, sem substituí-los ou inferiorizá-los, mas tornando-os sujeitos da construção do próprio conhecimento, de sua própria história. Freire assinala nesse sentido sobre a necessidade de o educador/professor assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser-mais deste homem” (FREIRE, 2007, p. 25).

Sob esse ponto de vista, a escola precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações, pois é o que se espera dela enquanto função social. Ambiciona-se uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo e aparelhado para que o ensino e a aprendizagem se efetivem de fato, em que a proposta político-pedagógica do curso (PPC) esteja alicerçada na pedagogia crítica, capaz de desafiar o aluno a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que o educador na nossa concepção, em comunhão com a de Paulo Freire, seja aquele que:

ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer”, pois “o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor do quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo

(FREIRE, 2000, p. 45-6).

Somente seguindo esse percurso é possível entender que os sujeitos vão se formando em suas relações sociais. Que eles não são obras “acabadas”, pelo contrário, são seres de mudança em constante movimento. Sempre poderão aprender, descobrindo e fazendo coisas novas e diferentes. Foi com essa posição que Freire admitiu a incompletude de seu Método, assim como sua própria inconclusão. Ele afirma que [...] é na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados (FREIRE, 2010, p. 64).

A partir desse ponto de vista, Freire (2010) sempre insistiu que seu método fosse recriado, no entanto ele recomendava que não perdêssemos de vista os princípios conscientizadores, emancipadores e libertadores presentes em seu método. No sentido de que suas ideias não fossem repetidas, mas reinterpretadas em cada contexto social. Ele dizia: seguir-me é não me seguir; é reinventar-me.

Sem dúvida, para que discentes e docentes construam uma prática avaliativa, que defendemos e acreditamos, é essencial que haja comunicação mediada pelo processo dialógico, pois estes vão possibilitar uma via de expressão de suas necessidades, dado a subjetividade e subjetivação da avaliação. Outro ponto que consideramos fundamental para o processo avaliativo é a motivação dos sujeitos, tendo em vista que a vislumbramos como um aspecto interligado ao conhecimento e a aprendizagem significativa.

A aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar e não bastam apenas equipamentos tecnológicos, espaços físicos, mobiliários. Antes, professores capacitados para fazer o seu trabalho, em ação coletiva com os alunos compreendendo o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se. Assim sendo, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender.

Tais afirmações se constataram visto que os resultados da pesquisa revelaram que os participantes dos grupos mudaram seus posicionamentos, suas posturas, crenças e valores e a si próprios em relação à avaliação. Além disso, ao reconhecerem certas configurações, a exemplo, as rodas de cultura como um espaço dialógico, onde se

respeitavam as diferenças – como construções subjetivas inerentes as suas vivências e experiências –, eles puderam vislumbrar as possibilidades de novas construções, abrindo assim novas portas e oportunidades de transformação da prática avaliativa.

A partir dessa premissa, pensar sobre a avaliação norteada pela concepção libertadora do educador Paulo Freire e oferecer como um espaço dialógico de aprendizagem, as Rodas de Cultura, para discussões reflexivas foi de certa forma uma proposta ousada, visto que a importância da adoção de novas práticas avaliativas para a superação da atual estrutura educacional é inegável.

As Rodas de cultura foram a porta de entrada para motivar os participantes dos grupos a expressarem suas realidades de diferentes formas, tendo em vista que a realidade pode ser explicada com base em diferentes níveis ou, melhor dizendo, na perspectiva de diferentes olhares, que se traduziram em práticas vivenciais e contextuais.

No entanto, ao fazer essa afirmação não se teve também a pretensão de ser objetiva, de escrever algo que se pretenda universal ou de sistematizar algum conhecimento a que se tenha chegado. Buscou-se acima de tudo mostrar que a partir das experiências vivenciadas nas Rodas de Cultura com um grupo de discentes e outro de docentes dando voz aos sujeitos é possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem à luz da concepção dialógica de Freire. Sobretudo, como forma de contribuir para que se avance na perspectiva de romper com o modelo de avaliação ainda vigente, indo ao encontro de uma práxis que efetivamente consolide a superação e a fragmentação entre teoria e prática, precisamente pela atualidade, pelas divergências que ele suscita e pelas oposições decorrentes dessas próprias divergências conceituais e contextuais.

Foi também nesse sentido que recorri ao grande mestre Paulo Freire, que me ajudou a compreender que fazer pesquisa não é só trazer à prova certezas ou evidências, mas antes de tudo um aprender constante em movimento. Ele rejeita a concepção de alfabetização como aquisição mecânica de codificação e decodificação de alfabetização do código linguístico e nos ensina a pensar a educação como um ato educativo, político e social. Assim, quando me permiti ler o espaço-mundo-concreto junto com os sujeitos do estudo, permiti alfabetizar-me cotidianamente num processo dialógico, abandonando a educação bancária para dar espaço a uma educação emancipadora e libertadora.

Quando me deixei alfabetizar sobre o método, despi-me de preconceitos e possibilitei aprender a construir uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com os atores

sociais da investigação e tive a compreensão de que esse era o espaço no qual se expressava o pensar crítico-reflexivo e esperançoso que Freire tanto propagava. Uma escola onde os sujeitos sociais pronunciaram e sentiram a sua realidade segundo o seu modo de vê-la e seus pontos de vista. Nessa perspectiva, as relações sociais se articularam horizontalmente, pela circulação de saberes e romperam com a verticalização da relação poder-saber.

O saber ser deu-me a condição de compreender como o pensamento colonizador é forte o suficiente para nos aprisionar em fazeres distantes de nós mesmos. Mas, uma vez cientes dessas armadilhas, fiz uma opção radical pelo diálogo para a coleta de informações referente aos temas, a partir da realidade espacial, social e histórica de vida dos participantes dos grupos: problematizando-as, indo além dos conhecimentos livrescos, trazendo uma nova maneira de ler, de raciocinar e analisar a realidade, desvelando-a criticamente por meio de um processo dialógico nas Rodas de Cultura.

