

AVALIAÇÃO CRITÉRIO-REFERENCIADA: ACOMPANHAMENTO DO ESTUDANTE NO CURRÍCULO ORIENTADO POR COMPETÊNCIA

CRITERION-REFERENCED EVALUATION: STUDENT ACCOMPANYING IN COMPETENCY-ORIENTED CURRICULUM

Mara Quaglio Chirelli¹

Julia Volpi Nassif²

Resumo: A avaliação é um dos elementos-chave para o desenvolvimento de metodologias ativas e formação na abordagem por competência. O estudo propõe-se a analisar o processo de avaliação na aplicação de metodologia ativa na Unidade Educacional de Prática Profissional. Trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com 20 professores. A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo, modalidade temática. Na abordagem curricular por competência dialógica trabalha-se com o critério referenciado e os graus de autonomia e domínio do desempenho a ser construído junto ao estudante ao longo de sua formação. Utiliza-se a avaliação formativa e somativa por meio da dialogia reflexiva sobre os movimentos da construção da prática profissional a partir do mundo do trabalho. É necessário avançar na investigação sobre esse processo na perspectiva do estudante.

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

Abstract: Evaluation is one of the key elements for the development of active methodologies and training in the competence approach. It is proposed to analyze the evaluation process in the application of active methodology in the Educational Unit of Professional Practice. A qualitative research, with data collection through a semi-structured interview with 20 teachers was used. The data's analysis was by content analysis, thematic modality. In the curricular approach for dialogic competence, the criterion referenced and the degrees of autonomy and mastery of the performance to be built with the student throughout his/her training are needed. The formative and summative evaluation is used through a reflexive dialogue about the movements of the construction of the professional practice from the work's world. It is necessary to advance the research on this process from the perspective of the student.

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

1 Introdução

No Brasil, desde a aprovação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, e da implementação da Estratégia Saúde da Família (ESF), como uma política para promover as mudanças no modelo de atenção à saúde, há o desafio de se trabalhar em redes de cuidado. No contexto, para que essa organização do cuidado em rede se constitua, a

¹ Doutora em Enfermagem, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP (EERP-USP). Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: marachirelli@gmail.com

² Médica pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: julianassif@hotmail.com

implementação da diretriz de formar profissionais que atendam ao cuidado individual e coletivo, fundamentados na abordagem integral do indivíduo, família e comunidade e de acordo com as necessidades da população, podendo proporcionar decisões compartilhadas entre profissionais e os usuários do sistema de saúde, tem apresentado avanços, mas também desafios nos processos de mudanças nas instituições de ensino e serviços de saúde.

Nas décadas passadas, o ensino era limitado ao tradicionalismo, caracterizado pela verticalização e singularidade dos saberes. Na sociedade contemporânea, há exigência de que o Ensino Superior esteja integrado à sociedade (SILVA; VIANA, 2015), articulando as práticas aos contextos, sem excluir os conflitos vividos, mas refletindo sobre as situações. A partir da análise crítica, é preciso construir instrumentalização para a superação dos problemas constituídos nas interações sociais.

Buscando favorecer as mudanças propostas na atenção à saúde e na educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 2017), aprovaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as profissões da área da saúde no início dos anos 2000. As DCN constituem parâmetros nacionais para a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e mudanças curriculares. O desafio é reconstruir os processos de formação dos profissionais, orientados por competência como eixo estruturante.

A enfermagem aprovou as suas DCN/ENF em 2001, a partir de várias discussões e apoiada nas propostas de mudanças que vinham sendo construídas desde a década de 80, tendo como apoio as elaborações debatidas nos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn) (BRASIL, 2001; SANTOS, 2003). Pelas DCN/ENF, a proposição orienta que os PPC possam expressar a identidade institucional, considerando em sua elaboração “o panorama político, econômico, social e cultural da sociedade nacional, para a atuação do profissional de enfermagem com competências e habilidades para atuar na transformação da educação e da saúde, nos próximos três a quatro decênios” (BRASIL, 2006, p.39).

Costa *et al.*, (2018) analisaram as DCN das 14 carreiras da área da saúde, aprovadas no período de 2001 a 2004. Identificaram que, na enfermagem e em algumas outras carreiras, há indícios de avanços na prática do cuidado, na gestão e organização curricular expressos na DCN, guiados pela proposta de formação de um profissional com perfil crítico, reflexivo, eticamente responsável por processos de mudanças frente aos contextos vividos. Porém, sente-se a necessidade de apresentar a tradução da intenção de

forma mais explícita e específica. Há desafios para orientar o desenvolvimento curricular fundamentado nas melhores práticas, levando-se em conta a integração e articulação do mundo do trabalho e a formação, com práticas interprofissionais e interdisciplinares. Necessita-se, ainda, especificar o referencial de competência e sua articulação com o processo de avaliação, de modo a promover o desenvolvimento integrado das capacidades na ação profissional contextualizada a partir de critérios de excelência referenciados.

Tendo como contexto esse cenário de possibilidades de mudanças na formação profissional, bem como as exigências das DCN dos cursos de graduação e os princípios do SUS, uma instituição de ensino superior do Estado de São Paulo, Brasil, desenvolve no curso Enfermagem, desde 1998, mudanças na formação apoiada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem e currículo integrado. Após 2003, implementa também a formação na abordagem dialógica de competência com mudanças no sistema de avaliação da proposta curricular (MARÍLIA, 2018a; HIGA *et al.*, 2016).

