

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, NA PRÁTICA DO CURSO DE ENFERMAGEM, NO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA

Regina Magna Bonifácio de Araújo
regina.araujo@metodistasul.edu.br

Simone Machado
simone.machado@metodistasul.edu.br

Resumo

Tendo em vista o papel central que a avaliação assume na formulação e implementação do projeto pedagógico, este artigo propõe a reflexão e a análise dos pressupostos e conceitos que fundamentam a prática da avaliação da aprendizagem, tomando como parâmetro o curso de enfermagem do Centro Universitário Metodista. Compreendendo que a forma como se avalia é crucial para a concretização do projeto educacional, um grupo de professoras aceitou o desafio de repensar suas práticas avaliativas e inseri-las na formação do profissional da saúde. Partindo da compreensão de que a avaliação envolve a ideia de reflexão, acerca dos conhecimentos já construídos e dos significados já estabelecidos, as práticas apresentadas se distanciam da ideia de que a avaliação seja apenas um momento específico e predeterminado dentro do processo de aprendizagem. Desta forma, é a avaliação que sinaliza aos alunos a trajetória do seu processo formativo e, à família e à comunidade escolar, o que o professor e a escola valorizam. Compreendemos, pois, que é fundamental discutirmos sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que ela se efetue de maneira consequente, participativa e emancipatória, não apenas nos cursos da área da saúde, mas na vida da universidade.

Palavras-chave: avaliação; problematização; avaliação colegiada.

Abstract

In view of the central role that evaluation is in the formulation and implementation of educational project, this paper seeks the reflection and the analysis of the assumptions and concepts that underlie the practice of assessment of learning, taking as a parameter the course of nursing of the Center Methodist University. Understanding how that is measured is crucial for the implementation of the educational project, a group of teachers accepted the challenge to rethink their practices evaluative and insert them in the training of health professionals. On the understanding that the evaluation involves the idea of reflection, on the knowledge already constructed and the meanings already established, the practices were presented distanciam the idea that the assessment is only a special time and pre-determined in the process of learning. Thus, it is the assessment indicates that the students the history of their training process and, to the family and the school community, what the teacher and school value. We understand it is therefore crucial debate on the role of evaluation and the conditions necessary for it to make so consequential, participatory and emancipatory, not only courses in the field of health, but in the life of the university.

Key words: evaluation; problematization; evaluation collegiate.

Trabalhando com os conceitos de complexidade e de autoria, e reconhecendo que a construção humana se dá no jogo das concordâncias e diferenças, procuramos, no espaço da gestão acadêmica dos cursos, reconhecer e dialogar com questões centrais da ação educativa, em especial daquela que se concretiza no Ensino Superior. Neste contexto, destacamos a avaliação e decidimos empreender um mergulho mais profundo nesta questão, tendo em vista que este é também um dos muitos temas que retoma a centralidade nas discussões da didática e da Pedagogia universitária. Desta forma, apresentamos a experiência vivenciada pelo curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, sua prática e seus desafios.

Acreditamos, como Barbosa, que “tão importante quanto o caminho é o jeito reflexivo de caminhar” (2002, p. 1). E, neste texto, esperamos auxiliar professores e coordenadores no seu papel de educadores, tornando-os cada vez mais sujeitos do seu próprio crescimento, ou seja, autores – cidadãos.

A avaliação na perspectiva qualitativa/construtivista

A avaliação, para nós, assume outra função, que não a tradicional medição e constatação de aprendizagem realizada pelo docente. Ela serve como indicador para orientar a prática educacional, para mostrar aos professores e alunos quando é preciso realizar ajustes no processo educativo, dando elementos para fazerem e refazerem o seu plano de trabalho, determinando os conteúdos e o nível de aprofundamento de cada unidade. Desta forma, a avaliação não pode ser realizada apenas em momentos específicos ou no final do semestre letivo; ela precisa ocorrer ao longo de todo o período de trabalho acadêmico.

