

Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem

NADIA APARECIDA DE SOUZA

Doutora em educação. Professora na Universidade Estadual de Londrina – UEL
nadia@uel.br

Resumo

A formação de competência pressupõe um trabalho diferenciado no interior das instituições de ensino, principalmente porque se faz necessário desenvolver a capacidade de mobilização dos saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações laborais, demandando, em conseqüência, uma avaliação exercitada em uma perspectiva de acompanhamento e aperfeiçoamento dos processos de formação, que assegure a superação de dificuldades, a conquista de novas aprendizagens, a ampliação da capacidade de reflexão. O presente estudo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, objetivou analisar e refletir sobre as transformações necessárias à avaliação da aprendizagem em decorrência da proposição de um ensino para a formação de competências no contexto da formação profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem, em nível médio, pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Profae.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, avaliação de competências, formação profissional.

Resumen

La formación de la competencia presupone un trabajo diferenciado dentro de las instituciones de enseñanza, principalmente porque llega a ser necesario desarrollar la capacidad de movilizar los conocimientos para la resolución de problemas y para enfrentar imprevistos en las diversas situaciones laborales, buscando, consecuentemente, una evaluación hecha desde una perspectiva de acompañamiento y perfeccionamiento de los procesos de formación, que asegure la superación de las dificultades, la conquista de nuevos aprendizajes y la ampliación de la capacidad de reflexión. El presente estudio, utilizando la investigación bibliográfica, se propuso analizar y reflexionar sobre las transformaciones necesarias en la evaluación del aprendizaje como consecuencia de la propuesta de una enseñanza para la formación de competencias en el contexto de la formación profesional de auxiliares y de técnicos de enfermería, de nivel medio, a través del Proyecto de Profesionalización de los Trabajadores del Área de la Enfermería – Profae.

Palabras-clave: evaluación del aprendizaje, evaluación de competencias, formación profesional.

Abstract

Achieving competence presupposes a distinct type of work at teaching institutions, mainly because it is necessary to develop the capacity to mobilize different types of knowledge required to solve problems and to face up to unexpected issues in working situations. Consequently, this demands a kind of evaluation based on follow-up and improvement of the education processes which will ensure overcoming difficulties, conquering new learning processes and enhancing capacity for reflection. Based on bibliographical research, this study intends to analyze and reflect on the transformations needed to evaluate the learning process in view of a teaching proposition to form competences in the context of a project for middle-school professional education of nursing assistants and technicians, the Professional Education Project of Workers in the Field of Nursing – Profae.

Key words: learning evaluation, competence evaluation, professional education.

“Tudo demanda tempo, exige amadurecimento, solicita evolução. [...] É preciso, portanto, respeitar a sua complexidade, dignificando toda e qualquer tentativa de buscar o verdadeiro sentido em direção a uma educação igualitária e libertária, que tenha sentido de vida.”

Jussara Hoffmann

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos discursos em favor da democratização do ensino, a prática e a realidade enunciam um quadro em muito diferente daquele propugnado, principalmente porque democratizar o ensino implica possibilitar o acesso à educação escolar; assegurar a permanência do educando na escola, garantindo sua conseqüente terminalidade; e, ainda, promover uma qualidade de ensino que assevere a consecução de aprendizagem ativa e significativa dos conteúdos escolares.

É nesse contexto que deve estar inserida a avaliação da aprendizagem, visto que sua função principal é “possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando” (Luckesi, 1995, p. 66), principalmente porque “deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível” (Hadj, 2001, p. 15), no intuito de assegurar que a prática avaliativa, não só pontue e classifique, mas também forneça indicadores que possibilitem ao professor reorganizar as ações educativas, para assegurar a aprendizagem pelos alunos.

Se em um determinado momento – que ainda se faz presente em alguns espaços – a avaliação da aprendizagem consubstanciou-se como exercício autoritário e verticalizado, centrado nas mãos do professor, voltado para a verificação da aprendizagem dos conteúdos, atitudes, hábitos e comportamentos, de maneira a favorecer o disciplinar das condutas cognitivas e sociais; o tempo e novas formas de perceber o mundo e as relações que nele são estabelecidas vêm demandando alterações quanto à forma de concebê-la e exercê-la. Assim, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo colaborar “para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Hadj, 2001, p. 20).

Às transformações havidas no campo da avaliação da aprendizagem somam-se aquelas processadas no contexto da atuação profissional, que exigem profissionais mais competentes e habilitados para o exercício de suas funções.

Assim, em um contexto no qual as exigências têm aumentado em relação à produtividade e qualidade dos produtos e serviços e o mercado de trabalho torna-se progressivamente mais instável e flexível, faz-se necessária a “implementação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em competências profissionais” (Brasil, 2001, p. 5) que viabilizando a dimensão técnica especializada, abarquem, também, as dimensões: ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais, a fim de promover as condições necessárias para que o educando possa participar como sujeito integral no mundo do trabalho (Deluiz, 1997).

No setor de saúde, as alterações decorrentes das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho estabelecem como imperativos: “a compreensão global do processo de trabalho, a maior articulação entre os diversos setores para o desenvolvimento de modelos voltados para a qualidade de vida, a maior integração das ações dos diferentes agentes que atuam na área de saúde” (Brasil, 2001, 9).

Formar competências e desenvolver habilidades pressupõe um trabalho diferenciado no interior das instituições de ensino, principalmente porque, mais que a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, faz-se necessário desenvolver a capacidade de mobilizar estes saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações de trabalho. Assim, os espaços formativos devem favorecer a participação, o diálogo, a negociação e a intervenção, o que implica alterações metodológicas, redefinição do papel docente e, ainda, re-significação das funções da prática avaliativa.