É válido ressaltar que o curso tem norteado suas mudanças tanto por um processo contínuo de autoavaliação quanto pelos resultados das avaliações das unidades educacionais (Formato5), realizadas pelos estudantes nos diferentes cenários. O objetivo desse processo é avaliar o planejamento institucional da aprendizagem em busca de adequar-se à melhor formação dos profissionais de saúde (MARÍLIA, 2018b; HIGA *et al.*, 2016).

A Unidade de Prática Profissional (UPP) faz parte da estrutura do currículo integrado do curso de enfermagem da instituição de ensino pesquisada, sendo composta tanto pelo cenário real quanto pelo cenário simulado [composto pelo 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 (MARÍLIA, 2018a).

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 de educação. Essa metodologia ativa está pautada no referencial teórico sociointeracionista e tem como intencionalidade a construção das práticas nas três áreas de competência (cuidado individual e coletivo, gestão para a saúde e educação na saúde) por meio do protagonismo dos envolvidos. Utiliza-se o pensamento reflexivo articulando teoria e prática, num movimento permanente de pensar e repensar as vivências, para que ocorra a explicação e

compreensão dos problemas captados nas práticas observadas e realizadas, construindo e reconstruindo-as considerando os graus de autonomia e domínio dos desempenhos a serem constituídos durante a formação profissional. Dessa forma, atribuem-se significados para as práticas efetivadas pelos sujeitos, dialogando com a formação a partir do mundo do trabalho, por meio de um fazer contextualizado, que aborda seus diversos determinantes, com compromisso ético e responsabilização profissional pelos problemas e necessidades das pessoas e/ou comunidades cuidadas (MARÍLIA, 2018a; LIMA, 2017; LONGHI *et al.*, 2014; NEVES *et al.*, 2017).

Esse processo de ensino-aprendizagem é documentado pelos estudantes no portfólio, em que registram as narrativas e todo o processo reflexivo do ciclo pedagógico. O portfólio é instrumento de compartilhamento e acompanhamento, entre professor e estudante, do processo ensino-aprendizagem e das avaliações formativas para que possam reconhecer os movimentos realizados, as capacidades construídas, os desafios e as estratégias a serem elaboradas para superação dos problemas captados.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96 (BRASIL, 2017), o processo de avaliação não deve ser rotulador e definitivo, mas sinalizar problemas e servir para superá-los, até porque a avaliação é considerada uma das atividades mais significativas e norteadoras do processo ensino-aprendizagem.

Albertino e Souza (2004) consideram que avaliar não é tarefa simples ou fácil, porque, ao proporcionar reflexão sobre a ação, emerge a necessidade de elaboração de planos que gerem crescimento, mudanças e superação dos desafios. O educador deve considerar que cada estudante tem o seu potencial, precisando de orientação e estímulo para seu pleno desenvolvimento. Afasta-se, assim, a avaliação como mera ação de classificação, permitindo a análise da aprendizagem em seu processo e a reorganização do ensino, considerando a reflexão e a crítica ao desempenho mobilizado além dos determinantes das situações que não puderam ser realizadas com sucesso.

Portanto, a abordagem educacional sociointeracionista requer um processo avaliativo ancorado na perspectiva crítico-reflexiva sobre as ações realizadas, considerando os contextos e a cultura das práticas realizadas. Além disso, na abordagem dialógica de competência, trabalha-se com o critério-referenciado de avaliação, os parâmetros dos desempenhos a serem construídos ao longo da formação profissional, buscando proporcionar o desenvolvimento dos graus de autonomia e domínio das ações pelos estudantes. Ou seja, o processo dialógico de avaliação se constitui na autorreflexão e na reflexão entre os pares e com o professor para captar as capacidades, os desempenhos

construídos, além dos desafios para a prática responsável e de excelência (VELASCO-MARTINEZ; TOJAR-HURTADO, 2018).

Diante disso, na instituição de ensino pesquisada, a avaliação da aprendizagem por meio da competência na abordagem dialógica ocorre pela observação das capacidades em ação. Consideram-se as ações-chave e os desempenhos descritos, bem como os graus crescentes de autonomia e domínio do estudante de acordo com cada ano escolar para que se possa acompanhar a constituição desses desempenhos organizados nas áreas de competência das necessidades 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 (MARÍLIA, 2018b).

Quanto ao papel do professor ou preceptor de cenário de prática, tem-se que, nessa perspectiva, torna-se essencial rever a postura controladora exercida no referencial tradicional de aprendizagem. Urge uma atitude crítica e reflexiva a partir da análise do contexto e das ações realizadas, uma vez que a realidade se mostra por situações complexas. O propósito é favorecer a capacidade de o estudante pensar e desenvolver sua autonomia na aprendizagem, considerando a ética e a consciência da transformação da realidade.

No entanto, percebe-se que, nos processos de mudanças com implementação de novas metodologias de ensino-aprendizagem e organizações curriculares, ocorrem avanços nas estratégias e na abordagem pedagógica do professor, mas também há desafios para que o professor, estudantes e instituição modifiquem suas práticas, consolidadas por muitos anos no currículo tradicional disciplinar, com avaliação normo-referenciada e processos pedagógicos centrados no professor (MATTIA; KLEBA; PRADO, 2018).

