

PROSEANDO SOBRE MÉTODOS DE AVALIAÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS EM PROCESSOS EDUCACIONAIS NA SAÚDE NA CONCEPÇÃO DO INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA - HOSPITAL SÍRIO LIBANÊS.

Eufrasia Santos Cadorin¹, Fannye Braun Alves de Matos², Laís Cardoso Caires², Leonardo Gomes da Silva², Thábata Silva Costa², Luiza Campos Lisboa², Italla Maria Pinheiro Bezerra², Renato Vidal de Oliveira², Geisiane dos Santos Bezerra², Aline Barreto de Almeida Nordi¹

¹ União Educacional do Norte – UNINORTE.

² Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Espaço de Escrita Científica da Enfermagem.

RESUMO

A avaliação no contexto das Metodologias Ativas pressupõe a utilização de métodos que possibilitem avançar para além da avaliação no campo cognitivo, superando paradigmas que permeiam o campo da educação ao longo de séculos, os quais contribuíram com a promoção de modelos avaliativos excludentes com características classificatórias que definem entre o melhor e o pior. O presente relato se propõe a caminhar brevemente pela história, buscando relacionar as concepções de avaliação no campo da formação tradicional, a avaliação na perspectiva das Metodologias Ativas e as práticas avaliativas desenvolvidas durante o Curso de Especialização de Processos Educacionais em Saúde com ênfase na avaliação por competências. O curso se traduziu numa vivência em ato, onde a prática formativa esteve vinculada à prática de facilitação no curso de Especialização de Políticas de Saúde Informada por Evidências, ofertado aos gestores do Sistema Único de Saúde, trabalhadores e usuários, curso esse, idealizado e desenvolvido pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês (IEP/HSL), no ano de 2017, na região do Baixo Acre Purus.

Palavras-chave: Formação; Metodologias Ativas; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Prosear, com a concepção informal da palavra “jogar conversa fora”, em um bate papo informal, despertam a curiosidade e o interesse da partilha dos significados de vida, sonhos e esperanças. O presente trabalho, mobiliza os sentidos para refletir sobre o *modus operandi* das práticas de avaliação centrada na ideia de que uma nota classifica entre o melhor e o pior, prática simplista e reducionista de pensar a avaliação, que predomina ao longo de décadas e até séculos.

Ao avaliar, julgam, emitindo um juízo de valor, a partir de parâmetros pré-estabelecidos para decidir entre o certo ou errado. E faz-se isso cotidianamente, seja no trabalho, em casa, na roda com os amigos, sempre julgando, avaliando e fazendo escolhas entre o certo e o errado, como dois extremos, antagônicos que nos impõe uma linha divisória entre o estar apto ou não para algo.

Nesta produção, pretende-se abordar sobre as concepções de avaliação e sentidos que o processo de avaliação vivenciado no curso de Especialização em Processos Educacionais na Saúde do IEP-HSL.

1 CONCEPÇÕES

1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Por muitos anos, a avaliação foi concebida como uma atividade de controle para selecionar, como um processo de inclusão ou exclusão, também conhecida como exame, com crescente uso e abuso no século XX¹. Foucault afirma que o exame inverte as relações de saber em poder, revelando em sua obra microfísica do poder, como foram estruturadas as "relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola", nos séculos XVII e XVIII¹.

Diante disso, percebe-se que historicamente a avaliação está vinculada a uma classificação, de forma excludente que distingue entre o estar apto ou ter capacidade para ou não, desenvolvida sobre diferentes formas. Dentre estas, as mais comuns até os anos 60 do século XX são os exames orais e/ou escritos. Em sua obra Vigiar e Punir, Foucault em 1977 afirma ainda que

O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.²

No século XVI, a avaliação foi usada em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em Escolas Protestantes sob a forma de exames e provas, porém acredita-se que as práticas de avaliação datam de 3.000 a.c., na China, para selecionar homens para o exército, atingindo "seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social"^{1, 3} No Brasil, o sistema avaliativo, descarta uma cultura pedagógica e enfatiza o aspecto técnico, reduzido à números, médias e estatísticas, definidos a partir de padrões internacionais e consolidando o modelo de avaliação/controle.¹

