

A avaliação como instrumento de acompanhamento dos estudantes na graduação com metodologias ativas

Mara Quaglio Chirelli¹, Julia Volpi Nassif¹

¹ Faculdade de Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. marachirelli@gmail.com; julianassif_@hotmail.com

Resumo. No movimento de mudança curricular a avaliação torna-se elemento chave no processo ensino-aprendizagem em metodologias ativas. A pesquisa propõe-se a analisar o processo de avaliação na aplicação de metodologia ativa na Unidade Educacional de Prática Profissional. Adotou-se a abordagem pela pesquisa qualitativa, com coleta dos dados por meio de entrevista semi-estruturada com 20 professores. A análise dos dados foi pela análise de conteúdo, modalidade temática. Verificamos que no modelo de currículo integrado e com método ativo de ensino-aprendizagem, utiliza-se a avaliação emancipadora. Esta considera os graus de confiabilidade necessários para a realização das ações, por meio do grau de autonomia dos desempenhos mobilizados pelos estudantes nos cenários de prática profissional. A aplicação da análise temática proporcionou conhecermos as percepções e sentidos sobre os processos de avaliação.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Avaliação; Educação baseada em competências; Enfermagem. docentes.

Evaluation as a monitoring instrument for undergraduate students in active methodologies

Abstract. In the movement of curricular change, the evaluation becomes a key element in the teaching-learning process in active methodologies. The research proposes to analyze the evaluation process in the application of active methodology in the Educational Unit of Professional Practice. It was adopted the qualitative research approach, with data collection carried out by means of a semi-structured interview with 20 teachers. Data analysis was made by content analysis, thematic modality. We verified that the emancipatory evaluation is used in the integrated curriculum model and also with the active teaching-learning method. This considers the degrees of reliability that are necessary for the performance of the actions, through the degree of autonomy of the performances mobilized by the students in professional practice scenarios. The application of the thematic analysis allowed us to know the perceptions and meanings about the evaluation processes.

Keywords: Qualitative research; Assessment; Education based on competences; Nursing; Faculty.

1 Introdução

Tendo em vista que nas décadas passadas, o ensino era limitado ao tradicionalismo, caracterizado pela verticalização do ensino e singularidade dos saberes e que na sociedade contemporânea, há exigência de que o Ensino Superior esteja integrado à sociedade (Silva & Viana, 2015), bem como a exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), uma instituição de ensino superior do Estado de São Paulo, Brasil, desenvolve no curso Enfermagem, desde 1998, a metodologia ativa de ensino-aprendizagem e, após 2003, organiza o currículo de forma integrada e orientado por competência na matriz dialógica com mudanças no sistema de avaliação na proposta curricular (Faculdade de Medicina de Marília, 2015; Higa et al, 2016).

É válido ressaltar que o curso está constantemente em desenvolvimento curricular, norteados tanto por um processo contínuo de auto avaliação, quanto pelo preenchimento do formato de avaliação 5 (F5) pelos estudantes, nos diferentes cenários, cujo objetivo é avaliar o planejamento institucional da

aprendizagem em busca de adequar-se à melhor formação dos profissionais de saúde (Faculdade de Medicina de Marília, 2015; Higa et al, 2016).

A Unidade de Prática Profissional (UPP) faz parte da estrutura do curso de enfermagem da instituição de ensino pesquisada, sendo composta tanto pelo cenário real, quanto pelo cenário simulado dividido em Laboratório de Prática Profissional (LPP) e Apoio à Prática Profissional (APP). Nas atividades, os discentes estão distribuídos em pequenos grupos mediados por professores facilitadores, a fim de articular prática e teoria (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

Na UPP, desde 2003, a metodologia de ensino-aprendizagem ativa adotada é o ciclo pedagógico, em sua vertente mais recente, a espiral construtivista, que se dá pela reflexão sobre a prática vivenciada, considerando a cultura, os fatores hereditários e a sociedade como partes de todo o processo (Faculdade de Medicina de Marília, 2018; Lima, 2017; Longhi, Bermudez, Abensur & Ruiz-Moreno, 2014; Neves, Rodrigues, São Bento, Maranhão & Neves Junior, 2017; Prosser & Sze, 2013).

