

OS SENTIDOS DA PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS¹

Maria Cristina Martinez Capel Laluna²

Clarice Aparecida Ferraz³

O presente trabalho analisou os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros, orientada por competência, utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Os dados foram coletados em grupo focal, composto por sete professores de um curso de enfermagem do município de Marília, SP. Na análise dos dados, foi reconhecido que a maioria dos repertórios lingüísticos reporta-se à avaliação tradicional e à noção de competência baseada na matriz construtivista francesa. Porém, também, observou-se a presença de repertórios que produzem sentidos de renovação da prática avaliativa baseada na avaliação democrática e na matriz dialógica de competência.

DESCRITORES: educação baseada em competências; educação em enfermagem; avaliação educacional; currículo; enfermagem

THE MEANINGS OF EVALUATION PRACTICE IN NURSING EDUCATION¹

This study analyzed the meanings of evaluation practice in competence-based nursing education through discursive practices and production of meanings in daily routine. Data were collected with a focal group composed of seven professors from a nursing program in Marília, SP, Brazil. It could be acknowledged, during data analysis, that most of the linguistic repertories refer to the traditional mode of evaluation and to the competence notion based on the French constructivist framework. However, repertories producing meanings related to the innovation of the evaluation method, based on democratic evaluation and on the dialogical competence framework, are also observed.

DESCRIPTORS: competence-based education; education nursing; educational measurement; curriculum; nursing

LOS SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN LA EDUCACIÓN DE ENFERMEROS¹

El presente trabajo analizó los sentidos de la evaluación en la formación de enfermeros, orientada por la competencia, utilizando el marco teórico de análisis de las prácticas discursivas y de la producción de sentidos en lo cotidiano. Los datos fueron recolectados en un grupo focal, compuesto por siete profesores de un curso de Enfermería del municipio de Marília, en el estado de San Pablo, Brasil. En el análisis de los datos, se encontró que la mayoría de los repertorios lingüísticos se refieren a la evaluación tradicional y a la noción de competencia basada en la matriz constructivista francesa. Sin embargo, también fue observada la presencia de repertorios que producen sentidos de renovación de la práctica evaluativa basada en la evaluación democrática y en la matriz dialógica de competencia.

DESCRIPTORES: educación basada en competencias; educación en enfermería; evaluación educacional; curriculum; enfermería

¹Artigo extraído de Tese de Doutorado; ²Enfermeira, Doutor em Enfermagem, Professor da Faculdade de Medicina de Marília, Brasil, e-mail: cricapel@famema.br; ³Professor Associado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem, Brasil, e-mail: erraz@eerp.usp.br

INTRODUÇÃO

As transformações no campo do trabalho, da produção de conhecimento e da formulação de políticas públicas para educação, direcionadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), estão impulsionando as Instituições de Ensino Superior à modificação de seus projetos pedagógicos. Nesse contexto, um curso de enfermagem da cidade de Marília, SP, implantou, em 1998, um currículo integrado, orientado por competência, em que a enfermagem passa a ser compreendida como prática social historicamente determinada, comprometida, ética e politicamente, com a saúde da população, conforme a lógica do modelo proposto pelo SUS⁽¹⁾.

A formação por competência pode ancorar-se em distintas matrizes - a condutivista, a funcionalista, a construtivista francesa e o modelo australiano. A primeira consiste em um conjunto de tarefas independentes. A segunda, além da tarefa, inclui o detalhamento de funções, desconsiderando os atributos (conhecimentos, atitudes e habilidades) subjacentes às práticas de trabalho. Já a terceira, de origem francesa, busca a construção de competência que inclui a relação das funções e tarefas com o seu entorno, mais as situações de trabalho com a formação. Torna-se uma forma de adaptação das capacidades pessoais às tarefas que fixam o conteúdo dos empregos, priorizando os resultados⁽²⁾. A noção dialógica de competência, de procedência australiana, propõe a integração entre os atributos e as diferentes construções sociais que a tornam legítima. Busca combinar uma complexa rede de atributos na ação, considerando o contexto e incorporando ética e valores como elementos do desempenho⁽²⁻³⁾.

