



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores
que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Florianópolis
2023

Maria Eduarda De Carli Rodrigues

**Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores
que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em
Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem.
Orientadora: Profa. Dra. Silvana Silveira Kempfer
Coorientador: Profa. Dra. Jessica Belen Rojas Espinoza

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rodrigues, Maria Eduarda De Carli
Problematizando a Avaliação da Aprendizagem :
Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na
Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana / Maria
Eduarda De Carli Rodrigues ; orientador, Silvana Silveira
Kempfer, coorientador, Jessica Belen Rojas Espinoza ,
2023.
177 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. avaliação em enfermagem. 3.
aprendizagem baseada em problemas. 4. ensino. 5. educação
superior. I. Kempfer, Silvana Silveira . II. Espinoza ,
Jessica Belen Rojas . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. IV. Título.

Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores
que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Ivonete Teresinha Schulter Buss Heidemann, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Yolanda Hernández Ortega, Dra.

Universidad Autónoma del Estado de México

Prof.(a) Dulcinéia Ghizoni Schneider, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutor em Enfermagem pelo Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Silvana Kempfer, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Aos meus avós, vó Tere e vô Waldemar!

“De todo amor que eu tenho, metade foi tu quem me deu,
salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo meu eu [...]
Me mostre um caminho agora, um jeito de estar sem você! O
apego não quer ir embora. Diacho, ele tem que querer”.

AGRADECIMENTOS

O processo de doutoramento ressignificou minha vida, cresci, mudei, melhorei. Isso só foi possível pelas participações especiais que tive ao longo desse caminho!

À Deus!

Que me guiou durante horas de estrada, no chão ou no ar, me protegendo e me fortalecendo para que eu pudesse me dedicar ao doutorado e à docência mesmo a 558 km de distância. Gratidão eterna!

À minha mãe, Marisa!

Que orou por mim, que escutou minhas conquistas, minhas lamentações, que sentiu meus receios, minhas alegrias e até meus rancores! Você é fortaleza, é amor, é prontidão! Obrigada pela presença, pelo apoio, por me sustentar em todos os passos que eu já dei e que ainda vou enfrentar! Te amo mãe!

Ao meu pai, Solon!

Que imprimou os editais, me auxiliou na organização dos documentos, atualizou inúmeras vezes a página oficial da universidade, torceu, me orientou e me apoiou! Você é doçura, carinho e paciência! Obrigada por estar presente, por me proteger e por me sustentar em todos os passos que eu já dei e que ainda vou enfrentar, junto da mãe! Te amo pai!

Ao meu amor, Zeki!

Que caminha ao meu lado há tantos anos e que me apoia nesse mergulho tão profundo que é a formação acadêmica. Que acordou em tantas madrugadas para me levar ou buscar da rodoviária ou aeroporto, que entendeu minhas ausências e vibrou com os momentos felizes, mesmo àqueles em que ele não estava presente! Obrigada por ser tão generoso! Por ter sido meu sustento, minha estabilidade, meu equilíbrio, meu incentivo, minha paz durante mais essa trajetória! Eu amo você infinito!

Aos meus cãompanheiros, D'Alessandro e Guiñazú!

Minhas doses diárias de fofura e amor! Estiveram ao meu lado, escorados na cadeira ou nos meus pés, em toda a escrita, do projeto à tese, me esperaram acordados as duas, as três

ou as quatro da manhã e me encheram de carinho! Me reenergizaram! Me aconchegaram! Entenderam o meu cansaço, se compadeceram pelas minhas dores! Vocês são muito melhores que nós! Amo vocês demais!

A minha Helena!

Helena, você chegou ao mundo de surpresa, em meio a uma pandemia que expôs o lado mais cruel do ser humano. A ganância matou mais do que o vírus, as desigualdades sociais se estenderam e retornamos a níveis de pobreza já superados anteriormente. Pensar que é para este mundo que você vem nos deixa cheios de receios e medo, por outro lado, penso que é mais uma forma de contribuir para a sociedade, me comprometendo a te mostrar a importância de estarmos conscientes da posição que nela assumimos e que jamais devemos nos calar diante de qualquer ato injusto, discriminatório e antidemocrático. Tomara que eu consiga! Seja bem-vinda minha filha! Eu te amo demais!

Aos participantes deste estudo!

Pela generosidade e disponibilidade manifestadas desde o primeiro contato para participar deste estudo, mais ainda pelo empenho em refletir sobre a própria prática pedagógica e por dividir os anseios e desafios da complexa tarefa de ser enfermeiro professor.

À minha orientadora, profe Sil!

Por ter me mostrado que o mundo acadêmico pode ser doce, gentil e amoroso! Que podemos dialogar e construir espaços de aprendizagem mais empáticos, respeitosos e generosos! Que devemos ser fortes, éticos e políticos, somente assim poderemos transformar o contexto em que estamos inseridos! Obrigada por me orientar, por me apontar caminhos, por me encorajar a desbravar fronteiras, não somente na vida acadêmica! Foi uma grande sorte ter estado contigo nesse processo! Muito além da minha formação acadêmica, sempre te levarei no meu coração! Você é mais que uma inspiração!

À minha coorientadora, profe Jéssica!

Obrigada por nos apoiar junto aos participantes da pesquisa no México! Pela gentileza, generosidade e disponibilidade em participar dos momentos da coleta e contribuir para melhora de nossa comunicação, trocas e aprendizado! Foi muito importante tê-la conosco ao longo de todo esse processo! Saludos profe Jéssica! Saludos!

À banca examinadora

Obrigada pela gentileza e disponibilidade em aceitar participar desse momento tão importante da minha trajetória acadêmica. Me sinto honrada pela presença e pela dedicação em ler, cuidadosamente, esse trabalho, realizado com tanto carinho.

Às minhas companheiras de doutoramento e amigas, Greici e Paula!

Foram minha casa em Florianópolis, não somente de teto e paredes, mas de acolhimento, de segurança e de afeto. Nunca me senti sozinha na capital por causa delas! As nossas conversas ao redor da mesa, os chopps a beira mar, nossas andanças, cantorias e, durante a pandemia, nossas incontáveis chamadas de vídeo sempre estarão em minha memória! Minhas amigas! Amo vocês! Obrigada por tudo que fizeram por mim!

RESUMO

Introdução: A finalidade central da avaliação deve ser a aprendizagem, no entanto, historicamente ela se constitui como ferramenta de controle docente com enfoque na quantificação do conhecimento, classificação e restrição à autonomia, características que contrariam os documentos orientadores para formação em Enfermagem no Brasil e no México, que sugerem que a mesma deva contemplar as competências, habilidades e atitudes de futuros profissionais que sejam capazes de reconhecer as necessidades sociais transformando a realidade nas quais estarão inseridos, tendo efeitos, portanto, na vida social, econômica e política dos envolvidos. **Objetivo:** Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Maguerez. **Metodologia:** Trata-se de um Estudo de Caso Múltiplo, de abordagem qualitativa, composto por dois casos. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2021, de forma remota em virtude da pandemia da Covid-19, por meio da entrevista semiestruturada, aplicação do Arco de Maguerez, observação participante e pesquisa documental junto a professores enfermeiros que atuavam nos Cursos de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil e na Universidad Autónoma del Estado de México. A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada dos dados de acordo com referencial teórico do Yin. Esta pesquisa está vinculada ao macroprojeto ‘As Práticas Pedagógicas para *un Modelo de Enseñanza Innovador del Cuidado en Enfermería - Brasil y México*’ e obteve aprovação ética de ambos os contextos estudados. **Resultados:** Dos 15 participantes, 14 eram mulheres com pelo menos seis meses de trabalho docente. Emergiram do estudo os seguintes achados: Os participantes percebem a avaliação enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem no sentido de que ela permite a identificação de potencialidades e lacunas presentes nele; dentre as estratégias avaliativas utilizadas estão o Arco de Charles Maguerez, portfólio reflexivo; estudo de caso; atividades lúdicas; provas, dentre outras; percebeu-se, nos discursos docentes tendências pedagógicas como a Educação Problematizadora e Educação Tradicional; os desafios encontrados por eles são: a persistência da avaliação sendo realizada no modelo tradicional, mesmo quando as escolhas pedagógicas aparentam ter um caráter problematizador, a frágil formação para a prática pedagógica de enfermeiros docentes além da resistência de estudantes a ferramentas avaliativas inovadoras. Enquanto estratégia de coleta de dados, o Arco de Charles Maguerez possibilita o movimento de ação, reflexão, ação dos participantes sendo, portanto, coerente com a *práxis*. **Considerações Finais:** Os discursos dos participantes demonstram uma preocupação em utilizar a avaliação para compreender as potencialidades e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, contemplando estratégias inovadoras e a participação ativa dos estudantes, o que evidencia compreensão da avaliação enquanto parte integrante da trajetória formativa, e não dela descolada. Apesar disso, enfrentam problemáticas que contribuem para a manutenção da avaliação enquanto ferramenta que mensura o conhecimento e determina o futuro do estudante em sua trajetória acadêmica.

Palavras-chaves: Avaliação em enfermagem; Aprendizagem baseada em problemas; Ensino; educação superior; Enfermagem; Brasil; México.

ABSTRACT

Introduction: The central purpose of the evaluation should be learning, however, historically it is constituted as a tool for teaching control with a focus on the quantification of knowledge, classification and restriction of autonomy, characteristics that contradict the guiding documents for training in Nursing in Brazil and in Mexico, which suggest that it should consider the competences, abilities and attitudes of future professionals who are capable of recognizing social needs, transforming the reality in which they will be inserted, having effects, therefore, on the social, economic and political life of those involved. **Objective:** To understand the experiences of Brazilian and Mexican teacher nurses about Learning Assessment through the application of Charles Maguerez's Arch. **Methodology:** This is a Multiple Case Study, with a qualitative approach, consisting of two cases. Data were collected in the second half of 2021, remotely due to the Covid-19 pandemic, through semi-structured interviews, application of the Arco de Maguerez, participant observation and documentary research with nurse professors who worked in the Nursing Courses of the University of São Paulo. Federal University of Santa Catarina – Brazil and the Universidad Autónoma del Estado de México. Data analysis took place through cross-synthesis of data according to the theoretical framework of Yin. This research is linked to the macro-project 'As Práticas Pedagógicas Para Un Modelo De Enseñanza Innovador Del Care En Enfermería - Brasil y México' and obtained ethical approval from both contexts studied. **Results:** Of the 15 participants, 14 were women with at least six months of teaching experience. The following findings emerged from the study: Participants perceive assessment as part of the teaching and learning process in the sense that it allows the identification of potentialities and gaps present in it; among the evaluation strategies used are the Arch of Charles Maguerez, reflective portfolio; case study; recreational activities; evidence, among others; Pedagogical trends such as Problematizing Education and Traditional Education were noticed in the teachers' discourses; the challenges faced by them are: the persistence of the evaluation being carried out in the traditional model, even when the pedagogical choices seem to have a problematizing character, the fragile training for the pedagogical practice of teaching nurses, in addition to the resistance of students to innovative evaluation tools. As a data collection strategy, Charles Maguerez's Arch enables the movement of action, reflection, and action of the participants, thus being coherent with praxis. **Final Considerations:** The participants' speeches demonstrate a concern in using assessment to understand the potential and gaps in the teaching and learning process, contemplating innovative strategies and the active participation of students, which shows an understanding of assessment as an integral part of the training trajectory, and not her cool. Despite this, they face problems that contribute to the maintenance of evaluation as a tool that measures knowledge and determines the student's future in their academic trajectory.