Exigia-se, portanto, que se fizesse um exercício consciente de nossas ações, o que requeria também reflexão do próprio ato de existir, visto que todo conhecimento é um processo intersubjetivo, mediado pelo mundo e relacionado a um contexto espacial e temporal concreto. Porém, na trajetória não imaginei como seria nossa vivência com essa realidade, no sentido de articular a aproximação e relação dialógica com os sujeitos da pesquisa, o gerenciamento das atividades, o registro e, principalmente, a sistematização e a análise de todo o processo, sendo este último o foco de algumas de minhas inquietações.

Na trajetória da investigação percebi que essa orientação metodológica não coaduna com posturas pedagógicas conservadoras de educadores, que transmitem conhecimentos preestabelecidos e desligados do contexto de vida, da realidade. Pelo contrário, é uma orientação que demanda reflexão e ação sobre as situações de opressão dos sujeitos, na busca de mudanças humanizadoras e estabelece novos parâmetros para se pensar o “como fazer” uma prática avaliativa verdadeiramente libertadora (FREIRE, 2009).

Para esse autor, essa metodologia também pode ser a mola propulsora para ser empregada em um contexto mais amplo (teórico ou prático), exigindo que se tenha somente uma relação dialógica e interativa entre os sujeitos da investigação. A relação dialógica proporciona a problematização do próprio conhecimento com a realidade vivenciada, objetivando a conscientização e a transformação dos sujeitos sociais.

Esse movimento acionou um conjunto de saberes que deram

sustentabilidade às estruturas de ação para a construção dos resultados da tese. Mas evidenciou-se também a existência de algumas lacunas que se mostraram em minha compreensão como dificultadores, em direção a um saber aprimorado e enriquecido de significados sobre o objeto do conhecimento: o distanciamento entre o que o referencial teórico preconiza e as estratégias metodológicas utilizadas na teoria e na prática; as dificuldades na ação–reflexão–ação que se processa em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas e ao seu término na forma de avaliação de desempenho ou competências adquiridas; a falta de transparência dos procedimentos, dos critérios e indicadores de avaliação utilizados no processo, para se evitar possíveis autoritarismos por parte dos docentes e sujeição dos discentes.

Esses desafios, situações-limite, se acentuaram no formato dado a esta tese, pois apresentar os resultados na forma de manuscritos foi também um grande exercício de síntese e interpretação, dada a quantidade de informações coletadas, nas quais busquei expressar o todo nas partes e ao unir as partes compor o todo. O novo demandava a compreensão do objeto de pesquisa mantendo o foco na pergunta que a motivou e ao mesmo tempo fez com eu lançasse um olhar para o contexto que envolvia esse objeto. No entanto, a maneira de se olhar um contexto possibilita alterar a maneira de se compreender o objeto.

Tenho consciência de que esse formato dado a esta tese apresenta-se como uma limitação do estudo, visto que pode dificultar a compreensão da totalidade dos resultados da investigação devido a sua subjetividade. Para tanto, procurei organizá-los de modo que possibilitam analisar o contexto e o processo de desenvolvimento vivenciado com os grupos de participantes do estudo nas rodas de cultura.

Face o exposto, em relação à aderência do pensamento de Paulo Freire, com os pressupostos da pesquisa qualitativa, valido a pesquisa corroborando com a afirmação de Heidemann, quando enuncia que:

A pesquisa qualitativa articula-se com o pensamento Freireano, quando ambos se preocupam com o desvelamento da realidade social. O sentido da razão dialógica de Freire, como na pesquisa qualitativa, é justamente o de revelar o que está oculto, permitindo que a imaginação e a criatividade dos seus participantes desvendem novas propostas de ação sobre a realidade. Ambas realizam uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, envolvendo empatia e motivação, aos projetos dos

participantes, aos quais as ações se tornam concretas (HEIDEMANN, 2006, p. 90).

Desse modo, aplicar uma técnica de pesquisa social requereu entendê-la no contexto da investigação do binômio sujeito-objeto a partir do referencial teórico-metodológico utilizado, como, por exemplo, o caráter inovador dessa pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; a dimensão política, que como construção coletiva partiu da realidade dos sujeitos e a eles retornou de forma crítica e criativa dando-lhes voz; e o exercício político na busca de uma construção coletiva.

A partir dessas considerações procurei evidenciar que o pensamento freireano levou à reflexão crítica da própria prática, provocando-nos saber dialogar, escutar, respeitar o saber dos discentes e dos docentes, levando-os a reconhecer-se na identidade cultural do outro. Vislumbro nesse sentido que o diálogo nesse estudo foi uma relação horizontal entre a mediadora da pesquisa e os sujeitos protagonistas, os quais com identidades próprias estabelecerem entre si um pensar crítico ao perceber a realidade como um processo transformador por meio da solidariedade e confiança, implicando um crescimento individual e coletivo, rumo à conscientização dos sujeitos.

Foi nessa perspectiva que o processo dialógico na Investigação Temática representou uma reviravolta no método quando dei voz aos discentes para dizer o que os incomodava em relação à avaliação praticada no curso, e quando dei voz aos docentes para que refletissem sobre o seu fazer pedagógico sobre a prática avaliativa do processo ensino e aprendizagem realizada no curso de graduação em enfermagem. Para tanto, reitero o que Freire afirmou em algumas de suas obras: conhecer não é acumular saberes, mas apreender o aprendido, reinventar o já sabido e, acima de tudo, aplicar esse conhecimento às situações existenciais concretas, em vista de melhores condições de vida em nosso mundo.