Avaliar o domínio de saberes – conceituais, factuais, técnico-profissionais, dentre outros – é diferente de avaliar o domínio de competências, em um contexto de formação preocupado com a superação das dificuldades e com o avanço progressivo de todos.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de conhecer melhor e entender mais profundamente o que de fato vem sendo realizado em termos de avaliação da aprendizagem em um contexto educativo que implementa projeto pedagógico compromissado com a formação de competências.

Assim, o estudo teve como objetivo analisar e refletir sobre as transformações necessárias à avaliação da aprendizagem em decorrência da proposição de um ensino para a formação de competências – no contexto da formação profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem em nível médio.

O estudo da temática – de maneira ampla e profunda – orientou para a efetivação de pesquisa bibliográfica, por favorecer: o levantamento de informações teóricas essenciais à compreensão do cenário atual em

relação às transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho e, em decorrência, aquelas necessárias à formação de profissionais mais competentes; a compreensão dos elementos que determinaram a proposição e implementação de um projeto da qualificação profissional na área de saúde – formação de auxiliares e técnicos de enfermagem – pelo Ministério da Saúde; e o aprofundamento teórico sobre avaliação da aprendizagem, principalmente se considerarmos as muitas concepções que vêm se manifestando no decorrer do tempo, bem como o que se apresenta hoje como necessário, tendo por fundamento as propostas educacionais da formação de competência.

A importância de estudar esta temática deve-se à necessidade de melhor compreender uma tendência que vem se impondo no mundo do trabalho: a formação de profissionais competentes e, portanto, capazes de responder, de maneira efetiva e eficaz, às muitas questões emergentes do cotidiano, bem como compreender como a prática avaliativa é pensada e orientada para subsidiar a formação de competências.

2 COMPREENDENDO O CENÁRIO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

As transformações promovidas pela humanidade no decorrer do último século promoveram novas demandas em termos de compreensão e enfrentamento das condições de vida e de trabalho. O desenvolvimento tecnológico, a ampliação do conhecimento, a aceleração das formas de comunicação, a multiplicação das atividades inerentes ao exercício de uma profissão – dentre outros tantos aspectos – têm exigido a busca de novas maneiras de lidar com o conhecimento, principalmente no que tange à sua apropriação e utilização.

Em um contexto de transformações, as formas de compreender e de estar no planeta não poderiam permanecer incólumes. Destarte, “o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*)” (Morin, 2001, p. 58), para abraçar uma nova perspectiva que reconhece, no ser humano, as presenças da complexidade, da pluralidade, da ambivalência e do paradoxo.

A incerteza, portanto, é a única constância da vida e do trabalho. A formação para o imprevisível, para o indeterminado e para o inesperado constitui uma nova demanda para os ambientes de escolarização, sem desconsiderar ou relevar a importância de promover a aprendizagem, do

que é viver, do que significa compartilhar, do que representa comunicar – preservando a herança legada pelo passado, a experiência adquirida no presente e os sonhos que ensejam o futuro.

Enfrentar o incerto subentende compreender, tornando inteligível o que se apresenta no real e as muitas relações e interações que nele se estabelecem. Assim, compreender o mundo, a realidade, o contexto de vida e de trabalho, as pessoas, as relações – dentre outros – é essencial para poder melhor atuar na resolução das questões impostas pela vida e pelo exercício profissional. Formar para o novo tempo, formar para construir uma nova realidade de vida, formar para uma nova ética, formar para edificar uma nova realidade, mais humana e fraterna, é uma necessidade que se impõe ao contexto escolar e àqueles que nele atuam.

“As novas exigências do trabalho requerem não só uma flexibilidade técnico-instrumental, como também a flexibilidade intelectual, tendo em vista as necessidades de melhoria contínua dos processos de produção de bens e serviços” (Brasil, 2001, p. 7). Assim, o profissional necessário para os novos tempos, mais que a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, necessita desenvolver e ter a capacidade de mobilizar esses saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações de trabalho, principalmente porque as novas atividades laborais são marcadas pela imprevisibilidade das situações, demandando “[...] escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades” (Brasil, 2001, p. 7).

Os espaços de formação, bem como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação necessitam ser (re)pensados e (re)configurados para formarem um profissional competente e um cidadão consciente.

2.1 O Universo do Trabalhador do Setor de Saúde

Historicamente, no Brasil, o setor de saúde foi utilizado como espaço para assegurar o emprego de grande quinhão de trabalhadores sem qualquer capacitação, principalmente porque inexistia legislação específica que regulamentasse o exercício da atividade de auxiliar de enfermagem, “[...] esse fato, somado à demanda sempre crescente por pessoal auxiliar, contribuiu para que se consolidasse a prática de contratação de pessoal não qualificado, que viria a ser preparado para o atendimento de enfermagem no próprio serviço” (Brasil, 2001a, p. 7).

Esse contexto favoreceu a constituição e um enorme contingente de trabalhadores – os atendentes de enfermagem – que cresceu

aceleradamente, atingindo um total estimado de 225 mil em todo o país, apesar de a legislação vigente¹ não reconhecer a existência dessa profissão. Esse aumento decorreu, principalmente, de dois fatores: a existência de um número reduzido de unidades formadoras de auxiliares de enfermagem, geralmente localizadas nos grandes centros urbanos, e a falta de escolaridade básica² necessária ao ingresso nos cursos de formação específica.