Keywords: Nursing assessment; Problem-based learning; Teaching; College education; Nursing; Brazil; Mexico

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Esquema do Arco de Maguerez | 66 |
| Figura 2 - Representação esquemática da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. | 76 |
| Figura 3 - Nuvem de Palavras elaborada pelos professores enfermeiros mexicanos..... | 76 |
| Figura 4 - Mural sobre as experiências docentes com relação a avaliação da aprendizagem. . | 77 |
| Figura 5 – Mural sobre os problemas e as dificuldades docentes com relação a avaliação da aprendizagem..... | 78 |
| Figura 6 - Etapa de Teorização - Apresentações dos grupos..... | 81 |
| Figura 7 - Mural sobre as transformações que os professores enfermeiros mexicanos se propuseram a realizar, ao finalizar o curso..... | 83 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------|---|
| ABP | Aprendizagem Baseada em Projetos |
| BVS | Biblioteca Virtual em Saúde |
| CCS | Centro de Ciências da Saúde |
| CEPSH-UFSC | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| DCNEnf | Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem |
| DEGES | Departamento de Gestão da Educação na Saúde |
| EIP | Educação Interprofissional |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudante |
| IC | Informantes-Chave |
| IDA | Integração Docente-Assistencial |
| IDAC | Instituto de Ação Cultural |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGPD | Lei Geral de Proteção de Dados |
| LOS | Leis Orgânicas da Saúde |
| MA | Metodologia Ativa |
| PBL | <i>Problem Based Learning</i> |
| PET-Saúde | Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde |
| PIP | Prática Interprofissional |
| PROMED | Programa Nacional de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina |
| PRÓ-SAÚDE | Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde |
| SARS-COV-2 | Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |
| SESI | Serviço Social da Indústria (SESI) |
| SGTES | Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde |
| Sisu/MEC | Sistema de Seleção Unificada |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TBL | <i>Team Based Learning</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 OBJETIVOS..... | 21 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 21 |
| 1.1.2 Objetivos Específicos | 21 |
| 2 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA | 23 |
| 2.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: BASES TEÓRICO-PRÁTICAS DO FENÔMENO EDUCATIVO, UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA | 23 |
| 2.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL | 31 |
| 2.2.1 Crítica, criatividade e reflexão nos documentos orientadores para formação em Enfermagem | 41 |
| 2.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 44 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS | 53 |
| 4 METODOLOGIA | 58 |
| 4.1 TIPO DE ESTUDO | 58 |
| 4.2 LOCAIS DE ESTUDO | 59 |
| 4.2.1 Universidade Federal de Santa Catarina | 59 |
| 4.2.2 Universidad Autónoma del Estado de México | 60 |
| 4.3 COLETA DE DADOS | 63 |
| 4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO | 67 |
| 4.5 ANÁLISE DE DADOS | 67 |
| 4.6 ASPECTOS ÉTICOS | 68 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 70 |
| 5.1 MANUSCRITO 1 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O ARCO DE CHARLES MAGUEREZ NA PESQUISA QUALITATIVA | 71 |
| 5.2 MANUSCRITO 2 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESCOLHAS PEDAGÓGICAS E APROXIMAÇÕES TEÓRICO CONCEITUAIS | 91 |
| 5.3 MANUSCRITO 3 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES ENFERMEIROS DO BRASIL E DO MÉXICO ... | 113 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS | 136 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A - PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS | 152 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 155 |
| APÊNDICE C – PROTOCOLO ARCO DE MAGUERZ | 156 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 170 |
| APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS | 172 |
| ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA BRASIL | 173 |
| ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS- UAEM | 177 |

APRESENTAÇÃO

O presente estudo trata-se de uma Tese de Doutorado inserida no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

A proposta deste estudo surgiu dos desassossegos da minha prática docente. Bacharel e licenciada em enfermagem, após formada, me vi frente a uma heterogênea sala de aula: jovens recém formados no ensino médio; mulheres, mães e também idosas, que haviam permanecido afastadas da escola por longos anos; pessoas que chegavam à escola após extenuantes 12 horas de trabalho em frigoríficos, dentre outras tantas realidades, como da prostituição e uso de drogas.

Questionava minha prática pedagógica de uma maneira exaustiva dia após dia: Como planejar aulas para essa diversidade de histórias? Como contemplaria as necessidades daqueles que haviam tido a oportunidade de descanso noturno e daqueles que estavam a mais de 24 horas acordados? Essas indagações sempre pioraram na hora da “prova”. Como poderia minimizar o clima de punição e tensão que tanto me afetaram negativamente, através do medo e constrangimento, durante minha formação? De que modo procederia para garantir um processo justo? Como poderia tornar este, também um momento de aprendizagem?

Como não encontrei na prática pedagógica essas respostas procurei dar continuidade a minha formação através da pós graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior onde participei de diferentes diálogos acerca do trabalho docente ainda sustentado, em sua maioria, na educação transmissiva. Foi no mestrado acadêmico que tive a oportunidade de conhecer Paulo Freire e as metodologias ativas de ensino aprendizagem aplicadas na área da saúde.

Por mais que avançasse nas estratégias pedagógicas participativas, ainda encerrava o período letivo com uma prova que detinha o maior peso na média final e definia quem avançava no semestre ou quem permaneceria para refazer a disciplina. Ao entrar no doutorado tive a felicidade de encontrar na minha orientadora esses mesmos questionamentos, assim, juntas, decidimos refletir sobre a avaliação da aprendizagem nesta etapa da minha trajetória acadêmica.

Em decorrência de uma parceria já estabelecida ao longo do doutoramento através de diálogos e produções acerca das Práticas Pedagógicas decidimos ampliar nosso estudo e contemplar o contexto do curso de enfermagem da *Universidad Autónoma del Estado de México* localizada na capital do Estado do México com aproximadamente 873 mil habitantes. A *Escuela de Enfermería y Obstetricia* foi fundada em 1937 e atualmente oferta o curso de *Licenciatura en Enfermería* a partir de um programa educativo que se fundamenta em uma

formação baseada nas competências (UAEM, 2018), mesma base epistemológica que sustenta o Projeto Pedagógico de curso no contexto brasileiro.

La escuela de Enfermería ofreció durante 55 años la carrera técnica de enfermería general como formación de Nivel Medio Superior Terminal y fue concluida en enero del 2003. En 1985 se impartió por única ocasión el Curso Especial Transitorio para obtener el título y la cédula profesional de Licenciada en Enfermería con 20 participantes. En 1997, inicia el proyecto educativo curso complementario para obtener el nivel de licenciatura, dirigido a enfermeras técnicas con estudios de bachillerato que quisieran obtener el grado de licenciatura, programa que a la fecha se mantiene vigente. El programa de licenciatura en enfermería con duración de 5 años inicia en 1998 y fue reestructurado en 2009 (UAEM, 2018, p. 11).

Além disso, em ambas as realidades manifestam os desafios acerca do trabalho docente como a ausência ou frágil formação pedagógica e a reprodução dos métodos de ensino e de avaliação vivenciados enquanto discente, o que, na maioria das vezes, se deu pautado na pedagogia transmissiva (ESPINOZA *et al.*, 2021; FERNANDES; SOUZA, 2017). Nessa direção, ambos os contextos se constituíram como espaços frutíferos para a realização deste estudo.

Com relação a organização desta tese, ela encontra-se estruturada em capítulos, assim distribuídos: Capítulo 1: Introdução, na qual se contextualiza o problema de pesquisa, apresentando os objetivos do estudo, bem como, as questões norteadoras da investigação.

Capítulo 2: Apresenta a Fundamentação Teórica do estudo, contemplando os subcapítulos: “Concepções Pedagógicas: Bases Teórico-práticas do Fenômeno Educativo, uma breve Contextualização Histórica”; “A História da Formação em Enfermagem no Brasil” e para finalizar “Avaliação da Aprendizagem”.

Capítulo 3: Metodologia, descreve o percurso metodológico da pesquisa. Nele encontra-se o delineamento da investigação, relatando o local de pesquisa, os sujeitos, descrição do processo de coleta e análise dos dados, seguindo uma perspectiva qualitativa.

Capítulo 4: Estão apresentados os resultados e discussão dos dados obtidos, a saber: Manuscrito I intitulado de Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: O Arco de Charles Maguerez na Pesquisa Qualitativa; Manuscrito II: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Escolhas Pedagógicas e Aproximações Teórico Conceituais e Manuscrito III: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Perspectivas de Docentes Enfermeiros do Brasil e do México.

Capítulo 5: Apresentamos as Considerações Finais dessa investigação.

Por fim, para convidar à leitura desta tese, cabe avisar ao leitor que este trabalho não tem por objetivo prescrever técnicas ou estratégias de avaliação da aprendizagem para a formação em enfermagem. Diferentemente, coloca-se como pano de fundo, apresentando as vivências docentes, desafios presentes na prática pedagógica e as possíveis influências teórico-conceituais acerca da avaliação da aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização, associado às mudanças sociais ocorridas nas décadas finais do século XX no Brasil, como a redemocratização, promulgação da Constituição Federal de 1988 e as mudanças no sistema de saúde brasileiro, exigiram que as formações em saúde se reorganizassem para corresponder a uma nova lógica de atenção à saúde (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; PAIM, 2011). Nesse contexto, a formação em enfermagem precisou distanciar-se do tecnicismo e biologicismo, buscando formas de ensinar que contribuíssem para o desenvolvimento de competências coerentes com as necessidades sociais e capazes de concretizar as novas políticas de saúde do país (MARTINI *et al.*, 2017).

Os novos objetivos de aprendizagem articulados as novas realidades passaram a desafiar profissionais da saúde a se reinventarem enquanto, também, agentes da educação (THULER, 2002). O trabalho docente precisou transcender ações operacionais de planejamento, atividades em sala de aula e aplicação de avaliações, para contemplar práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa e abrangente aos estudantes, que fortaleçam o pensamento reflexivo, crítico, criativo bem como a tomada de decisões para um cuidado de qualidade, integral e equitativo, por meio de uma educação humanista e de caráter científico (BRASIL, 2001; UAEM, 2015; SILVA *et al.*, 2017; ENDERLE *et al.*, 2018; SILVA; BALSANELLI; NEVES, 2019).

No entanto, esses conhecimentos pedagógicos não flutuam no espaço; eles pertencem ao educador e estão relacionados à sua identidade, sua história de vida, trajetória formativa e profissional, sua relação com os estudantes e com os demais atores presentes nas instituições de ensino. Nesse sentido, tornar-se professor implica um processo de construção e apropriação de saberes, que envolve diferentes fontes constituídas nos espaços e nas interações sociais que estabelece (BLOCK; RAUSCH, 2014).

Segundo Tardif (2012), esses saberes são heterogêneos e advêm de diferentes fontes: saberes profissionais, oriundos da formação inicial do professor; saberes disciplinares, os quais se integram igualmente a prática docente, por meio da formação inicial e contínua dos professores, ou seja, o conteúdo propriamente dito; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos e métodos a partir dos quais as instituições categorizam e apresentam os saberes sociais por ela selecionados e que os professores devem aplicar; e, saberes experienciais, obtidos no âmbito da prática da profissão docente e que formam um conjunto de representações a partir das quais interpretam e orientam sua atuação.

Na perspectiva Freireana, os saberes necessários à prática educativa envolvem, dentre eles, o respeito a autonomia, a criatividade, empatia, amorosidade, rigorosidade metódica, respeito pelos saberes dos educandos e por suas diversidades, ou seja, além de orientar a atuação, os saberes docentes expressam o compromisso dos educadores na relação estabelecida com seus alunos (FREIRE, 2016). Tais saberes devem permear todas as ações docentes, do planejamento aos processos avaliativos, de modo que contribuam para uma formação que promova competências relacionadas a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação (BRASIL, 2001a; UAEM, 2015; BECERRIL *et al.*, 2017; SILVA; BALSANELLI; NEVES, 2019).

Deste contexto, emerge uma problemática: há muitos enfermeiros com disposição para docência, mas despreparados do ponto de vista didático pedagógico (CONTE; DE PAULA, 2016; SOUZA; BACKES; PRADO, 2016; VENDRUSCOLO *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2018). Esse aspecto contribui para as práticas docentes reproduzirem modelos de ensino em saúde transmissivos, verticalizados, fragmentados da realidade onde os estudantes assumem uma postura acrítica e passiva para memorizar conteúdos centrados na doença e no hospital (PAGLIOSA; ROSS, 2008; CARDOSO; COSTA; MORAES, 2016).

Diante disso, muitas ações e avanços ocorreram no tocante a prática pedagógica do enfermeiro docente, seja por meio da democratização do acesso aos mestrados e doutorados acadêmicos, o que, importa salientar, não é uma realidade na América Latina e Caribe (CASSIANI *et al.*, 2017); ou de estratégias de educação permanente desenvolvidas pelas instituições de ensino superior na tentativa de adequar a formação aos documentos orientadores, no entanto, destaca-se a permanência de um “nó” pedagógico: a avaliação da aprendizagem.

Ao recorrermos a literatura, são facilmente identificados estudos que se dedicam a conhecer percepções de estudantes frente ao processo de ensino e aprendizagem como um todo (AVELINO *et al.*, 2017; ALMEIDA *et al.* 2018; JANICAS; NARCIS, 2019). Além de contribuírem para o campo científico, os relatos apresentados demonstram indícios de relações cada vez mais dialógicas entre educadores e educandos, por meio do respeito e da valorização dos sentimentos e percepções daqueles que devem ser protagonistas do processo de ensino aprendizagem: os estudantes.

No entanto, mesmo com as potencialidades evidenciadas nessas investigações, os processos avaliativos estruturados e operacionalizados como parte do processo de ensino aprendizagem na formação em enfermagem ainda são objetos bem menos populares na literatura científica, apesar da sua importância. O que repercute na prática: pressupõe-se que,

em muitos espaços, inclusive naqueles que apresentam uma proposta de formação problematizadora, os sistemas avaliativos ainda sejam pautados no modelo tradicional (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011; REGINO *et al.*, 2019).