Considerando esse contexto, questiona-se como os professores têm realizado a avaliação no processo de ensino-aprendizagem em um currículo integrado e orientado pela abordagem dialógica de competência, bem como quais os desafios encontrados. A pesquisa propõe-se, então, a analisar o processo de avaliação na aplicação de metodologia ativa em Unidade Educacional de Prática Profissional, num currículo integrado e com abordagem dialógica de competência.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. A análise qualitativa é uma forma de investigação social que visa explorar sentidos e significados,

como valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões da sociedade, fornecidos pelas pessoas em relação às suas experiências e ao mundo em que vivem (MARCONI; LAKATOS, 2017; MINAYO, 2014; HOLOWAY; WHEELER, 2010).

A instituição de ensino pesquisada localiza-se em município do centro-oeste do Estado de São Paulo, Brasil, é pública e gratuita, oferece os cursos de Enfermagem e de Medicina, em que anualmente ingressam, respectivamente, 40 e 80 novos acadêmicos (MARÍLIA, 2018a).

Participaram desta pesquisa os facilitadores (professores e preceptores) da UPP do 1º ao 4º ano do curso de Enfermagem. Os preceptores são profissionais enfermeiros ou médicos, contratados pela instituição de ensino e outros da Secretaria Municipal da Saúde (SMS).

Por se tratar de pesquisa qualitativa, trabalha-se com a amostra com seleção dos participantes por conveniência/intencionalidade, considerando a necessidade de contemplar os atributos que o investigador pretende conhecer, visando ao aprofundamento, à abrangência e à diversidade no processo de compreensão de uma dada representação. Sua validade está na potencialidade de analisar o objeto em todas as suas dimensões (MINAYO, 2014, 2017).

São considerados participantes da pesquisa os facilitadores nos respectivos anos, ou seja, tanto os professores como os preceptores do 1º ao 4º ano. O curso tem um total de 120 professores. Utilizaram-se como critérios de seleção dos participantes, a variação da faixa etária (a menor e a maior por série); a inclusão de representantes do sexo masculino e feminino em cada série; o tipo e o tempo de inserção no cenário de prática profissional e no processo de mudança curricular na graduação e, ainda, a participação efetiva nas atividades acadêmicas, como facilitador da UPP 1 a 4, há pelo menos um ano. Foram selecionados 20 facilitadores, sendo cinco em cada ano da graduação. Foram excluídos do processo os que não estavam de acordo com os critérios estabelecidos.

A coleta de dados foi realizada por uma única pesquisadora, utilizando a 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. Destina-se a construir informações acerca do objeto e de temas pertinentes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2014).

Utilizou-se, como questão disparadora na entrevista – Como o participante considera a avaliação no processo ensino-aprendizagem na Unidade de Prática Profissional? Encontra alguma facilidade ou dificuldade para realiza-la? Quais?

Iniciou-se a pesquisa com um estudo piloto para a avaliação do instrumento no mês de agosto de 2016. Verificando-se que não necessitava de mudanças, a coleta de dados foi iniciada no mês de setembro e concluída em dezembro de 2016. Utilizou-se, como local de coleta, o espaço das instalações da instituição de ensino pesquisada e as Unidades da Saúde da Família (USF) do município. As entrevistas tiveram duração de 14 a 35 minutos, em média de 32 minutos. Foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após esclarecimentos sobre o projeto, e autorização para que as atividades pudessem ter o registro em áudio por meio de gravador, com posterior transcrição integral das falas.

Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo na Modalidade Temática (MINAYO, 2014). A autora propõe três etapas operacionais. A pré-análise é a tomada de decisão sobre o que se pretende investigar. Já a segunda etapa baseia-se na exploração do material. Desta forma, busca-se o núcleo de compreensão do texto e sua redução, por meio de categorias, classificando e agregando os dados obtidos pelos critérios: exaustão, representatividade, exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidedignidade, concretude e produtividade (MINAYO, 2014).

Inicialmente, realizou-se a leitura exaustiva das transcrições das entrevistas, identificando as categorias classificatórias para a exploração do material. Realizada a classificação das falas, ou seja, das unidades de registro, organizando-se os dados em planilha *excel*. Dividiram-se os dados por ano letivo e os critérios de seleção dos facilitadores (professor do LPP, APP e UPP) e preceptores que fazem parte do serviço.

Posteriormente, elaboraram-se sínteses dessas falas e, por meio da compreensão dessas, identificaram-se os núcleos de sentido: avaliações formativas e somativas dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; instrumentos utilizados no processo de avaliação; avaliação dos facilitadores; as facilidades de avaliação no processo ensino-aprendizagem; as dificuldades de avaliação no processo ensino-aprendizagem. Da articulação desses núcleos emergiram os temas: avaliação no processo ensino-aprendizagem na abordagem dialógica de competência e gestão do processo de avaliação dialógica. Todo o processo de codificação até a identificação dos temas foi realizado por duas pesquisadoras para verificação e análise do processo realizado, buscando a validação interna do material.

Na terceira etapa, foi feita a interpretação dos resultados a partir dos referenciais de educação emancipadora, currículo e competência dialógica.

Por meio da Análise Temática, foi possível revelar temas que surgiram a partir da leitura exaustiva dos conteúdos das entrevistas, seu processamento em categorias e, com a identificação dos núcleos de sentido, chegou-se aos temas. Captaram-se, dessa forma, os conceitos e os valores dos professores ao apresentarem como visualizam o processo de avaliação num currículo integrado e orientado pela abordagem dialógica de competência, a compreensão da forma de organização do processo pedagógico para que ocorra a avaliação e seus desafios.

Maguire e Delahunt (2017) afirmam 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 temas. Segundo as autoras isso revela que houve somente resumo e organização dos dados em vez de análise. Acrescentam ainda que se podem 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, examinando ideias, premissas e conceitualizações subjacentes.