Apesar de não terem a atividade que exercem reconhecida como profissão, os atendentes de enfermagem constituem o grupo mais numeroso entre os trabalhadores da área de enfermagem e, também, de toda a área de saúde, sendo os responsáveis “por ações e cuidados de enfermagem em unidades de atenção básica de saúde distribuídas por todo o território nacional, inclusive em áreas onde a presença de médicos e enfermeiros sempre se mostrou pequena” (Brasil, 2001a, p. 7).

Os atendentes e auxiliares de enfermagem são procedentes das camadas de baixa renda e, predominantemente, do sexo feminino. Assim, a carência de maior escolaridade – responsável pela apropriação de saberes básicos – bem como de qualificação técnica efetiva para o exercício da profissão apresentam-se como necessidades sempre presentes.

Todavia, enquanto a tendência de ampliação da demanda no setor – provocada pela universalização da previdência, pela extensão dos benefícios da seguridade social e, portanto, dos cuidados de saúde e atendimento médico e, ainda, pela crescente descentralização da prestação de serviços médicos e de saúde – exigia a ampliação do grupamento de profissionais de saúde em todos os níveis de qualificação, os processos de formação, principalmente em localidades do interior, não foram suficientes para suprir as vagas para auxiliar e técnico em enfermagem.

¹ A Lei do Exercício Profissional de Enfermagem (Nº 2605/55) e o Decreto Lei 167 50387/61 não reconheceram os atendentes de enfermagem como profissionais da área, limitando o exercício profissional reconhecido apenas aos enfermeiros, obstetrizas, auxiliares de enfermagem, enfermeiros práticos e práticos de enfermagem.

² Apesar da ampliação das formas de oferta da escolarização básica – Ensino Fundamental – em todo o território nacional no decorrer dos últimos anos, muitos ainda permanecem alijados desse nível de escolarização. No setor de saúde, dentre aqueles que se cadastraram em 2000 para cursarem o Auxiliar de Enfermagem pelo Profae, 23,3% (30.019) não haviam cursado ou completado o Ensino Fundamental.

2.2 O Profae

Enfrentar a realidade que se afigurava, de qualificar esse enorme número de trabalhadores atuantes nos serviços e, ainda, preparar profissionais qualificados para suprir o número crescente de postos de trabalho no setor, suscitou a elaboração e implementação do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Profae, pelo Ministério da Saúde, que tinha como objetivo principal:

“[...] qualificar esses trabalhadores que exercem sua profissão de forma irregular, diminuindo os riscos à população atendida e melhorando a qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial, particularmente nos estabelecimentos integrantes do SUS. Ao mesmo tempo, criará condições de continuidade e sustentabilidade para os programas de formação de nível médio para a saúde, para impedir que um novo contingente de trabalhadores em situação irregular possa surgir no futuro.” (Brasil, 2001a, p. 9)

A ampliação da qualificação dos trabalhadores em saúde – nas dimensões técnico-especializada e ético-política, comunicacional e inter-relacional – constitui-se necessidade premente em face da imperatividade em: “compreender globalmente o processo de trabalho, em articular os diversos setores para o desenvolvimento de modelos de atenção voltados para a qualidade de vida, em integrar as ações dos diferentes agentes que atuam na área de saúde” (Brasil, 2001, p. 9).

Algumas preocupações direcionaram a concepção do processo de implementação do Profae, preocupações que visaram resguardar a abrangência de trabalhadores a serem formados; a qualidade da formação pretendida objetivando a melhoria progressiva da assistência à saúde e a continuidade dos processos de formação iniciados. Assim, o Profae assegura a:

- a) divulgação e cadastramento prévio, com apresentação de documentação comprobatória de atuação profissional no setor. O primeiro cadastramento teve 128.993 inscritos, perfazendo 57,3% do total estimado;
- b) oferta de complementação do Ensino Fundamental, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos – tendo por preocupação asseverar as condições necessárias ao ingresso e participação no processo de qualificação profissional. Do total de inscritos, 23% não haviam cursado ou complementado o Ensino Fundamental,

condição posta como essencial pelo Profae para poder cursar o Auxiliar de Enfermagem;

- c) oferta descentralizada, ou próxima aos locais de domicílio ou trabalho, para assegurar o acesso, facilitar a frequência às aulas, evitando, assim, a repetição de problemas que vinham sistematicamente impedindo a aproximação e a participação dos trabalhadores nos cursos de qualificação profissional;
- d) efetivação de monitoramento e avaliação do processo de execução do Profae, em nível estadual, por Agências Regionais – ARs – selecionadas por processo licitatório;
- e) formação pedagógica do corpo docente³ a atuar na qualificação profissional, em nível de especialização, tentando que a concepção pedagógica que orienta a formação dos trabalhadores se consubstancie em sala de aula;
- f) promoção de certificação de competências, voltada para os egressos dos cursos de qualificação profissional, para firmar a “[...] sustentabilidade das políticas e estruturas de educação profissional na área de saúde, em diversos níveis” (Brasil, 2002a, p. 11).

O Profae pretendeu favorecer a qualificação dos profissionais que atuam nos níveis de auxiliar e técnico de enfermagem, enquanto promovia, paralelamente, o “[...] fortalecimento institucional e técnico-gerencial das Escolas Técnicas e Centros Formadores de Recursos Humanos do SUS, tornando-os centros de referência para a formação em saúde nos níveis básico, técnico e pós-técnico da educação profissional” (Profae, 2001a, p. 11).

Ainda constituiu objetivo do Profae, enquanto monitorava e avaliava as tendências do mercado de trabalho⁴, levantar indicadores que

³ O Profae vem desenvolvendo processo de formação de enfermeiros docentes, para assegurar o ensino das disciplinas de educação profissional em nível médio. A meta do Profae é formar doze mil enfermeiros docentes para educação profissional de nível técnico, com uma formação pedagógica contextualizada em práticas sociais de saúde e enfermagem pautadas na reflexão crítica e voltada para a construção de competências profissionais referenciadas nessas práticas.