Esse processo de ensino-aprendizagem está pautado na pedagogia crítico-reflexiva e será documentado pelo estudante no portfólio reflexivo. Neste, registram em narrativas as suas reflexões referentes aos momentos principais do ciclo de aprendizagem. O portfólio é compartilhado com o professor, que, em um processo de retroação, dá o *feedback* e o enriquece com novas informações e novas perspectivas, em uma dimensão formativa (Silva & Sá-Chaves, 2008). Evidencia-se que o portfólio reflexivo contribua significativamente com o desenvolvimento dos estudantes em processos ativos de formação, sendo críticos e questionadores, preparando-os para enfrentar os problemas da realidade da vida seja como estudante ou futuro profissional (Cotta, Silva, Costa, Cotta & Cotta, 2017; Cotta & Costa, 2016).

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, o processo de avaliação não deve ser rotulador e definitivo, mas sim sinalizar problemas e servir para superá-los, até porque a avaliação é uma das atividades mais significativas e norteadoras do processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, na instituição de ensino pesquisada, a avaliação da competência ocorre pela observação dos desempenhos das tarefas propostas com graus crescentes de autonomia de acordo com cada série, organizada nas áreas de atuação de vigilância à saúde individual e coletiva, gestão do trabalho e investigação. Todo o processo de avaliação aplicado nessa instituição é registrado em instrumentos formativos e somativos (Faculdade de Medicina de Marília, 2015), isto porque a instituição preconiza condições de aprendizagem favoráveis a todos (Jacomini, 2009).

A avaliação formativa é um processo contínuo que ocorre durante o desenvolvimento das atividades, cuja finalidade é clarificar, gradativamente, tanto para o professor quanto para o estudante sua evolução (Silva & Scapin, 2011).

Já a avaliação somativa é obrigatória pela realização de atividades avaliativas e tem a finalidade de analisar a progressão do estudante ao longo das séries (Nascimento & Hetkowsky, 2009).

Para formalizar o sistema de avaliação são utilizados: (i) formatos: registros preenchidos por estudantes e professores, com informações sobre o processo de ensino e aprendizagem que revelam os pontos fortes e fracos a fim de melhorar o processo como um todo; (ii) instrumentos: documentos nos quais se registram informações para avaliação do desempenho do estudante nas tarefas realizadas (Faculdade de Medicina de Marília, 2015).

Para a organização de todo esse processo avaliativo, a Instituição conta com o Núcleo de Avaliação, formado pelo Grupo de Avaliação, Comitê de Avaliação Cognitiva do Estudante e Comitê de Avaliação da Prática Profissional do Estudante para organizar a proposta (Faculdade de Medicina de Marília, 2015).

O Grupo de Avaliação, composto por professores dos cursos de Medicina e Enfermagem e corpo técnico administrativo da instituição pesquisada, é responsável por: (i) analisar documentos formais de planejamento curricular; (ii) elaborar e analisar os formatos de avaliação sobre o desenvolvimento do currículo e produção científica. O Comitê de Avaliação Cognitiva do Estudante é formado por uma

equipe de apoio à formulação de projetos e instrumentos para verificar a aprendizagem cognitiva, responsáveis pela validação dos Exercícios de Avaliação Cognitiva (EAC), a formulação e aplicação do Teste de Progresso (TP) e a produção científica para avaliar a progressão do estudante nas séries de cada curso da graduação. O Comitê de Avaliação da Prática Profissional do Estudante tem como propósito auxiliar as equipes da Unidade de Prática Profissional (UPP) na organização e validação do Exercício de Avaliação da Prática Profissional - EAPP, bem como a produção científica (Faculdade de Medicina de Marília, 2015).