A avaliação, nesta perspectiva, exige, também, observação contínua dos professores e alunos para o seu próprio processo de desenvolvimento, com o propósito de saber se estão aprendendo, como estão aprendendo e em que condições encontram maior ou menor dificuldade. Nesse tipo de avaliação, os educadores não se prendem apenas às exigências de domínio dos conteúdos específicos da área, mas, também, ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes.

Deste modo, num processo assim construído, importa avaliar o aluno como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Avaliá-lo, também, nas diversas situações que envolvam aprendizagem, tais como nos trabalhos extramuros, nos estágios e monitorias, no relacionamento com os colegas e adultos, no empenho para solucionar os desafios propostos, nas atividades complementares e nos momentos de lazer, entre outros.

Se serão utilizados conceitos, pareceres ou notas, não importa. O importante é garantir que educadores e alunos tenham os seus instrumentos de registros coerentes com a proposta pedagógica do curso e da instituição e, em especial, que o aluno entenda como será avaliado e que os resultados sejam discutidos com ele.

A partir desses pressupostos, procuramos assumir, em relação à avaliação, postura diferenciada, por meio de um processo mais qualitativo, significativo, construtivista e dialético. Saímos dos antigos chavões, das perguntas e respostas, para uma realidade mais criativa, que se renova e se autodescobre em cada situação, pois a evolução dialética das faculdades mentais superiores do ser humano não pode ser avaliada por intermédio de propostas lineares, predeterminadas, fechadas e repetitivas.

O objetivo maior desse modelo de avaliação não é apenas registrar dados internos, para o curso ou a instituição, a respeito do desenvolvimento do aluno e da realidade de sua proposta de trabalho, mas reunir dados que garantam a este aluno condições reais de aprendizagem e desenvolvimento, num processo efetivo de reconstrução. Por ser uma proposta social e política, a avaliação não pode ficar res-

trita aos parâmetros de um único professor. Aqui, se destaca o importante papel do Colegiado de curso e do Conselho de Professores nessa tarefa de avaliar os alunos. O trabalho conjunto possibilita a compreensão e a análise de todos os aspectos, chegando-se a conclusões valiosas e construtivas, impossíveis de serem atingidas em situações individuais.

Os registros e notas realizados pelos professores devem traduzir as condições reais e potenciais dos alunos para o aprendizado, e devem servir como indicadores das atitudes a serem tomadas pela escola, no sentido de garantir que essa defasagem se transforme em aprendizagem eficiente e significativa.

Essa mudança na concepção do processo de avaliação deve nos levar a uma revisão nos objetivos propostos para o trabalho, na metodologia utilizada pelo professor, nas condições em que o processo se efetiva e nas propostas de recuperação de aprendizagem.

Tendo como princípio básico que o aluno, no Ensino Superior, busca na instituição em que estuda aprender e não apenas ser aprovado, a avaliação deve traduzir o seu rendimento escolar, seu desempenho como um processo global e significativo, sua caminhada na formação profissional. Assim colocados, os procedimentos adotados não podem traduzir realidades estanques, fechadas, cerceando o processo construtivo e evolutivo do conhecimento.

O registro, é importante destacar, será indicativo da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores na efetivação prática de uma educação libertadora e transformadora, que se propõe a formar homens e mulheres críticos, criativos, capazes de mudar o social que cerceia e oprime, e favorecer consciências solidárias e cidadãs.

Levando-se em consideração que a avaliação é um processo contínuo, integral, qualitativo, expressivo e criativo, e que as atitudes individuais e grupais integram o processo de avaliação, estabelecemos como princípios a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; dos resultados obtidos ao longo do ano sobre os do final do ano; do resultado global, obtido pelo aluno no semestre, sobre os resultados obtidos em componentes curriculares individualizados; do processo de construção do conhecimento crítico, criativo, solidário e político sobre o produto final apresentado; dos objetivos expressivos sobre os comportamentais.

