

# PROBLEMATIZANDO O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS METODOLOGIAS INOVADORAS NA ÁREA DA SAÚDE

## *DEALING WITH THE PROBLEM OF THE ROLE OF EVALUATION OF LEARNING IN INNOVATIVE METHODOLOGIES IN THE HEALTH AREA*

Mara Regina Lemes De SORDI<sup>1</sup>

### RESUMO

*Pretende-se discutir o significado da avaliação da aprendizagem no ensino superior e sua importância nos processos de inovação curricular que se propõem a formar profissionais críticos, reflexivos e, portanto, mais sintonizados com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho.*

**Palavras-chave:** *avaliação do ensino superior, currículo, aprendizagem em saúde*

### ABSTRACT

*This study will discuss the significance of evaluation of learning in higher education and its importance in innovative curriculum processes that propose to form professionals who are critical, reflexive and, as such, more attune to contemporary demands of the job market.*

**Keywords:** *evaluation of higher education, curriculum, learning in the health area.*

### **Desatando os nós da trama avaliativa no ensino superior: alinhar é preciso...**

O ensino superior, espaço de nossa atuação docente e campo propício para a proposição de desafios com vistas a uma formação contemporânea, encontra-se em posição delicada. Ninguém mais discorda que o mesmo está em crise. Pouco se fala, no entanto, as verdadeiras razões desta crise e a urgência

com que deveremos buscar saídas. Menos ainda nos são fornecidos indícios das mudanças concretas e necessárias para sair do discurso monótono, poliqueixoso, denunciador das disfuncionalidades do sistema mas que não arrisca quase nada em termos de alteração de práticas pedagógicas. Como então pretender tornar o ensino mais instigante aos alunos e professores, ambos igualmente insatisfeitos

<sup>(1)</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

com os resultados de seus encontros cotidianos dentro e/ou fora da sala de aula universitária?

A crise do modelo de ensino na área da saúde obviamente não poderia deixar de estar presente. Porém, os educadores que nela atuam, fixados num ideal de fazer pedagógico que presumem não dominar, tendem a ver a situação ainda com mais constrangimento. Sentem-se desaparelhados do ponto de vista metodológico para praticar um outro modelo de ensino que não seja este que, com dificuldades próprias, aprenderam a executar e que lhes permitiu um certo êxito no exercício de sua função de profissional-professor. Acuados pela pressão de mudar e a impossibilidade técnica de concretizar a mudança, sofrem a dor de ver o desinteresse instalado nas expressões dos estudantes que freqüentam suas aulas.

A angústia de compreender que a educação do futuro em nada se parece com o ensino que receberam e que tentaram reproduzir com perfeição, choca-se com as contínuas mensagens que recebem anunciando que é necessário ensinar o aluno a pensar, o clássico e tão abstrato 'aprender a aprender' que já repetem, muito embora desconheçam por onde começar a desaprender aquilo que aprenderam com tanto esforço.

Permanecem imobilizados pelo medo de romper com práticas de ensino regidas pela racionalidade técnica, centradas no saber do professor, reféns do modelo hospitalocêntrico onde, em geral, a doença e não a saúde é o alvo da atenção. Modelo no qual a fragmentação dos saberes e das ações profissionais em decorrência, é a marca indelével; onde a teoria e a prática se apresentam linearmente e a competência é 'medida' em aspectos que reduzem a complexidade da formação, posto que deixa escapar por entre os dedos a dimensão ética e crítica do cuidar e do curar.

Vários questionamentos se impõem nessa circunstância: será essa condição de insegurança epistemológica, típica apenas da área da saúde? Estarão protegidos dela, docentes e alunos dos

demais cursos? As respostas para tão intrigante enigma estarão escritas em algum manual de didática ou deverão ser construídas, inventadas no espaço da sala de aula pela ação deliberada dos educadores insatisfeitos? Será suficiente mudar algumas características do modo de ensinar ou o que está em jogo é exatamente a ruptura de um paradigma, limitado e limitante, enfim, a edificação de um novo projeto pedagógico?