Em vista disso, questiona-se como tem se dado a avaliação no processo de ensino e aprendizagem em um currículo integrado e orientado pela abordagem dialógica de competência e como a aplicação da análise temática pode colaborar para a investigação dos dados coletados? A pesquisa propôs-se a analisar o processo de avaliação na aplicação de metodologia ativa na Unidade Educacional de Prática Profissional.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa realizada com abordagem qualitativa, de campo, do tipo exploratório e descritivo. A análise qualitativa é uma forma de investigação social que visa explorar sentidos e significados, como valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões da sociedade, dados pelas pessoas em relação às suas experiências e ao mundo em que vivem (Marconi & Lakatos, 2010; Minayo, 2015; Holoway & Wheeler, 2010).

A instituição de ensino pesquisada localiza-se em município do centro-oeste do Estado de São Paulo, Brasil, ingressam 40 acadêmicos por ano (Faculdade de Medicina de Marília, 2015).

Participaram desta pesquisa os facilitadores (professores e preceptores) dos respectivos anos da UPP do 1º ao 4º ano do curso de Enfermagem. Os preceptores são profissionais enfermeiros ou médicos, tanto da instituição de ensino, como da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), enquanto integrantes da parceria ensino-serviço.

O curso tem um total de 120 facilitadores, porém, utilizou-se critérios para se selecionar os participantes da pesquisa. Por se tratar de pesquisa qualitativa, trabalhou-se com uma seleção dos participantes por conveniência/intencionalidade, que tem como preocupação o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão de uma dada representação. A validade do conjunto dos participantes selecionados está em sua potencialidade de analisar o objeto em todas as suas dimensões (Minayo, 2015).

Utilizou-se como critérios de seleção dos participantes: ter variação da faixa etária e sexo em cada ano; considerar o tipo e o tempo de inserção no cenário de prática pedagógica e no processo de mudança curricular na graduação e, ainda, estar participando das atividades acadêmicas, como facilitador da UPP 1 a 4, há pelo menos um ano. Foram selecionados, portanto, 20 facilitadores. Foram excluídos do processo os que não quiseram participar da pesquisa ou não estavam de acordo com os critérios estabelecidos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Nela há o encontro entre dois indivíduos com a finalidade de um deles obter informações acerca de um determinado assunto ou problema, mediante uma conversação, de iniciativa do pesquisador, que se destina a construir informações acerca do objeto e de temas pertinentes (Gerhardt, & Silveira, 2009; Minayo, 2015).

Utilizamos como disparador na entrevista: como o participante considera a avaliação no processo ensino-aprendizagem na Unidade de Prática Profissional; se apresenta alguma facilidade ou dificuldade para realizar e quais seriam.

Começamos a pesquisa com um estudo piloto para a avaliação e validação do instrumento de coleta dos dados no mês de agosto de 2016 e, a partir de algumas dificuldades percebidas, foi realizada uma

discussão entre os pesquisadores para a readequação do mesmo. A coleta de dados foi iniciada no mês de setembro e concluída em dezembro de 2016. As entrevistas tiveram tempo de duração de 14 a 35 minutos, em média de 32 minutos.

Na realização das entrevistas, foi apresentado o projeto da pesquisa e esclarecidas algumas dúvidas. Após, foi solicitado a todos os participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e dessem autorização para o registro em áudio com posterior transcrição.

Esta investigação faz parte da pesquisa intitulada “Metodologia da problematização na unidade de prática profissional: visão do docente do curso de enfermagem” e foi realizada após aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa da instituição pesquisada, atendendo às exigências da Resolução 466/2012 do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.321.635).

Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo na Modalidade Temática (Minayo, 2015). A autora propõe três etapas operacionais. A pré-análise é a tomada de decisão sobre o que se pretende investigar. Na segunda etapa, realiza-se a exploração do material, por meio da classificação das falas, ou seja, das unidades de registro. Posteriormente, são elaboradas sínteses dessas falas e, por meio da compreensão dessas, identifica-se os núcleos de sentido, dos quais emergiu o tema: avaliações formativa e somativa dos estudantes no processo ensino-aprendizagem: instrumentos utilizados e avaliação dos facilitadores. Todo o processo de codificação até a identificação dos temas foi realizado por duas pesquisadoras para verificação e análise do processo realizado.