Na Idade Antiga, a aprendizagem nas comunidades tribais se dava em rituais onde todos participavam e as crianças aprendiam os gestos e rituais, aperfeiçoando suas habilidades

e quando jovens, realizavam um exame sobre seus costumes e habilidades para que pudessem chegar à idade adulta, enquanto que em Atenas, Sócrates avaliava seus alunos, através de exame oral.⁴

Já na Idade Média, com a educação cristã, oferecida nos mosteiros de forma restrita, a avaliação se dava por meio da avaliação oral.⁴ Como na antiguidade o ensino não era institucionalizado, a avaliação ocorria de acordo com a visão dos educadores

Na antiguidade, não havia nenhuma organização institucional da avaliação. O discípulo acompanhava o mestre, o saber transmitia-se sob forma de diálogo e interrogação. Esta abordagem supõe o sujeito como lugar de construção do saber, o que levou, por um lado, a centrar o ensino nele; mas também considerar de uma certa maneira, o saber como se fosse algo previamente inscrito no sujeito.⁵

Durante o século XX, a avaliação é concebida como processo de medida, com a expansão da cultura dos testes e medidas na educação, fundamentados na pedagogia tecnicista, apoiada na racionalidade preconizada pelo Positivismo.³ Essa concepção de avaliação vêm sendo amplamente debatida na sociedade, por suas características excludentes e até incompatíveis com a educação democrática, onde diversos autores apontam a “preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas [...], retomando-as em seu sentido ético, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e com formação da cidadania”.⁶

Na década de 1930, iniciam as primeiras investigações sobre avaliação, na Europa, quando Henri Piéron cria a ciência do exame, a Docimologia, propondo métodos para diminuir a subjetividade no processo de avaliação, com a utilização de critérios objetivos.⁵ Até 1980, são desenvolvidas duas linhas de pesquisa que se complementam: (i) as relações entre objetivos de aprendizagem e objetivos de avaliação; (ii) e ao que se interessa no julgamento da avaliação.⁵

Trilhar o caminho da história, voltando no tempo, permite perceber, porque a ideia de avaliação como forma de exame classificatório, está tão arraigada no processo educacional, e sua influência no modelo.

1.2 CONCEPÇÕES ATUAIS

A ideia de atual, sempre remete a pensar nas mudanças, apesar das discussões e inquietações de especialistas na área educacional, o que predomina é a avaliação como medida, como julgamento de valor.

Segundo Meneguel e Kreich⁵, atualmente, as práticas avaliativas no ensino, apontam para três tendências: classificatória, diagnóstica e emancipatória assim compreendidas:

(i) classificatória: ocupada de ‘atribuir nota’ ao estudante com referência na reprodução do conteúdo ditado pelo professor; (ii) diagnóstica: identifica dificuldades e avanços do processo de aquisição de conhecimento, podendo ser utilizada para classificar o estudante ou subsidiar a continuidade da aprendizagem; (iii) emancipatória: promove a reconstrução do saber.⁵

Ao analisar cada uma das tendências, relacionando essas concepções às concepções metodológicas das práticas de ensino, a tendência classificatória está relacionada à métodos de ensino tradicionais onde o professor detém o poder de avaliar o desempenho dos alunos, mensurando por meio de notas, o seu aprendizado. A tendência diagnóstica pode assumir dois papéis distintos a depender de sua utilização, podendo ser classificatória, quando se propõe a avaliar o conhecimento prévio do aluno sem a preocupação de identificar as fragilidades para propor estratégias de superação destas no decorrer do processo ensino aprendizagem. Na tendência emancipatória, que promove a reconstrução do saber, o aluno é considerado sujeito no processo de construção desse saber e está relacionado à métodos de ensino onde o aluno é corresponsável nesse processo.

Chueiri³ afirma que ao assumir o papel do avaliador, o professor atribui sentidos e significados à avaliação, apoiado em suas concepções, vivências e conhecimentos, o que sustenta a ideia de que avaliar é emitir juízo de valor apoiado na concepção de mundo, e está intrinsecamente vinculado à crenças e valores, e portanto, às concepções pedagógicas que permeiam a prática do avaliador. Corroborando com essa ideia, Ramos afirma que “a forma como fazemos a avaliação do processo educacional determina e espelha a concepção educacional que subjaz à nossa prática”.⁷