A paixão pelo ato de ensinar e de aprender, vivendo o desafio como possibilidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, extensivo aos alunos, adultos em formação, é a força propulsora que me anima a arriscar pensar alto qual o papel que a avaliação do ensino, da aprendizagem, do trabalho docente, da proposta curricular pode exercer no sentido de subsidiar uma nova identidade e subjetividade para os futuros profissionais da área da saúde, capaz de levá-los a recuperar a capacidade de ler o mundo que os cerca e incisivamente, assumir um jeito de estar no mundo que lhes garanta, simultaneamente, empregabilidade e dignidade no cruel mundo do trabalho globalizado.

Para tal, dedico-me a desatar alguns nós que caracterizam as práticas de avaliação desenvolvidas nos cursos da área da saúde, com o devido cuidado e delicadeza indispensáveis quando se procura mexer na trama de um tecido simultaneamente frágil e precioso, o que implica alinhar alguns aspectos nucleares para não pôr a perder todo o esforço de desconstrução de um modo de ensinar, timidamente iniciado, mas que pode representar a ruptura paradigmática tão necessária para recolocar o ensino na área da saúde em sintonia com as legítimas demandas da sociedade.

### **Mudanças metodológicas como condição necessária, porém não suficiente ao bom ensino na área da saúde**

Temos observado, com satisfação, o aumento de experiências inovadoras nos cursos

da saúde, o que nos interessa destacar nesta reflexão. Começa a ganhar adeptos a proposta de tentar destituir a pedagogia tradicional do lugar hegemônico que vem ocupando na formação de médicos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, odontólogos, nutricionistas, farmacêuticos. A valorização de práticas pedagógicas orientadas por métodos ativos que envolvem o estudante no processo, inaugurando uma nova postura de professores e alunos diante do conhecimento aparece como condição estratégica para elevar as chances de um ensino capaz de responder às exigências de uma sociedade submetida a processo de mudança acelerada.

Já não se discute a impropriedade de um ensino enciclopédico, quando as informações são geradas e renovadas com uma velocidade nunca antes vista, desaconselhando o emprego de metodologias preocupadas com a fixação de conceitos ou valores que já estarão superados ao final do processo formativo. Reconhecida a imperiosidade da mudança, resta definir a extensão da medida restauradora da qualidade perdida.

Usando a linguagem da área, podemos por analogia dizer que determinada a necessidade da cirurgia, cabe o planejamento rigoroso da intervenção que envolve muito mais do que decidir o que será cortado ou anastomosado. Há momentos que antecedem e que se sucedem ao ato operatório que demandam a participação de outros atores: equipe de saúde, cliente, família. Esse conjunto de microdecisões já não se concebe que deva ser, unilateralmente, tomado pelo médico (simbolizando a voz do especialista do ensino). Por quê apartar desse momento sujeitos que desempenharão, posteriormente, papel decisivo no sucesso do empreendimento? A decisão envolve ainda a análise criteriosa das condições do paciente, a complexidade do problema, uma certa clareza daquilo que se denomina qualidade de vida, as reais chances de alcançar essa dimensão e a relação custo-benefício a ser obtida com a intervenção.

Como se pode perceber a mudança no ensino não se resume a uma decisão centrada na escolha de um meio para otimizar as chances de 'sobrevida do cliente'. Envolve a prévia resolução do que se define como qualidade de vida e que orientará toda a equipe na concretização desse patamar oferecendo ao cliente as melhores probabilidades de retorno ao estado de equilíbrio perdido pela condição da doença diagnosticada. A cirurgia como se vê é meio e não fim. O objetivo maior é a recuperação plena das máximas possibilidades que foram prejudicadas pela doença.