A terceira etapa equivale ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, a qual nasce da síntese entre as questões da pesquisa, a análise dos resultados obtidos e as perspectivas teóricas adotadas (Minayo, 2015). Nesta pesquisa, analisamos os dados a partir dos referenciais de educação emancipadora, currículo e competência dialógica.

Na apresentação dos dados, os participantes tiveram a sua identidade preservada, sendo as falas codificadas pelo número da entrevista (E1, E2, E3, ...E20).

3 Apresentação e Análise dos Dados

Pelos dados obtidos, entre os facilitadores temos 16 mulheres e 4 homens, quanto a formação profissional (17 enfermeiros, dois médicos e um psicólogo) e quanto à categoria em que é contratado (5 assistentes de ensino, 10 professores e 5 preceptores). Quando analisado o tempo de atuação na UPP, a maioria (18 facilitadores) exerce atividades há mais de cinco anos nesse cenário.

Tendo como contexto da pesquisa a organização curricular implementada, no 1º e 2º anos, as atividades na UPP são realizadas no território da Unidade da Estratégia Saúde da Família (ESF), em que os acadêmicos são divididos em grupos de oito estudantes de medicina e quatro de enfermagem. Ocorrem atividades em três períodos a cada semana, sendo que dois facilitadores (médico ou enfermeiro da instituição de ensino e da USF) coordenam o grupo (Faculdade de Medicina de Marília, 2018). No 3º ano o cenário de prática ocorre, pela primeira vez, desvinculado do curso de medicina e caracteriza-se pela introdução dos estudantes no cenário hospitalar e no 4º ano realizam atividades tanto em cenário da rede básica como na área hospitalar. Além das atividades em cenário real, também tem atividades em cenário simulado como o Laboratório de Prática Profissional (LPP) e o Apoio a Prática Profissional (APP) (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

3.1 Avaliações formativa e somativa dos estudantes no processo ensino-aprendizagem: instrumentos utilizados e avaliação dos facilitadores

No currículo por competência na orientação dialógica, a avaliação desenvolve-se a partir do critério referenciado, no caso, os desempenhos de todas as áreas de competência (cuidado as necessidades individuais e coletivas de saúde, gestão e organização para o trabalho e investigação científica),

apresentados aos estudantes desde o início das atividades em cada unidade educacional. As avaliações ocorrem permanentemente no processo e ao final das unidades educacionais.

“porque a gente faz em conjunto com os professores mesmo das outras áreas também, por exemplo, a psicóloga que é do apoio, [...] porque a gente consegue fazer isso conjuntamente e por competência. E às vezes, o estudante, a gente vai preparando o estudante para ele conseguir visualizar a avaliação em processo.” (E3)

Neste referencial de currículo integrado e por competência na abordagem dialógica a construção do conhecimento ocorre a partir da prática vivenciada no trabalho (Faculdade de Medicina de Marília, 2015). Além disso, a aprendizagem se expressa em desempenhos que permitem que a avaliação seja referenciada em critérios padronizados (Faculdade de Medicina de Marília, 2018b).

“No currículo integrado e orientado por competência, a gente acaba realizando uma avaliação critério referenciada e nosso critério de referência são os desempenhos e é o desempenho da série, não é o desempenho da área.” (E4)

Nesse sentido, é importante que docentes e discentes conheçam os desempenhos para cada série nos diversos cenários. A avaliação é previamente programada entre docentes, discentes e gestores, e se dá por meio de um processo de ação-reflexão-ação elaborado em diálogos em processo (Faculdade de Medicina de Marília, 2015, 2018b). Logo, rompe os paradigmas da avaliação tradicional em que o docente “acerta contas” com o discente.

Para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, o facilitador precisa conhecer quais as capacidades do estudante, podendo identificá-las por meio da “Linha de Base”, ou seja, quais os conhecimentos/habilidades/attitudes que o estudante já sabe/faz considerando a autonomia conquistada, para que possa trabalhar com as fortalezas e desafios na construção dos desempenhos da série.