⁴ O Sistema de Acompanhamento de Sinais de Mercado de Trabalho (Samets), do Profae, tem por finalidade reunir informações acerca do mercado de trabalho e do mercado educativo do pessoal auxiliar de enfermagem, bem como das ocupações correlatas da área de saúde, a fim de produzir subsídios que orientem as decisões da gerência geral e demais instâncias gerenciais do Profae. Todavia, as informações produzidas permanecerão disponíveis para todo e qualquer agente interessado no setor.

orientassem as políticas públicas preocupadas com a formação de recursos humanos para o setor.

Mais que meramente qualificar – no sentido técnico-especializado – o profissional que atua no setor de saúde, pela implementação de um processo de formação que reduza, quando não elimine, as distorções vigentes no mercado de trabalho e de formação, o Profae almejou, prioritariamente, uma formação mais ampla e completa, que observasse as dimensões: ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais, para que esses “[...] profissionais possam participar como sujeitos integrais no mundo do trabalho” (Brasil, 2001, p. 5).

2.2.1 A proposta pedagógica

Reconhecendo o cenário de transformações que se delineia no presente, a proposta do Profae enuncia a formação de trabalhadores em saúde orientada pelos princípios da multisetorialidade, interdisciplinaridade e do envolvimento dos alunos em situações de prática de saúde, desde o início e ao longo de todo o curso.

A *multisetorialidade* torna-se uma exigência na recomposição de trabalhos antes parcelados, favorecendo a comunicação entre os integrantes da equipe e agilizando os processos decisórios (Brasil, 2001).

A *interdisciplinaridade* entre áreas do saber significa a ruptura de fronteiras firmemente delineadas e que separam saberes correlatos e complementares. O conhecimento não pode ser percebido como um dado exterior ao sujeito – a ser por ele incorporado acriticamente – em fragmentos que se sobrepõem ou justapõem. A integração de saberes favorece a compreensão do processo de trabalho e confere significado às ações que são desenvolvidas cotidianamente pelo profissional em seu campo de atuação (Brasil, 2001b).

O *envolvimento do aluno em situações de prática de saúde*, desde o início e ao longo de todo o curso, é fundamental para a inter-relação teoria-prática, para atribuição de significado aos saberes apropriados, para a compreensão e utilização, em contextos variados, dos conhecimentos relativos ao exercício profissional. Todavia, tal pressupõe: integração ensino-serviço; desenvolvimento de processo de ensino fundamentado na problematização; promoção de condições que favoreçam a formação continuada; formação voltada para o compromisso ético, humanístico e social (Brasil, 2001).

As competências, quando desenvolvidas, “permitem produzir um número infinito de ações não programadas” que favorecem a articulação e

mobilização de conhecimentos múltiplos de diferentes formas, em variados momentos e em situações concretas que se manifestam no mundo de trabalho (Perrenoud, 1999, p. 49).

Nesse contexto, o conceito de competência passa a ser compreendido como: “a capacidade (das pessoas) de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiadas por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros autores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional” (Brasil, 2001, p. 49).

A formação para a atuação no setor de saúde, portanto, pretendeu e pretende superar a perspectiva tarefaira, obreira, operacional e limitadora dos cuidados exigidos quando se trabalha com enfermagem, para priorizar a “formação de um homem inteiro, de uma mulher inteira, de um trabalhador inteiro, humano e humanizador” (Brasil, 2001, p. 49), o que faz pressupor um trabalho diferenciado no interior das instituições de ensino, principalmente porque, mais que a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, torna-se necessário desenvolver a capacidade de mobilizar estes saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações de trabalho.

2.2.2 Os processos de formação

A formação de competências – principalmente daquelas almejadas pelos processos de qualificação promovidos pelo Profae – “pertence aos trabalhadores como sujeitos desse processo”; todavia, a sua mobilização e articulação em situações concretas dependerão das possibilidades a eles oferecidas para: participar da gestão do processo de trabalho; apresentar sugestões para superação das dificuldades emergentes do cotidiano profissional; discutir “concepções, métodos e procedimentos de trabalho, estimulando o aumento da autonomia e do poder de decisão” (Brasil, 2001, p. 12).

É importante que os espaços formativos se constituam como “organizações qualificadoras”, ao propiciarem as condições de participação, de diálogo, de negociação e de intervenção. Todavia, atingir tal meta subordina-se à implementação de alterações nas metodologias de ensino e nas estratégias pedagógicas, bem como a redefinição e resignificação das atividades avaliativas.

Desenvolver um ensino significativo e promover uma aprendizagem ativa pela proposição de uma “seqüência de experiências de

vida que contribuam para [o trabalhador] forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (Perrenoud, 2000, p. 35), fundamenta-se na certeza de que os percursos de formação são individualizados – sempre – mesmo que as experiências educativas e escolarizadas sejam vivenciadas coletivamente.

Os processos de formação a serem desenvolvidos, portanto, deverão se orientar para as “questões de como se aprende e em que medida as aprendizagens tornam-se transferíveis aos contextos diferentes daqueles em que foram adquiridas”. Até porque, “a transferência não é uma simples transposição automática, mas passa por um trabalho mental que supõe o sujeito confrontado com uma nova situação” (Ramos, 2001, p. 22).