Se aceitamos o pressuposto que o ensino superior está doente, porém não ferido de morte, insistimos que podemos e devemos planejar a intervenção ampliando as chances de sua resolutividade. Mudar a metodologia do ensino é medida interessante para potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de maior complexidade nos alunos. Contribui para a recuperação da capacidade de pensar e decidir; incentiva o uso das argumentações, a criatividade e a flexibilidade, devolve o sabor ao jogo do aprender e do ensinar, envolvendo os sujeitos do ato educativo numa dança cuja coreografia é criada e recriada interativamente. Resta interrogar se basta mudar os passos da dança se o ritmo da música não se alterou? Decorrido algum tempo, perceber-se-á a inconsistência e a necessidade de se proceder ajustes visando tomar conteúdo e forma compatíveis para escapar do conhecido 'samba do crioulo doido'.

Embasada nessa lógica é que ressaltamos que começar a mudar os dispositivos didáticos pode ser o primeiro passo (necessário, mas não suficiente) para desestabilizar uma forma de ensino que dá mostras de esgotamento se a contrastarmos com os efeitos educativos que gera a longo prazo. Porém, parece ser indispensável remeter o problema a uma questão mais densa. Que tipo de música mais se ajusta ao espetáculo que se pretende apresentar? Isso nos coloca no centro do furacão.

A dinâmica curricular é que precisa ser repensada em função de um projeto pedagógico alternativo comprometido com outra lógica. Para concretizá-la, a seleção das estratégias metodológicas faz sentido. Porém esta decisão é condicionada pela prévia e inequívoca deliberação do lugar onde se pretende chegar. O por quê, o para quê e o para quem são mais importantes do que o como. Subverter essa ordem afeta o alcance dos resultados da mudança. Mudam-se aspectos não substantivos que não dão conta de provocar as rupturas anunciadas. Constituem-se em avanços inegáveis, mas insuficientes para uma formação em nível superior sintonizada com as demandas de uma sociedade em constante mutação. Insuficiente para formar profissionais que se envolvam no debate para desvelar e contestar as disparidades do modelo social, a simultânea convivência com ilhas de prosperidade e de miséria humana que tanto nos envergonham e que, lamentavelmente, são apresentadas como subprodutos inevitáveis da globalização.

Feitas tais considerações de modo a melhor contextualizar as novas metodologias propostas para o ensino superior, cabe reconhecer as nítidas vantagens decorrentes da assunção da Metodologia da Problematização ou da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL) como possibilidades ao ensino na área da saúde, entre outras.

Ambas contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, incitando-os a uma relação ativa com o processo de conhecer. Diferem quanto aos fins já que o ABP satisfaz-se com a solução do problema e a problematização busca articular a eventual solução a um compromisso com uma sensível melhora da realidade social em questão, tomando-a como ponto de partida e de chegada da ação pedagógica que se consubstancia em uma intervenção planejada a partir da articulação do *know-how* técnico e *know-how* ético nela envolvidos.

Isto posto, ao examinarmos as 2 possibilidades, percebemos que a primeira tende

a reduzir o alcance social dos seus resultados, enquanto a outra assume-se, não apenas como método mas, como exercício intelectual carregado de intencionalidade política e social. Trata-se, pois, de alteração de uma postura filosófica, epistemológica e não apenas de um recurso metodológico para ajudar a pensar criativamente.

Reconhecidas suas diferenças e sem que pretendamos avaliá-las estabelecendo entre elas hierarquias de valor, concordamos que tais iniciativas trouxeram enorme contribuição à qualidade do ensino das escolas que ousaram repensar suas opções metodológicas. Buscaremos acrescentar elementos necessários para otimizar o alcance dos seus resultados e para tal passaremos a examinar o que tem acontecido com a avaliação em decorrência das inovações curriculares implantadas.

A questão que nos instiga a pensar é, se em metodologias assumidamente ativas, problematizadoras ou orientadas para a resolução de problemas, a avaliação, igualmente se rejuvenesceu ou se continua sendo concebida a partir da lógica positivista. Há espaços para um modelo emergente de avaliação, cujos princípios básicos se assentem na provisoriedade, na complementariedade e na flexibilidade dos diferentes olhares envolvidos no processo de atribuir juízos de valor? (HOFFMAN, 1998). Será que, também, na hora da avaliação, reconhece-se o papel ativo do aluno proclamado como fundamento básico da proposta metodológica? Como usar a avaliação como recurso regulador da aprendizagem na perspectiva apontada na metodologia?