Para compreender melhor os sentidos da avaliação, recorre-se à síntese da trajetória conceitual com os pressupostos da avaliação educacional, a Síntese Provisória (SP): um movimento no processo de formação que tem como disparador uma narrativa do especializando ou texto produzido pela coordenação do curso, onde a partir da leitura, identifica-se problemas, relaciona-se as hipóteses explicativas e por fim define-se questões de aprendizagem que refletem a necessidade de aprendizagem do grupo. Ante a isso, a análise do percurso da avaliação, os pressupostos definidos por Seifert e Abdalla⁸, com seis definições básicas, pensando a avaliação enquanto objeto, apresentam:

- Avaliação como medida: tem como parâmetro uma escala padronizada, objetivando a comparação dos resultados e desempenhos, onde a preocupação é construir instrumentos e testes capazes de medir o rendimento escolar;
- Avaliação como verificação da congruência entre os resultados e objetivos: os resultados do desempenho são obtidos em relação a metas, objetivos ou padrão de rendimentos pré-estabelecidos. O avaliador descreve padrões e critérios para estabelecer a relação dos resultados;
- Avaliação como tomada de decisão: o processo de avaliação pode favorecer a tomada de decisão, desde que explicitado anteriormente seu propósito. Pressupõe a obtenção de informações para tomada de decisão. Esse modelo envolve a análise de variáveis de contexto, entrada, processo e produto, fornecendo as informações necessárias para quem deseja tomar a decisão;
- Avaliação como julgamento de valor: envolve o julgamento de todas as dimensões do objeto da avaliação, incluindo seus objetivos, apoiados também na mensuração e descrição de resultados. Reconhece a necessidade de considerar os resultados previstos e não previstos para apoiar a ação educacional. As produções construídas são o ponto de partida da avaliação. A partir desse pressuposto, tem-se o conceito de avaliação formativa e somativa;
- Avaliação responsiva: caracteriza-se por ser um processo interativo, no qual são negociados os critérios, procedimentos e recomendações entre os sujeitos,

onde ao avaliador, cabe o papel de investigador, para compreender importantes relações e resultados;

- Avaliação como potenciação (powerment): focaliza o fortalecimento de competências. Também chamada de negociação onde o avaliador atua como colaborador, permitindo aos envolvidos, a descoberta e o uso do seu próprio poder, impulsionando a autodeterminação e o auto-aperfeiçoamento.

Caminhando um pouco no contexto da educação superior, percebe-se que a avaliação vem sido objeto permanente de discussão, a partir das mudanças curriculares, onde pretende-se na formação, fomentar o pensamento crítico-reflexivo, com o desenvolvimento de capacidades de elaboração teórico conceitual, com competências para atender as novas exigências do mundo do trabalho, as transformações ocorridas no campo da educação envolvem mudanças na ideias e práticas e dos sujeitos envolvidos, o que requer pensar como as experiências de aprendizagem são concebidas, desenvolvidas e avaliadas, o que implica pensar em currículos nos cursos universitários possibilitem novas práticas pedagógicas inclusive na avaliação

as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia”.⁹

Buscando olhar um pouco para os sentidos da avaliação, despertados no aluno, um estudo que demonstra que é comum perceber que a avaliação normalmente é concebida como algo ruim ou temeroso, entendida como uma forma de controle do aluno pelo professor. Em uma pesquisa realizada em instituições de ensino superior brasileiras no ano de 2008, os alunos conceberam a avaliação como algo que ajuda a melhorar o ensino-aprendizagem, mas que não tem impacto emocionalmente positivo nos alunos o que demonstra os impactos da metodologia tradicional no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente na avaliação, ressaltando a ideia do poder centrado na figura do professor e tudo sabe.¹⁰

Para ir de encontro à postura autoritária docente em sala de aula, geradora de medo e inseguranças, recorre-se à Freire¹¹ refletindo sobre a prática docente, onde afirma que ensinar é uma especificidade humana que exige dentre outras coisas o querer bem aos educandos, portanto uma prática autoritária não demonstra o querer bem, pois assim inibe-se a escuta e ao diálogo que potencializa o processo de formação e o aprender no encontro com o outro.

Para Hoffmann⁶, ao avaliar o professor deve assumir o papel de instigador, esclarecedor e organizador das experiências que foram significativas no processo ensino-aprendizagem, criando alternativas pedagógicas para a promoção moral e intelectual do aluno, o professor é um sujeito ativo nesse processo.