A avaliação baseada neste modelo é comumente associada à criação de hierarquias de excelência; se restringindo às verificações *a posteriori* sobre produtos acabados, com medidas estáticas e fixas; enquanto estudantes são comparados entre melhores e piores. Os instrumentos comumente utilizados, neste enfoque, são provas e exames, os quais, mesmo que cumpram alguns objetivos não são suficientes para uma realidade tão complexa quanto a formação profissional (PERRENOUD, 1999; DIAS SOBRINHO, 2008).

Tal qual a formação profissional, a avaliação da aprendizagem tem sua complexidade fundada em sua intersubjetividade, carregada por valores e princípios advindos da sociedade. Conscientes disso, os atores envolvidos devem compreendê-la como uma reflexão sobre os fenômenos educativos que não se encerra, mas que busca pôr em questão e produzir significados (DIAS SOBRINHO, 2008). Não se trata de negar o uso desses instrumentos, mas de refletir sobre o uso exclusivo destes. A problemática, deste contexto, segundo Perrenoud (1999) é de que classificações jamais serão reflexo da realidade.

No campo da educação em saúde, o fio condutor da formação e, portanto, da avaliação, como previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNEnf) de 2001 e no Projeto Curricular para Licenciatura em Enfermagem (UAEM, 2015), é a pedagogia das competências, que por sua vez, exige da prática avaliativa a função de desafiar o estudante a mobilizar recursos no contexto de uma situação problema para tomar decisões que auxiliem no cumprimento de seus objetivos, recorrendo às suas competências de leitura e estabelecendo exercícios de comparação, interpretação e raciocínio (MACEDO, 2002).

Este tipo de avaliação tem como pretensão, ao contrário da hierarquização do sistema tradicional, que os estudantes, inclusive no contexto de uma prova, tenham a oportunidade de aprender. Além dos aspectos cognitivos, as competências devem apoiar a tomada de decisões, mobilizar autonomia, respeito, tolerância, responsabilidade, comprometimento, cooperação, tolerância (MACEDO, 2002).

Embora alvo de inúmeras discussões, seja pela lógica mercadológica ou procedimental a ela atribuída, atualmente se preconiza que, aliado ao modelo de competências, esteja a concepção pedagógico crítico-social com base nos pilares da educação: o saber aprender, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver em um mundo globalizado (NIETSCHE, 1998;

SORDI, 2003). Essas correntes, mesmo que divergentes, assumem o princípio norteador da valorização do indivíduo autônomo, livre e comprometido com a transformação social.

No entanto, este contexto revela uma nova lacuna. Há, ainda, em muitos locais, falta de alinhamento e desconexão entre os discursos descritos nos documentos orientadores da formação em enfermagem com o que se observa na prática pedagógica (JIMÉNEZ-GÓMES, 2019). Dessa forma, considerando a complexidade da avaliação da aprendizagem, as lacunas na literatura com relação a temática na área da enfermagem e da relevância do estudo, essa investigação parte da seguinte pergunta de pesquisa: **Como professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México compreendem a avaliação da aprendizagem?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueréz.

1.1.2 Objetivos Específicos

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueréz.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

Assim, este estudo tem como tese ou premissa central a afirmação de **que a avaliação somente possibilitará a aprendizagem a partir da compreensão dos professores de que ela é parte integral e indissociável do processo de ensino e aprendizagem, o que demanda de uma formação docente voltada para uma prática pedagógica horizontalizada,**

humanizadora, conscientizadora, libertadora e portanto, contra hegemônica, no sentido de superação do modelo biomédico, da educação transmissiva e do enfoque mercadológico.

2 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

2.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: BASES TEÓRICO-PRÁTICAS DO FENÔMENO EDUCATIVO, UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2016).

A expressão “concepções pedagógicas” refere-se a ideias que orientam e constituem a prática educativa, ou seja, a forma com que a educação é compreendida, teorizada e praticada. O termo “pedagogia” ou o adjetivo “pedagógicas”, possui, marcadamente, ressonância metodológica, denotando o modo de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2008a).

Para retomar as principais concepções pedagógicas partiremos das cinco tendências educativas de acordo com Saviani (2008a): concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica, concepção crítico-reprodutivista e concepção dialética ou histórico-crítica.

A *concepção humanista tradicional* ou pedagogia tradicional, diz respeito a concepções pedagógicas que se estruturaram desde a antiguidade e que tem em comum um processo centrado na figura do professor, que tem como responsabilidade controlar os impulsos, desejos, emoções e ideias dos alunos; e nos conteúdos cognitivos transmitidos por meio de disciplinas e da memorização. Aqui, a educação tem como tarefa conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem (SAVIANI, 2008a; RAMOS, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Ela desdobra-se em duas vertentes: a religiosa e a leiga. Para a primeira, em consequência de ter sido feito a imagem e semelhança de Deus, para merecer a dádiva da vida sobrenatural, o homem deve dedicar-se a conseguir a perfeição humana, também através da educação. A vertente leiga, expressão da burguesia e instrumento de consolidação hegemônica, surge, como instrumento para imposição de ideais liberais. Atuaram em sua estruturação pensadores modernos, durante o racionalismo iluminista que advogava pela escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga (SAVIANI, 2008a).

Para Freire (2018) a suprema inquietação da concepção pedagógica tradicional é a narração. Narração de algo parado, estático, fragmentado e alheio à experiência existencial dos educandos. Nela, o educador aparece como seu indiscutível protagonista que tem como função “encher” os educandos de conteúdos ditos a partir de palavras ocas, alienadas e alienantes que deverão ser por eles memorizadas.

Se constitui, portanto, em uma educação bancária, porque educar, passa ser o ato de “depositar”, no qual os alunos são “terminais bancários” e o professor “aquele que deposita”, ou seja, ao invés do diálogo, o detentor do conhecimento “dá comunicados” e os que recebem, pacientemente, repetem, “acumulam” e “arquivam” narrativas. Projetar nos outros a ignorância absoluta é uma característica de uma ideologia de opressão, o que, de verdade representa, uma negação da educação (FREIRE, 1979).

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2018, p. 81).

Na medida que essa educação impõe passividade aos estudantes, diminui-se ou anula-se o seu poder criador, estimulando sua ingenuidade, o que satisfaz o interesse dos opressores: preservar a situação em que são beneficiários, e por isso rejeitam qualquer tentativa de educação estimulante do pensar autêntico, para eles, é mais coerente transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime (FREIRE, 2018).

A concepção humanista moderna se contrapõe à concepção tradicional e considera que os homens devam ser entendidos como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, que devem ser compreendidos em suas situações de vida e na relação que estabelecem com os outros (SAVIANI, 2008a).

Essa concepção pedagógica deixa de encarar a existência humana como mera atualização e passa a se ancorar na ideia de que a natureza humana é mutável e embora o homem seja considerado completo desde o nascimento, ele permanece inacabado até morrer, assim a educação passa a centrar-se também na criança. Para Saviani (2008a, p. 168) houve um deslocamento do eixo “do intelecto para as vivências, do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina

para espontaneidade; da direção do professor para iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade”.

Entre as principais características da *concepção analítica* estão a objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, pressupostos que sinalizam sua afinidade com a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008a). Desenvolvida a partir do positivismo lógico, inicialmente esteve preocupada com as linguagens formalizadas, sem o objetivo de analisar o fenômeno educativo nem de orientar a prática pedagógica, se caracterizando como filosofia da educação (SAVIANI, 2008b).

A concepção pedagógica tecnicista, por sua vez, inspira-se também nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e advoga por uma reorganização da prática educativa, de modo a torna-la objetiva e operacional. Derivada do behaviorismo, busca explicar o fenômeno educativo a partir de uma descrição empírica visando chegar em enunciados operacionais que poderão orientar a prática educativa, dando origem à prática pedagógica tecnicista (SAVIANI, 2008b).

Se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor, na pedagogia tecnicista, ambos passam a ocupar uma posição secundária à uma organização imparcial de especialistas, supostamente habilitados para conceber, planejar e coordenar um sistema de ensino que garantisse a eficiência da educação e a minimização das interferências subjetivas (SAVIANI, 2008b).

Já a *concepção crítico-reprodutivista* tem como objetivo explicar mecanismos sociais que determinam que a educação reproduza as relações sociais dominantes, independentemente da prática pedagógica utilizada (SAVIANI, 2008a). Surge de um movimento denominado de Revolução Cultural dos Jovens, em 1968, que teve maior ressonância na França, mas que se espalhou por diversos países, inclusive no Brasil. O grupo tinha como objetivo realizar uma revolução social, mudando as bases da sociedade, pela revolução cultural, indo muito além da escola (SAVIANI, 2011).

O movimento, que chegou atingir seus limites radicais, foi contido pelo autoritarismo tecnocrático; assim, as teorias crítico-reprodutivistas são elaborados em meio ao fracasso, evidenciando, elas próprias, a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural (SAVIANI, 2011).

Esta compreensão é evidenciada por outras teorias, desenvolvidas após 1968, como a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da reprodução (teoria da

violência simbólica), de Bourdieu e Passeron, ambas de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, é de 1971 (SAVIANI, 2011).

Para finalizar, a *concepção pedagógica dialética ou histórico crítica* tem como horizonte conceitual da pedagogia crítica, que se desenvolve por meio das Escolas de Frankfurt e Budapeste, onde se assume como práxis e resistência cultural no ambiente escolar em uma tentativa de superar o positivismo, visando articular uma orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista (SAVIANI, 2008a; SAVIANI, 2011; SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ *et al.*, 2019).

A Teoria Crítica constata em seu projeto histórico-político a pluralidade da sociedade para além de uma razão lógico-formal. Têm sua fundamentação teórica inspirada em aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais nas trilhas investigativas de Marx, psicanálise, hermenêutica, linguística, educação, entre outros. Procura gerar processos de conscientização social, política, econômica (SAVIANI, 2008a; SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ *et al.*, 2019).

De um lado a Escola de Budapeste com uma análise psicanalítica e sociopolítica da sociedade e de outro, a Escola de Frankfurt, que compreende que a transformação da sociedade se dá pela *práxis* reflexiva e autônoma do sujeito, buscam reverter as relações de dominação entre educadores e educandos, de modo que os primeiros atuem no estabelecimento de condições de aprendizagem e de construção do conhecimento (SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ *et al.*, 2019).

A partir das cinco tendências supra apresentadas, nota-se que elas podem ser agrupadas em dois grandes grupos: aquele composto por correntes pedagógicas, consideradas tradicionais, que priorizam a teoria sobre a prática, preocupando-se com “teorias de ensino”; e um segundo que subordina a teoria à prática e que centra sua atenção em “teorias de aprendizagem”, situam-se aqui (SAVIANI, 2008a).

Do ponto de vista histórico, o primeiro grupo foi hegemônico até o final do século XIX e abrange diferentes correntes pedagógicas, como a pedagogia de Platão e a cristã; pedagogias dos humanistas e da natureza, na qual se inclui Comenius, idealista de Kant, Fichte e Hegel, entre outras. Todas desembocavam sempre em uma teoria de ensino, centrando seus esforços na instrução e no protagonismo docente (SAVIANI, 2008a).

Importa destacar que a didática implícita ao ato de ensinar começou a ser discutida a partir do século XVII, com o monge Luterano João Amós Comênio (1562-1670) que escreve a obra “Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, durante a Reforma

Protestante. Embora pautado em ideais ético-religiosos, nota-se, especialmente no subtítulo, um caráter revolucionário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A didática Comeniana, inspirada na natureza, tornou-se base para a universalização da escola, requisito para o desenvolvimento comercial e das cidades e por volta do século XIX, do capitalismo industrial (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Ou seja, a transição do feudalismo para o capitalismo e a ascensão da burguesia, promoveu mudanças nas estruturas de poder e nas instituições de ensino, que passaram a transmitir os novos valores do Estado (LIMA, 2017).

Já na Idade Moderna, contrapuseram-se à educação tradicional renascentistas e iluministas. Entre os precursores estavam Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson. No século XVIII, Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), dá continuidade à pedagogia pensada por Comenius e torna-se autor da segunda revolução da prática pedagógica deslocando o centro do processo de ensino aprendizagem do docente e dos conteúdos para as necessidades dos educandos. Sua obra deu origem a um novo conceito de infância, naturalizando o processo de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SUCHOLDOSKI, 2000).

No século XIX, Herbart (1776-1841) elege as bases do que nomeou como “pedagogia científica” e onde descreve 5 passos formais do ensino: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (RAMOS, 2010). Desdobrados ou não, esses passos destacam o protagonismo do professor, como responsável pelo sucesso do ensino.