Como evitar que exatamente na avaliação ocorram retrocessos, favorecidos pelas relações de poder que a perpassam se aceitamos sua centralidade na reafirmação de objetivos educacionais mais abrangentes? O que significará retroceder exatamente na avaliação: infeliz coincidência ou apólice de seguro contra o desastre pressentido e implícito nas mudanças radicais que atingem o âmago do projeto pedagógico instituído?

“Não mexam na minha avaliação!”, é o limite imposto pelos professores e denunciado por PERRENOUD (1999) e que precisa igualmente ser problematizado. Aliás, já passa da hora de buscarmos entender as raízes do modelo de avaliação que praticamos sem saber avaliar os impactos negativos da mesma na construção da futura identidade profissional de nossos alunos.

### **O que há por trás da avaliação que pode desacelerar os avanços obtidos com o uso de metodologias de ensino inovadoras?**

Uma das áreas do processo educacional mais refratárias à mudança é reconhecidamente a avaliação. Por tanto tempo estivemos submetidos ao seu controle, que impregnou-se em nós as marcas de uma cultura avaliativa que é regida pelo desejo da neutralidade, da exatidão. Nela, o erro é sempre visto como fracasso, devendo ser corrigido e punido (acarretando desconto de pontos na nota). Conseqüentemente, o risco que se corre ao tentar implantar novas metodologias em nada se assemelha ao suposto perigo implícito na alteração das práticas avaliativas.

Fruto da convivência contínua com métodos de avaliação orientados por uma matriz rígida, centrada no poder do professor de dizer o que vale em avaliação, desapareceu em grande número de alunos a resistência ao modelo. Aceitam-se as regras do jogo como se fossem imutáveis. Logo, pode-se mudar toda uma forma de ensinar sem gerar expectativas de mudanças na avaliação. À semelhança do que ocorre no cotidiano hospitalar, o modelo de formação hegemônico na área da saúde tende a se perpetuar na medida em que foi sendo naturalmente aceito como normal. A microética da avaliação não se altera salvo quando a macroética avaliativa é desnudada. Disso decorre que a avaliação deve ser pensada menos como uma questão didática e mais como questão curricular, devendo ser remetida aos objetivos do ensino, enfim a avaliação

é a grande evidenciadora do projeto pedagógico da escola (FREITAS, 1995).

A tese que submetemos ao exame pode tornar-se significativa aos educadores praticantes de métodos ativos de ensino. Um aluno que aprendeu a participar de um processo de ensino criativo, recém saído da pedagogia das respostas para a pedagogia das perguntas que vai formulando no diálogo com a realidade que o desafia continuamente, conseguirá manter-se fiel às competências cognitivas e afetivas que adquiriu e que são valorizadas no tempo destinado ao aprender também no tempo destinado a provar que aprendeu?

Durante a avaliação, serão consideradas igualmente desejáveis pelo professor as hipóteses que o estudante levanta diante de uma situação a resolver ou retorna-se como que, magicamente, ao campo das certezas? Faz sentido continuar dicotomizando os momentos do ensinar, do aprender, do avaliar ou será possível usar a avaliação como recurso educativo, regulador das aprendizagens conforme propõe PERRENOUD (1999)?

A provocante alusão ao provérbio “dize-me com quem andas” nos anima a extrapolar e o “dize-me como avalias e eu te direi qual projeto pedagógico que praticas” se inscreve como questão de fundamental importância. De que vale mudar a metodologia se o olhar avaliativo continua preso às amarras do passado, restringindo o avanço intelectual, punindo o pensamento divergente, desaconselhando grandes vôos da imaginação e da originalidade?