“quando a gente traça a linha de base do estudante quando ele chega, pra onde ele está partindo. Então ele tem um deslocamento na proposição que o currículo propõe. Este caminhar, esta comparação entre o que ele tem o que ele está ganhando que a gente fala na questão do aprendizado significativo, esse deslocamento, você faz a comparação com ele próprio. O satisfatório, por exemplo, no processo de avaliação ou no processo de identificação, o que ele mais pode ganhar de grau de autonomia e domínio é muito aberto, é toda supervisão, a gente faz esse movimento do diálogo.” (E5)

Nessa perspectiva de avaliação, o facilitador necessita reconhecer e compreender qual o grau de autonomia do desempenho que será trabalhado na série, para que possa construir suas práticas pedagógicas com coerência com a ação a ser construída naquele momento de formação. Outro ponto a ser destacado é a forma de acompanhamento do estudante, sendo que os parâmetros a serem comparados dizem respeito somente ao próprio estudante em avaliação. Portanto, compara-se o desempenho anterior com o atual, considerando a trajetória do estudante na mobilização dos desempenhos a partir do contexto, da cultura e da ética nos cenários de prática profissional.

Faz-se necessário reconhecer os desempenhos a serem construídos em cada momento da formação dos estudantes, para que o facilitador tenha clareza de quais estratégias precisa mobilizar, sendo que há favorecimento dessa prática quando o professor tem inserção no cenário de prática por meio de um projeto articulado ao serviço.

“[...] se você não tem tanta propriedade sobre o assunto, você não sabe o limite para que você faça com que o aluno tenha entendimento. [...] No primeiro ano você sabe o limite de onde ele tem que chegar e o que ele tem de competência para a série. Agora como é um assunto desconhecido, eu sinceramente não sabia até onde o aluno deveria ir [...]” (E16)

“[...]a gente tem um domínio do que é necessário para aquele momento e série, [...] penso que o que me auxilia é poder detectar qual a dificuldade daquele estudante pra desenvolver aquelas competências. “É uma dificuldade de estudo? relacional? enquanto realizar uma atividade de paciente simulado, mas que ao mesmo tempo ele não consegue fazer uma ligação com tudo aquilo que ele está vivenciando na UPP, na tutoria?”, então, aonde que está essa dificuldade?” (E10)

Para que se possa avaliar os graus de autonomia do desempenho a ser realizado pelos estudantes, necessita-se constituir as suas referências ou parâmetros para as atividades que ele deverá executar em sua prática, considerando os graus de confiabilidade necessários para suas ações a serem efetuadas. Os graus de confiabilidade na execução da ação são definidos pelas capacidades em graus de autonomia desde observar o supervisor, passando por realizar as práticas junto a outro profissional com supervisão direta ou indireta, até poder realizar o desempenho tendo a confiabilidade desejada, conquistada quando uma competência específica é alcançada permitindo a sua execução sem supervisão. Um dos elementos essenciais para que isso ocorra está centrado na responsabilização que o estudante/profissional assume frente às ações a serem realizadas (ten Catte, 2005; ten Catte, Snell & Carracio, 2010; ten Catte, 2013).

Além de ter apropriação dos desempenhos e trabalhar com o seu grau de autonomia, os facilitadores destacam também a necessidade de se avaliar todas as dimensões do desempenho, não dando destaque ao cognitivo, como se procede no referencial pedagógico tradicional, mas considerando as dimensões cognitiva, a atitudinal e as habilidades com o mesmo valor durante o processo avaliativo.

"[...] porque você acaba trabalhando não só o aspecto cognitivo, mas você acaba trabalhando a questão atitudinal. Então, a questão do respeito, de saber receber e fazer críticas. E a dificuldade maior, porque o cognitivo é fácil, expôs ou não expôs, agora você saber equilibrar, avaliar os aspectos atitudinais [...]" (E4)

No processo educativo, a avaliação na perspectiva dialógica é considerada uma etapa importante por ser um processo contínuo de aprendizagem.

"Você vai pontuando, muitas vezes nesse diálogo, que acaba sendo informal, muitas vezes pode ser que o estudante não tenha uma compreensão de como está o caminhar dele." (E4)

Infere-se que a avaliação, nessa perspectiva, colabora com a transformação humana e profissional, além de identificar novos rumos e permitir a transformação (Cabral & Almeida, 2014).