Durante a primeira metade do século XX, a filosofia analítica desenvolve-se a partir do positivismo, preocupada com a linguagem formalizada sob critérios lógicos rigorosos. Dentro da própria concepção surge uma reação quanto esta exclusiva preocupação, a qual se constituiu em um movimento de “análise informal da linguagem” desenvolvidos por pensadores ligados à Escola de Oxford (SAVIANI, 2008a).

Neste mesmo período, Rousseau lança os fundamentos para a vertente escolanovista, o qual enfatiza o aprendiz como agente ativo da aprendizagem e conseqüente valorização de métodos de ensino que estimulem o aprender e respeitem a natureza da criança (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

O movimento da Escola Nova, ocorrido no final do século XIX e início do XX, tem suas raízes assentadas na psicologia experimental ou empirismo e representa uma contradição aos métodos de ensino tradicionais por orientar uma aprendizagem ativa frente a problemas do cotidiano. Abarca um conjunto de correntes e grandes autores: pedagogias não diretivas de Snyders (1978); pedagogia institucional de Oury e Vasquez (1967 e 1977), pedagogia

progressista de Dewey e Anísio Teixeira; pedagogia do método Montessori, dentre outras (SAVIANI, 2008a.; RAMOS, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; LIMA, 2017).

A vertente escolanovista pauta-se na centralidade do educando e nas diferenças entre eles diante do processo de ensino e aprendizagem. Há um deslocamento do eixo do trabalho pedagógico que vai dos aspectos teóricos para a prática, do lógico para o psicológico, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina a espontaneidade, da quantidade para qualidade (SAVIANI, 2008a; RAMOS, 2010), sendo que “a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Essa tendência torna-se hegemônica até a segunda metade do século XX, assumindo novas versões, como o construtivismo, provavelmente a mais difundida na atualidade. O construtivismo pressupõe que o conhecimento é construído pelo estudante por meio de sua interação com objetos, segundo Piaget, e pela interação social, de acordo com Vigotski; onde o desenvolvimento se dá por meio de um processo dialético com envolvimento ativo das crianças (JÓFILI, 2002).

De acordo com Saviani (2008a), a matriz teórica da Pedagogia Construtivista é identificada nas obras de Piaget, a qual fundamenta o lema “aprender a aprender”, encontrado em documentos atuais que orientam a formação em enfermagem (BRASIL, 2001; UAEM, 2015; UFSC, 2018). A psicologia genética elaborada por Jean Piaget (1896-1980), se constituiu como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. Para Piaget, o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas, sensório-motor e conceitual, de apreensão do que acontece ao seu redor (SAVIANI, 2008a).

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo” (SAVIANI, 2008a, p. 176).

Além da teoria genética de Piaget, o construtivismo utilizou elementos da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), da formação integral de Henri Wallon (1879-1962) e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) (LIMA, 2017). Na década de 1990, o construtivismo inspirou formuladores de políticas educacionais e

inúmeros pedagogos, tornando-se referência para reformas de ensino em diferentes países e para orientação da prática escolar. Essa concepção tem sido fundamental para o deslocamento de uma formação técnico-científica para uma educação transformadora da realidade (SAVIANI, 2008a).

Jófilo (2002) ao analisar as contribuições de Piaget e Vygotsky para a construção da escola, incluiu a pedagogia crítica de Paulo Freire demonstrando que suas características são complementares as demais teorias, o que culmina em um ensino crítico-construtivista. Dentro deste enfoque, é dever do educador proporcionar aos estudantes espaços de diálogo e reflexão sobre as temáticas estudadas, de modo que as ideias sejam discutidas e comparadas às teorias científicas em um movimento de conflito cognitivo, auxiliando no fortalecimento ou reestruturação de ideias.

Para o autor, são características do ensino crítico construtivista: o conhecimento prévio do estudante é fundamental para o processo de ensino aprendizagem; o educador tem o papel de auxiliar o estudante a construir o conhecimento; a construção do conhecimento ocorre através da experiência do mundo real e da interação social; a aprendizagem envolve não só aquisição de novos conceitos, mas também sua reorganização e análise crítica, dentre outras (JÓFILI, 2002).

A construção crítica do conhecimento, por sua vez, implica em um compromisso com o pensamento independente; no dever do educador em mostrar contradições e inconsistências do pensamento do educando, de modo que este desafie e os supere em um processo permanente e inacabado (FREIRE, 2016).

Os estudos com enfoque na formação profissional reflexiva, por sua vez, iniciaram por volta da década de 1980. Tiveram este como objeto de pesquisa alguns teóricos, como o norte americano John Dewey, que desenvolveu estudos sobre o pensamento humano (o cotidiano e o reflexivo); Donald Schön que discutiu a reflexão na educação; o português Antônio Nóvoa e novamente Paulo Freire que se dedicou a estudar a prática reflexiva, como orientação fundamental para formação de professores. Freire, embora não tenha descrito explicitamente a definição de pensamento crítico e reflexivo, se constitui como um referencial deste pensamento voltado para a *práxis* (LOPES; SILVA; NÓBREGA-TERRIEN, 2015).

No Brasil, nas décadas de 1940 até 1963 houveram importantes estratégias de erradicação do analfabetismo, especialmente entre jovens e adultos, tanto do meio urbano quanto rural. Isto deve-se ao direito ao voto ser condicionado à alfabetização, o que incentivou governantes a elaborarem programas e campanhas que inicialmente possuíam uma

compreensão de educação popular dominante, porém, ao longo do tempo, houve um distanciamento dos objetivos catequéticos e aproximação de um movimento de conscientização da realidade e politização das massas, o que forneceu uma nova conotação ao termo “educação popular” (SAVIANI, 2008b).

A educação, neste contexto, passa a ser vista como um instrumento de conscientização do povo e para o povo e é desses movimentos que surge a maior e mais reconhecida expressão de ideia pedagógica libertadora do país, concebida pelo educador Paulo Freire.

Além disso, entre 1950 e 1960 intensificam-se os movimentos populares que atingem, conseqüentemente, as dimensões de educação e cultura, evidenciados pelo Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo os ideários pedagógicos converge em muitos pontos com a Pedagogia Nova (SAVIANI, 2008a).

No entanto, a partir do golpe militar de 1964 ocorreu um ajuste no sistema escolar por meio da Lei n. 5.540/68 e do Decreto n. 464/69 que atuaram sob o ensino superior e a Lei n. 5.692/71 que alterou a organização dos ensinos primário e médio, renomeados de 1º e 2º graus. Neste momento, a orientação pedagógica se inspira na teoria do capital humano, de Schultz (1973), quando a educação passa a ser entendida como bem de produção (SAVIANI, 2008a).

A tendência tecnicista, de base produtivista, foi assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas. A concepção produtivista de educação brasileira começou a manifestar-se durante as primeiras discussões relacionadas a estruturação da primeira LDB, quando passaram a vincular o sistema de ensino ao desenvolvimento econômico do país, o que foi efetivado por meio dos documentos supra mencionados, onde destacavam-se os princípios de racionalidade e produtividade (SAVIANI, 2008a).

Também neste período, a tendência crítico-reprodutivista, surge denunciando a subordinação da educação à economia e aos interesses das classes dominantes, desempenhando um papel importante que impulsionou a crítica ao regime autoritário. Essa teoria alimentou reflexões daqueles que assumiam a oposição à pedagogia e à política educacional dominante (SAVIANI, 2008a; SAVIANI, 2008b; SAVIANI, 2011).

Apesar do clima favorável para a ascensão das pedagogias contra hegemônicas na década de 1980, mediante a transição do governo ditatorial para a democracia, as tentativas de governos municipais e estaduais considerados “de esquerda” em implementar políticas educativas com essa ótica foram frustrantes. Na década de 1990 houve um novo avanço dos governos neoliberais que promoveram reformas educativas nessa vertente (SAVIANI, 2008a).

Provavelmente, a manifestação contra hegemônica que teve maior visibilidade, nessa década, foi a Escola Cidadã, proposta estruturada pelos professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, em 1994, que articula com o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*; com o texto de Edgar Morin, *Sete saberes necessários a educação do futuro* bem como o livro escrito por Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (SAVIANI, 2008a).

Os anos seguintes ainda reservaram outras iniciativas e mudanças importantes no campo da educação a partir também das contribuições Freireanas que fortaleceram, no cenário educacional brasileiro e do mundo, ideias e experiências promissoras de uma educação digna e democrática para todos, se constituindo como resistência a onda neoliberal, conservadora e reacionária que afeta o século XXI.

Assumindo o inacabamento deste quadro teórico e partindo desse contexto, considerando a influência do ensino crítico construtivista e de Paulo Freire nos documentos que orientam atualmente a formação em enfermagem no Brasil (2001) e no México (UAEM, 2021), ao longo deste trabalho apresentaremos Paulo Freire enquanto referencial teórico do estudo.

2.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

Durante muito tempo, a formação em saúde sustentou suas estratégias no Modelo Flexneriano de Educação Médica. Publicado em 1910 por Abraham Flexner, o documento promoveu a maior reforma das escolas médicas norte americanas e mundiais. O que, por um lado, representou um avanço, visto que a organização dessas instituições era, de fato, caótica, pelo outro desencadeou um processo de desaparecimento de qualquer proposta de atenção à saúde que não seguisse integralmente o modelo biomédico (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

Flexner preocupava-se com a excelência da formação médica e com a inserção da racionalidade científica, e para isso, possuía recomendações como: rigoroso sistema de admissão; currículo dividido em ciclo básico e clínico de quatro anos desenvolvidos em laboratório e hospital respectivamente; estudo centrado na doença, no indivíduo, no profissional médico e na medicalização (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

Para além das questões curriculares, segundo Flexner, estudar medicina era destino de indivíduos elitizados, “com aproveitamentos dos mais capazes, inteligentes, aplicados e dignos” (KEMP; EDLER, 2004, p. 579), falas como esta renderam ao propositor do Modelo Flexneriano

acusações de preconceitos com relação a mulheres, negros e pobres (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

Embora as diferentes contradições apresentadas no documento, o fato é que há, ainda, muito desse modelo na formação em saúde, inclusive no Brasil, por meio de características que não contemplam mais as necessidades nem de educação, nem de saúde, como: alta especialização, fragmentação do currículo, adoção de um modelo de saúde-doença unicausal, biologicista, as quais dão um caráter reducionista a proposta, especialmente por ela considerar um pequeno, ou quase nenhum espaço às dimensões sociais, psicológicas, econômicas, espirituais de atenção à saúde (PAGLIOSA; DA ROS, 2008; TOMEY, 2002).

Enquanto o Modelo Flexner era publicado na América do Norte, o século XX no Brasil vivenciava um período de industrialização e de alternância no cenário político entre governos autoritários, golpes militares e breves lapsos de democracia, ou seja, uma intensa instabilidade política e econômica (PAIM *et al.*, 2011).

A educação profissional, que vinha se desenvolvendo desde o período colonial, passa a se consolidar por volta de 1930, quando a formação humana para a produção em processos produtivos começou a se estruturar. Apesar disso, a carência de profissionais de saúde, quantitativa e qualitativamente, se estendeu por décadas, o que se tornou, de fato, uma preocupação, apenas anos depois (SÓRIO, 2002; VIEIRA, 2016).

Ainda na década de 30, no início da II Guerra Mundial, a Fundação Kellog¹ passou a contribuir para formação dos profissionais de saúde no Brasil com a introdução de conceitos de prevenção e das influências sociais no processo saúde-doença dos indivíduos, junto das primeiras críticas ao modelo Flexneriano. (CHAVES; KISIL, 1999)

Os serviços de saúde brasileiros também passaram por expressivas transformações, tanto nas instituições quanto nos desafios relacionados aos processos de saúde e doença da população: até meados da década de 1940, a assistência à saúde era institucionalizada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, já em 1953 foi criado o Ministério da Saúde; até 1945 predominava-se as doenças endêmicas rurais, a partir dali, houve o advento das doenças modernas, como acidente de trabalho e trânsito, doenças crônico degenerativas (PAIM *et al.*, 2011).

¹ A fundação criada por Will Keith Kellog, em 1930 possui uma filosofia de trabalho e organizacional com ideais de aplicação de recursos para resolver os problemas das pessoas, na América Latina atua desde 1941 em busca de um desenvolvimento auto-sustentado. (KISIL, 1993).

Em 1960 ocorreu a expansão dos serviços médico-hospitalares através da compra de serviços especializados de diagnóstico e tratamento, em compensação, a privatização e a redução drástica dos investimentos em saúde pública são uma marca dos governos militares nesse período. Nas décadas posteriores, muitos acontecimentos induziram a novas compreensões e conceitos de saúde (PAIM *et al.* 2011).

O Informe Lalonde, publicado pelo ministro da saúde Canadense em 1974, foi o primeiro documento oficial a utilizar o termo promoção de saúde, e através dele, os cidadãos eram informados que os investimentos no modelo biomédico estavam sendo pouco efetivos para população e custosos para o poder público e nesta direção, propunha um modelo que reconhecia a saúde como um campo que reunia determinantes de saúde e quatro componentes: a biologia humana, o ambiente, o estilo de vida e a organização da assistência à saúde (BUSS, 2003).