Vários pesquisadores do campo da avaliação ressaltam que o jeito de avaliar informa o que deve ser valorizado na hora de estudar assim como a forma correta de demonstrar o que se aprendeu. Dessa maneira parece saudável pensarmos um pouco mais sobre os processos avaliativos que planejamos de modo a identificar sua adequação aos pressupostos teórico-metodológicos que elegemos norteadores de nossa práxis docente. Só assim, conseguiremos compreender porque é tão difícil formar alunos críticos e criativos sem compartilhar parte do

poder concentrado nas mãos do professor na hora da avaliação inclusive.

### **A problemática da avaliação na perspectiva da problematização**

A formulação dos instrumentos avaliativos implica, inicialmente, assumir qual a concepção de avaliação que regerá o processo. A avaliação formativa é uma opção coerente com um modelo de ensino preocupado com a construção do conhecimento e com a formação de uma consciência crítica. PERRENOUD nos lembra a importância de estabelecermos regulações das aprendizagens dos alunos o que só se consegue a custa de uma avaliação dialógica, respeitosa, em que o uso da palavra circule entre os integrantes do grupo de trabalho/estudo cabendo ao docente a mediação do processo.

Um destaque a ser feito é que a regulação deve priorizar a aprendizagem, mas na prática o que se vê é uma regulação das atividades de ensino. A diferença entre ambas é notória. O cumprimento formal das atividades propostas pode não gerar aprendizagem. Outro aspecto merecedor de atenção é o contrato pedagógico entre professores e alunos a ser firmado sob bases sólidas, claramente definidas. O que se entende por competência e como se pretende orientar o processo de apropriação dos saberes e atitudes correspondentes à concepção adotada deve ser, suficientemente, debatida entre os interessados. O reconhecimento de perspectivas diferentes, ora antagônicas deve ser festejado, pois só assim começará a negociação entre os sujeitos envolvidos na cena pedagógica. O silenciamento dos alunos nessa etapa põe em risco a concretização de uma avaliação realmente problematizadora e aumenta as chances de se instituir uma situação de avaliação problemática.

Quais as experiências de avaliação que o aluno traz deve ser o ponto de partida tomado pelo professor para entender a lógica de suas atitudes, seu movimento no jogo da avaliação o que permitirá antever a relação usual do

estudante com o conhecimento. Como se comporta diante da avaliação é um indicador do valor que dá ao conhecimento que circulará no centro de seus processos interacionais. Se a cultura avaliativa que ele carrega aponta para uma relação utilitarista com o saber, buscando tão somente o estado de prontidão para dar as respostas previsíveis e desejadas pelo docente, muito trabalho deverá ser realizado de modo a subverter, pacientemente, essa atitude.

A opção por metodologias ativas contribui para uma relação mais saudável com o conhecimento porém não garante a relação de confiança a ser construída entre o educador e o educando sem a qual não ocorre entrega plena, obstaculizando maiores ousadias. Quem se atreverá a fazer perguntas, a demonstrar inseguranças, a buscar ajuda se no processo tudo pode se voltar contra ele? Como suportar na relação grupal, o peso da auto-estima arranhada ao assumir sua fragilidade quando a regra sempre foi ocultar as deficiências?

Por quê se avalia e para quem se avalia são questões cruciais que permitirão compreender o espaço de manobra assumido pelo professor no jogo com as regras institucionais em favor da aprendizagem do estudante. Decide-se aí, se a relação com os alunos será cooperativa, solidária, regida pela lógica da inclusão no processo ou se preocupada com a equidade formal, não se abrirá mão da neutralidade e da objetividade, única maneira de garantir rigor e levar os alunos a estudarem/trabalharem com afinco.

PERRENOUD afirma: "*É por isso que é difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e certificativa, a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia*" (1999: 70).

Outro dado a ser considerado e negociado preliminarmente é como o erro será interpretado. Se este for visto apenas com uma resposta a

ser corrigida conforme o padrão, muito pouco se aprenderá com ele. O seu potencial educativo e revelador das pistas ou atalhos seguidos pelos alunos na construção do conhecimento é desperdiçado pelo educador ávido por corrigir. O erro do estudante, lido e explorado, com sabedoria, pelo professor é condição favorável ao aprendizado e potencializador da capacidade argumentativa do futuro profissional. Não será esta uma dimensão proclamada como desejável nos objetivos da inovação curricular?