Mantendo coerência com a intenção de formação, o currículo desse curso busca adotar a noção dialógica e desenvolver as áreas de competência: cuidado às necessidades individuais e coletivas, organização e gestão do trabalho e investigação científica. A avaliação busca favorecer o processo ensino-aprendizagem, para transformar a prática profissional. Envolve aspectos formativos e somativos, com referência a critérios, entre os quais padrão de competência utilizado na comparação do desempenho de cada estudante. Ao objetivar o acompanhamento reflexivo da progressão das aprendizagens, essa avaliação diminui a competição entre os estudantes e estreita o diálogo entre os envolvidos. Além dos instrumentos utilizados na

avaliação do desempenho do estudante, há formatos nos quais se expressa a síntese do seu desenvolvimento e se aplicam os conceitos Satisfatório e Insatisfatório⁽⁴⁾.

A avaliação é temática complexa, fruto das relações que se estabelecem em seu processo. Até os anos noventa, o conceito de avaliação inclui a medida, a descrição e o juízo de valor, sendo demarcada por matriz tradicional, priorizando a orientação epistemológica positivista. No final do século, pautada pela matriz construtivista, sob orientação da epistemologia subjetiva da avaliação, que pressupõe a inclusão da negociação, requer uma atitude mais democrática⁽⁵⁾. No início deste milênio, a avaliação passa a incluir o conceito de potenciação, torna-se compartilhada por distintos olhares que se direcionam ao desenvolvimento e à aprendizagem⁽⁶⁾. É nessa perspectiva que se inclui a avaliação sob a orientação epistemológica, vínculo indivíduo-sociedade. Prescinde da compreensão da atividade humana, da ação prática do sujeito, que, por sua vez, implica a análise do sentido e finalidade dessa ação consciente⁽⁵⁾.

As orientações epistemológicas das matrizes de avaliação expostas, ainda que distintas, contraditórias e concorrentes, podem ser complementares. A partir delas, pode-se construir uma matriz democrática de avaliação em que, partindo da construção social e dialógica, há participação, autonomia, negociação, inclusão, comprometimento com a aprendizagem de todos e com a formação integral. A mudança da prática avaliativa requer que a instituição formadora e o professor se empenhem na construção de uma nova atitude, em que o mesmo passe do papel de fiscalizar e julgar para o de educar, criando uma nova cultura junto aos estudantes, professores, escola e comunidade⁽⁷⁾.

Na revisão de literatura da enfermagem brasileira⁽⁸⁻⁹⁾, verifica-se produção e discussão sobre a formação de enfermeiros baseada em competência, assim como se observa que a análise sobre a avaliação na formação de enfermeiros dirige-se mais à verificação de conteúdos e habilidades em currículos disciplinares, do que à apreciação de competência em currículo integrado.

Nesse curso de enfermagem, a avaliação vem constituindo um nó crítico e sua prática tem apontado para o distanciamento da avaliação proposta em seu projeto curricular. Este artigo é um excerto da tese de doutorado⁽¹⁰⁾ que teve como objetivo analisar os

sentidos da avaliação no cotidiano da formação, orientada por competência, sob a perspectiva de um grupo de docentes de um curso de enfermagem da cidade de Marília, SP.

MÉTODO

Esta investigação realizou abordagem construcionista, em que o conhecimento resulta da construção social. Na análise das práticas discursivas, o foco se encontra no papel da linguagem em uso na interação social e direciona-se às formas com que "as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas"⁽¹¹⁾. As práticas discursivas possuem como elementos constitutivos "a dinâmica (que são enunciados orientados por vozes), as formas ou *speech genres* (que, para Bakhtin, são formas mais ou menos fixas de enunciados) e os conteúdos, os repertórios lingüísticos", que se colocam em movimento no processo de "interanimação dialógica, situando-se portanto, no espaço da interpessoalidade, da relação com o outro, esteja ele fisicamente presente ou não"⁽¹¹⁾.