Dentro desse processo, a avaliação divide-se em dois principais momentos, sendo que o primeiro - a avaliação formativa - será formalizado dentro do segundo: a avaliação somativa (Faculdade de Medicina de Marília, 2015).

A avaliação formativa é esse processo contínuo, reflexo dos resultados atingidos após as atividades. É maleável a ponto de identificar fragilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que permite um *feedback* tanto ao professor quanto ao estudante, ainda em tempo de superação. Já a avaliação somativa é a concretização formal do progresso construído a partir da avaliação formativa ao final de uma etapa pré-estabelecida.

Na avaliação tem-se o preenchimento de instrumentos pré-estabelecidos pela instituição, sendo formalizada em momentos planejados. Quando ocorre o preenchimento do formato, temos o estabelecimento dos conceitos satisfatório ou insatisfatório, frente aos desempenhos a serem realizados na série, ou seja, o critério referenciado. Quando o estudante tem como resultado parcial ou final o conceito insatisfatório, propõe-se que ocorra a elaboração de plano de melhoria (Faculdade de Medicina de Marília, 2018b).

"Todos os dias a gente faz avaliação. Quando os estudantes chegam das visitas, ou qualquer atividade que a gente faz avaliação [...] ela tem que ser feita com respeito, com ética. Então, assim a gente faz em conjunto entre todo o grupo [...] Eu faço uma avaliação minha, como preceptora, a do meu colega que está junto comigo e dos estudantes e da dinâmica como é que foi." (E3)

"Eu entendo que a avaliação é formativa e em processo. E a lógica somativa eu entendo que ela é no final do processo [...]. A avaliação é feita cotidianamente e é no diálogo que a gente vai ajustando as necessidades junto ao estudante. Quando a gente tem um movimento de formalizar, [...] é uma consequência disso." (E5)

"Quando o estudante contempla o esperado para o desempenho da série, ele é satisfatório. Quando não, a gente trabalha com ele num processo de recuperação, pra que ele atinja o desempenho esperado e seja satisfatório." (E17)

Na instituição de ensino, o estudante tem dois momentos pré-estabelecidos para recuperação de desempenhos insatisfatórios na avaliação dialógica. Tanto o caráter formativo quanto somativo visam oportunidades de recuperação para o estudante. Quando este apresenta dificuldades identificadas pelo professor e sinalizadas pela avaliação formativa, será elaborado um plano de acompanhamento/melhoria a fim de supri-las. Quanto à análise somativa, devido à obrigatoriedade de realização das atividades avaliativas, caso o estudante não atinja o esperado, tem oportunidade de recuperação para que seja analisada sua progressão ao longo das unidades e anos letivos. Logo, ambas são oportunidades de construção de sujeitos com capacidades. Além da avaliação do estudante, de acordo com o Manual de Avaliação da instituição, o professor também é avaliado pelos estudantes, por meio do Formato de avaliação de desempenho do professor (Formato 4), bem como a avaliação da unidade educacional também é registrada em formato (Formato 5)(Faculdade de Medicina de Marília, 2015). Portanto, o processo de avaliação não envolve somente o desempenho dos estudantes, mas o desempenho do professor e da organização das atividades na unidade educacional, as quais também interferem no processo ensino-aprendizagem direta e indiretamente.

“[...] Através da EP, preenchimento de formato dos facilitadores. A devolutiva que a gente tem em relação aos alunos, dos formatos preenchidos por eles. A entrega dos formatos a eles e seu “feedback” que eles dão pra gente em relação ao desenvolvimento da série [...].” (E16)

Todo o movimento pedagógico é registrado no portfólio reflexivo, o qual se torna um instrumento de aprendizagem.