ESTEBAN ressalta:

*“O erro passa a representar um indício entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos. (...) Esta compreensão nos ajuda a transformar nossa leitura dos resultados alcançados e processos instaurados na sala de aula, convertendo o não saber, estático, negativo e definitivo, em “ainda não saber”, provisório, relativo e potencial. A pergunta “por que não” revela a existência de possibilidades que ultrapassam os limites do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber. A pergunta “por que não” convida a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas” (1999 : 22-23).*

Um recurso útil ao planejamento da avaliação é reconhecer a facilidade com que aprendemos a usar senhas para adentrar ao cenário da educação crítica. Logo, falar de avaliação contínua, processual, recurso para diagnóstico e correção dos rumos do ensino, por si só não impregna a avaliação desse matiz. Cumpre pois, mantermos a atenção para evitar a prática do auto-engano, lembrando que a inconsistência entre o que dizemos defender e o que realmente praticamos logo se revelará. Conforme GAIARSA:

*“Contudo - se bem olharmos -, todos estamos nus, na voz, no gesto, no rosto,*

*nas mãos, na postura, no olhar... (...) Para quem tem olhos de ver, todos estão nus. De qualquer modo, ou vemos o que a pessoa sente, ou percebemos o que ela está pretendendo esconder. Com alguma prática, percebemos com clareza sua maneira de esconder as coisas - o que, afinal, é um modo de revelar-se” (1984: 37)*

O que torna a avaliação uma prática altamente desafiadora é sua paradoxal capacidade de gerar encantos e desencantos, dor e prazer, alegria e tristeza, é sua força avassaladora tanto para construir como para destruir. Prática possuidora de encantos a conferir, especialmente, quando por meio dela despertamos capacidades cognitivas e afetivas adormecidas, desconhecidas, desaprendidas, auxiliando o sujeito a redescobrir sua incompletude e a engajar-se no processo auto-formativo. Por outro lado, prática provocadora de desencantos quando abdica da flexibilidade, da reinterpretação das regras, da leveza, em nome de um rigor abstratamente definido que cerceia as iniciativas do professor no sentido de mexer nos dispositivos didáticos de modo a favorecer a aprendizagem. Desencantadora quando em nome da eficiência nos resultados, deixa de lado a reflexão sobre sua eficácia social na construção de identidades e subjetividades profissionais e pessoais eticamente comprometidas.

Muito embora não se consiga operar transformações nas práticas de avaliação apenas atendo-se ao plano discursivo, nossa insistência nesse quesito justifica-se pois é exatamente no plano conceitual que precisamos mudar, pois é esse quadro teórico que orientará a interpretação do observado. Consideramos a avaliação um elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem que requer muita delicadeza por parte do educador. Elemento tão sério que não deve ser levado tão a sério, merecendo ser desdramatizado, o que propiciaria a alunos e professores vivenciá-lo com um pouco mais de tranqüilidade. Haverá espaços para o lúdico, o

sensível na avaliação ? ou esta deverá sempre conter algum traço de tortura?

### **Ensaando possibilidades para praticar uma avaliação cidadã**

Sem a pretensão de esgotar o tema, até porque desacreditamos de receitas prontas para aplicar em qualquer situação, reconhecemos que a educação crítica precisa sair da denúncia do que está errado e precisa mudar e começar a subsidiar aqueles que, sensibilizados pela agudeza da situação da mudança, avidamente esperam por pistas, indícios dos caminhos possíveis para a travessia conflituosa que desejam fazer com alguma segurança. Por que não ajudá-los? Fornecer instrumentação técnica para a mudança parece-nos ser ato essencialmente político. Enveredemos, pois, por esse caminho.