Na exploração dos sentidos, a análise se faz por meio da imersão no conjunto das informações coletadas, buscando expor os sentidos sem enquadrá-los em categorias estabelecidas *a priori*. É a partir do confronto entre os sentidos, construídos no decorrer da investigação e da familiarização prévia, obtida na literatura e nos referenciais teóricos, que são co-construídas as categorias de análise⁽¹²⁾.

A coleta de dados, realizada em grupo focal, partiu da discussão sobre como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica. O projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília e os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O grupo foi composto por sete professores de um curso de enfermagem do município de Marília, incluindo o profissional do serviço de saúde que atua como docente colaborador, sendo resguardada a identidade dos sujeitos, por meio da utilização da letra O para o observador, P para o coordenador e P, acrescido de numeração ordinal seqüencial, para os demais participantes.

Na organização dos dados, adotou-se o procedimento dos mapas dialógicos, uma estratégia usada para "sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais

da construção da lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentidos"⁽¹²⁾. A análise se fez a partir dos repertórios lingüísticos, que favorecem a articulação entre o uso dado pelos sujeitos da pesquisa e o aporte teórico utilizado durante a investigação e a interpretação da pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de um dos temas analisados - Prática avaliativa: padrão de referência, objeto, instrumento e atividades intervenientes na expressão do resultado insatisfatório. Para melhor compreensão da co-construção do tema, apresenta-se uma síntese do diálogo, com destaque para os repertórios lingüísticos que produziram os sentidos da avaliação e, na seqüência, a análise correspondente.

Os participantes falam do objeto, padrão de referência, atividades e instrumentos de avaliação. Assim, P7 fala da prática de *avaliação de desempenho*, indicando que a mesma é *bastante difícil de fazer*, em razão de os professores estarem ainda ligados à *idéia tradicional de avaliação*. Explica que essa dificuldade se dá por ter que *observar o aluno* em suas *atitudes*, além do *conhecimento* e acrescenta a necessidade de *ter algum critério e alguma coisa padrão* que favoreça a *comparação* com o desempenho do estudante, apontando que o *padrão não está muito claro* para os professores. Assinala que, ao ter de expressar o resultado da avaliação, deve-se considerar o *componente subjetividade*, pois o que pensa estar *satisfatório*, *p[a]ra P1 pode não ser satisfatório*. Argumenta que os professores não têm o *costume* e a *prática* de incluir tal componente na atividade avaliativa. Por essa razão, aponta que os professores têm *dificuldade de dizer que o aluno é insatisfatório*.

Para P1, porém, na atividade do *EAC* (exercício de avaliação cognitiva), a atribuição do conceito insatisfatório *parece que [...] já sai pronta*. Contraoando-se, P6 questiona que, se a proposta é a de *favorecer que o aluno articule as dimensões* (cognitiva, atitudinal e habilidade), como pode a progressão ou a retenção na série ser realizada só pela *avaliação do cognitivo*.

Considerando a fala de P7, P3 coloca em discussão o já existente *traçado de desempenho* e expressa que os professores apresentam dificuldades, por fazerem *uma comparação entre os estudantes*. Argumenta que, ao considerarem *os desempenhos* como

padrão, há que se entender que *os alunos têm diferentes formas de alcançar os desempenhos*. A grande dificuldade para P6 relaciona-se aos critérios usados pelos professores para indicar *quais são os desempenhos [...] necessários, pra que ao final do curso ele receba [...] o título dele de enfermeiro*, argumentando que, enquanto não se chegar a um consenso, embora pense que talvez isso não seja possível, visto que a *subjetividade* também está colocada nessa situação, o problema continuará. P2 fala que a dificuldade se dá pela *interpretação* dos desempenhos.