No Brasil, em resposta aos questionamentos a pouco efetividade dos serviços de saúde, no início da década de 70 foi lançado no Brasil um projeto pioneiro, chamado Integração Docente-Assistencial (Projeto IDA) o qual propunha mudanças no setor de saúde. Posteriormente, na década de 90, sua matriz seria utilizada para um programa *Uma nova iniciativa na educação de profissionais de saúde – União com a comunidade*, denominado Programa UNI. Esse programa tinha como premissa que a formação fosse congruente com as necessidades da população, o que exigia articulação entre universidade, serviço de saúde e comunidade (CHAVES; KISIL, 1999). Essa articulação culminou na Rede Unida associação que se destaca pelo incentivo à indução de processos de reorientação profissional em saúde no Brasil (BUSS, 2003).

A I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde foi convocada pela Organização Mundial de Saúde em 1978 e ocorreu em Alma Ata, na República do Cazaquistão. A conferência trouxe um novo enfoque para o campo da saúde, propondo que os serviços de saúde organizassem suas ações nos níveis primários de saúde, sejam elas de educação, saneamento básico, prevenção e controle de doenças endêmicas e assistência farmacêutica (BUSS, 2003).

Nas últimas décadas do século XX, 1980 (ainda sob vigilância da ditadura militar) e 1990, intensificaram-se movimentos que já vinham se estruturando nos anos anteriores, durante a luta pela redemocratização na década de 70. Neste período houve a ampliação do Movimento de Reforma Sanitária, conduzido pela sociedade civil, que reuniu iniciativas de profissionais de

saúde, membros da academia, especialmente professores de Saúde Pública, sindicatos e movimentos de base que, de modo geral, possuíam orientação progressista (PAIM *et al.*, 2011).

Em 1986, ocorreu a I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, da qual resultou o documento denominado *Carta de Otawa*, o qual conceituava a promoção da saúde e assumia um conceito positivo de saúde, com a proposta de cinco campos de ação: políticas públicas saudáveis, ambientes favoráveis à saúde, ação comunitária, habilidades pessoais e reorientação do sistema de saúde (BUSS, 2003).

Nesse mesmo ano, no Brasil, ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde, onde diferentes segmentos da sociedade debateram acerca do Sistema de Saúde brasileiro. Ela ocorreu na reabertura democrática e, portanto, representou um marco ao que se refere a participação da população nessas discussões por meio de canais de diálogo, possibilitando a divisão de responsabilidades e oportunizando que as organizações e movimentos sociais expusessem suas ideias (KLEBA, 2005).

Gestadas pelos movimentos de redemocratização, ocorreram mudanças na condução das políticas públicas de saúde e inúmeras conquistas para além do setor de saúde, talvez a principal, materializou-se por meio da homologação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988). O Relatório final da VIII Conferência Nacional de Saúde forneceu bases para o capítulo em que a Constituição Federal debatia os aspectos relacionados a saúde e também para a construção das Leis Orgânicas da Saúde (LOS) – Leis n. 8.080/90 e n. 8.142/90 (PAIM *et al.*, 2011).

O artigo 196 da Constituição Federal passa a conferir à população o direito universal e igualitário à saúde, e ao Estado, o dever de garantir, através de políticas sociais e econômicas, ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, por meio de um Sistema Único de Saúde (SUS) - outra conquista importantíssima deste período - que também seria responsável por reordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, visto que é um dos principais empregadores de profissionais de saúde e de modo a contribuir para que os futuros profissionais assumissem um modelo contra-hegemônico, representado pelos ideários da Saúde Coletiva (BRASIL, 1988; TEO; MATTIA, 2021).

A Lei 8080/90 também tem papel de organizador na formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação e programas de permanente aperfeiçoamento (BRASIL, 1990). Essa reordenação tornou-se necessária, a partir da mudança da forma de assistir à população, a qual exigiu, obviamente, novos profissionais de saúde e

docentes capacitados para atuar na formação dos recursos humanos que teriam a responsabilidade de fortalecer e consolidar o SUS.

Essa lei, também prevê a criação de Comissões Permanentes de Integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, a fim de desenvolver estratégias direcionadas para a formação e educação continuada de trabalhadores do SUS (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) também representa um marco de mudanças para a formação profissional, visto que ela passa a fundamentar o processo de formação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilização dos currículos e da implementação de Projetos Pedagógicos inovadores. Constata-se, também na LDB (1996) o estímulo ao pensamento científico e reflexivo para os cursos de nível superior.

Essas premissas apontam para uma reconfiguração dos padrões curriculares, indicando a necessidade de uma reestruturação dos cursos de graduação com mudanças paradigmáticas no contexto da educação superior, direcionando a construção de Diretrizes Curriculares para cada Curso de Graduação.

Nesta direção e fazendo referência à documentos como a Constituição Federal (1988), Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde Nº 8.080 de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 1996; Lei que aprova o Plano Nacional de Educação Nº 10.172 de 9/1/2001 entre outros; concretizou-se, em 07 de agosto de 2001 o Parecer 1.133 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, que veio reforçar a necessidade da articulação entre Educação Superior e Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Nele, as diretrizes curriculares,

constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001a, p. 2).

Para isso, as diretrizes deverão indicar as competências comuns necessárias para constituir um perfil acadêmico e profissional, com base em referências nacionais e internacionais de qualidade. O novo conceito de saúde adotado, as diretrizes e os princípios do SUS são elementos que deverão ser orientadores dessa articulação, quanto aos aspectos pedagógicos, os estudantes de graduação deverão ser estimulados a aprender a aprender (BRASIL, 2001a).

O “aprender a aprender”, descrito no documento, indica as bases filosóficas que o inspiram. Neste contexto, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1996, p. 89). Todavia, não basta mais o acúmulo quantitativo de conhecimento no começo da vida; é necessário aproveitar, do início ao fim, todas as possibilidades para conhecer, atualizar e aprofundar os conhecimentos, só assim é possível se adaptar a um mundo em constante mudança (DELORS, 1996).

“Aprender a Aprender” engloba os quatro pilares do conhecimento e da formação, os quais foram descritos, em um relatório estruturado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual sugere quatro pilares da educação mundial. De acordo com Gadotti (2000), eles constituem-se uma bússola que orienta o futuro da educação, sendo eles: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

Aprender a conhecer visa, antes da aquisição do conhecimento, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, ou seja, aprender a aprender através do exercício de atenção, curiosidade e autonomia. Este tipo de aprendizagem envolve o aprender a pensar a realidade e a reinventar o pensar. Ele está relacionado com o prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento (DELORS, 1996; GADOTTI, 2000).

Indissociável do aprender a conhecer, o *aprender a fazer* diz respeito a educação profissional, visto que ele oferece oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar um mundo do trabalho em constante movimentação. Prioriza-se a competência pessoal para lidar com as transformações, a capacidade de trabalhar coletivamente e as qualidades para relações interpessoais no trabalho como a flexibilidade, a intuição, a estabilidade emocional, a iniciativa e a comunicação à pura qualificação pessoal (DELORS, 1996; GADOTTI, 2000).

O *aprender a viver junto* ou o aprender a viver com os outros se constitui, possivelmente - até os dias de hoje - um dos maiores desafios da educação, em virtude do

preconceito e da concorrência em que está embebida a sociedade; por isso, também é necessário e urgente. Essa aprendizagem oferece possibilidades para a compreensão do outro e suas diversidades, para o desenvolvimento da percepção da interdependência e para a participação em projetos de/com o outro, logo deve incentivar a empatia e o diálogo (DELORS, 1996; GADOTTI, 2000).

O aprender a ser integra os outros três pilares e compreende que a educação não pode se resumir a linguística ou matemática, ela necessita criar condições para o desenvolvimento integral da pessoa com inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa, ou seja, a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa (DELORS, 1996; GADOTTI, 2000).

Ou seja, além dos aspectos cognitivos, essa vertente educacional aponta ainda para uma formação baseada em competências, no caso da enfermagem, que contemple atenção à saúde, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente, os quais apontam para uma formação que oportunize diferentes experiências e oportunidades de ensino aprendizagem e que considere vivências anteriores do estudante (BRASIL, 2001b).

Ao que tange o conceito de competências, Macedo (2002, p. 122) propõe que consideremos competência a partir de três características: “tomada de decisão, mobilização e recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento”. O próprio dicionário relaciona sentido de competência a uma atribuição, recebida por alguém para tomar decisão sobre alguma coisa. Como profissionais, tomar decisões implica saber apreciar, julgar e mobilizar recursos afetivos e cognitivos, para que saibamos agir, compreender, fazer, abstrair, generalizar e aprender com as experiências, de modo que novamente possamos mobilizá-la para outra situação que sempre é única e original (MACEDO, 2002).

Para Machado (2002) o desenvolvimento científico não deve ser desvinculado do projeto a que serve, ou seja, a ciência precisa servir às pessoas e para isso, a organização das instituições de ensino deve priorizar o desenvolvimento de competências, o que não significa haver uma dicotomia entre conhecimento e competências, afinal a personalidade é a primeira característica da ideia de competência. Assim, mesmo que haja uma distribuição de conhecimentos e conteúdos disciplinares, conhecer ainda é “conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento sempre é pessoal” (MACHADO, 2002, p. 141).

Ou seja, sempre há uma dimensão relacional quando se trata de competências, porque ela expressa o desafio de diferenciar a integrar as partes do todo através da organização de suas interações com o mundo e consigo mesmo. Isso solicita o desenvolvimento de competências para além das cognitivas como autonomia, respeito ao indivíduo e as regras sociais, tolerância, responsabilidade, cooperação (MACEDO, 2002).

Um outro elemento fundamental para caracterização da competência é o local ou o espaço no qual ela se materializa. Nesse sentido, as formas de realização das competências podem ser nomeadas como habilidades, estas, também descritas como elementos obrigatórios na constituição das diretrizes curriculares para formação em saúde e na enfermagem. É como se as habilidades fossem microcompetências ou as competências fossem macrohabilidades, e para desenvolvê-las, recorre-se às disciplinas (MACHADO, 2002).

Assim a formação por competências ultrapassa o saber fazer meramente técnico e mecanicista, até porque, o quadro de ocupações e transformações do mundo do trabalho, a muito tempo, correm em um ritmo acelerado, - aspecto que foi incitado e até mesmo encorajado pela pandemia mais avassaladora da nossa geração - o que exige que além de manusear um instrumento, o futuro profissional saiba interpretá-lo, saiba utilizá-lo em esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos de modo que ele alcance os objetivos previamente traçados (MACHADO, 2002).

Quanto a operacionalização do Parecer 1.133 de 2001, ele traz, ainda, aspectos que devem ser expressos pelos documentos para as áreas de conhecimento que integram a saúde, sendo eles: perfil acadêmico e profissional; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; organização do curso; acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001a).

Após esse Parecer, foi aprovada a Resolução CNE/CES Nº 03 de 7 de novembro de 2001 as DCNEnf, que descreveu uma formação em enfermagem comprometida com princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS) e com mudanças na formação, tendo como ponto de referência sua própria história.

As diretrizes têm como pretensão a construção de um perfil acadêmico e profissional para enfermeiras(os),

com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil

epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001, p. 1).

Além de expressar o perfil profissional, as DCN também orientam a organização dos cursos de enfermagem, o qual deve ser baseado em um Projeto Pedagógico, construído coletivamente, de modo que considere as características do contexto que o curso está inserido, onde o estudante é protagonista do processo de ensino aprendizagem, garantindo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizando a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e criativa (BRASIL, 2001a).

Após a publicação destes documentos, outras iniciativas foram realizadas no âmbito da formação profissional em saúde, dentre elas: Em 2002, o Programa Nacional de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED) foi criado por uma ação interministerial (Ministério da Saúde e Educação) conjunta com outras instituições, incluindo a Rede Unida, o qual propunha a readequação da formação médica para os preceitos do SUS (OLIVEIRA *et al.*, 2008; CECIM, 2017).

A criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) foi em 2003 e desenhou políticas para a reorientação da formação do profissional para o SUS. Uma de suas ações foi o incentivo ao estreitamento de relações entre o ensino e a saúde, ou seja, entre as instituições formadoras e o SUS. Entre 2003 e 2004 foi lançado o Projeto Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde – o VER-SUS/Brasil, ação que reconhecia o sistema de saúde como espaço de ensino-aprendizagem (DIAS; LIMA; TEIXEIRA, 2013).