Penso que está posto o grande desafio à academia: olhar a avaliação por meio de um exercício metodológico em movimento, que ajude a desmitificar alguns dos temores que ainda acompanham o fazer e o pensar sobre avaliação. Cabe à instituição redirecionar o processo de formação, o qual deve estar focado nas transformações sociais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCEnf). Nesse contexto, as mudanças curriculares e metodológicas apontam para os alunos e professores

grandes desafios ao instigá-los para olhares diferenciados. Consequentemente, as propostas pedagógicas dos cursos devem dialogar com essas transformações e centralizarem-se na formação de profissionais crítico-reflexivos voltados às novas realidades de forma a problematizá-las, provocando mudanças e posturas inovadoras no interagir de uns com os outros, ao participarem ativamente na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A escola deve ainda promover um espaço interativo, visto que a afetividade e a cognição não são aspectos separados do processo de aprendizagem. Hoje, numa concepção progressista, construtivista sociointeracionista, seja ela mediadora, dialógica ou libertadora, não se concebe o desenvolvimento moral e afetivo dissociado do desenvolvimento motor ou intelectual do aluno.

Nesse sentido, é preciso que a instituição desenvolva políticas de formação continuada e permanente que incorpore os saberes docentes, possibilitando-lhes melhores condições de trabalho. A formação deve ser permanente, não apenas porque a prática avaliativa é complexa e dinâmica, mas também porque continuamente chegam novos professores, que, possivelmente, trazem concepções sobre a avaliação, que podem pôr em perigo os avanços já conquistados no curso de graduação em enfermagem.

Para se fazer essa nova educação, livre, democrática, formadora de cidadãos plenos e conscientes, há que se mudarem os tradicionais métodos de avaliação, que excluem, humilham e discriminam os sujeitos. Superar tal fragmentação por parte dos sujeitos sociais do estudo passou inicialmente pelo conhecimento de pressupostos paradigmáticos, epistemológicos, didático-pedagógicos, e tantos outros que perpassam a prática avaliativa da aprendizagem.

Foi sob esse ponto de vista e em companhia de Paulo Freire que acredito no professor, aquele capaz de coordenar a ação educativa e avaliativa; no educando como agente sujeito participante; na escola com o currículo cultural significativo; e na sala de aula como um dos espaços de diálogo, pois tem que se considerar também os espaços fora da sala de aula como espaços de aprendizagem significativa.

É também em função desses pressupostos que desejo participar da construção de uma escola que ofereça uma educação em que os sujeitos vão se completando ao longo da vida, que valoriza a pessoa como um ser ético, um ser com possibilidade de ser mais, dando vozes aos alunos e professores como sujeitos partícipes dessa realidade, discutindo-a e transformando essa realidade.

A prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar

ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser positiva ou negativa em suas possibilidades de desenvolvimento, pelo poder que encerra e pela importância que ela tem como mecanismo de inclusão ou exclusão social, através das marcas burocráticas e legais impregnadas na sua utilização, gerando muitos conflitos e contradições, que a meu ver são necessários, mas devem ser gerenciados com compromisso ético pelos sujeitos envolvidos no processo.

Essa constatação só vem reforçar e ratificar a TESE de que é possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem com discentes e docentes num processo dialógico, crítico-reflexivo, desde que assumamos que esse processo envolve a horizontalização e o compartilhamento do poder decisório, levando à formação de sujeitos mais críticos, comprometidos e transformadores, emancipados e libertos.

A partir dessa confirmação, entendi que era hora de sair de cena. Porém, saí de cena muito otimista, com a sensação de missão cumprida, tendo como referência que todo processo investigativo de pesquisa tem início, meio e fim. Saí de cena convicta de que o encadeamento das etapas viabilizadas pelo Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire desvendou muitos sentimentos, que de certa forma possibilitaram a mim e aos participantes dos grupos conhecerem as suas realidades e proporem algumas diretrizes de intervenção/ação para transformar as realidades vividas, nas quais os próprios sujeitos se comprometeram com a práxis transformadora, tendo em vista que os resultados da Investigação Temática nas Rodas de Cultura apontaram para alguns compromissos futuros, por meio da composição do trabalho de tese.

Saio de cena com a perspectiva que:

[...] o sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o

impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Navegando**. São Paulo: Ars Poética, 1997.

BAGNATO, Maria Helena. Formação crítica dos profissionais da área de enfermagem. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 31-42, jan./abr. 1999.

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas Avaliativas consideradas positivas por alunos do Ensino Superior: aspectos Didáticos-Pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.17, n. 35. p. 135-158, Set./dez.2006.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha** – uma metáfora da condição humana. 30ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível**. v. III: comer e beber juntos e viver em paz. Petrópolis: Vozes, 2006.

BONETTI, O. P.; KRUSE, M. H. L. A Formação que Temos e a que Queremos: um olhar sobre os discursos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 3, p. 371-379, mai./jun. 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.;

ZITKODKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, v.134, p. 27834 – 27841.

_____. **Parecer 314/94, de 06 de abril de 1994 e Portaria nº 1721/94, de 15 de dezembro de 1994**. Estabelece o novo currículo para os Cursos de Graduação de Enfermagem. Ministério da Educação e Desporto, Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1994.

_____. Resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 37, 2001.

CALDEIRA, A. M. Avaliação e processo de aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, n. 17, set./out. 1997, p. 53-61.

CARTANA, Maria do Horto Fontoura. **Avaliação em projetos de enfermagem**: um modelo teórico. Florianópolis: UFSC/PEN, 2002. 151p.

CARTANA, M. H. F.; BOEHS, A.E; RAMOS, F. R. **Guia dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 2008. 112p.

CHUERIRI, S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19 n. 39, jan./abril, 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 2002. p.13-42.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 8ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DILIGENTI, M P. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra?:** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2011.174p.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire:** a reinvenção de um legado. Brasília: Liber Livros, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p. 13-26.

FERRAZ, Fabiane. **Contexto e processo de desenvolvimento das comissões permanentes de integração ensino-serviço:** perspectiva dos sujeitos sociais pautada na concepção dialógica de Freire, 2011. 421p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 21. ed. São Paulo: Olho D'água, 2009.