Instituir a auto-avaliação como um dos recursos favorecedores da regulação da aprendizagem pode vir a ser outra possibilidade. Esta, no entanto, deve ser ensinada e exercitada pois, em geral, tanto professores como alunos desaprenderam a pensar sobre si próprios e se sentem inadequados para decidir sobre seus desempenhos e sobre as necessidades de intervenção visando ao aprimoramento. A reflexão diária é uma atividade a ser inserida como recurso educativo. Para tal, uma possibilidade é negociar com os alunos o registro analítico de atividades ou momentos significativos que percebem durante o processo de ensino-aprendizagem. Estes registros podem e devem ser compartilhados com o docente que, dialogando com os estudantes na situação, trará novos elementos que retroagem em mão dupla: fornece subsídios tanto para os primeiros como para o segundo levando-os a refletirem sobre seu trabalho, tornando-os observadores privilegiados de suas próprias ações, leitores críticos de seu fazer, investigando seus sentidos e seus significados. Uma vez mais nos apoiamos em ESTEBAN: *“a avaliação como prática de investigação se configura uma perspectiva de*

*heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade”* (1999: 22).

Entrevistas coletivas e individuais podem ajudar a encontrar os pontos vulneráveis do processo e conduzir a uma tomada de posição solidariamente concebida e portanto, legitimada. O chamado 'salto triplo', muito utilizado na ABP, propicia elementos importantes para averiguar o nível de abstração e aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes. Nesta modalidade, o aluno recebe uma situação problema, faz uma análise da mesma sem consulta e seleciona 4 aspectos relevantes tanto para a situação problema como para os objetivos da aprendizagem. Estes aspectos são redigidos em forma de questões. A seguir, o aluno escolhe duas dentre as quatro questões indicadas, justificando as opções e estuda a situação-problema, sendo permitida a consulta a qualquer tipo de recurso de aprendizagem (livros, periódicos, base de dados, consultores e outros alunos). Finalmente cada aluno recebe uma folha individualizada com 5 perguntas previamente preparadas pelo professor. As 3 etapas da avaliação se complementam e compõem a nota do estudante na atividade. A iniciativa é interessante ao final de módulos para reafirmar conceitos-chave. Destaca-se que a técnica permite captar vários aspectos do processo de ensino, inclusive os afetos à dimensão ética. Tudo está a depender da concepção de educação, de mundo, de avaliação do avaliador. A fixação nos aspectos técnicos e a eventual abordagem despolitizada das questões não pode ser imputada ao recurso utilizado.

Parece desnecessário citar que a avaliação para recuperar sua dimensão educativa precisa libertar-se da visão equivocada de que todo o seu mal está concentrado nas provas e nas notas delas decorrentes. Qualquer recurso avaliativo em si contém sinais de positividade e negatividade a depender do olhar e do uso que faz dele cada avaliador. Este pode, por força dos valores que, consciente ou inconscientemente, imprime na interpretação dos resultados

avaliativos, transformar a mais moderna técnica de avaliação em opção anacrônica e nada criativa. Por trás da aparência democrática podem esconder-se sutilezas perversas da avaliação, praticadas sem que se sujem as mãos, antecipadamente absolvidas pelos discursos e promessas de compromisso com a heterogeneidade, com a autonomia intelectual e com a solidariedade. A preservação da coerência filosófica, epistemológica e ética do educador é decisiva no planejamento da avaliação, sendo coadjuvante os recursos que escolhe para melhor apreender e estimular as competências que reconhecidamente quer ensinar. Provas inteligentes podem e devem ser acionadas sempre que puderem contribuir para que a aprendizagem seja reafirmada e esse dia (de prova) deve ser igualmente explorado como dia de ensino e aprendizagem, de troca e de crescimento intelectual.

A organização de portfólios tanto do aluno como do professor vem sendo valorizada na medida em que congrega trabalhos das mais várias naturezas, estimulando a criatividade e possibilitando não se restringir às formas de avaliação, de modo a captar múltiplas formas de expressão de competências de diferentes níveis.