A avaliação, tal como a pretendemos no Centro Universitário Metodista, não está restrita ao julgamento sobre os sucessos e fracassos dos alunos. Ela é um conjunto de atuações com a função de nutrir, sustentar e orientar todo o processo pedagógico. Desta forma, ela tem que ser bem compreendida pelo docente, que é o responsável pela sua condução de forma contínua e sistemática e pelo aluno, que é o seu protagonista.

Cientes de que o entendimento que temos sobre educação é o que determinará o nosso processo de avaliação, além de acompanhar e orientar professores e alunos no seu aprender-ensinar, temos, como gestores e gestoras dos cursos, a importante tarefa de investir na formação continuada de nossos docentes, por meio de cursos, palestras, seminários, oficinas, etc, afim de que “o nosso fazer” no dia a dia da sala de aula e da instituição traduza nossas “crenças”.

O caminho encontrado pelo Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista procura responder a este desafio numa construção coletiva que, ao longo de todo processo, busca qualificar as ações dos docentes e alunos.

A avaliação e o Curso de Enfermagem

O Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista foi criado em 2004, quando esta instituição adquiriu o status de Centro Universitário e se propôs a ampliar a oferta de cursos na área

da saúde, pela tradição e pela associação que a missão institucional tem com os princípios e as diretrizes políticas da educação metodista. Nesse sentido, o Curso de Enfermagem passou a compor, com os demais cursos da área da saúde, a maior área de formação do Centro Universitário, correspondendo aproximadamente a 4.500 alunos no seu total de 9.500¹, assumindo o compromisso de fomentar a formação integrada entre os cursos, na defesa da saúde individual e coletiva.

A proposta deste curso nasceu baseada numa concepção de defesa da vida, com uma visão educativa problematizadora, em que os estudantes precisam ser autores do seu próprio processo de formação. Rompendo com a tradição tecnicista e investindo no saber relacional, capaz de produzir terapêutica para as questões de adoecimento das populações.

O Projeto Político Pedagógico do curso, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tem como concepção pedagógica a transversalidade das disciplinas, que se organizam em eixos temáticos nos oito semestres do curso. Os eixos temáticos têm como objetivo referenciar as disciplinas de um determinado semestre, para que, em todos os momentos do curso, possam ser debatidas as competências fundamentais para o perfil do egresso que se deseja formar. A proposta pedagógica do curso de enfermagem define o perfil do egresso conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES n.º 3, de 7 de novembro de 2001, cujo Artigo 3.º aponta como perfil do formando egresso/profissional:

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (MEC/CNE DCN 03/2001)

A concepção pedagógica que norteia o curso é a da aprendizagem significativa, que permite aos estudantes a construção do conhecimento a partir das experiências vividas. Conforme nos ensina Virgínia Kastrup (2001), a aprendizagem não deve ser entendida como a passagem do não-saber ao saber; a aprendizagem não fornece apenas as condições empíricas do saber, não é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou o resultado; a aprendizagem é, sobretudo, a invenção de problemas, é a experiência de problematização.

Assim sendo, o curso de Enfermagem buscou ativar mudanças no perfil do profissional a ser formado, adequando seu currículo e suas práticas pedagógicas, para que estivessem embasados pelos princípios e diretrizes do SUS. Para que estas mudanças se efetivassem, se fez necessário que, desde a formação, o acadêmico tivesse oportunidade de colocar em prática suas habilidades, sendo importante que os espaços de ensino e de reflexão utilizassem as mais diversas formas de expressão de subjetividade, a fim de que pudessem ser desenvolvidos valores, princípios e técnicas da profissão. A produção de conhecimento, o trabalho em saúde, a pesquisa, o SUS, a inter e a transdisciplinaridade são alguns conceitos que começaram a ser esboçados e se delinear como condutores privilegiados do processo educativo.