_____. **Pedagogia do compromisso.** São Paulo: Vila das Letras, 2008.

- _____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 2005.
- _____. **Ação cultura para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 213p.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Educação e atualidade brasileira.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Política e educação: ensaios.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 91 p.
- _____. **Educação e mudança.** 30a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Aprendendo com a própria história.** v. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da esperança.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245p.
- _____. **Conscientização - Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

_____.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 158p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sergio. **Aprendendo com a própria história.** v. I. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 8ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKODKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 231-234.

_____. A voz da esposa a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996. p.27-67.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta G.; RIOLFI, Claudia R.; GARCIA, Maria de F. (Org.). **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 965-987, 2007.

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 48, p. 111-144, 2005.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher, 2007.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 182 p.

_____. **Pedagogia a práxis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Paulo Freire uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 2003. 765p.

_____. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 2003. p. 69-115.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007. 207 p.

_____. As muitas lições de Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD PC, GADOTTI M. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANONG, L.H. Integrative reviews of nursing research. **Res. Nurs. Health**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 29-50.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEIDMANN, Ivonete T. S. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire**: possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das Equipes de Saúde da Família. 2006. 296f. Tese (Doutorado em Enfermagem de Saúde Pública) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 29ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Mito e desafios**: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Prefácio: Pilares da avaliação. In: SILVA, J. F. DA. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 11-14.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 104 p.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. O desafio da ética na avaliação. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.103-107.
LUCKESI, C. C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130 -131, p. 26-29, maio./ago. 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Lino de. Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada? In: MELO, Marcos Muniz (Org). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Fuerstein e de Vygotsky. 4.ed. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 108p.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETSCHE, E. A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: SAUPE, ROSITA (Org.). **Educação em enfermagem**: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: UFSC, 1998. p. 119-161.

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

PERRENOUD, Philippe. **Ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalismo e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Avaliação da excelência à regulação da aprendizagem, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIBNITZ, Kenya; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 240p.

ROMAO, José Eustáquio. Docente: um ser humano acima de tudo. **Visão Global**, v. 10, p. 7-21, 2008.

_____. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151p.

_____. Globalização e Educação. **Educação & Linguagem**, v. 13, p. 47-61, 2006.

_____. Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América Latina. **Educação & Linguagem**, v. 13, p. 62-77, 2006.

_____. Dilemas e Desafios da Educação Contemporânea: uma (re)leitura de Paulo Freire no Cenário de Immanuel Wallerstein. **Revista**

Portuguesa de Educação, Braga - Portugal, v. 18, n. 1, p. 7-21, 2005.

RONCA, Vera de Faria Caruso. **Docência e ad-miração**: (da imitação à autonomia). São Paulo: Edesplan, 2007.

SABÓIA, Vera Maria. **Educação em saúde**: a arte de talhar pedras. Niterói: Intertexto, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, J. G. **História da avaliação**: do exame à avaliação diagnóstica. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SENA, Roseni Rosângela de. Novas tecnologias de ensino: desafio e potencialidades. **Olho Mágico**, v.6, n.2, p.7-8, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a “Conscientização”: entre a modernidade e a pós-modernidade progressista. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto alegre: Mediação, 2004. 94p.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 9, p. 52-61, dez. 2000.

_____. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências sociais aplicadas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 15, p. 75-78, nov. 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 17, p. 105-115, nov. 2004.

STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKODKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 380-382.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TIMOTEO, Rosalba de Souza; LIBERALINO, Francisca Nazaré. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em enfermagem. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 358-360, jul./ago. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição B. **Prática pedagógica na educação profissional de enfermagem: expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros-educadores**, 2002.164p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org). **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 113-143.

_____. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **O Que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-158.

APÊNDICES

APÊNDICE 4 – TCLE DIRIGIDO AOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, estou desenvolvendo a **pesquisa intitulada:** desvelando a avaliação do processo ensino e aprendizagem na educação superior em enfermagem à luz da concepção dialógica de Freire. Possui como **objetivos:** Compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire; Refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada; Estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgirem nas rodas de cultura.

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do referido estudo e, por meio deste termo de consentimento, certificá-lo(a) da garantia de sua participação. Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de diálogos e discussões a serem desenvolvidas nas “Rodas de Cultura”, norteadas pelas etapas do Método de Paulo Freire, a serem realizadas nas dependências da UFSC, acerca dos aspectos que consideram importantes para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos docentes.

O projeto de pesquisa é orientado pela Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes do PEN/UFSC.

A pesquisadora coloca-se disponível para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos telefones (48) 3269-7232; (48) 99627232 ou pelo *e-mail*: claudinete@gmail.com, ou pessoalmente. O material coletado durante os encontros poderá ser acessado sempre que desejar, mediante solicitação.

Você tem a liberdade de recusar participar do estudo, ou se aceitar a participar, retirar o seu consentimento a qualquer momento, uma vez que sua participação é voluntária. A recusa ou desistência da participação do estudo não implicarão nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto.

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, são assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as autoras do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 5 - TCLE DIRIGIDO AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, estou desenvolvendo a **pesquisa intitulada:** desvelando a avaliação do processo ensino e aprendizagem na educação superior em enfermagem à luz da concepção dialógica de Freire. Possui como **objetivos:** Compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire; Refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada; Estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgirem nas rodas de cultura.

O projeto é orientado pela Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes do PEN/UFSC.

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do referido estudo e, por meio deste termo de consentimento, certificá-lo(a) da garantia de sua participação.

Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de diálogos e discussões a serem desenvolvidas nas “Rodas de Cultura”, norteadas pelas etapas do Método de Paulo Freire, a serem realizadas nas dependências da UFSC, sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem desenvolvida com os discentes durante a prática pedagógica.

A pesquisadora coloca-se disponível para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos telefones (48) 3269-7232; (48) 99627232 ou pelo *e-mail*: claudinete@gmail.com, ou pessoalmente. O material coletado durante os encontros poderá ser acessado sempre que desejar, mediante solicitação.