“Depois ele entrega todo esse movimento no formato que é o portfólio[...].” (E18)

“E um outro instrumento que a gente utiliza pra avaliação é o portfólio do estudante. Então a partir da leitura, da apresentação que ele faz no ciclo, além de fazer uma síntese sistematizada do material, eu sento com o estudante pra fazer essa conversa com ele do que eu identifiquei [...] o que ele teve lá de pontos positivos, das potencialidades que eu identifiquei do desenvolvimento dele e das suas fragilidades.” (E12)

O portfólio é um instrumento que favorece a reflexão tanto dos docentes quanto dos discentes no que diz respeito à qualidade das práticas avaliativas. Contudo, parece não ocorrer diálogo pelo portfólio, porque nem estudantes nem professores têm explicações satisfatórias de como elaborá-lo (Costa & Cotta, 2016; Tonhom, Moraes, Costa, Hamamoto, Braccialli, & Almeida Filho, 2015).

Um dos desafios desse processo também está centrado na articulação que o processo avaliativo necessita ter entre os professores e suas atividades. Um dos destaques está na avaliação que não tem sido integrada entre UPP/LPP/APP. Essas são atividades que ocorrem na UPP ao longo do curso.

“não há uma integração do professor da UPP com o professor do APP pra haver uma avaliação conjunta. Então, eu não sei como o aluno é lá, como ele é aqui comigo eu sei. [...] porque a gente conversa algumas vezes de corredor, mas não temos uma reunião própria pra discutir esses aspectos.” (E13)

Destaca-se que o desafio está na construção das avaliações que precisariam estar integradas entre as diversas atividades desenvolvidas no ano em curso, considerando que há continuidade no que o estudante realiza nos três contextos, seja ele de prática em cenário real (UPP) ou de prática simulada (APP e LPP). A constituição do desempenho precisa de acompanhamento permanente e integrado, uma vez que essas unidades educacionais coexistem para que o estudante possa vivenciar práticas se deparando com as situações reais, em que possa mobilizar as ações no sentido de se perceber como resolve os problemas, considerando a ausência de danos e uma postura profissional ética. Por outro lado, os cenários simulados permitem que isso ocorra, mas em situações protegidas. Há que se constituir espaços integrados para que os facilitadores dialoguem sobre o desempenho do estudante e, se necessário, que se constitua um plano de acompanhamento dos problemas de forma articulada.

3.2 Diálogo sobre a metodologia de pesquisa

Por meio da Análise Temática, foi possível revelar na análise os conceitos e os valores que os professores têm ao apresentar como visualizam o processo de avaliação num currículo integrado e orientado pela abordagem dialógica de competência, bem como compreender a forma de organização do processo e seus desafios.

Maguire e Delahunt (2017) destacam que um aspecto importante da análise temática está na possibilidade de trabalhar com a análise e interpretação dos dados, apontando que um dos erros está no uso das questões disparadoras como os temas. Isto revela que houve somente resumo e organização dos dados ao invés de análise. Apresentam ainda que se pode distinguir dois tipos de temas, o semântico que descreve as falas, não procurando nada além do que está explícito. O outro é o latente, que procura ultrapassar o que foi dito, explicando e interpretando os dados, começando a examinar ideias, premissas e conceitualizações subjacentes.

4 Considerações finais

Identifica-se, pela análise do tema, que o processo de avaliação em um currículo integrado, com metodologia ativa de ensino-aprendizagem e por competência na orientação dialógica, necessita de referencial teórico que possa trabalhar a avaliação formativa e somativa, podendo acompanhar as mudanças que possam ocorrer no desempenho dos estudantes.

Outro aspecto a ser observado diz respeito a operacionalização do movimento de avaliação. Ao se utilizar o enfoque do processo avaliativo, necessita-se dos parâmetros a serem estabelecidos para cada ano ou período a ser avaliado. Ou seja, qual a descrição do grau de confiabilidade a ser estabelecido para que o estudante possa transitar do menor grau de autonomia (iniciante), quando consegue observar as ações realizadas, até a execução das ações nas atividades sem precisar de acompanhamento. Neste referencial a responsabilização frente às ações realizadas está no cerne do processo.