Ao falar da atividade e instrumento de avaliação, P7 aponta que a *avaliação cognitiva* ainda se encontra nos *moldes da avaliação tradicional*, associando-a com a *prova tradicional*, que promove *muito estresse* para os estudantes e para o professor, além de que é *trabalhoso montar o EAC*. Expressa que há esforço para a realização de *uma avaliação integrada*, buscando *articular diferentes áreas de conhecimento*.

Ao apontar que os professores precisam ter *consenso* sobre o *que avaliar* e o *como*, P5 explica que precisa haver *registro*, pois no decorrer da *supervisão* que efetua na quarta série é *pura observação* e, no momento do preenchimento do *instrumento*, refere não conseguir avaliar. Sugere que o instrumento poderia indicar *o quanto de iniciativa [...] detalhada, quantificada* para auxiliá-la na avaliação. P3, ao falar da dificuldade referida por P5, assinala que a proposta de trabalho é *observa[r] o desempenho, acompanhar o trabalho do estudante, junto com ele*, para o desenvolvimento do *cuidado individual, o coletivo e a gerência, da forma como está escrito e que eu acredito que deva ser formado o enfermeiro*. Refere que o padrão de referência é a *bíblia, o contrato de trabalho* do professor com o estudante, no qual precisa estar esclarecido que a *escola acredita [...] formar enfermeiros, alunos nesse tipo de desempenho*. Acrescenta que o professor necessita *criar situações para que ele se desenvolva [...] naqueles desempenhos* e, quando o estudante não o fizer, será preciso *construir isso com ele*.

Em resposta, P5 assinala que sua dificuldade, então, foi como *registrar* e compreende que a situação vivenciada se *encaixa nas três atividades* (do cuidado às necessidades individuais e coletivas, gestão e organização do processo de trabalho). Porém, P4 indaga como se poderia *utilizar uma situação dessa [...] com a compreensão de desempenho que ele espera*, já que no momento da *avaliação* *você não estava sozinha*, enquanto *parceria* (academia-serviço). Para P6, uma das formas de trabalhar tais situações é o *portfolio reflexivo*, enquanto *instrumento que possa trazer subsídio [...] na avaliação*

do estudante e favorecer que ele faça sua *auto-avaliação* e trabalhe de *uma forma que ele possa pensar a respeito do que foi apresentado* e construir, *fazer significado*. Porém, aponta que os professores ainda não conseguem utilizá-lo de *uma forma adequada que facilite o trabalho do estudante*.

Ao ser indagado por P1 sobre a razão de o *enfermeiro que está no campo não te[r] acesso ao portfolio*, P3 explica ser esse um *limite* da quarta série, porque ele é da atividade *do ciclo pedagógico* e os enfermeiros não participam desse momento. Expõe que, no *movimento do ciclo*, ele [o estudante] *faz um relato, a gente problematiza esse relato, faz uma síntese provisória e uma nova síntese*. Destaca que se deveria, durante o curso, *construir essa reflexão sistematizada dos momentos de supervisão*, de forma articulada com os enfermeiros da prática.

Trazendo sua experiência na *Unidade Sistematizada* (Unidade Educacional em que um problema de papel é usado como estímulo à aprendizagem de conteúdos), P4 fala de sua *reflexão* junto aos estudantes sobre o *portfolio*, quando eles colocam ser *uma chatice ter que organizar o portfolio na UPP* (unidade de práticas profissionais em que a aprendizagem se faz a partir da prática profissional). Assinala que, na unidade sistematizada, *ele registra* e faz isso de *uma forma tranqüila* não há essa *nominação, organização e avaliação do instrumento*.

P6 reconhece a dificuldade dos estudantes em relação ao *portfolio*, associando isso à forma como a faculdade e os professores o construíram junto ao estudante, desde a sua implantação, em que o *caráter* normatizado para receber o conceito satisfatório ou insatisfatório se faz pela *entrega* do mesmo. P3 acrescenta que os estudantes o *fazem p[a]ra entregarem*. *Eles não fazem p[a]ra construir o conhecimento*.