Em 2004, o AprenderSus teve o intuito de discutir a integralidade da assistência como diretriz fundamental do SUS no que se refere à qualidade da resposta do setor ao direito de todos à saúde (BRASIL, 2004) e a articulação entre o Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) da SGTES com a ENSP e a Rede Unida possibilitou a realização do Curso de Especialização de Ativadores de Mudanças nas Profissões de Saúde (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010).

Em 2005, por meio da SGTES, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Saúde lançou o Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o qual visava direcionar a formação para o SUS baseado nas diretrizes curriculares (KLEBA, 2016).

Já em 2009, o Ministério da Saúde criou o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), tendo como protagonistas estudantes, professores e profissionais em parceria com a comunidade e como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação entre ensino, serviço e a comunidade, voltou-se para discussões de temas prioritários para o SUS: Saúde da Família, Vigilância em Saúde, Saúde Mental e Redes de Atenção à Saúde. (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Desenvolvimento Docente em Saúde (Pró-Ensino na Saúde), criado em 2010, atuou conjuntamente ao PET-Saúde visando oportunizar melhorias na formação de professores para os cursos da saúde em Instituições de Ensino Superior (IES), bem como possibilitar a produção de pesquisas científicas e tecnológicas, a formação de mestres, doutores e o desenvolvimento de estágio pós-doutoral, com um objetivo maior: qualificar a formação de forma estratégica para a consolidação do SUS (HORA; SOUZA, 2015; KLEBA, 2016).

Mesmo com a estruturação de inúmeros dispositivos que atuam na reorientação da formação profissional em saúde no Brasil, em 2015 foi lançado o PET-Saúde/GraduaSUS com o enfoque de gerar mudanças curriculares nas graduações da área da saúde, de forma alinhada às DCN e assumindo, como pressupostos a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a integração ensino-serviço, dentre outras (BRASIL, 2018a).

Nesse contexto, recentemente um novo conceito vem ganhando força: a Educação Interprofissional (EIP). Com o intuito de qualificar os serviços ofertados através da prática colaborativa, o país vinha destinando esforços para a incorporação da abordagem da EIP e da prática interprofissional (PIP) em todo o território nacional. Assim, em 2018, o Ministério da Saúde lançou o PET-Saúde/Interprofissionalidade, com o objetivo de promover a integração ensino-serviço-comunidade, com foco no SUS e ênfase nos elementos teóricos da EIP (BRASIL, 2018b).

Embora todas essas estratégias e todos os avanços, por elas conquistados, quase 20 anos após a publicização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem, ainda é necessário superar alguns resquícios de modelos de educação anteriores, como a fragmentação do conteúdo, a centralidade na figura do professor, a própria formação dos profissionais da saúde para docência

Estes aspectos vão na contramão do que é esperado para a formação de profissionais que irão trabalhar com seres humanos, os quais tem necessidades que transcendem os conhecimentos puramente técnicos e objetivos. Por isso, é relevante refletir sobre a importância

de discutir processos educativos que estimulem a crítica, a criatividade e reflexão para a formação de enfermeiros com competências e habilidades. Afinal, como dizia Freire (2016), “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”.

2.2.1 Crítica, criatividade e reflexão nos documentos orientadores para formação em Enfermagem

Os documentos orientadores para formação em enfermagem no Brasil e no México indicam que essa seja baseada em competências, habilidades e conteúdos curriculares, e a avaliação seja de maneira somativa e formativa, com estímulo a crítica, a criatividade e a reflexão durante todo processo educativo, de modo que o futuro profissional seja apto a transformar sua própria realidade. Nesta direção, este subitem tem o objetivo dialogar, junto de Freire, sobre esses termos destacados em ambas as propostas pedagógicas.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática [...] Este esforço já é uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. (FREIRE, 2016).

Ao longo de suas obras, Freire nos sinaliza que a transformação social ocorre por meio da ação-reflexão-ação. No processo educativo, este movimento se dá pela relação horizontal entre educador e educando, que envolvidos com o aprender, desenvolvem a conscientização (FREIRE, 1979; FREIRE, 2018)

Nesta direção, a conscientização deve ser o primeiro objetivo do processo educativo, pois somente a partir dela, o educando pode ter uma atitude crítica e comprometida com a ação. Assim, a consciência implica que o indivíduo ultrapasse a esfera de apreensão espontânea da realidade para uma esfera crítica, na qual, a realidade se constitui como objeto cognoscível, para que este, assuma, então, uma posição epistemológica (FREIRE, 1979).

Em síntese, conscientizar-se é tomar posse da realidade, e por isso, não pode existir fora da *práxis*, ou seja, sem o ato de ação-reflexão, visto que ela constitui o modo de ser e de transformar o mundo, por isso, ela também é um compromisso histórico e permanente. Ela nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo (FREIRE, 1979). “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979, p. 16).

A *consciência de si no mundo* se dá, no momento, em que o indivíduo, diante da realidade do seu mundo, percebe que pode *ser no mundo*. Este é o momento de tomada de consciência, onde o ato reflexivo também se transforma - deixando de ser ingênuo e tornando-se crítico - e possibilita o desenvolvimento do verdadeiro saber. Somente inserindo-se dessa forma no mundo, é possível alcançar uma atitude crítica e criativa (FREIRE, 2018; FREIRE, 2020).

Ou seja, o ser humano torna-se crítico quando percebe que para interagir e agir sobre sua realidade ele precisa aprender. “Como ser humano possui consciência, crenças, valores, sentimentos e é capaz de problematizar e fazer relações com o mundo (reflexão crítica) e a partir desta atitude é capaz de criar (reflexão crítico – criativa)” (WATERKEMPER; PRADO; REIBNITZ, 2016, p. 26).

Assim, a conscientização não tem fim em si mesma, ela só se manifesta pela ação do indivíduo diante do mundo. Neste caso, três atitudes podem ser assumidas pelo indivíduo: atitude ingênua (consciência ingênua), atitude crítica (consciência transitiva), atitude crítica e criativa (consciência epistemológica). Ambas as três estão diretamente relacionadas com as próprias experiências do sujeito e seu processo de conscientização (WATERKEMPER; PRADO; REIBNITZ, 2016).

Não havendo assim, entre o saber do senso comum e aquele que resulta de procedimentos metodológicos rigorosos, rupturas, e sim uma superação, isso se dá, na medida que curiosidade ingênua se criticiza, tornando-se curiosidade epistemológica (FREIRE, 2016).

A curiosidade como inquietação e inclinação para o desvelamento de algo faz parte integrante do fenômeno vital. Não há criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe impacientes, diante de um mundo que não fizemos, acrescentando algo que fazemos. Este fenômeno vem sendo construído e reconstruído socialmente, porque a superação da curiosidade ingênua para a criticidade não é automática, pelo contrário, ela é uma das tarefas mais desafiadoras da prática educativa (FREIRE, 2016).

Serve de fator estimulante para a curiosidade, o objeto observado, dependendo do significado que o sujeito lhe atribui, a partir da consciência, que pode motivá-lo, ou não, a evoluir para uma atitude crítica e criativa. O estímulo a curiosidade dá-se também na atitude dialógica do educador que promove inquietações que por sua vez estimulam o estudante afastar-se do objeto cognoscível, que ao admirá-lo, constrói formas de agir por perceber essa atitude como uma necessidade e ao conscientizar-se cria uma nova realidade, o que representa a criatividade (WATERKEMPER; PRADO; REIBNITZ, 2016).

Assim, a educação problematizadora apoia-se na criatividade, estimulando ação e reflexão sobre a realidade. Isso corresponde a vocação dos indivíduos, que somente são seres autênticos quando se comprometem com a procura e transformação criadora. Se a educação que é bancária, não os reconhece como históricos; a prática crítica, têm como ponto de partida, a historicidade do homem (FREIRE, 1979).

Por isso Freire insiste que a educação dialógica parte da compreensão que os estudantes têm de suas experiências, ou seja, inicia-se a partir do concreto para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (SHOR; FREIRE, 1986).

O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum [...] No momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo. [...] Se não sou mais ingênuo, isso que dizer que não sou mais acrítico. [...] Você fez a primeira transição à consciência crítica, buscando uma compreensão sistemática de suas impressões (SHOR; FREIRE, 1986, p. 69).

No dicionário, a crítica consiste na arte de julgar, de realizar juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético, lógico, intelectual, pela perspectiva de uma concepção, teoria, experiência ou conduta. É atitude de indivíduos que não admitem afirmações sem reconhecer sua legitimidade racional. Na filosofia, a crítica também possui sentido de análise (JAPIASSÚ, 1990).

Assim, o educador que se considera democrático deve estimular a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do estudante; estimulando que a aproximação entre o sujeito e objeto cognoscível ocorra com rigorosidade metódica. Isso só é possível desde que ambos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem sejam inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes na construção e reconstrução do saber ensinado (FREIRE, 2016).

Enquanto que a criatividade, como qualidade de ser criativo, de ter a capacidade de criar, engenhar, inventar (FERREIRA, 2009), durante a formação profissional volta-se também para o sentir-se livre para imaginar, adaptar, recriar, aperfeiçoar ou ajustar.

Já a reflexão, também de acordo com Japiassú (1990, p. 236) em um sentido amplo, revela uma tomada de consciência, análise dos fundamentos ou das razões de algo. “Ela se constitui por meio de uma ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam [...]”.

Para Freire (1979), o homem só chega a ser sujeito por meio da reflexão sobre a situação que vivencia e sobre o ambiente concreto, quanto mais ele fizer isso mais ele se conscientiza e se compromete para intervir na realidade. Como já mencionado, isso só ocorre por meio da *práxis*.

A reflexão na ação, é, portanto, o primeiro nível de atividade. Ela pode ser evidenciada na *práxis* docente, de modo que o saber está na ação. O segundo nível é a reflexão sobre a ação ou a capacidade dos profissionais têm para pensar de forma consciente o que estão fazendo enquanto fazem. O terceiro nível corresponde a reflexão sobre a reflexão na ação, este momento utiliza-se de interações contínuas de reflexão (LOPES; SILVA; NÓBREGA-THERRIEN, 2015).

Uma proposta pedagógica que leva em consideração estes aspectos, se constitui como problematizadora, visto que assume o objetivo de libertação da ignorância e das diversas formas de opressão e não de submeter o indivíduo à domesticação. E por isso também é transformadora! (FREIRE, 2018).

O educador crítico que assume esses pressupostos deve ser vigilante, por se considerar como um ser inacabado e inconcluso, de modo que, em sua prática pedagógica busque permanentemente *“diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a sua fala seja a tua prática [...] Este esforço já é uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.* (FREIRE, 2016).

2.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

“O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2016).

A avaliação não é uma tortura medieval. Criada por volta do século XVII, só se tornou indissociável do ensino a partir do século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999). Outros estudos apontam o início da avaliação no século XX, quando Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica que possibilitava a mensuração das mudanças de comportamento do ser humano, o que impulsionou, nas primeiras décadas desse século, o desenvolvimento de testes padronizados, tornando a avaliação sinônimo de medida (SOUZA, 2012). Há ainda autores que associam o desenvolvimento da avaliação formal a Ralph Tyler

que, pela primeira vez, sistematizou essa ideia nos Estados Unidos por volta de 1930 (GUERRA; CAVALCANTE; CIASCA, 2021).

Intimamente ligada a construção do conhecimento, não se vê na literatura consenso sobre as maneiras de avaliar em virtude das diferentes concepções pedagógicas e posicionamentos teórico-filosóficos. Repleta de controvérsias, para alguns a avaliação representa uma experiência gratificante e construtiva; para outros, ela evoca uma sequência de humilhações (PERRENOUD, 1999).

O conceito de avaliação tem se transformado conforme as mudanças socioculturais e econômicas bem como as orientações pedagógicas subjacentes: enquanto algumas concepções de avaliação enfatizam o resultado, outras priorizam o processo de aprendizagem (MELO; FREITAS, 2006). “Avaliar é um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999, p.9).

Do ponto de vista histórico, Soares (2010) descreveu a evolução epistemológica do conceito de Avaliação em fases, sendo elas: A Mensuração, com início no século XX nos Estados Unidos estendendo-se até 1930; sua abordagem é centrada na mensuração e tem foco no rendimento escolar; a fase Descritiva ou período Tyleriano vai de 1930 a 1945, possui abordagem descritiva, com foco na verificação e além de avaliar o rendimento dos alunos, tem o intuito de avaliar a escola e seus currículos; a fase do Julgamento ocorre a partir de 1967, além de julgar, é uma tendência que buscou envolver os indivíduos e suas experiências; já a fase de Negociação compreende a avaliação como um processo a ser negociado, responsivo, que remete ao paradigma construtivista; a quinta fase é Centrada no Empoderamento, mais recente, que entende a avaliação com um processo de emancipação ou empoderamento do indivíduo mas enfocando também na consciência coletiva como subsídios para a superação da dependência social e dominação política.