Olhando para a função que a avaliação assume na análise do desempenho escolar, Romão e Pereira¹² a definem como:

- Avaliação formativa que acontece ao longo de todo o processo formativo, para que o educador possa identificar as fragilidades e contribuir com o educando na superação destas;

- Avaliação diagnóstica que possibilita identificar o momento em que o educando se encontra, na construção do conhecimento, para identificar atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem;
- Avaliação mediadora que acompanha o processo de aprendizagem, buscando melhorar através da discussão entre educador e educando, de sua efetivação, buscando as soluções;
- Avaliação emancipatória que está voltada para avaliar e transformar, por meio de ações emancipatórias em uma dada realidade escolar;
- Avaliação dialógica que se contrapõe a avaliação punitiva, sendo identificada com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, apoiadas nos princípios de Paulo Freire;
- Avaliação somativa ou tradicional, é aquela que acontece ao final de cada etapa, para verificar se o aluno aprendeu, sendo relacionada com a nota, podendo ser sinônimo de seleção e classificação.

Perrenoud¹² afirma que a avaliação tradicional empobrece a aprendizagem e induz didáticas conservadoras e a avaliação formativa centraliza a ação no educando e torna o educador, criador de situações de aprendizagem, exigindo a mutação da profissão do professor, até então dispensador de aulas e lições. A partir dessa ideia, há um enorme desafio na formação, a ser superado: Como potencializar outras formas de avaliação no processo ensino aprendizagem? Urge-se a necessidade de educadores e educandos, em percorrer um longo caminho, para superar as sequelas deixadas pela avaliação tradicional, visto que há uma impregnação da prática da avaliação excludente e classificatória, que é ainda hegemônica nos processos formativos.

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS E IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO: NOVAS TRILHAS

Antes de discorrer o tema sobre a concepção de Metodologias Ativas, é necessário situar o leitor quanto a ideia de uma trilha onde não cabe a concepção da avaliação tradicional. O processo ensino-aprendizagem que tem como pressuposto a Metodologia Ativa, é fundamentado na Problematização (Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP), onde a partir de uma situação problema, o educando constrói os saberes necessários para intervenção na realidade, apoiados nesse processo pelo facilitador de aprendizagem. A Metodologia Ativa é alicerçada pelos princípios de Paulo Freire, e visa promover a autonomia do educando, que se torna sujeito de sua ação. Os principais aspectos que orientam a ABP são: a aprendizagem significativa; a indissociabilidade entre teoria e prática; o respeito à autonomia; o trabalho em pequenos grupos; a educação permanente; e a avaliação formativa¹³.

Evidentemente, as Metodologias Ativas (MA) estão sendo comuns em rodas de conversas e concepções distorcidas sobre o mesmo atribuindo esse conceito à qualquer método que não se caracterize como tradicional. As práticas em sala de aula são frequentemente desenvolvidas através de práticas educativas, que por serem dinâmicas, fogem do tradicional, caracterizando essas práticas como Metodologias Ativas.

A vivência no processo de formação no curso de Especialização em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em avaliação por competências, nos faz compreender melhor o que são Metodologias Ativas e suas estratégias de ensino, e hoje é possível

diferenciar técnicas pedagógicas que envolvem ou não essa metodologia, porém, ainda há muito o que aprender, mesmo chegando ao final da formação, se faz necessário vivenciar mais esse universo, aprimorando as técnicas e as descobrindo.

Ao caminhar na trilha das MA, é preciso repensar toda forma de avaliação na graduação, mesmo com os pedregulhos impostos pelas normas instituintes de ensino. Então, para “abrir” essa trilha, precisamos entender também a avaliação no contexto das MA, onde a proposta de avaliação utilizada é processual, permeando todos os movimentos do processo ensino-aprendizagem. Portanto, ela não é estática e não acontece num dado momento. Além disso, tem o papel de contribuir com a identificação das fragilidades do educando no processo, não com o caráter punitivo ou como medida para avaliar o rendimento, mas para possibilitar novas estratégias para superar essas fragilidades, assumindo o caráter formativo. Nesse movimento, a avaliação deve propiciar o avanço, a aprendizagem, e um processo que está relacionado à gestão da aprendizagem pelos alunos.^{14, 15}

Nas concepções metodológicas de ensino, a avaliação é sempre um ponto crucial e que, de certa forma, causa um desconforto em quem avalia e em quem é avaliado, permeando os debates na área da educação, na busca de estratégias que superem a mecanização da avaliação.