Você tem a liberdade de recusar participar do estudo, ou se aceitar a participar, retirar o seu consentimento a qualquer momento, uma vez que sua participação é voluntária. A recusa ou desistência da

participação do estudo não implicarão nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto.

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, são assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as autoras do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 6 - DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **AVALIAÇÃO: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS – O (DES)COMPASSO NA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 03 de Agosto de 2009.

Prof^a. Dr^a. Evangelia Kotzias Atherino dos Santos
Chefe do Departamento de Enfermagem/UFSC

APÊNDICE 7 - MEMORANDO

Conforme acordado previamente, vimos por meio deste solicitar apoio à Chefia do Departamento de Enfermagem Prof^a. Dr^a Evangelia Kotzias Atherino dos Santos para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado junto a discentes e docentes do Curso de Graduação em Enfermagem. Para tanto, descrevo a seguir as demandas para a operacionalização do projeto de pesquisa:

1) Aceite do coordenador do Curso e dos coordenadores das 4^a e 6^a fases. Estes devem articular/disponibilizar em seus cronogramas um momento para que eu possa apresentar meu projeto aos discentes das respectivas fases, objetivando o aceite dos que desejem participar do estudo, e, posteriormente, agendarmos os próximos encontros (em princípio 4), onde se darão os círculos de cultura, neste estudo denominado de “rodas de cultura”.

2) Aceite dos docentes da 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a fases, que desejem participar como sujeitos de meu objeto de estudo, uma vez que a avaliação do processo ensino e aprendizagem procedem em todas as fases do curso.

Nesse sentido, sabedora da sobrecarga acadêmica (pedagógica e intelectual) dos docentes, gostaria de saber em que momento posso apresentar minha proposta a eles, bem como agendar os próximos encontros (em princípio 4), onde se darão os círculos de cultura, neste estudo denominado de “Rodas de Cultura”. E, para finalizar, 1 encontro com ambos (docentes, discentes, coordenador do curso e das fases e membros do GAIC) para apresentação e validação dos dados obtidos nas “Rodas de Cultura”.

3) Aceite dos membros integrantes do Grupo de Apoio a Implantação do Currículo/GAIC, para também participarem do estudo, uma vez que o Projeto Político Pedagógico do Curso está passando por reformulações, e pressuponho que este projeto de pesquisa trará contribuições significativas para o curso. Salienta-se que os participantes do GAIC que aceitarem fazer parte deste estudo comporão as “rodas de cultura” que se realizarão com os docentes do curso.

Enfim, gostaria de salientar que, de acordo com o cronograma proposto, enviarei o projeto para o CEP/UFSC, até o dia 19/08/2009, para a aprovação. Após aprovação, iniciarei a coleta de dados em meados de setembro.

Gostaria também de informar que já foi feita a declaração para

constar nos documentos do CEP/UFSC, onde refere V. Sra. como representante legal do Departamento de Enfermagem, autorizando que a instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto. Quando minha orientadora voltar de viagem, levaremos no Departamento para que possas assinar.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente o seu apoio.

Atenciosamente,

Florianópolis, 03 de Agosto de 2009.

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora Principal: Dd^a. Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos

APÊNDICE 8 - CARTA CONVITE

Ilmo(a) Prof^{o(a)}

Eu, Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos, doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Enfermagem/PEN/UFSC, tenho a honra de convidá-lo a participar como sujeito do Projeto de Pesquisa de Doutorado, **intitulado:** DESVELANDO A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM À LUZ DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE. O projeto é orientado pela Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes do PEN/UFSC e possui como **objetivos:** Compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire; Refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada; Estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgirem nas rodas de cultura.

Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de diálogos e discussões a serem desenvolvidas nas “Rodas de Cultura”, sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem desenvolvida com os discentes do Curso de Graduação em Enfermagem durante a prática pedagógica. Será realizado nas dependências da UFSC, norteado pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire e sob a orientação da prof^a. Dr^a. Vânia Marli S. Backes.

Tenho ciência da carga horária intelectual que você possui. Assim sendo, disponibilizo algumas datas para que possa ajustar em sua agenda docente-assistencial. Os encontros serão 2 no mês de setembro, 2 no mês de outubro, e mais 1 em novembro conforme o cronograma das datas descritas a seguir: (11/09 e 25/09) e (09/10 e 23/10) e mais 1 em novembro.

* **Horário:** das 14h às 16 h, com ajustes das datas e horário no primeiro encontro.

Esperando poder contar com sua participação e parceria, a pesquisadora coloca-se disponível para quaisquer esclarecimentos sobre o estudo pelos telefones (48) 3269-7232; (48) 99627232 e pelo *e-mail*:

claudiniete@gmail.com ou pessoalmente.

Ressalta-se que alguns professores já confirmaram presença nas datas de sextas-feiras. Avisarei posteriormente o local dos encontros no CCS.

Atenciosamente,

Florianópolis, 25 de Agosto de 2009.

Orientanda: Claudiniete M^a. da C. Bezerra Vasconcelos

Orientadora: Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes do PEN/UFSC

APÊNDICE 09 - CONTRATO GRUPO DE DISCENTES

Este contrato tem por objetivo registrar a pactuação feita pelos discentes e pesquisadora que compõem as Rodas de Cultura Flor de Porcelana, que participam como sujeitos protagonistas do Projeto de Pesquisa de Doutorado, intitulado: Desvelando a avaliação do processo ensino e aprendizagem na educação superior em enfermagem à luz da concepção dialógica de Freire.