¹ Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Centro Universitário Metodista, em abril de 2008.

A organização curricular do Curso de Enfermagem do Centro Universitário é semestral e, cada semestre, um conjunto de disciplinas entre básicas, humanístico-sociais e profissionalizantes, que são oferecidas de maneira articulada e integradas em eixos temáticos. Os eixos temáticos referenciam semestralmente as disciplinas e norteiam a problematização dos conteúdos trabalhados, sempre contextualizando com as necessidades de intervenção do enfermeiro (cuidado em saúde), inserido numa determinada realidade local. Esta organização pressupõe a transversalidade entre as diversas áreas de conhecimento.

Em cada semestre está prevista a realização da Oficina de Integração, na qual são desenvolvidas atividades de inter-relação dos conteúdos trabalhados em cada disciplina. A Oficina de Integração parte da pauta discente e das vivências que os estudantes tiveram durante o período do curso. Este momento também serve de reflexão e discussão acerca do processo de trabalho do enfermeiro no setor da saúde e da educação.

Graduação em enfermagem: projeto pedagógico em construção

Quando propusemos uma metodologia de avaliação para o curso de enfermagem do Centro Universitário, foi impossível destacar as concepções pedagógicas que nortearam o início da história deste curso. Salientamos que o campo da saúde vem exigindo das instituições de educação superior propostas e metodologias pedagógicas que atendam às necessidades do setor da saúde. Portanto, ao se pensar numa metodologia avaliativa, que possibilite expressar e reconhecer as mudanças da educação superior, é importante explorar as referências que marcaram a construção pedagógica deste curso.

Da mesma forma que a educação tem processado avanços tecnológicos para o mundo, tem, também, inventado técnicas de aprendizado que comprometem a capacidade de invenção do ser humano, como se a educação fosse uma não-invenção (um aprender por cópia). Como não existe processo de compartilhamento de conhecimento sem a invenção, não conseguimos sair deste círculo vicioso da reprodução das ações, dos saberes e das práticas.

A saúde e seus processos de formação são apenas um espelho desta rotina catastrófica que invadiu nossa educação em um período de captura do tempo. Como reflexo desta ação vimos, hoje, que os processos educativos e a formação em saúde têm apenas como linha mestra a aquisição de conteúdos biologicistas, com verdadeira serialização de seus pares, ensinando e doutrinando para a execução da técnica e o desenvolvimento das práticas que viabilizam a cura sem o cuidado.

Vemos isto em todos os segmentos ou categorias de formação dos profissionais de saúde, sem exceção. Algumas apresentam pequenos sinais de transformação muito sutis e ainda sem apropriação em seu *corpus*. Os sinais de melhora ou transformação estão ainda muito no campo da linguagem; o discurso ético-estético-político dos profissionais da saúde são reveladores e transformadores, mas na realidade percebemos ainda muita dificuldade para que possamos avançar para outro plano de incorporação dessas necessidades, na formação em saúde.

O momento para que possamos incorporar esta outra perspectiva da educação na vida e, por consequência, na formação em saúde, implica mudança individual e compreensão de mundo que precisamos ter, em que as questões da subjetividade sejam os referenciais para as determinações políticas, ainda mais se tivermos como meta a subjetividade do tempo, do desejo, da arte e da invenção.

A articulação das ações educacionais com a saúde vem ganhando destaque numa perspectiva vertiginosa de transformação. As práticas de ensino, desde os tempos da Reforma Sanitária Brasileira, têm sido palco de inúmeras e profundas mudanças que o setor da saúde tem promovido em busca da efetiva implementação do Sistema Único de Saúde. O arcabouço desta história, feita de lutas e con-

quistas sociais, tem sua potência máxima nas políticas de condução da gestão em saúde. Mas, principalmente, vem impondo convocação na alma dos trabalhadores deste setor, como um desafio cotidiano de repensar suas práticas profissionais e de aliar processos educativos na ação do trabalho. Não falamos de um simples fazer educativo, mas de uma política educacional que passou a pertencer à rotina do SUS e se incorporou na nossa estética de fazer saúde.