3. AS TRILHAS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS PROCESSOS COM METODOLOGIAS ATIVAS DESENVOLVIDOS NO IEP-HSL.

Segundo Megale et al.¹⁶, o domínio cognitivo refere-se às habilidades intelectuais na aquisição, compreensão e análise de conhecimento e capacidade de síntese. As habilidades psicomotoras são as que demandam os órgãos do sentido e o sistema neuromuscular para o desempenho de tarefas específicas. Por sua vez, o domínio afetivo compreende atitudes, crenças, valores e juízos acerca das situações, funcionando como importantes determinantes da emissão de comportamentos específicos, favoráveis, desfavoráveis ou neutros em relação à atuação profissional. O autor afirma ainda que a avaliação não cabe somente no campo cognitivo, é importante observar o desenvolvimento do domínio afetivo-atitudinal e das habilidades psicomotoras.

A Avaliação Formativa, adotada também como estratégia de avaliação pelo IEP, possibilita ao especializando, superar as dificuldades de aprendizagem e auxilia o facilitador a perceber as singularidades e necessidades de cada especializando, propiciando alterações no processo a partir destas necessidades, fornece um duplo *feedback*, relativamente ao progresso daquele ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a seleção de técnicas alternativas de recuperação.¹⁷

As competências desejadas ao especializando, são definidas no caderno do curso, indicando onde se deseja chegar no processo de formação. O conhecimento dessas competências, pelo especializando e pelo facilitador, torna o processo de avaliação mais transparente diminuindo o viés do julgamento na perspectiva de quem avalia. Para Perrenoud¹⁶, competência é a “capacidade de mobilizar e integrar o conjunto de conhecimentos especializados e saberes, recursos e habilidades para a resolução de problemas num contexto profissional determinado”.

Nos projetos de apoio ao SUS desenvolvidos pelo IEP-HSL, a avaliação é processual, ou seja, corresponde a uma atividade permanente para o acompanhamento do desenvolvimento do especializando nas ações educacionais do curso, segundo Lima¹⁸, é

baseada nos seguintes princípios: critério-referenciada; contínua, dialógica, democrática e corresponsável; formativa e somativa.

Nos encontros do curso, a avaliação formativa "é realizada verbalmente, durante e ao final de todas as atividades, com a autoavaliação, avaliação dos participantes e avaliação do docente, com o reconhecimento das conquistas e oferecendo oportunidades de melhorias e construção de novos significados" e através do acompanhamento do Portfólio, com análise documental e verbal das realizações dos participantes do curso.¹⁸

4. NAS TRILHAS VIVAS EM ATO: INTRODUZINDO NO COTIDIANO AS PRÁTICAS NO PROCESSO DE FACILITAÇÃO

Inicia-se aqui a prosa sobre os sentidos produzidos nos encontros do curso de Especialização em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em avaliação de competências (EPES), e nos encontros do curso de Especialização de Gestão de Políticas Informadas por Evidências (ESPIE), na condição de facilitadores, ambos no período de março a dezembro de 2017, distribuídos em 02 encontros mensais para o EPES e 03 encontros mensais para o ESPIE.

Momentos de imersão total, intensos, permeados por sensações e sentimentos que variaram de intensa felicidade à tristeza, leveza e cansaço, euforia, tranquilidade, intranquilidade, dores físicas refletindo a intensidade dos movimentos e o estresse de quem se cobra muito e planeja tudo detalhadamente.

Nesse encontro já formamos os Grupos Diversidade (GD's), cada um formado por 10 pessoas sem afinidades de formação, local de trabalho, gostos, enfim, o que foi possível perceber nesse primeiro dia com o desenvolvimento de uma dinâmica. Formamos os grupos e apresentamos as facilitadoras que estariam a estes vinculadas até o mês de julho. Havia facilitadores para os GD's 01 e 02, 03 e 04, onde ao longo do curso, foram desenvolvidas ações educacionais, envolvendo as narrativas de prática e situação problema para o desenvolvimento da Espiral Construtivista, as viagens educacionais e os Encontros de Portfólio Individuais ou em Grupo.