Nesse sentido, foram pactuados com o grupo os seguintes acordos:

- 1) Que sejamos felizes, bem humorados e parceiros em todos os encontros;
- 2) Que o ambiente para os encontros seja acolhedor e que todos se sintam acolhidos;
- 3) Que todos do grupo estejam abertos a refletirem sobre a proposta de estudo;
- 4) Que os próximos encontros continuem nas dependências da UFSC;
- 5) Que os horários dos encontros sejam respeitados (com tolerância de 10 minutos de atraso);
- 6) Que tenhamos ética e compromisso com os colegas do grupo;
- 7) Se necessário façamos em grupo os ajustes no cronograma em relação aos horários e às datas dos encontros;
- 8) Em caso de falta, o participante enviará por *e-mail* a sua contribuição. Esta será validada pelo grupo;
- 9) Os celulares devem permanecer no modo silencioso. Apenas em casos restritos, com a concordância do grupo, o celular poderá permanecer no modo usual e será permitido atender ligações;
- 10) Que todos os membros do grupo assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e cumpra-se o que nele estiver estabelecido;
- 11) De acordo com o percurso do método proposto, a pesquisadora mediará com o grupo mais um ou dois encontros, ainda neste semestre, para dar prosseguimento à metodologia proposta, avaliação e fechamento do trabalho do grupo.
- 12) Na atual data, fica aprovada a pactuação feita pelos participantes do Grupo Flor de Porcelana.

Florianópolis, 16 de Setembro de 2009.

APÊNDICE 10 - RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA DE DOUTORADO

RESUMO DO PROJETO DE TESE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
I. TÍTULO:
<p>II. PESQUISADORES:</p> <p>Pesquisadora responsável: Dda. Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos <i>E-mail:</i> claudinete@gmail.com Fone: (48) 32697232 / 99627232</p> <p>Pesquisadores orientadores: - Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes (Professora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, Pesquisadora CNPq). <i>E-mail:</i> oivania@ccs.ufsc.br – Fone: (48) 9963-3838 - Jussara Gue Martini (Professora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, Pesquisadora CNPq).</p>
<p>III. PERGUNTA DE PESQUISA</p> <p>- Como discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem ressignificam a avaliação do processo ensino e aprendizagem?</p>
<p>IV. OBJETIVOS DA PESQUISA</p> <p>1) Compreender qual o significado da avaliação do processo ensino e aprendizagem para discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem, na perspectiva pedagógica dialógica, crítica-reflexiva, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire;</p> <p>2) Refletir junto a discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem vem sendo processada;</p> <p>3) Estabelecer diretrizes para a construção e aplicação de um processo avaliativo do ensino e aprendizagem apoiado nos temas geradores que surgirem nas rodas de cultura.</p>
<p>V. TESE</p> <p>- É possível ressignificar a avaliação do processo ensino e aprendizagem com discentes e docentes num processo dialógico, crítico-reflexivo, desde que assumamos que esse processo envolve a horizontalização e o compartilhamento do poder decisório, levando à formação de sujeitos mais críticos, comprometidos e transformadores, emancipados e libertos.</p>
<p>VI. DESENHO METODOLÓGICO:</p> <p>A Investigação Temática será guiada pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, também conhecido como “Itinerário de Pesquisa”, mas, neste</p>

estudo caracterizado como “Rodas de Cultura”, adaptadas ao objeto dessa pesquisa, dividida em quatro etapas, como: a) Levantamento dos temas geradores; b) Codificação; c) Decodificação; d) Desvelamento Crítico da realidade. Nesse sentido, as quatro etapas do método não aconteceram sozinhas, mas sim articuladas/conectadas em todo o trabalho de campo.

VII. SUJEITOS DA PESQUISA

- Esse estudo será realizado com dois grupos, sendo um de docentes e outro de discentes, caracterizados como “os protagonistas da Investigação Temática”. Um dos critérios de escolha é que tantos os docentes como os discentes estejam abertos a participar do estudo, pois isso irá garantir o máximo de variação de dados coletados

VIII. CENÁRIO E PERÍODO DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

- A investigação será desenvolvida no Curso de Graduação em Enfermagem, realizado no período de setembro a dezembro de 2009.

IX. COLETA, REGISTRO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

-Para a coleta de dados serão usadas algumas dinâmicas e técnicas para explorar os conhecimentos prévios do grupo como: o diálogo individual e coletivo; a observação participante; leituras de textos individuais e em grupo para subsidiar as reflexões e discussões em relação à temática proposta.

- Para registrar as informações pertinentes ao escopo da investigação, fiz uso do “Diário de Campo” (Apêndice 04), constando as narrações dos diálogos transcritos na íntegra pela auxiliar de pesquisa (bolsista do grupo EDEN), fotos e planejamento dos encontros. Nas “Notas de Campo” (Apêndice 05), escritas no final de cada encontro eu descrevia os sentimentos (percepções e vivências), discussões e reflexões dos sujeitos e percepções da mediadora.

X. ANÁLISE E VALIDAÇÃO DOS DADOS

- Devido ao referencial teórico-metodológico preconizar um processo dialógico, crítico e participativo entre os sujeitos da investigação, a **análise dos dados ocorrerá concomitantemente à coleta**. Desse modo, em todas as etapas da Investigação Temática a pesquisadora/mediadora realizará a transcrição do material gravado em áudio, fará a organização dos registros da observação participante, do material produzido pelo grupo nas Rodas de Investigação e das informações disponibilizadas pelo(s) auxiliar(es) da investigação. Após leitura do material pela pesquisadora/mediadora, este será sistematizado e apresentado de modo organizado aos participantes no início de cada roda para eles se situarem e validarem o processo.

XI. DIMENSÃO ÉTICA DO ESTUDO

- No tocante à entrada no campo de investigação, a pesquisa iniciou após o consentimento dos sujeitos (Apêndices 06 e 07) e da autorização formal da instituição e da aprovação no Comitê de Ética da UFSC em 31 de agosto de 2009 - Certificado nº 259.

XII. DIVULGAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS DADOS

-Após a aprovação por uma banca de avaliadores e apresentação pública da tese, cabe ressaltar que os resultados serão socializados na comunidade científica, por meio da apresentação e publicação do trabalho em eventos nacionais e

internacionais, além da publicação de artigos em periódicos científicos de circulação internacional, de modo a difundir o conhecimento e contribuir com o debate em torno desta importante temática.