Este artigo faz parte da pesquisa intitulada “Metodologia da problematização na unidade de prática profissional: visão do docente do curso de enfermagem”, sendo uma versão aprofundada dos resultados apresentados no 7º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), no ano de 2018 na cidade de Fortaleza – Ceará (CHIRELLI; NASSIF, 2018).

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

3 Apresentação e Discussão dos Dados

Os facilitadores são 16 mulheres e quatro homens. Quanto à formação profissional, (17 enfermeiros, dois médicos e um psicólogo) e, quanto à categoria em que é contratado, (cinco assistentes de ensino, 10 professores e cinco preceptores). Quanto ao 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. 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. No 4º ano, realizam atividades tanto em cenário da rede básica como na área hospitalar. Além das atividades em cenário real, também há atividades em cenário simulado, como o Laboratório de Prática Profissional (LPP) e o Apoio à Prática Profissional (APP) (MARÍLIA, 2018a).

A seguir, apresenta-se os temas “avaliação no processo ensino-aprendizagem na abordagem dialógica de competência” e “gestão do processo de avaliação dialógica”.

3.1 Avaliação no processo ensino-aprendizagem na abordagem dialógica de competência

No currículo orientado por competência na abordagem dialógica, a avaliação desenvolve-se a partir do critério referenciado. No caso, o desempenho de todas as áreas de competência (cuidado as necessidades individuais e coletivas de saúde, gestão e organização para o trabalho e investigação científica) é apresentado aos estudantes desde o início das atividades em cada unidade educacional. As avaliações ocorrem permanentemente no processo e ao final das unidades educacionais, de acordo com os graus de autonomia e domínio esperados em cada momento da formação do estudante. Verifica-se como o estudante mobiliza suas capacidades em ação. Busca-se construir os processos de avaliação entre os professores envolvidos nas atividades e os estudantes, com diversidade de olhares sobre as práticas realizadas, tendo sempre a intenção de construir, coletivamente, a percepção de como cada estudante tem mobilizado suas capacidades.

[...] 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).

Luckesi (2006), ao discutir as formas de se elaborar o processo de avaliação, sinaliza que é preciso diferenciar as aprendizagens de “domínio” e de “desenvolvimento”.

Menciona que as aprendizagens de domínio são aquelas mínimas necessárias a um determinado conteúdo (conhecimentos, habilidades, informações, atitudes) para um nível de desenvolvimento escolar (faixa etária e/ou ano escolar). Considera que não se trata da média dos conteúdos aprendidos, mas todos os conteúdos a serem, efetiva e plenamente, aprendidos. Por outro lado, a aprendizagem de desenvolvimento diz respeito àquilo que os estudantes podem fazer com os conhecimentos aprendidos, estando presente a criatividade, a capacidade de intuir e inventar. Essa capacidade de aprendizagem precisa ser estimulada pelos professores e praticada pelos estudantes, estando embutidos nela os riscos e a possibilidade de “chegar lá ou não”. Inclui a investigação científica, as soluções tecnológicas, a criação ou a recriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, ao se considerar a abordagem dialógica de competência, trabalha-se na visão holística da competência, conferindo a dimensão relacional entre as ações-chave e os atributos, relacionando as capacidades dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores, incorporando a ética e os valores, aspectos integrantes do desempenho competente. Integram-se todas as dimensões do desempenho a ser construído, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes em um determinado contexto e cultura, articulando o mundo do trabalho e a formação. Todas as aprendizagens são construídas pela articulação dos domínios e demais elementos constitutivos da competência, a fim de garantir sua aprendizagem significativa, que pode ou não ser transferida para outras situações (RIBEIRO; LIMA; PADILHA, 2018).

Nesse referencial, a construção do conhecimento ocorre a partir da prática crítico-reflexiva vivenciada no trabalho. Além disso, a aprendizagem se expressa em desempenhos que permitem que a avaliação seja referenciada em critérios padronizados (MARÍLIA, 2018a).

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 (...) (E4).

Convém, então, que docentes e discentes conheçam os desempenhos a serem mobilizados em cada série nos diversos cenários, além dos graus de autonomia e domínio previstos para a série. A avaliação é previamente programada entre docentes, discentes e gestores, e acontece por meio de um processo de ação-reflexão-ação elaborado em diálogos em processo, representando um movimento em espiral (MARÍLIA, 2018a). Logo, essa avaliação rompe o paradigma tradicional em que o docente “acerta contas” com o discente. Passa-se, então, a promover a avaliação formativa a partir dos critérios

estabelecidos e seus graus de domínio e de autonomia determinados para cada ano escolar.

Na avaliação formativa, torna-se importante o *feedback* ao estudante para que possa estabelecer melhorias frente ao que lhe foi apresentado como desafios a serem superados. Para esse propósito, o critério referenciado evidencia para o estudante o que deverá construir na sua prática profissional, na série em que está frequentando, ou seja, qual o domínio a ser desenvolvido. O *feedback* na avaliação formativa auxilia o estudante a compreender a profundidade dos critérios, por reflexões feitas sobre a sua prática e seus diferentes níveis de realização (LOK; MCNAUGHT; YOUNG, 2016).

Os graus de autonomia e domínio para desenvolvimento dos desempenhos são estabelecidos para cada série, podendo ser construídos ao longo do ano letivo. Esses são apresentados no quadro 1, com os respectivos parâmetros para cada série.