Uma aprendizagem transferível solicita a contextualização do conhecimento – o que lhe confere sentido e significado – pela proposição de experiências formadoras e/ou situações de aprendizagem significativas, calcadas na possibilidade de integração entre teoria e prática, até porque:

“Na perspectiva da unicidade teoria-prática a apropriação dos conhecimentos teóricos não se constitui em processo passivo e acrítico, mas em aquisição – fruto de reflexão, elaboração e re-elaboração constantes – fundamentadas nas necessidades concretas propostas pela realidade de vida e de trabalho e voltada para a (re)orientação dos processos de ação e intervenção.” (Souza, 2000, p. 33)

Formar para contextos em mudança é promover a construção de personalidades autônomas, cômicas de suas responsabilidades profissionais – e também pessoais, cívicas, éticas, dentre outras – pela promoção de espaços e tempos que favoreçam: a descoberta, a construção coletiva, a troca de experiências, a busca de alternativas, a discussão do instituído, a ampliação dos horizontes de ação e as possibilidades de reação.

3 VISLUMBRANDO A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A avaliação está presente no dia-a-dia do homem como uma prática natural que carece, muitas vezes, de uma compreensão mais profunda quanto ao valor que abriga e as conseqüências que gera. Todavia, para entender os meandros por meio dos quais se deu sua evolução no contexto escolar, faz-se necessário contemplar o passado e acompanhar seu metamorfosar no decorrer do tempo.

A avaliação da aprendizagem emerge no decurso da Idade Média vinculada ao compromisso de controlar as aprendizagens efetivadas pelos educandos, de verificar as habilidades de raciocinar, debater e discutir

desenvolvidas por eles e, ainda, “[...] doutrinar as condutas morais e de civilidade dentro da sociedade” (Luckesi, 1992, p. 58), até porque normatizando e disciplinando a aplicação de provas e exames “[...] importava controlar o ensino e a aprendizagem na perspectiva de criar, até pela coerção quando necessário, um consenso no modo de pensar e agir” (Luckesi, 1992, p. 126).

Assim, tida como instrumento de controle para legitimar a seleção, por meio da nota, e a segregação, por meio de patamares quantitativos mínimos a serem superados, a avaliação da aprendizagem revelou-se um processo poderoso no controle do acesso aos bens culturais e materiais para uma parcela significativa da população. Centrada nas mãos do professor, a avaliação da aprendizagem caracterizou-se como uma prática autoritária, voltada para a verificação da aprendizagem de conteúdos, atitudes, hábitos e comportamentos.

Quando se fala em avaliação se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Existe uma grande expectativa por parte de todos os envolvidos: professores, administradores, pais e até dos próprios alunos, no que se refere à avaliação como instrumento ou processo capaz de indicar o alcance de cada um em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares (Zabala, 1998).

A avaliação, sob essa ótica, é considerada um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e os objetos das avaliações são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos previamente delimitados para serem atingidos igualmente por todos. Todavia, no contexto escolar, a avaliação da aprendizagem não deveria existir por si mesma, mas ser compreendida e implementada como elemento subsidiário da prática pedagógica a serviço da proposta a qual está atrelada.

Novas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, entretanto, tentam introduzir – progressiva e lentamente – transformações nas formas de pensar e exercitar a avaliação da aprendizagem no interior das instituições de ensino. A avaliação da aprendizagem vem assumindo, em conseqüência, uma conotação mais dinâmica e voltada para o diagnóstico das aprendizagens efetivadas e das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, de forma que a prática pedagógica vem sendo incitada a deslocar sua preocupação do produto para o processo de aprendizagem, da classificação para a construção do saber.

A formação profissional traz em seu cerne o compromisso com a eficiência e com a eficácia, o que exige um processo cuidadoso e contínuo

de avaliação que possibilite uma reflexão crítica sobre todos os elementos, fatores e momentos que interferem na formação a fim de determinar os resultados alcançados.

O processo avaliativo, implementado no curso da formação profissional, objetiva prioritariamente: determinar a diferença entre as competências e as habilidades estabelecidas e os resultados alcançados; mapear os efeitos da formação – pela qualidade das transformações efetivadas – nos postos de trabalho; confrontar as condições de ensino propiciadas e as aprendizagens edificadas enquanto indicadores para aperfeiçoamento do processo de formação profissional, dentre outros.

A avaliação das competências vem se configurando como uma necessidade em um contexto mais e mais comprometido com a qualificação de profissionais, principalmente porque não há correspondência entre a aquisição de saberes e a capacidade de mobilizá-los ou aplicá-los no cotidiano de trabalho; não há, de modo geral, certificação de domínio de conhecimento ou de capacidade laboral em decorrência da posse de um diploma escolar, de uma credencial de formação; e, ainda, há uma progressiva valorização das experiências acumuladas ao longo da vida pessoal e profissional de cada indivíduo a serem traduzidas em capacidade de resolução de problemas.

Assim, avaliação de competência constitui o processo por meio do qual se objetiva “verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não incide apenas sobre a tarefa, mas também sobre a mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente” (Depresbiteris, 2003, p. 2).

Todavia, é importante destacar que os recursos em xeque são relativos ao domínio do saber (conhecimento de fatos e conceitos), do saber fazer (domínio de habilidades e destrezas) e do saber ser (postura atitudinal e domínio das relações situacionais) inerentes a uma determinada profissão. Avaliar competências demanda conhecer e compreender as exigências postas pelo contexto laboral traduzidas no perfil profissional, o que significa ir além de uma mera perspectiva de desempenho de um conjunto de tarefas, porque limitaria a competência ao singelo conhecimento instrumental de rotinas prescritas.

Na educação profissional a avaliação das competências deve voltar-se para mais que o domínio de conhecimentos e habilidades; na verdade, precisa considerar os “[...] aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam, o que significa oferecer múltiplas perspectivas de análise” (Depresbiteris, 2003, p. 6).