XII. CRONOGRAMA:

PERÍODO: 2008 a 2011							
ANOS	2008	2009					
MESES	mar/ dez	mar	abr	mar	jun	jul	ago
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS							
- Disciplinas Doutorado	x						
- Participação de eventos	x				x	x	
- Elaboração do projeto		x	x				
-Elaboração da revisão integrativa de literatura		x	x	x			
-Primeira versão do projeto		x	x	x			
- Elaboração do <i>Paper</i>				x	x		
- Entrega do projeto e <i>Paper</i>					x	x	x
-Qualificação do projeto de tese doutorado							x
- Comitê de Ética da UFSC						x	x
- Coleta de dados							
-Organização, sistematização e validação dos dados							
- Análise e Aprofundamento dos dados							
-Produção de Manuscritos/ Artigos							
- Defesa da tese							

XIV. REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2009.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**. 1.ed. São Paulo: Vila das letras, 2008.
- _____, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2005.
- _____, Paulo. **Ação cultura para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009. 213p.
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 91 p.
- _____, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____, Paulo. **Aprendendo com a própria história** – Volume II. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245p.
- _____, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 2005.
- _____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

APÊNDICE 11 - CONTRATO GRUPO DOCENTES\UFSC – 2009

Este contrato tem por objetivo registrar a pactuação feita com o grupo de docentes que compõem a Roda de Cultura Flor de Mandacaru, que participam como sujeitos do Projeto de Pesquisa de Doutorado, intitulado: Desvelando a avaliação do processo ensino e aprendizagem na educação superior em enfermagem à luz da concepção dialógica de Freire.

Nesse sentido, foram pactuados com o grupo os seguintes acordos:

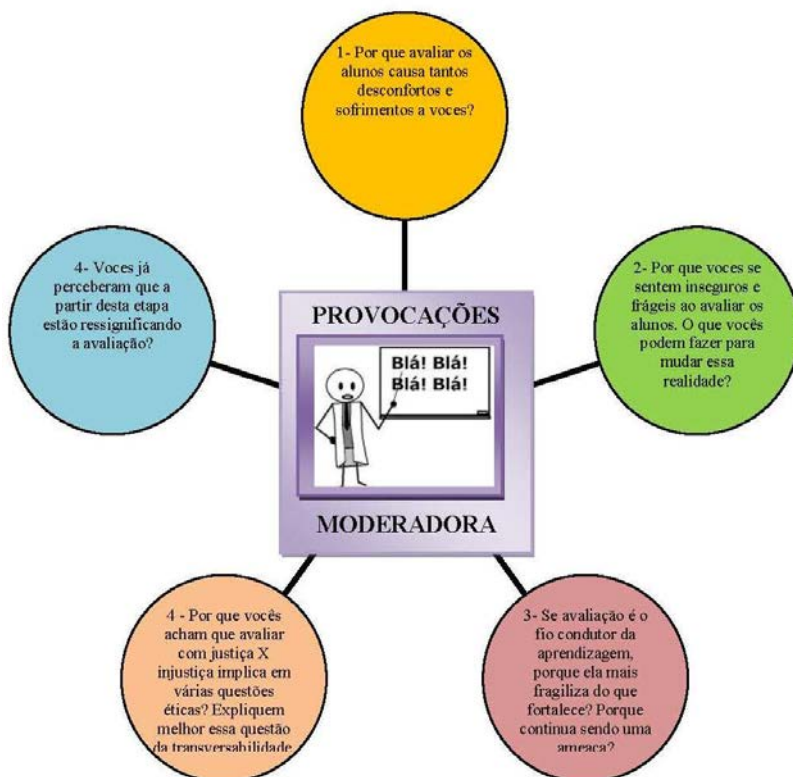
1. Que sejamos felizes, bem humorados e parceiros em todos os encontros nas rodas de cultura;
2. Que o ambiente para os encontros seja acolhedor e que todos se sintam acolhidos;
3. Que todos do grupo estejam abertos a discussão e reflexão sobre a proposta apresentada e no desenvolvimento do estudo;
4. Que os próximos encontros continuem na sala de reunião 01, visto que o ambiente é pequeno, mas acolhedor;
5. Que se cumpram os horários (14h às 16h) previamente agendados para os encontros, tendo tolerância de 10 minutos de atraso dos participantes;
6. Que zelemos pela ética e pelo compromisso com os colegas do grupo e pesquisadora;
7. Que se façam todos os ajustes necessários (horários e datas) para o bom andamento do estudo previamente acordados pelo grupo e pesquisadora;
8. Que os celulares permaneçam no modo silencioso, exceto, em casos restritos, com a concordância do grupo, o celular poderá permanecer no modo usual e será permitido atender as ligações;
9. Que todos os membros do grupo assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e cumpra-se o que nele estiver estabelecido.
10. Que a pesquisadora, se necessário for, acorde junto ao grupo mais uma data para dar e fechamento do trabalho do grupo e avaliação do processo (cronograma);
11. Que os encontros sejam gravados e fotografados, para posterior transcrição e seleção dos diálogos através das falas expressas;
12. Em caso de falta, o participante enviará por *e-mail* a sua

contribuição. Esta será validada pelo grupo;

13. Na atual data, fica aprovado a pactuação feita pelos participantes do grupo Flor de Mandacaru.

Florianópolis, 11 de Setembro de 2009.

APÊNDICE 12 – Mediadora na decodificação provocando o grupo Flor de Mandacaru



ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 259

O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR-99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

APROVADO

PROCESSO: 274/09 FR- 284026

TÍTULO: Avaliação: o que temos e o que queremos - o (des) compasso na educação em enfermagem.

AUTOR: Vânia Marli Schubert Backes e Claudinete Mª da C. Bezerra Vasconcelos.