Quadro 1: Graus crescentes de autonomia e domínio dos desempenhos a serem contruídos em cada série

Série	Grau de autonomia e domínio para a realização dos desempenhos
1 ^a	mostra, com apoio, empenho e comprometimento no desenvolvimento da prática profissional e acumula capacidades em todos os desempenhos, considerando o deslocamento realizado em sua respectiva linha de base. Esta significa os saberes e experiências prévias, nas áreas de competência apresentadas no perfil.
2 ^a	mostra, em algumas vezes e com apoio, autonomia e ser capaz de desenvolver a prática profissional e amplia capacidades em todos os desempenhos, considerando o deslocamento realizado em sua respectiva linha de base.
3 ^a	mostra, na maioria das vezes e com apoio, autonomia e com domínio ser capaz de desenvolver a prática profissional e amplia capacidades em todos os desempenhos, considerando o deslocamento realizado em sua respectiva linha de base.
4 ^a	realiza com domínio e autonomia, ser capaz de desenvolver a prática profissional e amplia capacidades em todos os desempenhos, considerando o deslocamento realizado em sua respectiva linha de base.

Fonte: Marília (2019)

Na instituição pesquisada, a avaliação é feita a partir dos critérios estabelecidos durante as atividades diárias na UPP, emitindo os conceitos satisfatório ou insatisfatório. Porém, como sinalizado por E4, cada série tem seu grau de domínio a ser desenvolvido, podendo a avaliação ocorrer por meio da devolutiva na avaliação dialogada com o estudante no cenário de prática, durante a atividade do ciclo pedagógico, além das avaliações realizadas no Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC) e no Exercício de Avaliação da Prática Profissional (EAPP), quando ocorre a simulação da prática seguida da reflexão sobre o desempenho realizado.

Para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem ativo e avaliação critério-referenciada, o facilitador precisa conhecer quais as capacidades do estudante desde o início do seu acompanhamento, podendo identificá-las por meio da “Linha de Base”, ou

seja, quais os conhecimentos/habilidades/attitudes que o estudante já sabe/faz, considerando o domínio e a autonomia conquistados ao longo de suas atividades desenvolvidas até o momento. Desse modo, pode 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 e 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 domínio e autonomia do desempenho que será trabalhado na série, para que possa construir suas práticas pedagógicas em coerência com a ação-chave a ser construída naquele momento de formação. Outro ponto a ser destacado é a forma de acompanhamento do estudante, visto 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 das suas capacidades a partir do contexto, da cultura e da ética nos cenários de prática profissional. Ao se utilizar a Linha de Base como parâmetro de início das atividades no ano, busca-se compreender quais capacidades e como o estudante as mobiliza, considerando as áreas de competência do cuidado às necessidades individuais e coletivas, da gestão para o cuidado em saúde e da educação na saúde.

Para avaliar esses graus de domínio e autonomia do desempenho a ser realizado pelos estudantes, necessita-se constituir as referências ou parâmetros para as atividades que ele deverá executar em sua prática, considerando os graus de confiabilidade necessários para as ações a serem efetuadas em cada momento. Esses graus de confiabilidade na execução da ação são definidos pela autonomia e domínio desde observar o supervisor, passando por realizar as práticas junto a outro profissional, com supervisão direta ou indireta, até poder realizar o desempenho, conquistando a confiabilidade desejada de um desempenho específico, ou seja, o que permite 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).

Faz-se necessário reconhecer os desempenhos a serem construídos em cada momento da formação dos estudantes para que o facilitador tenha clareza sobre quais estratégias específicas precisa mobilizar para aquele momento. 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, onde está essa dificuldade? (E10)

A inserção no cenário de prática torna-se essencial ao se adotar a matriz curricular integrada e orientada pela abordagem dialógica de competência. Significa que a prática profissional constrói-se a partir do mundo do trabalho, sendo importante a forma de integração que o professor/facilitador tem no cenário. A avaliação ocorre ao se observar como o estudante mobiliza suas capacidades nas diferentes situações frente aos problemas que ocorrem, com diversas famílias, comunidade e profissionais que estejam envolvidos nessas situações. Dependendo da forma de integração que o professor elabora, por exemplo, por projetos considerando os problemas dos territórios junto aos atores envolvidos no cenário de prática, inserem-se os estudantes e os professores em situações reais e não em “atividades acadêmicas”, criadas especificamente para a formação dos estudantes. Ou seja, os estudantes e os professores vivenciam os conflitos e problemas reais nos contextos dos serviços e outros cenários estabelecidos a partir das pactuações propostas no PPC.

Além de ter apropriação dos desempenhos e trabalhar com seu grau de autonomia e domínio, os facilitadores destacam também a necessidade de serem avaliadas todas as dimensões do desempenho, não dando destaque somente 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).

No movimento avaliativo, destaca-se, por meio da comunicação dialogada, a percepção que o estudante tem sobre o próprio desempenho. A capacidade crítica e reflexiva torna-se ferramenta de análise, construindo habilidades de análise, síntese e planejamento das estratégias a serem aplicadas nos próximos momentos nos cenários de prática (CHIRELLI; NASSIF, 2018).

Alarcão (2013), ao abordar o pensamento de Donald Schön, contextualizando a construção do conhecimento na constituição da competência do profissional, destaca as noções de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Trabalham-se as capacidades em contextos instáveis, com criatividade, tendo no professor e no preceptor dos serviços de saúde o orientador/mediador da reflexão nos contextos de prática real e/ou simulada para que o estudante/profissional possa aprender a pensar e dialogar com e a partir da ação, numa relação viva entre prática e teoria.