A forma de abordagem dos desempenhos também foi destacada, tendo o referencial da integralidade e o mundo do trabalho como parâmetros de constituição e operacionalização da avaliação dos desempenhos. Ao se superar a fragmentação do cuidado, articulando as diversas dimensões do processo saúde-doença, e considerar a prática profissional como disparador e seu contexto para a análise da ação que o estudante realizou, avança-se na superação dos modelos tradicionais de avaliação que descontextualizam o processo de formação, isolando os conflitos, as diversas explicações para um determinado fenômeno que ocorreu, bem como a forma de compreender a prática realizada e as estratégias de superação dos problemas identificados por meio de planos de acompanhamento em processo.

Quanto à aplicação da Análise Temática, esta oportunizou reconhecer as formas e estratégias de avaliação, como cada professor percebe os movimentos da avaliação, bem como quais os desafios e as possibilidades de superação dos problemas.

Identifica-se como limites da pesquisa, a necessidade de aprofundar a análise sobre o processo de avaliação na perspectiva dos estudantes, para que se possa entender, a partir da interação dos olhares, a realização deste processo de forma dialógica.

Agradecimentos: à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão de bolsa, processo 2016/03078-9.

Referências

- Cabral, H. S. R., & Almeida, K. V. G. (2014). Problem based learning: aprendizagem baseada em problemas. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 2(2 especial). s/p.
- Costa, G. D., & Cotta, R. M. M. (2014). O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 18(51), 771-784.
- Cotta, R. M. M., & Costa, G. D. da. (2016). Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 20(56), 171-183.
- Cotta, R. M. M., Silva, L. S., Costa, G. D., Cotta, F. M., & Cotta, R. M. (2017). Portfólio coletivo reflexivo: ferramenta potencializadora do trabalho em equipe, raciocínio crítico e tomada de decisões. *Revista San Gregório*, 16, 12-21.
- Faculdade Medicina de Marília. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2015). *Caderno de avaliação: curso de medicina e enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Necessidades de Saúde 1: 1ª série dos cursos de medicina e enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018b). *Unidade de prática profissional: UPP4. 4ª série curso de enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Gerhardt, T.E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Higa, E. F. R, Taipeiro, E. F., Carvalho, M. H. R. de, Silva, R. H. A., Tonhom, S. F. R., & Hafner, M. L. B. (2016). Avaliação do processo pedagógico em metodologia de aprendizagem ativa. *Atas CIAIQ2016*. 1, 270-278.
- Holoway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and health care*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jacomini, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, 35(3), 557-572.
- Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 21(61), 421-434.
- Longhi, A. L., Bermudez, G. M., Abensur, P. L., & Moreno, L. (2014). Una estratégia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(51), 759-769.

- Maguire, M., & Delahunt. (2017). Doing thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 3, 3351-33514.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. V. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Athas.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Nascimento, A. D., & Hetkowski, T. M. (2009). Educação e contemporaneidade. *Pesquisas científicas e tecnológicas*.<http://books.scielo.org/id/jc8w4>.
- Neves, S. C., Rodrigues, L. M., São Bento, P., Maranhão, S. A., & Neves Junior, I. (2017). Aprendizagem significativa por descoberta: uma reflexão da problematização sob a abordagem de Ausubel. *Atas CIAIQ2017*,1, 719-724.
- Prosser, M., & Sze, D. (2013). Problem based Learning: student learning experiences and outcomes. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1-2), 131-141.
- Silva, E. F. L., & Viana, L. O. (2015). Competências do docente de ensino clínico: o caso da escola de enfermagem Anna Nery. *Atas CIAIQ2015*. 1, 320-323.
- Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. S. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721-734.
- Silva, R. H. A., & Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-552.
- ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical Education*, 9(12), 1176-1177.
- ten Cate, O., Snell, L., & Carraccio, C. (2010). Medical competence: the interplay between individual ability and the health care environment. *Medical Teacher*, 32(8), 669-675.
- ten Cate, O. (2013). Competency-based education: entrustable professional activities and the power of language. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(1), 6-7.
- Tonhom, S. F. R., Moraes, M. A. A., Hamamoto, C. G., Braccialli, L. A. D., & Almeida Filho, O. M. (2015). Unidade de Prática Profissional: percepção dos estudantes e professores dos cursos de medicina e enfermagem. *Atas CIAIQ2015*, 1, 80-85.