Ao falar do exercício de avaliação simulada da prática profissional (EAPP) realizada na UPP4 (unidade de prática profissional da quarta série), P5 informa a percepção dos estudantes de que, nessa atividade, é *cobrada* uma prática e, no cenário, há a realização de outra. Argumenta que nas *situações* (referindo-se às situações problema usadas nas avaliações simuladas da prática profissional) eram pedidos aspectos relacionados ao *exame físico*, e que esses já deveriam ter sido *cobrados* em outras séries, já que se encontram na quarta série. P1 fala que, diariamente, no cenário da *rede [básica]*, o estudante realiza avaliação do cuidado individual, porém, P5 ressalta que, no cenário hospitalar, o cuidado é *extremamente voltado para a queixa*. Permanecendo nessa

discussão, P3 explica que *os desempenhos foram construídos com representatividade dos enfermeiros e professores do curso*. Questiona o porquê da *prática do enfermeiro [ser] diferente [no hospital] e na rede básica*, já que os professores estão *repensando e reconstruindo essa prática e trabalhando no curso com os enfermeiros e estudantes*.

A maioria dos repertórios lingüísticos indica a dificuldade do professor na atribuição de conceito insatisfatório ao desempenho do estudante, pela subjetividade do referente, integralidade do objeto, pelas atividades e pelos instrumentos de avaliação. Esse sentido reporta-se à avaliação tradicional e à noção de competência baseada na matriz construtivista francesa. Também se verifica a presença de repertórios que produzem sentido na tentativa de renovação da prática avaliativa, pautada na matriz democrática de avaliação e na dialógica de competência.

No currículo orientado por competência, a pouca clareza do referente influencia o objeto a ser avaliado, a forma de aplicação e a interpretação da produção do estudante, já que ele deve prover os critérios para expressão da decisão compartilhada pelos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem.

O padrão de competência, dimensão essencial para o processo de avaliação, torna-se o critério que permite analisar o desenvolvimento do estudante e, portanto, deve ser consistente com o proposto como prática profissional e com a sua forma de definição. A competência não é observável diretamente, mas inferida pelos desempenhos. Esses, por sua vez, consistem no indicador que favorece a análise integrada dos atributos (cognitivos, atitudinais e habilidades) em ação, considerando o contexto e as relações ali estabelecidas, quando pautados pela noção dialógica de competência. Essa noção favorece a construção de sentidos de prática profissional comprometida com projetos de transformação da realidade social, sustentada em valores éticos. Ainda, propõe a integração entre a teoria e a prática, bem como aprendizagens significativas por meio de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, para formação crítica e reflexiva. Assim, os estudantes podem mobilizar, de distintas formas, seus atributos em situações do cotidiano da prática profissional⁽³⁾.

Quando fundamentado na matriz construtivista francesa, embora seja dirigida à construção social e à relação das capacidades

individuais e coletivas, tendo em vista a dicotomia existente entre o campo do trabalho e da formação na exploração e análise de competência, o papel destinado às instituições de ensino é o de construir conhecimentos e, às de trabalho, o de desenvolver e utilizar a competência^(3,13). Na formação, portanto, o desempenho consiste em uma coleção de atributos e tem o risco de favorecer “o desenvolvimento desarticulado dos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal e reduzir a prática à simples aplicação da teoria”⁽³⁾. A avaliação, por sua vez, centrada só na verificação dos atributos, reduz e fragmenta a competência⁽³⁾.

Na busca pela mudança da prática de avaliação, o professor se depara com a forte internalização da avaliação tradicional, representada pela necessidade constante da objetividade dos critérios para expressão do resultado da avaliação. A avaliação tradicional tem utilizado, prioritariamente, a referência à norma, para a comparação do desempenho do estudante à média de grupo na realização de uma mesma atividade e, por sua vez, propõe a verificação do domínio ou não do saber e a expressão de resultados por nota ou conceito. A utilização dos resultados fica circunscrita ao estudante que necessita de medidas para atingir o esperado, promovendo a competição, revelando assim a proximidade com a avaliação mais comprometida com a seleção do que o compromisso com a aprendizagem e a formação.