No movimento de ensinar, Shulman também enfatiza que são importantes os momentos de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão a partir das experiências vividas pelos estudantes/professores. As ações não são uniformes e previsíveis, é preciso contextualizar as ações para serem construídas, identificar e singularizar as práticas às necessidades dos estudantes e dos conteúdos a serem abordados, bem como as intencionalidades educacionais. Portanto, há de se flexibilizarem as práticas docentes frente ao exposto, na perspectiva da compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (SHULMAN, 1987, 2014).

Dentro desse processo, a avaliação divide-se em dois principais momentos, sendo que o primeiro - a avaliação formativa - será formalizada dentro do segundo - a avaliação somativa (MARÍLIA, 2018b).

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, suas capacidades, mudanças ou necessidades de apoio (SILVA; SCAPIN, 2011). Já a avaliação somativa é obrigatória e tem a finalidade de analisar a progressão do estudante ao longo das séries (CARNEIRO; NOVAES, 2009).

Bennett (2011), ao discutir as perspectivas da avaliação formativa e somativa, destaca que há autores mais ligados à área de educação e investigação que consideram a avaliação formativa como um processo. Outros têm a visão voltada para a elaboração de testes e mencionam que essa perspectiva de avaliação tem como intenção a aplicação de instrumentos para elaboração de um diagnóstico, que gera um *ranking* a ser consultado. Segundo Bennett as duas visões são consideradas muito simplificadas. Mesmo que o instrumento seja cientificamente bem elaborado, não será eficaz para fins educacionais, caso ocorram problemas no processo de formação. Por outro lado, ao definir a avaliação formativa como processo, também é uma simplificação excessiva, uma vez que mesmo o processo mais cuidadosamente construído dificilmente funcionará se a "instrumentação" ou a metodologia usada nesse não for adequada para a finalidade pretendida. Uma conceituação forte precisa dar atenção cuidadosa a cada componente, bem como à maneira como os dois componentes trabalham juntos para fornecer *feedback* útil. Alguns autores vêm utilizando outra terminologia para expressar os momentos de avaliação. Têm adotado "avaliação para a aprendizagem" para indicar o processo e "avaliação de aprendizagem" para se reportar à avaliação somativa. O autor, porém, questiona também essa terminologia, pois pondera que ela pode ficar reduzida, caso, na avaliação formativa, não seja considerada qual a teoria que apoia a ação e sua aplicabilidade no contexto.

No contexto do currículo integrado e na abordagem dialógica de competência, esse processo está fundamentado a partir das bases do sociointeracionismo. Na avaliação para a aprendizagem, identifica-se um processo contínuo, reflexo dos resultados atingidos por meio das atividades realizadas na interação com as situações vividas no cotidiano dos cenários de prática. É maleável a ponto de identificar fragilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, por meio do processo crítico e reflexivo, o que permite um melhor *feedback* tanto ao professor quanto ao estudante, ainda em tempo de planejar novas estratégias para a superação dos desafios encontrados. Já a avaliação somativa é a concretização formal do progresso construído a partir da avaliação formativa ao final de uma etapa pré-estabelecida, ou verificação de que há, ou ainda não há, grau de domínio e autonomia suficientes para aceder ao próximo momento da formação do profissional.

No processo ensino-aprendizagem nas metodologias crítico-reflexivas, o professor assume o papel de captar as necessidades dos estudantes, acompanhar o seu raciocínio para que possa compreender como está aprendendo, quais suas dificuldades e facilidades para captar e assimilar as situações. Nessa direção, um dos desempenhos do facilitador está em sua capacidade de instigar o estudante a pensar nas situações, ajudá-

lo a compreender quais os problemas que decorrem de sua prática, por que eles acontecem e o que precisa para superá-los.

O papel do facilitador é facilitar a vida deles. Eu acho que o nosso maior papel é de instigar para ele estar buscando conhecimento. Não dando a resposta pronta [...] hoje eu vejo que eles entendem, compreendem a metodologia de ensino e eles reconhecem o papel. Até eles reconhecem o papel do facilitador como instigador do conhecimento, como direcionador. Eu não estou ali para dar resposta, eu estou ali para proporcionar que ele aprenda, a ensinar, ensinar aprender a aprender (E3).

[...] conduzir os grupos mesmo, de problematizar, de levantar com eles, de provocar as reflexões da prática (E20).

Para que o facilitador auxilie o estudante na prática reflexiva, os profissionais da pesquisa destacam que vivenciar a realidade também contribui para a capacidade de mediação reflexiva no ciclo, bem como ter habilidade relacional de boa convivência.

o que facilita muito é você vivenciar a realidade junto com o estudante [...] e na hora que ele vem com o relato, no momento de síntese provisória, facilita no sentido de você estar instigando-o mais. Eu coloco muito pra eles, eu acabo tendo um pouco mais de participação no sentido de questionamentos, de 'fazer eles' refletirem mais, estimulando a questão do conhecimento prévio, mesmo na hora que identifica lacuna, dúvida, o que realmente eles estão querendo naquele momento identificar [...] (E4).

[...] porque você enquanto professor que tem o papel de facilitar o processo de aprendizagem, precisa ter uma boa convivência com as pessoas. Eu acho que essa é uma das questões que se diferencia muito do ensino tradicional, porque no ensino tradicional você é o detentor do saber, fica diante de um grande grupo e você faz uma fala daquilo que você acredita (E12).