Esse desafio de garantir as condições que assegurem a definitiva constituição de uma política pública de saúde, aliada a uma política pública de educação, que sintetize noções de integralidade e equidade, na busca da saúde em defesa da vida, provoca um redesenho tridimensional na própria proposição do SUS, ou seja, quem antes convocava lutas para a transformação, hoje toma assento e lugar na gestão das suas ideias e pensamentos. Desta forma, nada poderia ser mais apropriado e adequado para que consigamos de fato evidenciar e dar espaço à saúde como “um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício” (Lei Federal n.º 8.080/90), como quando temos a reunião de luta política com conquistas legislativas. As conquistas legislativas são macropolíticas, mas a luta política sempre mescla micro e macropolítica.

O destaque que vamos dar neste espaço de escrita é para a linha de tempo matricial da formação. Ação prioritária na condução do SUS, a formação compõe a multiplicidade e transversalidade das linhas de tempo matriciais do Sistema. A permeabilidade do ensino superior ganha notoriedade em sua transversalidade, na condução do Sistema, pela percepção de que é preciso mudar as relações, as ações e a incorporação de novos saberes, e levar em consideração a subjetividade – prática singular de todos os trabalhadores do setor, independentemente do grau de escolaridade.

A área da saúde tem tradição em comparação às outras áreas profissionais, principalmente, no que diz respeito à educação superior, com reconhecimento aos cursos de Medicina, Enfermagem, Psicologia e Odontologia, por exemplo, e à educação de ensino médio e qualificação básica e técnica, com a formação de técnicos e auxiliares de Enfermagem. Porém, apesar do tamanho precedente e da imposição da interdisciplinaridade no momento atual de implementação do SUS, não percebemos de fato uma articulação real entre os níveis de formação da educação profissional e os cursos de nível superior e ensino médio. A Lei nos impõe pensar modos de promover a aproximação entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho, quando reforça em todos os dispositivos da educação a importância do mundo do trabalho nas ações da formação. A produção de bens, conhecimentos e serviços surge associada e indutora da construção de currículos próximos à realidade e contextualizados com as necessidades sociais.

Na área da saúde, as diretrizes curriculares nacionais apontam para transformações do trabalho e da formação para o trabalho, e definem os caminhos da profissionalização, centrando-as na noção de competências, isto é, habilidades e atitudes profissionais, determinando que ações, saberes e práticas não são adquiridos somente pela educação formal (espaços escolares), mas pela produção de conhecimentos advindos da vida e do trabalho. Exige-se reconhecer, respeitar e valorizar as competências constituídas pelas marcas de uma trajetória ímpar/singular, que é de cada um de nós. Ao citarmos as marcas de uma trajetória, vale destacar o pensamento de Suely Rolnik² (1993), que faz considerações interessantes a respeito das marcas constituídas e constitutivas de nossas subjetividades ao longo da vida. As marcas nos pertencem, fazem parte das entranhas do corpo, estão corporificadas. Elas nos acompanham e influenciam

² Suely Rolnik é professora titular do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade na PUC-SP, trabalhou com Guattari no Brasil e na França, sendo responsável pela organização de importantes livros desse autor.

nos vários processos da nossa vida; é impossível fazer com que elas desapareçam (pois as marcas são nossas em qualquer situação), não desaparecem jamais, ainda que possamos fazê-las/deixá-las adormecer.

As diretrizes curriculares nos permitem criatividade e flexibilidade, na construção de propostas educativas, na área da educação superior em Enfermagem. Para que não seja excludente e para que estimule a qualificação profissional, democratizando oportunidades, essa criatividade e flexibilidade adquirem caráter ético e político.