Um recurso interessante para avaliação do conhecimento na sala de aula é a formulação de perguntas pelos alunos e sua capacidade de tomar a palavra e apresentar argumentos. Pode-se também recorrer ao uso das chamadas TAC (Tarefas de Avaliação em Classe). Ambas situações evidenciam uma relação mais saudável do estudante com o ato de conhecer, permitindo perceber a transformação das informações recebidas em saberes significativos. Outra possibilidade a ser experimentada pode ser o chamado 'trabalho de minuto'. O professor interrompe a aula uns dois ou três minutos e pede aos alunos para responder brevemente: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu nesta aula? e Qual foi a questão importante que ficou sem resposta? Isto permite determinar em pouco tempo como os alunos estão

compreendendo partes específicas do curso de modo a que se possa intervir na situação, regulando a aprendizagem (LAWRENCE & WALTMAN, 1997).

### **Transitando pelo campo das incertezas e a imperiosidade da mudança: o arremate possível, provisório e inesgotável**

Muito pode ser dito e merece ser dito no campo da avaliação. Até para gerar condição de dúvida, de interpelação, de desconstrução do óbvio. Se isto abre um leque enorme para os educadores fazerem suas opções, reaprendendo que na verdade, as opções sempre estiveram de algum modo disponíveis, apenas não foram acionadas pelas inúmeras omissões que preferimos praticar. MORIN com coragem inicia seu livro "Os meus demônios" assumindo:

*"Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito no que acredito, como e por que penso como penso e, no fim de contas, de reexaminar o que penso nas suas próprias raízes. Este livro transformou-se então num projecto de introspecção-retrospecção à descoberta dos meus demônios" (1995: 9).*

Por conta da existência dos "nossos muitos demônios" criados para justificar nossa falta de rebeldia, cremos que o aqui-agora nos impõe um agir mais conseqüente, instaurando o tempo das ousadias pedagógicas.

A crise do ensino superior está aí declarada. Esperar reunir certezas para agir é condenar-se a esperar pelo fim inexorável, é decretar nossa impossibilidade de regresso de nossa condição de morto-vivo. Triste destino especialmente para aqueles profissionais-professores que ensinam a cuidar e a curar. Como aceitar passivamente a doença cognitiva que estamos disseminando tão irresponsavelmente?

A imperiosidade da mudança que anunciamos não pretende ser intempestiva e irresponsável. Muito menos dogmática e definitiva. Mas se desatamos os nós que estrangulavam as chances de um ensino criativo na área da saúde, cabe arrematá-los para evitar que se esgarcem e que ao final de tudo, não sobre nada.

A hora é de enxergar com nitidez a realidade e nossas possibilidades de agir junto a ela. Segundo CHEPTULIN:

*"A possibilidade, realizando-se transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial (...) Entretanto, com a transformação da possibilidade em realidade, a possibilidade não desaparece enquanto tal, não é eliminada. O aparecimento de uma nova realidade, em decorrência da realização dessa ou daquela possibilidade, é acompanhado pelo aparecimento de novas possibilidades. Passando de um estado qualitativo a outro, a matéria não pode, portanto, jamais esgotar suas possibilidades. Suas possibilidades são ilimitadas (1982 : 338-344)".*

Que seja esse um bom motivo para agir, a certeza de que sempre poderemos acrescentar à realidade do ensino que praticamos, enormes possibilidades de vir a ser o ensino marcado com o compromisso com a cidadania coletiva que tanto professamos mas que precisa ser posto em ação. E nessa perspectiva, mudar a concepção e a prática de avaliação pode auxiliar a nos tornarmos mais audaciosos em nossa práxis, auxiliando-nos a cometer ajuizadamente algumas transgressões

necessárias para despertar o guerreiro que existe dentro de nós e que parece já haver se acostumado a ficar deitado eternamente em berço esplêndido...

## Bibliografia

- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A editora, 1999.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GAIARSA, J.A. *O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. (org) *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- HOFFMAN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- LAWRENCE, J.H. & WALTMAN, J. *Avaliação de disciplinas*. org. de Eda C.B. Machado de Sousa. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Curso de Especialização em Avaliação à Distância, v.2.
- MORIN, E. *Os meus demônios*. Portugal: Publicações Europa-América LDA, 1995
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.