DPTO.: CCS/UFSC

FLORIANÓPOLIS, 31 de agosto de 2009.


Coordenador do CEPSH/UFSC - Prof.º Washington Perleia de Souza

ANEXO 2 - Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

Conselho Nacional de Saúde

Resolução 196/96

IV - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

IV.1 - Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

- a) a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados;
- c) os métodos alternativos existentes;
- d) a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
- e) a garantia de esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo;
- f) a liberdade do sujeito de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- g) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- h) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e
- i) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

IV. 2 - O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos: a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima; b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação; c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e, d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida

pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

IV.3 - Nos casos em que haja qualquer restrição à liberdade ou ao esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se ainda observar:

- a) em pesquisas envolvendo [crianças e adolescentes](#), portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, deverá haver justificação clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade;
- b) a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, especialmente estudantes, militares, empregados, presidiários, internos em centros de readaptação, casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias;
- c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado com explicação das causas da impossibilidade e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa;
- d) as pesquisas em pessoas com o [diagnóstico de morte encefálica](#) só podem ser realizadas desde que estejam preenchidas as seguintes condições:
 - documento comprobatório da morte encefálica (atestado de óbito);
 - consentimento explícito dos familiares e/ou do responsável legal, ou manifestação prévia da vontade da pessoa;
 - respeito total à dignidade do ser humano sem mutilação ou violação do corpo;
 - sem ônus econômico financeiro adicional à família;
 - sem prejuízo para outros pacientes aguardando internação ou tratamento;
 - possibilidade de obter conhecimento científico relevante, novo e que não possa ser obtido de outra maneira;
- e) em comunidades culturalmente diferenciadas, inclusive [indígenas](#), deve-se contar com a anuência antecipada da comunidade através dos seus próprios líderes, não se dispensando, porém, esforços no sentido de obtenção do consentimento individual;

f) quando o mérito da pesquisa depender de alguma restrição de informações aos sujeitos, tal fato deve ser devidamente explicitado e justificado pelo pesquisador e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados obtidos a partir dos sujeitos da pesquisa não poderão ser usados para outros fins que os não previstos no protocolo e/ou no consentimento.

V - RISCOS E BENEFÍCIOS

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade.

((V.1 - Não obstante os riscos potenciais, as pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: (a) oferecerem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos; b) o risco se justifique pela importância do benefício esperado; c) o benefício seja maior, ou no mínimo igual, a outras alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V.2 - As pesquisas sem benefício direto ao indivíduo devem prever condições de serem bem suportadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando sua situação física, psicológica, social e educacional.

V.3 - O pesquisador responsável é obrigado a suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Do mesmo modo, tão logo constatada a superioridade de um método em estudo sobre outro, o projeto deverá ser suspenso, oferecendo-se a todos os sujeitos os benefícios do melhor regime.

V.4 - O Comitê de Ética em Pesquisa da instituição deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.

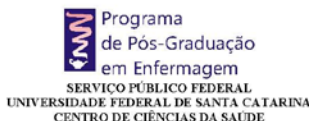
V.5 - O pesquisador, o patrocinador e a instituição devem assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

V.6 - Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

V.7 - Jamais poderá ser exigido do sujeito da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O formulário do consentimento livre e esclarecido não deve conter nenhuma ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao sujeito da pesquisa abrir

mão de seus direitos legais, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

ANEXO 3 - Instrução Normativa 10/PEN/2011



Instrução Normativa 10/PEN/2011

Florianópolis, 15 de junho de 2011

Altera os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem

A Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o que deliberou o Colegiado do Programa de Pós-graduação em Enfermagem, em reunião realizada no dia 15/06/2011 e considerando o que estabelece o Regimento do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC,

RESOLVE:

Art. 1. Alterar o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Enfermagem.

Art. 2. As teses e dissertações deverão conter artigos/manuscritos de autoria do discente, em co-autoria com o orientador e co-orientador.

Art. 3. A inclusão destes artigos deverá ser feita de modo a fornecer uma visão do conjunto do trabalho da tese ou da dissertação. O formato incluirá:

a) Em dissertações de Mestrado:

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 2 *manuscritos/artigos*, sendo que um destes artigos poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo poderá ser inserido como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com o(s) artigo(s) que contemplará(ão) os resultados da pesquisa principal desenvolvida na dissertação.
- Considerações Finais/Conclusões
- Elementos pós-textuais

b) Em teses de Doutorado:

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 3 *manuscritos/artigos*, sendo que um destes artigos poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo poderá ser inserido como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com os demais artigos que contemplarão os resultados da pesquisa principal desenvolvida na tese.

- Considerações Finais/Conclusões
- Elementos pós-textuais

Art. 4. Orientações gerais:

- § 1.º Todos os artigos, assim como os demais capítulos deverão ser apresentados de acordo com a ABNT;
- § 2.º A impressão final deverá seguir as normas de formatação da UFSC. Também a versão para avaliação da Banca Examinadora poderá estar formatada neste padrão;
- § 3.º Após a defesa pública, revisão final do trabalho de conclusão e sua entrega ao Programa e Biblioteca Universitária, os artigos deverão ser convertidos às normas dos periódicos selecionados e submetidos aos mesmos;
- § 4.º Os periódicos técnico-científicos selecionados para submissão deverão estar classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem) como B1 ou superior para Doutorado e B2 ou superior para Mestrado. No caso de periódicos não classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem), deverá ser considerado o índice de impacto JCR ou avaliação QUALIS/CAPES de outras áreas;

Art. 5. Esta Instrução Normativa altera a Instrução Normativa 06/PEN/2009, entra em vigor nesta data e passa a ter plenos efeitos para todos os alunos admitidos no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina a partir do ano de 2009. Os alunos admitidos em anos anteriores poderão optar entre esta nova modalidade ou pelo formato anterior de apresentação dos trabalhos terminais.

Original firmado na Secretaria PEN

Aprovado pelo Colegiado PEN em 15/06/2011