O pensamento crítico é um processo com raciocínio complexo, dialógico e sistêmico, realizado pelo indivíduo para uma determinada ação. A intenção é escolher as melhores opções de respostas que favoreçam a resolução de problemas de Enfermagem, a partir de contextos bem definidos, pautados em processos intelectuais e emocionais (cognitivos, experienciais e intuitivos), considerando os princípios éticos da profissão (ALBUQUERQUE, 2010).

Kemmis (1999) *apud* Brzezinski (2001), descreve sobre a natureza da reflexão, citando que não se trata de um processo somente interior da pessoa, mas de uma prática orientada para a ação. Essa faz parte de um contexto histórico, social, político para estar a serviço dos interesses humanos, dando forma à ideologia e à reflexão. Trata-se de uma prática que expressa o poder das pessoas para construir e reconstruir a sociedade, utilizando o diálogo como ferramenta na tomada de decisão e na ação social.

3.2 Gestão do processo de avaliação dialógica

A avaliação é realizada periodicamente, caracterizando os processos vividos nos cenários reais e simulados, com identificação dos avanços e desafios.

Na avaliação, tem-se o preenchimento de instrumentos pré-estabelecidos pela instituição, sendo formalizada em momentos planejados. Quando ocorre o preenchimento do formato, estabelecem-se os 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 a elaboração de plano de melhoria (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).

Para formalizar o sistema de avaliação são utilizados (i) *formatos*: registros preenchidos por estudantes e professores, com informações sobre o processo ensino-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 (MARÍLIA, 2018b).

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 (MARÍLIA, 2018b).

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, seus membros são responsáveis pela validação dos Exercícios de Avaliação Cognitiva (EAC), a formulação e aplicação do Teste de Progresso (TP) no curso de medicina 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 (MARÍLIA, 2018b).

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 oferecer 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, há oportunidade de recuperação para que seja analisada sua progressão ao longo das unidades educacionais 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 registrada em formato (Formato 5) (MARÍLIA, 2018b). 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 do estudante de forma direta e indireta.

[...] 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, podem ocorrer problemas na sua implementação se não houver diálogo por meio do portfólio, na medida em que nem estudantes nem professores têm explicações satisfatórias de como elaborá-lo (COSTA; COTTA, 2014; TONHOM *et al.*, 2015). Verifica-se que os instrumentos de avaliação, para serem mais eficazes, necessitam de estratégias de discussão com os envolvidos (professores, preceptores e estudantes) a respeito de como a instituição fundamenta e propõe sua aplicação, conforme sinalizado por Bennett (2011).

Por meio do portfólio, o professor realiza um processo de *feedback*, enriquece-o com novas informações e novas perspectivas, em uma dimensão formativa (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008). Evidencia-se que o portfólio reflexivo contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes em processos ativos de formação, tornando-os críticos e questionadores, preparando-os para enfrentar os problemas da realidade da vida seja como estudante ou futuro profissional (COTTA *et al.*, 2017; COTTA; COSTA, 2016).

Um dos desafios desse processo também está centrado na articulação que ele necessita estabelecer entre os professores e suas atividades. Um dos destaques está na avaliação que não tem sido integrada nas atividades desenvolvidas na UPP, ou seja, entre UPP/LPP/APP, que ocorrem na UPP ao longo de cada série.

[...] 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 o profissional resolve os problemas, considerando a ausência de danos e uma postura ética. Por outro lado, os cenários simulados permitem que isso ocorra, mas em situações protegidas. Há que se constituírem espaços integrados para que os facilitadores dialoguem

sobre o desempenho do estudante e, se necessário, constitua-se um plano de acompanhamento dos problemas de forma articulada.

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 com abordagem dialógica de competência, necessita de referencial teórico da ação que possa sustentar a avaliação formativa e somativa, podendo influenciar o acompanhamento das mudanças que surgem no desempenho dos estudantes.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à operacionalização do movimento de avaliação nesse contexto. Ao se utilizar o enfoque do processo avaliativo, necessita-se de parâmetros, ou seja, de critérios referenciados a serem estabelecidos para cada ano ou período a ser avaliado. Trata-se de apresentar aos estudantes e professores 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. Nesse referencial a constituição da responsabilização frente às ações realizadas está no cerne do processo. Além disso, destaca-se que a formação dos profissionais para intervir nesses referenciais tem enfoque privilegiado, tendo em vista que grande parte dos profissionais tem sua trajetória em processos de ensino e aprendizagem tradicionais. Portanto, faz-se necessário que a instituição de ensino implemente um programa de educação permanente de formação de professores e preceptores dos cenários de prática, tendo como intenção a reflexão e instrumentação para a prática pedagógica transformadora.

A inserção nos cenários de prática profissional também mostra-se em destaque no modelo de formação apresentado, uma vez que os processos de avaliação dos desempenhos têm uma articulação direta com as práticas realizadas no mundo do trabalho. Sendo assim, as pactuações entre a academia e os cenários de prática necessitam estar em estreita consonância com os princípios adotados no PPC, revelando como poderá constituir a prática crítica e reflexiva e as avaliações junto aos profissionais envolvidos.

A forma de abordagem dos desempenhos também foi destacada, tendo o referencial da integralidade e o mundo do trabalho como parâmetros de construção 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. Esses descontextualizam o processo de formação, isolando os conflitos, as diversas explicações para um determinado e ocorrido fenômeno. Na avaliação dialógica no currículo integrado busca-se perceber a forma de compreender a prática realizada e as estratégias de superação dos problemas identificados por meio de planos de acompanhamento em processo.