Em GD trabalhamos com 10 pessoas a cada momento, em uma roda educacional, onde todos estão no mesmo nível, nós enquanto facilitadores não ficamos em pé. É um desafio que estamos acostumados a falar bastante, gesticulando em sala de aula, andando de um lado para outro para chamar atenção dos alunos. Confessamos que esse tipo de desafio jamais passou pelas nossas mentes, mas nos deparamos com ele, classificando-o como Desafio Inesperado.

Antes de iniciar a primeira atividade, formulamos um contrato didático, a partir das necessidades do grupo, para que possamos respeitar o movimento de cada um e do grupo, contrato esse, revisitado a cada encontro. A seguir, processamos nossa Síntese Provisória 1 (SP 1) - Novidades, identificando os problemas a partir da leitura, as hipóteses relacionadas e definimos as Questões de Aprendizagem, a partir das necessidades do grupo, para o movimento individual de busca de referências pelo especializando, buscando ressignificar seu conhecimento. Finalizamos o movimento GD no encontro, com a avaliação, onde todos falam de si, a auto avaliação, do grupo e de nós, enquanto facilitadores.

Nessa avaliação é perceptível o quanto todos nós estamos afetados pelo processo e o mais importante, todos sentem necessidade de interagir, participar, sem medo de se expor, até quem é mais tímido se sente à vontade, seguro em um espaço protegido. Primeiro encontro vencido saímos muito felizes com o movimento, mas a insegurança continua.

Nos nossos encontros no EPES, refletimos sobre nossa prática enquanto facilitadores, em grupo com a nossa Gestora de Aprendizagem, em um movimento onde a partir das potencialidades e fragilidades de cada facilitador, vamos nos apoiando e buscando aperfeiçoar nossa prática. No encontro de abril, fomos convidados a refletir sobre as conquistas e desafios no processo de facilitação, a partir de 03 vídeos propulsores, que de início te deslocam para o campo das emoções.

Essa aproximação que existe quando trabalhamos com pequenos grupos, faz com que o processo de avaliação tenha uma outra perspectiva, não com a “nota”, mas sim com o acompanhamento do desenvolvimento do especializando do curso, desde o primeiro encontro, de como ele (a) chegou e como sai. Isso é muito bom!

As avaliações do encontro que seguem nos meses de maio e junho, demonstram as fragilidades que alguns apresentam com o curso ESPIE, principalmente nas buscas de evidências científicas para as Novas Sínteses nas Questões de Aprendizagem, e no desenvolvimento das Oficinas de Trabalho (OT) em Equipes Diversidades, formadas por 06 a 07 pessoas, onde desenvolvemos a ação educacional Aprendizagem Baseada em Equipe ou Team Based Learning (TBL). Nas OT, as equipes trabalham com as ferramentas Support para a busca de evidências científicas, mais especificamente as revisões sistemáticas, que auxiliam os gestores nas tomadas de decisões, utilizando a PICOS (Problema, Intervenção, Comparação, Resultados, Tipo de Estudo), identificando estudos de revisões sistemáticas para produzir notas técnicas e notas informativas com estratégia de enfrentamento de problemas de uma dada realidade. Um tema bem complexo, para quem não tem vivência na área da pesquisa e muitos dos nossos especializando se encaixam nesse perfil, alguns até tem dificuldades com uso de tecnologias e estão há muito tempo sem estudar. Tem sido um esforço grande para eles acompanhar o movimento do curso, para nós enquanto facilitadores para buscar estratégias de apoio à essas fragilidades.

Nesse movimento, o grupo contribui bastante com a reflexão das minhas práticas e no aspecto da centralização, as reflexões trazidas pelo grupo e GA foram sobre a necessidade de reforçar a gestão compartilhada entre os facilitadores e cuidar dos reforços para o não compartilhamento. Com relação ao melhor momento para intervir, é importante perceber o movimento do grupo, não posso enquanto facilitadora, reforçar a individualidade em questões que devem ser consenso do grupo, e não necessidade de uma pessoa.

O movimento de reflexão de práticas é sempre muito rico, pois aprende-se com o que cada um traz de fragilidade sentida e percebe-se que as necessidades do outro são também as nossas, não se tem respostas prontas, mas busca-se contribuir com um olhar em questões importantes. Nesses momentos de reflexão das práticas, procura-se não dar ênfase aos estigmas com relação aos especializando. Acredita-se que cada um dá, aquilo que recebe, que toda ação corresponde uma reação e somos frutos do meio, ou seja, enquanto facilitador de aprendizagem tem-se o “poder” de potencializar ou fragilizar os especializando.