Para melhor avaliar as competências edificadas na formação profissional torna-se necessária a definição de critérios – compreendidos como a base de referências utilizada para um julgamento – que orientarão a aferição e a análise da qualidade dos desempenhos. Para tanto, os critérios utilizados devem ser múltiplos e flexíveis, para adequarem-se ao contexto laboral, ao perfil profissional e às condições de desempenho.

Para sua definição, os critérios precisam considerar: o saber, o saber fazer e o saber ser inerentes ao perfil profissional. Ainda, uma vez estabelecidos, necessitam ser do pleno conhecimento de todos que participam do processo: professores e alunos. Entretanto, assim como a delimitação dos critérios se configura enquanto aspecto essencial é importante destacar que a análise das informações obtidas no curso do processo avaliativo é igualmente relevante, pois determinará a qualidade das intervenções e o nível dos ajustes a serem promovidos no decorrer do processo formativo.

Mais que constatar a presença ou ausência das competências e/ou habilidades delineadas, o processo avaliativo deve favorecer o diálogo entre professor e educando sobre os conhecimentos e habilidades em formação, bem como possibilitar o delineamento de indicadores que orientem intervenções e regulações futuras.

A definição por técnicas e instrumentos avaliativos relevará as competências e/ou habilidades almeçadas – consideradas essenciais ao desempenho profissional eficiente e eficaz – e a natureza da profissão. Assim, é “interessante pensar numa conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos)” (Depresbiteris, 2003, p. 8).

A avaliação de competência ultrapassa a mera verificação promovida por testes com lápis e papel, uma vez que segundo Perrenoud (1999): a) não inclui nada além de tarefas contextualizadas, referindo-se a problemas complexos e significativos; b) contribui para que os educandos desenvolvam e/ou aperfeiçoem competências no curso de sua execução; c) exige a utilização funcional dos múltiplos saberes veiculados pelo contexto escolar de forma a melhor mapear as competências edificadas e aquelas em formação; d) não se limita a tempos fixados, mas volta-se para as condições e possibilidades de consecução da tarefa, para o momento do processo de aprendizagem vivenciado pelo educando, para os procedimentos por ele implementados e para os saberes por ele veiculados na resolução da situação; e) propicia a interação entre os pares e a integração entre os múltiplos saberes; e, ainda, f) evidencia as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes para o enfrentamento das

situações, delimitando pontos de superação e aspectos problemáticos ainda presentes.

Entretanto, independentemente da opção por uma ou outra técnica, por um ou outro instrumento, é fundamental, ainda, assegurar a mais ampla compreensão do processo vivenciado pelo aluno em sua constituição como profissional e das dificuldades que vivencia para apropriar-se, plena e funcionalmente, dos saberes necessários ao enfrentamento das questões e problemas que cotidianamente emergem do contexto laboral.

Avaliar as competências laborais deve envolver a proposição de situações coletivas de trabalho, em formato de simulações a serem desenvolvidas, de casos a serem resolvidos, de projetos a serem implementados, entre outros, visto que em um:

“contexto de trabalho em grupo, em equipe, parece paradoxal que a avaliação das competências [...] esteja focada nos resultados meramente individuais, desconsiderando o fato de que algumas das competências dos trabalhadores só poderão ser mobilizadas e articuladas dentro de coletivos de trabalho e em situações grupais.” (Brasil, 2001, p. 12)

Na formação para o trabalho – em consonância com as metas estabelecidas pelo Profae – a avaliação das competências precisa considerar a perspectiva histórica determinante da constituição do perfil do profissional necessário a cada tempo e a cada contexto, e que, portanto, “[...] leve em conta que as competências estão condicionadas pelos contextos econômico, social e político e são a expressão das relações sociais e o resultado de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes do capital e do trabalho” (Brasil, 2001, p. 12).

A avaliação do aluno trabalhador em formação deve voltar-se para as competências e/ou habilidades apropriadas no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem,

“evidenciando a capacidade do indivíduo de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem – conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas.” (Ramos, 2001, p. 23)

Todavia, para que a avaliação revele as competências e habilidades desenvolvidas pelo trabalhador no decurso do seu processo de formação e/ou aperfeiçoamento, é necessário que a formação e a avaliação por competências sejam planejadas conjunta e coerentemente por todos aqueles que participam do processo.

Assim, a avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo.

A avaliação das competências profissionais constituídas no contexto de formação deve, principalmente tendo por foco os objetivos e metas estabelecidos pelo Profae, considerar as dimensões: diagnóstica, formativa e recaptulativa (Hernández, 1998).

A **dimensão diagnóstica** volta-se para o delineamento dos conhecimentos, dos atributos, das características, das habilidades e, por que não, das competências que os educandos já possuem e que se constituíram ao longo de suas vidas – suas concepções prévias, seus acertos e seus erros – e das experiências acumuladas no cotidiano de trabalho. O diagnóstico prévio deve, ainda, favorecer a compreensão das formas de aprender dos alunos, caracterizando os processos cognitivos e metacognitivos por eles vivenciados na apropriação de novos conceitos e de novas práticas (Hernández, 1998). Assim, cumpre ao professor:

“[...] se possível em conjunto com o aluno, interpretar as evidências, percebendo o ponto de vista do aluno, o significado de suas respostas, as possibilidades de estabelecimento de relações e os níveis de compreensão que possui dos objetos a serem estudados. Sempre que possível, o planejamento do projeto ou da própria unidade didática é feita posteriormente a esta avaliação diagnóstica inicial.”
(Ramos, 2001, p. 24)

A **dimensão formativa** permite determinar os caminhos por meio dos quais o aluno vai se apropriado dos novos saberes (Hernández, 1998). Precisar a evolução do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem gera condições e espaços para o ajuste constante dos objetivos estabelecidos, das práticas pedagógicas implementadas, dos recursos disponibilizados, assegurando a adequação do ensino às condições de aprendizagem. A avaliação, em sua dimensão formativa, não só orienta o professor mas também permite ao aluno ajustar seus esforços nos aspectos da aprendizagem que necessitam de maiores investimentos para serem apropriados.