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

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. 1. ed. Porto: Porto Editora. 2013. p.11-39.

ALBERTINO, F. M. F.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. **Est Aval Educ.**, São Paulo, v. 4, n. 29, p. 169-189, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2164>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ALBUQUERQUE, C. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. **Millenium**, Viseu, v. 39, p. 55-71, dez. 2010

BENNETT, R. E. Formative assessment: a critical review. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, v. 18, n. 1, p. 5-25, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução cne/ces nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 1996. Lei nº 4.024, de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **A Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006. Disponível em: http://abeno.org.br/arquivos/downloads/download_20111215103241.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.65-82.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. Regulação do ensino superior no contexto de contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 65-89. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-04.pdf>. Acessado em: 22 fev. 2018.

CHIRELLI, M. Q.; NASSIF, J. V. A avaliação como instrumento de acompanhamento dos estudantes na graduação com metodologias ativas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas...** Aveiro: Ludomedia, 2018. p. 213-222.

COSTA, D. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 22, n.67, p. 1183-1195, dez. 2018.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 771-784, set. 2014.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 171-183, mar. 2016.

COTTA, R. M. M. *et al.* Portfólio coletivo reflexivo: ferramenta potencializadora do trabalho em equipe, raciocínio crítico e tomada de decisões. **Revista San Gregório**, Portoviejo, v. 16, n. especial, p. 12-21, mar. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

HIGA, E. F. R. *et al.* Avaliação do processo pedagógico em metodologia de aprendizagem ativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DO 1º INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH, 5., 2016, Porto. **Atas...** Aveiro: Ludomedia, 2016. p. 270-278

HOLLOWAY, I.; WHEELER, S. **Qualitative research in nursing and health care**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell. 2010.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, out. 2017.

LOK, B.; MCNAUGHT, C; YOUNG, K. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, London, v. 41, n. 3, p. 450-465, 2016. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602938.2015.1022136>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LONGHI, A. L. *et al.* Una estratégia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 759-769, out./dez. 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? **Revista ABC Educativo**, São Paulo, v. 7, n. 56, p. 32-34, maio. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/381275-Avaliacao-da-aprendizagem-dominio-e-ou-desenvolvimento-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MAGUIRE, M.; DELAHUNT, B. Doing thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. **All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Kildare, v. 9, n. 3, p. 3351-33514, out. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Athas. 2017.

MARÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem**. FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília. 2018a. Disponível em: <http://www.famema.br/ensino/cursos/enfermagem.php>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARÍLIA. **Caderno de avaliação**: cursos de medicina e enfermagem. FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília. 2018b. Disponível em: <http://www.famema.br/institucional/avaliacao/docs/i.pdf> . Acesso em: 28 jan. 2019.

MARÍLIA. **Unidade de prática profissional 4 – UPP4**. Curso de Enfermagem. FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília. 2019. Disponível em: <http://www.famema.br/ensino/cursos/docs/Caderno%20da%204%C2%AA%20s%C3%A9rie%20de%20Enfermagem.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2019.

MATTIA, B. J.; KLEBA, M. E.; PRADO, M. L. Formação em enfermagem e a prática profissional: uma revisão integrativa da literatura. **Rev Bras. Enferm**, Brasília, v.71, n.4, p. 2157-2168, jul./ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC. 2014.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

NEVES, S. C. *et al.* Aprendizagem significativa por descoberta: uma reflexão da problematização sob a abordagem de Ausubel. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DO INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH, 6., 2017, Salamanca. **Atas...** Aveiro: Ludomedia, 2017. p. 719-724.

RIBEIRO, E. C. O.; LIMA, V. V.; PADILHA, R. Q. Formação orientada por competência. *In*: LIMA, V. V.; PADILHA, R. Q. (org.). **Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2018. p.25-36.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas perspectivas. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 361-364, jul./ago. 2003.

SILVA, E. F. L.; VIANA, L. O. Competências do docente de ensino clínico: o caso da escola de enfermagem Anna Nery. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DO 6º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 4., 2015, Aracajú. **Atas...** Aveiro: Ludomedia, 2015. p. 320-323.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. S. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, dez. 2008.

SILVA, R. H. A.; SCAPIN, L. T. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, apr. 1987. Disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411?code=hepg-site>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TEN CATTE, O. Entrustability of professional activities and competency-based training. **Medical Education**, Oxford, v. 9, n. 12, p. 1176-1177, dez. 2005.

TEN CATTE, O.; SNELL, L.; CARRACIO, C. Medical competence: the interplay between individual ability and the health care environment. **Medical Teacher**, Dundee, v.32, n.8, p. 669-675, jul. 2010.

TEN CATTE, O. Competency-based education: entrustable professional activities and the power of language. **Journal of Graduate Medical Education**, Lawrence, v. 5, n. 1, p. 6-7, mar. 2013.

TONHOM, S. F. R. *et al.* Unidade de Prática Profissional: percepção dos estudantes e professores dos cursos de medicina e enfermagem. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DO 6º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 4., 2015, Aracajú. **Atas...** Aveiro: Ludomedia, 2015. p. 80-85.

VELASCO-MARTÍNEZ, L.C.; TÓJAR-HURTADO, J. C. Competency-Based Evaluation in Higher Education—Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. **International Education Studies**, Ontario, v.11, n.2, p.118-132, jan. 2018.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2019.

Aceito em: 15 de maio de 2019.