Estamos diante de um tempo de possibilidades, em um tempo de investimento neste setor educacional, uma vez que forma trabalhadores para atuar nos diversos segmentos do único setor das políticas públicas, identificado constitucionalmente como de relevância pública. O setor da saúde, ao constituir o SUS, gravou-o como direito dos indivíduos e da população, dever do Estado e interesse da sociedade. Formar profissionalmente os trabalhadores desta área tem o significado de política pública de relevância social.

A agenda ético-política da reforma sanitária, representada pelo SUS constitucional, deve ser incorporada pelas instituições formadoras, bem como a agenda ético-política da educação, que coloca a profissionalização como construção de pessoas com competências profissionais e não só técnicas normatizadas por regras e padrões mecanicistas operacionais.

A concepção pedagógica e os desafios da avaliação colegiada

Na educação, o processo de avaliação da aprendizagem ainda é um grande tabu, e sua prática apresenta alguns problemas para quem está na gestão acadêmica, principalmente com o desafio da implementação de programas mais compartilhados no ensino superior. A avaliação, na grande maioria das instituições, é tratada de modo formal e tradicional, na busca pela “mensuração” dos conteúdos aprendidos durante os procedimentos acadêmicos. Como se fosse possível “medir e quantificar” o que os estudantes aprenderam, a partir das relações que se estabelecem nos movimentos da sala de aula.

É evidente que não queremos dizer com isto que os processos de avaliação devem ser tão flexíveis que seja impossível atribuir qualquer conceito ou nota às atividades acadêmicas. Não é exatamente disto que falamos e, sim, da grande vulnerabilidade, que é definir uma concepção para a avaliação do processo de aprendizagem, e o quanto ela pode colocar em risco todo um projeto de educação.

Portanto, diante dos inúmeros desafios que se apresentaram para a construção de um projeto educacional na área da Enfermagem, o grupo de docentes do curso trabalhou na perspectiva da avaliação por competências para as atividades teóricas e práticas. Para tanto, partiu-se da reflexão de que a avaliação da aprendizagem é entendida como um processo contínuo, sistemático e integral de acompanhamento e identificação de como estudantes e professores se encontram, em relação ao alcance dos objetivos desejados na formação do profissional em questão.

Nesse sentido, deve ser entendida como um processo indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem, pois implica realização de verificações, planejadas para se obter diagnósticos periódicos do desempenho dos estudantes e professores, em relação à transmissão/assimilação e construção/produção dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas, possibilitando o replanejamento das ações, sempre que necessário.

Como processo cooperativo, implica tomada de decisão de todos os participantes deste processo (estudantes, professores e profissionais dos serviços, nos quais ocorre a aprendizagem) em relação ao projeto curricular. Dessa forma, os diferentes momentos da avaliação durante o processo (resultados parciais) legitimam-na como produto apreendido em termos de resultado final.

A experiência vivida neste curso oportunizou ao grupo de docentes a construção de uma matriz avaliativa, com o compromisso de acompanhar os estudantes do início ao final do curso, de modo que fosse possível acompanhar e avaliar as competências adquiridas no percurso da formação acadêmica. Obviamente, que uma proposta como esta exige disposição para, de forma colegiada, discutir o processo de ensino e aprendizado dos estudantes. Portanto, exige disposição do grupo de professores que coloca no centro do debate o seu trabalho acadêmico.

Foi necessário superar muitos desafios na implementação desta proposta. Foram intensos os debates, para que se pudesse de fato reconhecer as necessidades de se pensar a avaliação de um modo diferente, pois a concepção do curso e a proposta pedagógica assim o exigiam. Além disso, havia um grande incômodo do grupo na atribuição de notas (valores numéricos). Qual a diferença de décimos entre uma nota e outra? Quem aprendeu mais e quem aprendeu menos? Onde escrever esta diferença?