Para Dias Sobrinho (2004) a função da avaliação está atrelada a interpretação social da educação superior e a compreende a partir de dois paradigmas sendo que o primeiro a interpreta a partir da lógica do mercado, já o segundo entende que ela representa um bem público, acaba por ver na avaliação um processo social que põe em questão os sentidos da própria formação. Nenhuma avaliação é, portanto, neutra, isto porque imprimem complexidade a esse fenômeno aspectos éticos, ideológicos, culturais, políticos, técnicos e epistemológicos.

Por isso, as diferentes abordagens em avaliação são sujeitas às transformações sociais como os períodos ditatoriais ou democráticos, revoluções comportamentais e tecnológicas.

Desse modo, não de maneira dicotômica, a avaliação pode ser classificada de acordo com sua vertente pedagógica, positivista ou crítica (FERNANDES, 2015).

Na concepção positivista, a avaliação dá ênfase aos resultados e a criação de hierarquias, onde os alunos são comparados e classificados por meio da atribuição de notas. Focaliza-se na reprodução de conteúdo como principal indicador para o estudante avançar uma série ou nível (STOCKMANN; LIMA, 2017). Valoriza-se a racionalidade técnica, linearidade na maneira de se conceber o conhecimento, onde a análise das aprendizagens deve negar a subjetividade e o produto das verificações deve ser expresso em números (FERNANDES, 2015).

Para Luckesi (2005) essa prática classificatória é amplamente utilizada e se configura como antidemocrática, visto que não possibilita uma tomada de decisão para o avanço e para o crescimento. Esse tipo de avaliação é o mais presente nas salas de aula o que se constitui uma problemática por fortalecer a discriminação e a seletividade já imposta por uma sociedade meritocrática, estimulando ainda a competição e o individualismo através de princípios excludentes e de desigualdade (SOUZA, 2012).

A avaliação, neste contexto, é concebida como uma punição. “Essa concepção, consciente ou inconsciente, transformou-se e sedimentou-se numa prática coletiva angustiante, embora exercida pela maioria. [...] Reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período” (HOFFMANN, 2001, p. 27).

Esse fato destaca a compreensão de dicotomia entre educação e avaliação, o que é uma falácia. Muitos educadores percebem a ação de educar e de avaliar como momentos distintos que não se relacionam. Pelo contrário, a avaliação é essencial, inerente e indissociável do ensino quando associada a problematização, questionamento e reflexão crítica sobre a ação (HOFFMANN, 2011).

Essas concepções e práticas avaliativas desconsideram o estudante como parte do processo de ensino e aprendizagem, os aspectos sociopolíticos e também econômicos, se sustentam em um discurso de igualdade de oportunidades e da educação como meio de auto realização, mas que verdadeiramente se constituem como mecanismo de controle e de autoritarismo, focado em aspectos quantitativos, classificatórios e sentenciadores (SOUZA, 2012).

Segundo Fernandes (2015) coexiste com o pensamento positivista o pensamento crítico e interpretativo, o qual tem em seu bojo o princípio de que o conhecimento é uma construção provisória, e não uma verdade inacabada e imutável, e que este se movimenta em

uma circularidade inevitável, nesse contexto, a avaliação deixar de ser desconectada para fazer parte integral do processo de ensino e aprendizagem, submetendo também à avaliação a atuação docente e institucional (HOFFMANN, 2001).

Nessa perspectiva, a avaliação concorre para que a aprendizagem se torne o foco do processo e não na mensuração do conhecimento, isso pode ser traduzido, por exemplo, em estratégias de autoavaliação que por sua vez demonstra condições e espaços necessários para o desenvolvimento da autonomia (FERNANDES, 2015).

Essa compreensão é compartilhada, de acordo com Souza (2012) por autores nacionais e internacionais com Sousa (1986), Saul (1988), Depresbiteris (1989,1995), Vianna (1989, 1992, 1995, 1999), Luckesi (1992), Candau e Oswald (1995), Barreto *et al.* (2001), Hoffmann (2001), Luckesi (2005), dentre outros.

A avaliação que parte dessa perspectiva se sustenta na confiança e na concepção de estudantes sujeitos de seu próprio desenvolvimento, autônomos intelectual e moralmente, críticos, criativos e participativos. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão onde a avaliação deixa de ser um momento terminal para se transformar em busca incessante de compreensão de dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de aprendizagem (HOFFMANN, 2011).

Reafirma-se, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem estão alicerçados a uma concepção de mundo traduzida na prática pedagógica. Nessa perspectiva, a avaliação cumpre diferentes propósitos, a depender de suas funções, segundo Haydt (2008) de diagnosticar, controlar e classificar, e, vinculadas a elas, estão as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica, também denominada prognóstica ou preditiva é realizada antes de uma instrução visando delimitar o domínio por parte dos alunos de uma determinada temática; identificar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem identificadas; verificar a ausência ou presença de pré-requisitos considerados essenciais para a apropriação de novos saberes e, por último, promover o agrupamento dos alunos em consonância com interesses, aptidões ou conhecimentos que apresentem em comum, ou seja promover a classificação quanto às alternativas de ensino (MIQUELANTE *et al.*, 2017; GUERRA; CAVALCANTE; CIASCA, 2021).

Considerando a avaliação diagnóstica como argumento para tomada de decisão dos envolvidos, Miquelante *et al.* (2017) passam a considerar o diagnóstico como condição *sine*

qua non do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade.

A segunda modalidade é nomeada de Avaliação Somativa. Segundo Petitjean (1984 *apud* MELO, 2009) ela possui a função de selecionar e classificar os estudantes em níveis, é realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem – representado por uma unidade de ensino, semestre ou ano letivo - possibilitando uma tomada de decisão acerca do futuro acadêmico do estudante, tendo, portanto, caráter sentenciador.

As ferramentas utilizadas na avaliação somativa costumam ser provas, testes, trabalhos que são corrigidos a partir de parâmetros de referência com intuito de argumentar a nota atribuída ao trabalho, gerando dados que determinam, por sua vez, a qualidade dos processos educativos (MELO, 2009).

No contexto educativo, a avaliação somativa recebe diversas críticas por apenas comunicar resultados, não possibilitando a regulação da aprendizagem (MIQUELANTE *et al.*, 2017) no entanto, autores como Bittencourt (2007) defendem a importância da classificação, não para legitimar punições, prêmios, aprovação e retenção, mas para prestar contas à sociedade e buscar melhorias para aprendizagem dos estudantes, para Silva (2011) ambas as modalidades de avaliação não se opõem, mas podem ser complementares, quando o sistema avaliativo é pensado de forma integral.

Tanto não são excludentes entre si que a avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967 junto da avaliação somativa; para o autor, a avaliação sempre resultará em um julgamento ou juízo de valor, no entanto, ele precisará ser utilizado de forma construtiva orientando as mudanças necessárias, por isso ela é processual permitindo o diálogo entre professor e aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem seja sobre as lacunas ou sobre objetivos alcançados (MIQUELANTE *et al.*, 2017).

Dentre as diferentes nomes, termos e conceitos utilizados pelos inúmeros autores, a Avaliação Formativa sem dúvida ganha destaque seja no cenário nacional e no campo da enfermagem por estar descrita nas atuais diretrizes para a formação profissional, bem como nas discussões de autores como com Barreira, 2001; Cortesão & Torres, 1996; Fernandes, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Serpa, 2003 ou internacional como , Earl, 2003; Gardner, 2006; Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994; Stiggins & Conklin, 1992.

Na percepção de autores mais atuais, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001, é possível observar uma maior complexidade da proposta que é mais

interativa, centrada em processos cognitivos e de feedback, de autoavaliação e auto regulação das aprendizagens.

Independentemente da abordagem avaliativa assumida, é preciso ter consciência de que a avaliação se sobrepõe a aprendizagem, isso porque seus efeitos tem implicações na própria educação superior instrumentalizando reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, gestão bem como nas configurações gerais do sistema educativo, nas prioridades de pesquisa, nas noções de responsabilidade social, ou seja, a avaliação influencia as transformações no ensino e na sociedade que se quer consolidar ou construir (DIAS SOBRINHO, 2004).

2.3.1 A avaliação na Formação em Enfermagem

De modo geral, a transformação da avaliação brasileira e da formação em enfermagem é marcada por documentos históricos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) e as DCNEnf (2001). Isso se deve às mudanças ocorridas com os currículos escolares e também dos cursos de Enfermagem, os quais se estruturavam com base em um modelo biologicista e hospitalocêntrico de ensino até as últimas décadas do século XX, onde, também influenciados pelas transformações sociais, adaptaram-se ao contexto de saúde pública brasileiro e pelos compromissos assumidos durante a Reforma Sanitária Brasileira e implantação do SUS (VASCONCELOS, 2011).

No tocante as 3 LDBs, o documento de 1961 – elaborado em um período democrático - descreve que o aproveitamento do aluno será baseado nos resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades escolares, onde o professor terá liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento; já na LDB de 1971, os estudantes seriam submetidos a verificação do rendimento escolar por meio da avaliação do aproveitamento e da apuração da assiduidade, neste documento há um indício de avanço: os aspectos qualitativos deveriam preponderar aos aspectos quantitativos (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971).

Embora a LDB (1996) não determine como devem ser realizadas as avaliações no ensino superior, descreve, no Artigo 24, as características dos processos avaliativos que deverão ser adotados pela educação básica (nos níveis fundamental e médio), sendo “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 9).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 12/97 há clara intenção de não fornecer a avaliação uma finalidade classificatória, como assinala o parecer:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997, não paginado).

As DCNEnf também se constituem como um documento de destaque por preconizarem que as avaliações dos estudantes sejam somativas e formativas, baseadas em competências, habilidades e em conteúdos curriculares; de modo que se tenha um acompanhamento e avaliação do processo de ensino aprendizagem e do curso como um todo (BRASIL, 2001).

Para Phillipe Perrenoud, competência se caracteriza pela capacidade de mobilizar recursos cognitivos que possibilitem ao indivíduo agir com sucesso diante das situações que se apresentam (PERRENOUD, 2002). A competência, neste contexto, fomenta a prática reflexiva e esta é a base para sua construção. Nesta lógica, permanece a necessidade de os docentes de enfermagem estruturarem processos educativos e avaliativos que provoquem a crítica, a reflexão e a criatividade de seus estudantes.

Afinal, seria incoerente se a avaliação, neste contexto, assumisse a forma de teste universitário clássico, com objetivo de obtenção de notas ou de uma classificação. Para isso ela deve ter algumas características que rompem com os moldes tradicionais, como o cunho formativo; inclusão de atividades contextualizadas e situações problemas complexas (PERRENOUD, 2002).

Para que o processo avaliativo aconteça nessa ótica, professores e alunos precisam conhecer os aspectos que necessitam ser desenvolvidos ou fortalecidos, para isso, antecipadamente devem compreender os critérios que irão direcionar o fazer (VASCONCELOS, 2011). Nesse contexto, devem ser criadas condições para que o estudante “venha ao mundo” de forma singular e legitimada, sem que isso signifique apenas memorizar e reproduzir as palavras ditas pelo professor (MARTINS, 2020).

Assim, a avaliação precisa se constituir como um instrumento que propicie o diagnóstico da realidade e o crescimento contínuo a partir de sua análise. Para o estudante, deve ser um mecanismo motivador que o auxilie a incorporar as habilidades, competências e os conhecimentos necessários, neste caso, para atuação do enfermeiro. O foco não deve estar na nota ou o conceito, mas no fato de o aluno ter aprendido ou não (VASCONCELOS, 2011).

As situações-problema representam efetivamente uma possibilidade para instigar a tomada de decisões, a mobilização de valores, o estabelecimento de raciocínio e o enfrentamento de dilemas, ou seja, mesmo que em um contexto artificial de simulação, como no caso da avaliação, essa situação deve projetar o estudante para a vida real, onde ele se responsabilize pelas respostas em face dos indicadores disponíveis (MACEDO, 2002).

Assim, uma avaliação que se pretende formativa, isto é, a serviço da aprendizagem, no que tange a situação problema como técnica de avaliação deve compor um sistema ao mesmo tempo fechado e aberto. Fechado como um ciclo que convida o estudante a vivenciar durante cada questão: alteração, perturbação, regulação e tomada de decisão. Aberto porque deve propor elementos que transcendem os limites do papel ilustrando algo que será maior que os fragmentos descritos (MACEDO, 2002).

O emprego de outras estratégias, que levem em conta situações problemas ou não, também possibilitam o acompanhamento da evolução de estudantes quanto às competências, habilidades e aquisição de conhecimentos como as avaliações teóricas e autoavaliação, simulações clínicas e em laboratório, estudo de caso, seminários e portfólio. Além de possibilitar a avaliação, tais ações contribuem para um processo participativo e de corresponsabilidade entre educador e educando (REGINO *et al.*, 2019).