Segundo esse panorama, a análise dos produtos aferidos – dos resultados revelados pelos educandos – deve considerar as exigências inerentes às tarefas propostas; os mecanismos cognitivos, procedimentais e atitudinais ativados para resolução da situação; os erros cognitivos,

procedimentais ou atitudinais manifestos; as relações não previstas e que foram sendo estabelecidas de forma acertada ou equivocada, principalmente atentando que a finalidade maior de implementação da prática avaliativa é a enunciação de indicadores que auxiliem o professor a ensinar e o aluno a aprender (Hadji, 2001). E, nesse caso, “é importante planejar em que momentos as evidências de realização das atividades serão insumos para o processo de avaliação” (Ramos, 2001, p. 24).

A **dimensão recapitulativa** consiste em um processo de síntese de uma temática abordada, de um curso levado a termo, de um nível de ensino finalizado. Assim, constitui um momento – demarcado no tempo, que pode prolongar-se e estender-se a uma seqüência de eventos programados – que permite determinar o grau e a qualidade das aprendizagens manifestadas em confrontação com os resultados esperados.

A avaliação da aprendizagem em sua dimensão recapitulativa pode ser efetivada – e deve – pela utilização de técnicas e procedimentos que incitem os alunos ao trabalho coletivo, à integração de diferentes e variados saberes, à resolução de situações inerentes ao contexto de trabalho. Assim, apesar de sua finalidade certificativa e comprobatória, deve aproximar-se dos temas e das situações diretamente relacionados às normas de competência estabelecidas para a qualificação do auxiliar de enfermagem e do técnico de enfermagem, na perspectiva do solicitado pelo SUS e das demandas emergentes do contexto laboral.

Ao ser implementada em sua dimensão recapitulativa, a avaliação das competências legitima a promoção do educando nas sucessivas etapas de escolarização – fases, módulos, ciclos, níveis etc. – ou, ainda, confere uma determinada certificação, constituindo-se no “[...] ápice do processo de formação como inferência viabilizada pelo completo e complexo sistema de avaliação implementado durante o processo” (Brasil, 2001, p. 25).

Por isso, o cuidado com a consecução da avaliação em sua dimensão formativa é fundamental – em suas formas de viabilização e registro – para possibilitar que a avaliação em sua finalidade recapitulativa constitua, na verdade, uma etapa de metacognição (Ramos, 2001). Assim, a “forma e o nível de aproveitamento que faz o indivíduo dessa outra dimensão estarão relacionados com a consciência do próprio quanto ao processo de construção de suas competência e/ou do quanto e como ele é devidamente orientado” (Brasil, 2001, p. 32).

A avaliação das competências solicita a relação intrínseca das três dimensões da avaliação que buscam resguardar as possibilidades de antever, acompanhar e analisar, ao final, os elementos, procedimentos e fatos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pretendendo assegurar a proposição e implementação de todas as condições essenciais à

formação e ao constante aperfeiçoamento do profissional inserido no setor de saúde.

A programação e execução de uma avaliação das competências profissionais, em consonância com o estabelecido pelo Profae na formação do profissional mais eficiente e eficaz, mais preocupado com os cuidados para com o paciente, principalmente resguardando a dimensão humana da relação entre diferentes sujeitos, faz pressupor:

- a) a identificação, a partir do perfil profissional, das competências que deverão ser objeto de avaliação;
- b) a definição de critérios específicos para cada unidade de competência, bem como de evidências para o alcance dos critérios;
- c) a seleção de diferentes técnicas e de variados instrumentos para a consecução das práticas avaliativas;
- d) a correlação entre os resultados aferidos e os padrões definidos de maneira ampla, inicialmente, e de forma específica, posteriormente, sempre relacionados às unidades de competência;
- e) o julgamento sobre o valor do alcance ou não dos padrões estabelecidos como essenciais, para facultar a tomada de decisão quanto aos encaminhamentos subseqüentes; e, finalmente;
- f) o estabelecimento de propostas de intervenção, pela organização de “ações corretivas” que orientarão para a melhoria dos desempenhos, na certeza de que o compromisso maior é com o constante avançar no domínio de saberes e na constituição e aperfeiçoamento de competências (Brasil, 2001).

As tarefas apresentadas com a finalidade de favorecerem a avaliação das competências podem ser certamente diversificadas, mas o importante é que valorizem e propiciem ambientes de aprendizagem que (Brasil, 2001):

- a) provoquem múltiplas representações da realidade, possibilitando a busca de alternativas de análise e discussão que abarquem diferentes contextos de formação e variadas aprendizagens;
- b) evidenciem a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- c) focalizem a construção do conhecimento e não a sua reprodução, até porque o educando necessita aprender a refletir

- sobre as peculiaridades inerentes ao processo de trabalho, o que exige o constante e progressivo confrontar do referencial teórico às práticas implementadas;
- d) apresentem tarefas autênticas, contextualizando-as, de maneira a assegurar a relevância e significação do debruçar-se sobre a questão;
 - e) proponham casos reais, emersos do cotidiano de trabalho vivenciado pelo educando, até para que se evidencie que o ato de aprender tem relevância para o aperfeiçoamento pessoal e profissional;
 - f) estimulem uma prática reflexiva, ao incitar o aluno a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000); e, ainda,
 - g) possibilitem a construção do conhecimento de maneira coletiva, reforçando a negociação em detrimento da competição e do individualismo.