Os professores necessitam compreender que, na atividade avaliativa, a subjetividade estará sempre presente. E, a partir da relação dialógica entre os professores e estudantes que dela participam e a utilização de uma linguagem compreensiva e acolhedora, a obtenção de consenso poderá ocorrer. Dessa forma, os estudantes conscientizar-se-ão de que a relação é democrática e compromissada com a aprendizagem. Contrariamente, a dificuldade do manejo da subjetividade e a pouca clareza do padrão se reproduzem e interferem na relação pedagógica entre estudante e professor.

Avaliar o desempenho do estudante como um todo constitui desafio aos professores. Embora haja a compreensão de sua importância, muitos professores apresentam dificuldades para incluir o atributo atitudinal na prática avaliativa. Os professores tendem a avaliá-lo da mesma maneira como se avalia o cognitivo, ou seja, requerendo objetividade e atribuição de notas ou conceitos, vinculados à

aprovação ou à reprovação. Tal situação representa distorção da avaliação no sistema escolar, uma vez que ela "funciona como poder ameaçador" diante de estudantes⁽⁷⁾.

Na avaliação de desempenho, o professor ainda busca informações, utilizando provas para confirmar a aprendizagem de conteúdos, tradicionalmente voltadas ao cognitivo. Para mudar essa prática avaliativa, outras atividades diversificadas de expressão do desempenho poderão ser adotadas, porém, se não houver a compreensão sobre a finalidade da avaliação, põe-se em risco essa possibilidade de mudança.

O foco central deve ser a busca de formas de avaliação para melhor apreender as necessidades de cada um e de todos os estudantes. De nada adianta inovar, se ainda a instituição permanece com mecanismos formais de controle, provocando estresse ao estudante e dificultando a expressão de sua aprendizagem⁽⁷⁾. Há ainda regras formais de avaliação que têm produzido mais burocratização e controle do que favorecido a mudança da prática avaliativa e o compromisso com a aprendizagem. Não se está querendo dizer que não há necessidade de regras, o que se expressa é que elas devem ser construídas coletivamente e que sejam coerentes com a finalidade da proposta de formação e avaliação.

Na avaliação, considerando a abordagem dialógica de competência, pelas atividades busca-se combinar os atributos e as tarefas, a teoria e a prática, com orientação para problemas em situações reais, ou simuladas, da prática profissional, por meio da observação e análise sistematizada. Utiliza-se também atividades de expressão que favoreçam a identificação das capacidades prévias, assim como as atividades de ensino-aprendizagem e os exercícios escritos formulados a partir de uma situação problema, traduzida da vivência da prática profissional e com integração das diversas áreas de conhecimento. As avaliações longitudinais e múltiplas favorecem a avaliação integrada, em que os valores e atitudes estão incluídos e tanto têm preocupado os professores⁽¹⁴⁾.

Se a perspectiva da avaliação é tradicional, o registro é usado como forma de expressar o aproveitamento do estudante. Entretanto, se ela se dirige ao compromisso com a aprendizagem, ele é realizado no processo, havendo interação quantidade-qualidade, permitindo a reflexão sobre a aprendizagem e, igualmente, o diálogo com o

estudante. Para que esse registro tenha uma proposição educativa, faz-se necessário que o professor também aprenda a observar sistematizadamente, para que seu olhar tenha sentido e significado. Entre as possibilidades de registro reflexivo, encontra-se o *portfolio*, a ser desenvolvido tanto pelo professor quanto pelo estudante, por conduzir à reflexão crítica sobre o caminho da aprendizagem e à constatação da capacidade de aprender⁽⁷⁾. Ao ser usado para fins avaliativos, torna-se um instrumento de diálogo-reflexão-ação, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento pessoal-profissional pela auto-avaliação e co-avaliação. Ainda, favorece a avaliação da prática profissional em contexto, evidenciando os produtos e processos de formação. Assim, ele não pode ser produzido "no final de períodos avaliativos, mas continuamente (re)elaborado na ação" e compartilhado para a análise crítica de suas práticas⁽¹⁵⁾.