O exercício do grupo de docentes partiu da identificação das competências comuns entre as disciplinas da mesma área de conhecimento. A partir desta construção, foi possível distribuir as competências necessárias à formação profissional nas grandes áreas de competências ético-políticas, técnico-científicas e socioeducativas. Desta forma, num mapa avaliativo de todas as áreas de conhecimento do curso, estas competências estão contempladas, e é possível descrever o caminho em que o estudante está e o que falta ainda adquirir.

Esta metodologia é aplicada às atividades que incluem práticas e ou estágios supervisionados, e é feita coletivamente. Os mapas são construídos em conjunto com os estudantes, e ficam à disposição do grupo de docentes, na coordenação do curso de Enfermagem.

Apesar de todo o avanço na compreensão e na prática da avaliação, reconhecemos que temos ainda um longo caminho a percorrer. Aperfeiçoar os nossos procedimentos, harmonizar nossas ações, clarear para a comunidade acadêmica nossa proposta, mostrando os benefícios que essa prática traz para a formação de pessoas mais autônomas e capazes, e, principalmente, manter um programa de formação continuada para toda a equipe docente.

Entretanto, a avaliação, nessa perspectiva, nos coloca diante de outros desafios: Como registrar os resultados obtidos pelos alunos ao longo do processo de construção crítica e criativa do conhecimento? Como envolver as disciplinas mais teóricas? Como envolver outros cursos da mesma área e de outras áreas?

Como parte da gestão acadêmica, no que diz respeito à implementação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem, no âmbito da educação superior, o que apresentamos neste texto sugere novas reflexões no debate da Pedagogia universitária, qualificando as práticas pedagógicas deste nível de ensino, diminuindo as fronteiras que dificultam a compreensão do ato de educar na perspectiva da construção da cidadania, rompendo com um ensino acadêmico formal e distanciado das necessidades dos estudantes.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2002 (2000).

BARBOSA, Joaquim S. (Coord.). *Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: UFSCAR; Umesp, 2000

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.080, de 19 de setembro 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *O SUS é legal: legislação federal e estadual*. Porto Alegre. SES-RS, 2001.

_____. Lei n. 8.142, de 28 de setembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde – SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 1990. p. 25694.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/ftp/legisla/Decreto2.208.doc>>.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE n.º 03/2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftpceb016.doc>>.

_____. Ministério da Saúde. Norma Operacional Básica – SUS, n. 1/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

CAPISTRANO, Filho David. A gestão em saúde e sua confecção de imagem: arte política e produção de realidades democráticas. *Boletim da Saúde*, n. 1, v. 14, p. 161-169, Porto Alegre, 1999-2000.

CECCIM, Ricardo Burg. A inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde coletiva. Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul; Escola de Saúde Pública. *Boletim da Saúde*, v.16, n. 1, p. 9-36, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Esquizo ou da educação: Deleuze o educador virtual. In: LINS, Daniel; COSTA, Sylvio G.; VERAS, Alexandre (Org). *Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

COWAN, James. *O sonho do cartógrafo: meditações de Fra Mauro na corte de Veneza do século XVI*. Tradução Maria de Lourdes Reis Menegle. Rio de Janeiro: Rocco, 1999 [1942].

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica visão do ensino. In: RAPHAEL, H. S.; CARRAR, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARITA, Rosaly Mara Senapeschi. Podemos ser conscientes quando avaliamos? In: RAPHAEL, H. S.; CARRERA K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel. *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: 2001.

_____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

LEGISLAÇÃO Federal e Estadual do SUS. Conselho Estadual de Saúde, out. 2000.

MERHY; Emerson E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2002.

SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Mestre em Educação pela UFJF, Doutora em Educação pela Unicamp,
Pró-Reitora de Graduação do Centro Universitário Metodista, do IPA.

Ms. Simone Machado

Mestre em Educação pela UFRGS, Coordenadora de Graduação no
Centro Universitário Metodista, IPA-RS.

Recebido em 14 de março de 2009

Aprovado em 19 de maio de 2009