No 3º Encontro do ESPIE, ocorrido no final do mês de maio início de junho, cada equipe mostrou suas fragilidades e potencialidades com as buscas, o envolvimento com as atividades propostas e com o trabalho colaborativo, porém o que chamou mais atenção foi uma equipe, onde inicialmente, uma pessoa, já identificada, com maior habilidade para as buscas iria apoiar outras duas que teriam mais dificuldade e a surpresa foi perceber que a pessoa não foi colaborativa e a felicidade foi perceber o esforço das duas pessoas em fazer as buscas no celular porque não tinham computador, mesmo sem nenhuma “familiaridade” com isso. Percebe-se o quanto estavam com dificuldades, mas se esforçavam. Essa avaliação foi

em ED, e com a avaliação processual se enraizando, observou-se e analisou-se o percurso de cada especializando em GD, em ED e em GAF, esse último, os Grupos Afinidades, formados para desenvolver o Projeto Aplicativo, no segundo encontro, por pessoas que tenham afinidade de formação e local de trabalho, ao contrário dos GD's. Os GAF's também compostos por 10 pessoas, no início do curso, trabalham em equipe durante todo o curso, com as Oficinas de Trabalho do Projeto Aplicativo.

No encontro do EPES em junho, desenvolvemos a OT Avaliação de Desempenho (AD), para no encontro seguinte do ESPIE, fazer esta avaliação com os GAF's e no próximo encontro com os GD's.

Inicialmente, a OT foi desenvolvida entre duplas e com uma facilitadora do curso GVisa, para o compartilhamento das fragilidades que sentimos no processo de avaliação de desempenho, ao preencher uma AD de um especializando previamente ao encontro, trazendo para a oficina. As nossas fragilidades foram a necessidade de melhorar o vocabulário no momento da avaliação e a dificuldade de relacionar o perfil de competência com o deslocamento.

A seguir, cada dupla compartilhou suas fragilidades, foi notável a dificuldade do grupo de colocar as fragilidades do especializando na AD, a insegurança sobre o processo, valorizar as potencialidades, medo de como o especializando irá receber críticas, o uso de informações precisas e qualificadas.

Após o compartilhamento algumas questões importantes a serem consideradas no processo de avaliação de desempenho, foram suscitadas por nossa GA e com o vídeo Faíscas educacionais: Avaliação ensino-aprendizagem, dos quais destaca-se:

1. A avaliação mostra abrangência do processo;
2. Aponta conquistas e desafios;
3. Explora aspectos objetivos e subjetivos de modo solidário;
4. Traz evidências de modo claro e específico;
5. Aponta caminhos para melhoria de desempenho de modo oportuno.

O processo de avaliação é critério classificado, ou seja, comparado com o perfil de competência do especializando, onde o ponto de partida é a avaliação diagnóstica e o ponto de chegada é o perfil de competência.

O formato da Avaliação de Desempenho, propicia uma avaliação com critérios claros, que exigem do facilitador atenção as singularidades de cada participante, seus movimentos individuais e no grupo, para perceber esse deslocamento, considerando o ponto de partida.

Chegou o momento, Avaliação de Desempenho em GAF, em julho, na socialização dos Projetos Aplicativos. Nos dois grupos o processo foi bem tranquilo, somente uma especializanda demonstrou-se inquieta, buscando ver o conceito dos colegas e comparando com o seu, e meio que demonstrando não concordar com a avaliação, mas não verbalizou de forma clara. De forma geral todos concordaram com a avaliação, se complementaram a auto avaliação.

Ao final da avaliação, olhando para os conceitos, no GD 03 dos 10 participantes do grupo, 03 foram avaliados nesse momento com o Precisa Melhorar e 07 com. Satisfatório enquanto que no GD`4 dos 07 participantes, 04 foram avaliados com Precisa Melhorar e 03, como satisfatório.