Dessa forma, a avaliação das competências deve “se constituir num elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para a geração de novos desafios ao aprendiz” (Brasil, 2001, p. 36), até porque a avaliação é “substancialmente reflexão, capacidade exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir” (Hoffmann, 2005, p. 50).

4 NAS DOBRAS DA REFLEXÃO... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inserida e compreendida no bojo de um processo mais amplo – da formação de competências laborais – a avaliação deve ter por bases o perfil profissional estruturado em competências e os padrões de qualidade de desempenhos, definidos por comissões de estudo em momentos anteriores, bem como a delimitação de: “conhecimentos gerais, conhecimentos técnicos específicos, atitudes e habilidades” (Brasil, 2001, p. 37) inerentes às especificidades de cada domínio de competências.

Efetivada de maneira progressiva e contínua, a avaliação das competências tem que possibilitar a melhoria constante e o aperfeiçoamento gradual de todos os seus componentes, considerando a necessidade de orientar para o desenvolvimento do trabalho no contexto

profissional, que por ser pontuado pela diversidade das situações, solicita abertura e flexibilidade para as mudanças que se afigurem necessárias.

Por voltar-se para a formação e melhor qualificação do profissional – auxiliares e técnicos de enfermagem – a avaliação das competências deve “[...] congrega o aproveitamento de conhecimentos e de experiências anteriores, considerando o perfil do profissional exigido” (Brasil, 2001, p. 49), o que demanda a diversificação de técnicas e instrumentos para coleta de dados, e, ainda, determina a alternância de tempos e contextos para explicitação das aprendizagens apropriadas e das competências formadas.

Todavia, cumpre lembrar que listas de tarefas, descrições de casos, propostas de projetos, dentre outras atividades que podem ser propostas, não podem retratar a complexidade e pluralidade de situações inerentes ao dia-a-dia de trabalho – principalmente no interior de uma unidade de saúde, qualquer que seja o seu porte.

Assim, rompendo com visões fortemente classificatórias, a avaliação de competências deve comprometer-se com o aluno e com o profissional em formação, em uma perspectiva de possibilidade, de vir a ser, que gera compromissos permanentes, de professores e alunos, com a superação de toda e qualquer dificuldade manifestada no transcurso do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação das competências não pode ter finalidade meramente constatativa ou certificativa, mas deve visar o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano e do profissional, em uma perspectiva de autodesenvolvimento, pela constituição de um compromisso permanente com a formação continuada, principalmente porque “[...] uma sociedade que vise a educabilidade não pode se contentar em ‘deixar pessoas na beira da estrada’” (Brasil, 2001, p. 73).

Ao voltar-se para o processo, a avaliação das competências afigura-se como um momento educativo, um espaço de aprendizagem, e não de reprimenda, de punição e de aniquilamento da auto-imagem de pessoas e profissionais, muitas vezes oriundos de condições infaustas de vida e sobrevivência.

A avaliação das competências, portanto, volta-se para os itinerários formativos percorridos pelos aprendizes, profissionais inseridos no mercado de trabalho do setor de saúde, e para as normas de referências, permanentemente atualizadas/homologadas pelo setor produtivo pertinente. Portanto, o processo de avaliação das competências deverá considerar que:

"[...] a configuração de atributos que compõem uma competência profissional é sempre o resultado das maneiras peculiares pelas quais as pessoas experimentam as várias situações que enfrentam, e que a capacidade de uma pessoa é uma qualidade integrada: uma integração de conhecimentos, destrezas e qualidades pessoais usadas efetiva e apropriadamente em resposta a várias circunstâncias, familiares ou não. Por outro lado, as competências de um profissional de saúde, aplicadas em seu trabalho, devem resultar em transformação das condições de uma pessoa ou grupo de pessoas." (Brasil, 2001, p. 57)

A avaliação das competências precisa voltar-se para as condições de atuação e intervenção do profissional sobre o estado de saúde do indivíduo, de forma a responder, de maneira mais efetiva, às suas necessidades e demandas, exigindo do profissional, aprendiz no contexto escolar, o domínio de saberes vastos, diversos e pertinentes, e que suscitam a possibilidade de abstração, generalização e transferência. Assim, no contexto da avaliação das competências, o auxiliar ou o técnico de enfermagem competente poderá, "[...] ao enfrentar uma situação singular e complexa, construir uma resposta adaptada, sem extraí-la, necessariamente, de um repertório de respostas pré-programadas" (Brasil, 2001, p. 84).

Desse modo, a avaliação das competências profissionais constitui uma tarefa complexa, especialmente porque não prioriza a mensuração dos conhecimentos adquiridos, mas o acompanhamento da progressão das aprendizagens efetivadas, das habilidades construídas e atitudes adquiridas, tanto em sistemas formais de ensino como no próprio mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Profae. *Formação: humanizar cuidados de saúde – uma questão de competência*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Profae. *Formação: qualificação profissional e saúde com qualidade*. Brasília, 2001a.

DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 1997.

DEPRESBITYERIS, Lea. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Disponível em : <<http://www.senac.br/informativo/BTS/237/boltec273.htm>> Acesso em 25 dez. 2003.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. São Paulo, 1992. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RAMOS, Marise. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Niterói, 2001. Tese (dout.) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. In: *Contexto e Educação*. Ijuí, v. 15, n. 58, abr./jun. 2000, p. 25-41.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: abril 2005

Aprovado para publicação em: junho 2005