No currículo em questão, as áreas de competência traduzem uma outra prática profissional de enfermagem, cuja efetivação se encontra ainda em processo de construção. Entretanto, se tal processo pouco favorecer a inclusão dos enfermeiros inseridos no campo do trabalho para a permanente reflexão sobre prática profissional e avaliativa, certamente se está pondo em risco a proposta de mudança desejada. Faz-se necessário, portanto, a utilização de estratégias políticas dos gestores e professores que favoreçam o estreitamento da parceria academia-serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os sentidos produzidos sobre a avaliação se aproximam mais da lógica classificatória e seletiva e da matriz construtivista francesa de competência, em razão de focalizar os atributos, favorecendo a análise desarticulada e descontextualizada dos mesmos⁽³⁾. Porém, mesmo que em uma menor recorrência, observou-se produção de sentidos para a prática avaliativa voltada à inclusão e comprometida com a formação, pautada na matriz dialógica de competência, toda vez que o desempenho é analisado a partir da combinação de atributos mobilizados na ação, em determinados contextos, expressando a relação entre o profissional e o trabalho⁽³⁾. Mesmo que o padrão de competência tenha sido delineado coletivamente, há necessidade

de ser validado socialmente e de tempo e confiança para que o processo seja considerado legítimo. A internalização cultural da avaliação tradicional constitui um aspecto relevante. As dualidades objetividade-subjetividade e quantidade-qualidade necessitam ser

identificadas e trabalhadas para que a transformação da prática avaliativa favoreça a formação do enfermeiro crítico e reflexivo, interagindo politicamente com a mudança do cuidar em saúde, sob a perspectiva do SUS.

REFERÊNCIAS

1. Chirelli MQ, organizador. Introdução ao Curso de Enfermagem. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2000.
2. Ramos MN. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez; 2001.
3. Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. Interface Comun Saúde Educ 2005 março-agosto; 9(17):369-79.
4. Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. Manual de avaliação do estudante: cursos de medicina e enfermagem. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2006.
5. Franco MLPB. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: Sousa CP, organizador. Avaliação do rendimento escolar. 13ª ed. Campinas (SP): Papyrus; 2005.
6. Penna Firme T, Putten JV, Blackburn R. Avaliação de docentes e do ensino. In: Sousa ECBM, organizadora. Avaliação de docentes e do ensino: Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 1998. v. 5.
7. Vasconcellos CS. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 7ª ed. São Paulo: Libertad; 2005.
8. Silva KL, Sena RR. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. Rev Latino-Am Enfermagem 2006; 14(5):755-61.
9. Sadala MLA, Stefanelli MC. Avaliação do ensino de relacionamento enfermeira-paciente. Rev Latino-am Enfermagem 1996; 4(número especial):139-51.
10. Laluna MCMC. Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência. [tese]. Ribeirão Preto (SP): Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 2007.
11. Spink MJ. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS; 2004. 87 p. (Coleção debates contemporâneos em psicologia social, 1).
12. Spink MJ, Lima H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: Spink MJ, organizadora. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 3ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2004. p. 93-122.
13. Zarifian P. O modelo de competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho: transformações e monitoramento de ocupações 1999; Rio de Janeiro; Brasil.
14. Hager P, Gonczi A, Athanasou J. General issues about assessment of competence. Asses Eval High Educ 1994; 19(1):3-16.
15. Sá-Chaves I. Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro (PT): Universidade de Aveiro; 2000. (Cadernos didáticos: série supervisão, 1).