O Produto do Projeto Aplicativo que compõem a Avaliação Somativa, todos com critérios pré-estabelecidos e acessível ao especializando no Caderno do Curso, dá transparência aos critérios de avaliação. O conceito final do curso, satisfatório ou

insatisfatório, é apoiado, portanto na Avaliação Formativa e Somativa, olhando para o deslocamento do especializando, considerando o Perfil de Competências de um Gestor de Políticas de Saúde Informadas por Evidências.

CONSIDERAÇÕES

Reconhecer-se inacabado, faz querer vivenciar novos processos e assim, ter a oportunidade ir em busca de formações. Participar desse movimento, trouxe um crescimento como profissional e como pessoa, como ser humano, como gente que precisa compreender o outro, considerando, respeitando, cuidando e valorizando.

Perceber outras possibilidades de avaliação, é uma descoberta que leva a quebrar paradigmas e convida à reinvenção nos processos educativos. Ainda há muito a aprender, a viver, a experimentar, mas a compreensão de novos modos de fazer a avaliação, saindo da avaliação tradicional, representa um ganho imensurável.

Compreender o valor da afetividade no processo de formação, e as implicações disso no desenvolvimento cognitivo, afetivo e de habilidades é um grande desafio, visto que o pragmatismo ainda é latente, a praticidade muitas das vezes se sobrepõe à afetividade.

REFERÊNCIAS

1. GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T.; GARCIA, R. L.; BARRIGA, A. D.; et al. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. - 3. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
2. HULTMANN, E. G.; CORRÊA, R. L. T. **Concepções de avaliação do ensino/aprendizagem na formação de professores: primeiras aproximações de um resgate histórico**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Elisa%20godoy%20hultmann.pdf. Acesso em: 23 set. 2017
3. CHUEIRI, M. S. F.. **Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2469/2423>. Acesso em: 08 set. 2017.
4. SILVA, L. L.A. de M. e; NASCIMENTO, P. C. C. As concepções da avaliação da aprendizagem: problemas e soluções. Grupo de Trabalho (GT) - 04 – Avaliação e práticas escolares. **IV Fórum Internacional de Pedagogia**. Campina Grande, Paraíba. REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/673271cc47c1a4e77f57e239ed4d28a7.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.
5. MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf. Acesso em: 23 set. 2017.

6. HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. - 15. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2014.
7. RAMOS, E. M. F. O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizagens autônomos e cooperativos. In: VON LINSINGEN, I. et al. (orgs.). **Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões contemporâneas da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. Disponível em: <http://lct-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Ramos.%20O%20papel%20da%20avalia%20E7%E3o..pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.
8. SEIFERT, O. M. L. B; ABDALLA, I. G. Avaliação educacional na formação docente para o ensino superior na saúde. In: **Docência em saúde: temas e experiências**. (org) Batista, N. A; Silva, S. H. S. da. São Paulo: Editora Senac, São Paulo 2004.
9. GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem no Ensino Superior. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.
10. MATOS, D. A. S; CIRINO, S. D.; BROWN, G. T. L. et al. **Avaliação no Ensino Superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1790/1790.pdf>
11. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
12. JOAQUIM, R; BRESSAN, L. L.; CARDOSO, A. D.; ASCARI, G. A. Avaliação: da classificatória à formativa - um estudo sobre práticas avaliativas. **Rev. Ciênc. Cidadania** - v.2, n.1, 2016. Disponível em: periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/download/58/47. Acesso em: 22 out 2017.
13. MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2008, vol.13, supl. 2. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=is. Acesso em: 14 out. 2017.
14. GOMES, Andréia Patrícia. et. al. Avaliação no Ensino Médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev. bras. educ. med.** vol. 34 n.3 Rio de Janeiro jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2017.
15. KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas 10.2 (2005): 137-147. Disponível em:

ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Avaliacao-Como-Processo-de-Construcao.pdf.
Acesso em: 14 out. 2017.

16. ZEPPONE, Silvio César et al . Relato de Experiência da Construção de uma Proposta para Avaliação da Prática Profissional de um Curso Orientado por Competências. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 40, n. 4, p. 757-764, Dec. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000400757&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2017
17. BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. p. 95-133, dez. 2006. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1171>>. Acesso em: 03 jun. 2017
18. LIMA, Valéria Vernaschi. **Processos Educacionais na Saúde: ênfase em avaliação por competência: caderno. do curso 2016-2017**. São Paulo: Ministério da Saúde; Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2016^a.
19. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47^a ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.