Apesar da implementação de ambos os documentos, bem como das inúmeras discussões acerca da temática e dos esforços para implementar processos avaliativos fundamentados no paradigma da Escola Crítica, por se mostrarem mais efetivos na formação crítica, reflexiva e criativa, ainda se evidencia a persistência de um modelo de ensino centralizado no professor, pautado em rígidas hierarquias autoritárias, antidialógicas, e que, conseqüentemente, repercute tais características em seus processos avaliativos, que ainda possuem enfoque no domínio teórico-prático (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011; LOPES; SILVA; NÓBREGA-TERRIEN, 2015).

Contribuem para isso inúmeros fatores como as propostas institucionais, os referenciais utilizados, a resistência às mudanças por parte do corpo docente e até mesmo discente; a pouca reflexão sobre a docência; velha dicotomia entre o pensar e o fazer; a

fragmentação no ensino; o tecnicismo; o apego desmedido à racionalidade técnica (LOPES; SILVA; NÓBREGA-THERRIEN, 2015).

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (PERRENOUD, 2002, p.17).

Por outro lado, as tendências ou modelos de avaliação adotadas na América Latina demonstram a ocorrência de um processo de transição, da avaliação baseada na Escola Tradicional para a avaliação baseada na Escola Crítica, que preza por metodologias avaliativas abertas, críticas e reflexivas, coerentes com referenciais teóricos progressistas construtivistas e sociointeracionistas (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011).

Na primeira, como já mencionado, a avaliação retrata uma prática estática e delimitada, onde o protagonismo é docente que tem objetivo de quantificar o que foi aprendido; na tendência crítica, o processo é dinâmico e aberto, o protagonismo é do educando e o objetivo é acompanhar a aprendizagem que se pauta na autonomia e responsabilização. O sentido contraditório de ambas as vertentes não se dá no objeto, e sim no sentido que a avaliação tem como processo (BERNARDI, 2016).

É preciso enfatizar que não existem dois blocos homogêneos, um que possui predominâncias de ideias que relacionam a função ético-política da avaliação, e um, com enfoque na finalidade técnico-burocrático-economicista, priorizando as necessidades do mercado, no progresso das empresas e o sucesso individual. A de advertir para as possibilidades de existirem configurações híbridas dentre as tendências de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2004).

O fato é que há ainda um longo caminho a percorrer, no que se refere a processos avaliativos, não só coerentes com os documentos que orientam a formação em enfermagem, mas que também possibilitem espaços que estimulem a crítica, a criatividade e a reflexão. *“O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”* (FREIRE, 2016).

3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, onde viveu até 1931. Devido à crise econômica de 1929, mudou-se, junto da família para Jaboatão dos Guararapes, “onde parecia ser menos difícil de sobreviver” e viveu experiências que o marcaram “profunda-mente”, incluindo a perda de seu pai, com quem, junto da sua mãe, aprendeu sobre “diálogo” (FREIRE, 1979; GADOTTI; TORRES, 2009).

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo [...] Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1979, p. 9).

Tais experiências acenderam em Freire a preocupação com os pobres, influenciando sua perspectiva de educação. Neste período, teve suas primeiras vivências pedagógicas, inicialmente como auxiliar e depois como professor de Língua Portuguesa, onde já contribuía com o sustento da família (FREIRE, 1979; GADOTTI; TORRES, 2009).

Embora diplomado em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em 1946 não chegou a exercer a advocacia, e em 1947 assumiu um cargo de diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Ali Freire começou a compreender a diferença entre falar *para* (grifo do autor) as pessoas e *com* (grifo do autor) as pessoas; preocupado em adequar o vocabulário para que fosse melhor compreendido, entendeu que quanto mais próximo estiver a palavra da realidade vivenciada pelo educando, melhor ele aprenderá; assumiu, ainda nessa fase, a educação como ato político que deve estar, portanto, a serviço da transformação da realidade (DICKMANN; DICKMANN, 2020).

Ou seja, partia do saber popular, respeitando o concreto e as limitações das pessoas ao mesmo tempo que não permanecia no ponto de partida porque apresentava uma proposta de superação da submissão, do silêncio e das misérias, apontando para um mundo de possibilidades (GADOTTI, 2001). Freire não via a educação exclusivamente como um meio de escolarização ou profissionalização, ele defendia a necessidade de estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida política, engajando-se no todo social, conhecendo seus contextos e suas problemáticas de vida.

Baseado nessas premissas pedagógicas Freire foi delimitando as fases, não rígidas, do seu Método de Alfabetização de Adultos, que teve sua primeira experiência com cinco pessoas no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife-PE em 1962, depois, com mais de trezentos cortadores de cana em Angicos-RN, contando com a presença do presidente da república, Jânio Quadros, na formatura em 1963 (DICKMANN; DICKMANN, 2020). O êxito de suas atividades teve repercussões nacionais, Freire foi designado a presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída em 1963 bem como para assumir a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização (GADOTTI; TORRES, 2009; SAVIANI, 2008b).

No Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em meados de 64, Freire iluminou-se ao ouvir, pela primeira vez, o termo conscientização, o qual não foi criado por ele, e sim por um grupo de professores como o filósofo Álvaro Pinto e professor Guerreiro. A partir dali, convenceu-se plenamente de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento que parte de uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979).

Apesar de exitoso, não houve tempo para o método passar das primeiras experiências, pois a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada por Paulo Freire, após o Golpe Militar de 31 de março 1964 foi considerada “perigosamente subversiva”, sendo um dos primeiros educadores a ser preso, durante 70 dias, e condenado ao exílio na Bolívia, Chile e até mesmo Estados Unidos (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1979; GADOTTI; TORRES, 2009; SAVIANIb, 2008).

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, 1979, p. 10).

No Chile pôde participar de diferentes reformas, pois lá encontrou um “espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante” o que permitiu que pudesse reestruturar e reavaliar seu método. Em 1965 concluiu a redação do livro Educação como Prática de Liberdade e em 1968 Pedagogia do Oprimido, uma de suas principais obras (BRANDÃO, 1981; GADOTTI, 1996, p. 72).

Após a rica experiência de mais de cinco anos no Chile, Freire aceita o convite para dar aula nos Estados Unidos, na conceituada Harvard. Em seguida recebeu o convite para trabalhar no Conselho Nacional das Igrejas em Genebra na Suíça ao mesmo tempo em que participava, na África, de projetos de educação de adultos e construção de materiais junto a

equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), essas experiências estão registradas em *Cartas a Guiné-Bissau e A África ensinando a gente* (DICKMANN; DICKMANN, 2020).

O retorno ao Brasil ocorreu após anistia em 1980, em um período marcado pela força dos movimentos populares e lançamento do Partido dos Trabalhadores. Reiniciou sua carreira acadêmica, atuando como professor da PUC/SP e UNICAMP, assumindo também, o cargo de Secretário Municipal de Educação do município de São Paulo ao lado da prefeita Luiza Herundina (FREIRE, 2001; VASCONCELOS, 2003).

Freire em seu discurso de posse afirmou 1989 afirmou:

[...] Nós chegamos aqui não como quem assalta, como quem se apodera de algum espaço, de alguma coisa, não como quem se julga cheio de saber messianicamente, guiado por este saber, vai salvar o que a gente, *a priori*, considere perdido, não. [...] Nós estamos chegando aqui, nessa casa, para humildemente cumprir com gosto um dever que nos fascina, um dever de educadores e por isso, de políticos, com uma certa opção, é claro, porque não há educador neutro [...] Nós estamos absolutamente convencidos de que a transformação da sociedade implica em sonhar.

Para Saupe Brito e Giorgi (1998), Paulo Freire foi um verdadeiro educador do seu tempo, incompreendido, exilado, reconhecido e enaltecido pelo mundo, tendo suas obras publicadas em inglês, francês, espanhol e grande parte também em alemão e italiano. Na volta do seu país, contribuiu para reconstrução da educação através da continuidade de sua obra,

Comprovou a ineficácia da formação autoritária e centrada na figura do professor, humanizando um processo verticalizado e desconectado da realidade. Mais do que um método de alfabetização de adultos, o trabalho de Freire é uma ampla e profunda compreensão da educação enquanto forma de transformar a realidade através da autonomia e emancipação dos envolvidos por meio da pedagogia da pergunta que questiona as amarras da opressão desvelando a existência humana e revelando sua natureza política e, portanto, libertadora.

Paulo Freire elaborou, como ele mesmo gostava de chamar, uma “teoria ético-crítico-política de educação”, onde ele acreditava que, além de ler a palavra, os homens precisavam aprender a ler o mundo, por meio de uma educação que coloca os sujeitos cognoscentes em diálogo, mediados pelo objeto cognoscível, desenvolvendo consciência crítica em busca da emancipação dos opressores e da transformadora da realidade (FREIRE, 2016).

Em busca de respostas às suas inquietações e fortalecimento de suas convicções, Freire fez leituras de diferentes correntes do pensamento como o humanismo, socialismo, existencialismo entre outras linhas da sociologia (DICKMANN; DICKMANN, 2020). De

acordo com os autores, especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, Freire foi influenciado por Marx e Hegel.

Para ele, a educação é uma prática libertadora, onde a subjetividade é considerada condição para revolução e transformação social; essa linguagem, pode ser, ao mesmo tempo, associada a cristãos e marxistas; além disso, as relações que descreve entre opressor e oprimido, lembra os escritos de Hegel sobre os vínculos entre senhor-escravo (FREIRE, 1979; FREIRE, 2016; FREIRE, 2018).

O Círculo de Cultura ou o método de alfabetização de adultos por sua vez, se estrutura a partir da relação dialógica entre os seres humanos, que considera o contexto histórico, político, econômico, social e cultural, ou seja, o “mundo” dos sujeitos participantes. É um processo de busca pelo conhecimento mediante o encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2018).

Logo, ele deve ser condizente com a dialogicidade da educação libertadora. Círculo, porque todos estão em volta, não de um professor, mas de um animador de debates que participa de uma atividade em que todos ensinam e aprendem. “De cultura”, porque muito mais do que aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o círculo constrói modos próprios de pensar. “E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, *homens, sujeitos, seres de história*” (BRANDÃO, 1981, p. 44).

Assim, o Círculo protagoniza relações humanas horizontalizadas, em que todos são parte do diálogo sobre temáticas envoltas pela realidade concreta, desenvolvendo a criticidade e, conseqüentemente, a conscientização (SILVA FILHO *et al.*, 2016; FREIRE, 2018). Freire propõe quatro momentos para seu desenvolvimento: investigação temática; codificação; descodificação; desvelamento crítico (HEIDEMANN, 2006; SILVA FILHO *et al.*, 2016).

É preciso enfatizar que o Círculo ou a obra de Freire como um todo não é uma proposta teórica acabada e rígida, na realidade, o autor apresenta conceitos que indicam a reflexão crítica sobre a prática como estratégia de ação problematizadora, fazendo com que a educação possibilite uma leitura de mundo que a questiona e a transforma a partir de uma ação consciente dos sujeitos (SAUPE; BRITO; GIORGI, 1998).

Essa teoria questiona a proposta vertical e hierárquica de transmissão do conhecimento. A partir disso, busca promover uma conversa com a prática em um processo horizontal e propõe novas interações entre indivíduos que advogam pela transformação social

e as práticas-educativas crítico-analíticas, onde se promova a autorreflexão e se cultive o diálogo democrático, conjunto e transformador (MORERA *et al.*, 2016; FREIRE, 2018).

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos, de abordagem qualitativa, a qual se constitui como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010). Para alcance dos objetivos propostos, pretende-se seguir o referencial metodológico de Robert K. Yin.

Nos anos 70, Yin centrou a sua investigação sobre os métodos de pesquisa sociológicos e em meados da década 1980 publicou o livro *Estudo de Caso: planejamento e método*, onde apresentou elementos para estruturação de projetos, protocolos, técnicas de coleta e análise de dados, desenvolvendo o conceito de triangulação das informações a partir de fontes múltiplas de evidências, no sentido de se verificar as convergências entre fontes. Em 2010 publicou um livro, intitulado de *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*, onde dedicou parte significativa para discussão sobre o Estudo de Caso (PÁDUA; CARLOS; FERRIANI, 2017).

O Estudo de Caso possibilita à investigação profunda e contextualizada de um fenômeno contemporâneo individual ou coletivo, social ou político, dentro do seu contexto da realidade, possibilitando uma perspectiva holística e do mundo real, por meio das seguintes etapas: formulação e delimitação do problema, seleção do caso ou casos, escolha dos procedimentos para coleta, análise e interpretação de dados. O estudo de caso responde às questões de investigação “como” e “por que”, o que facilita a compreensão do fenômeno (YIN, 2015).

Ao mesmo tempo que este método de estudo preserva a rigorosidade científica na produção do conhecimento, mantém a flexibilidade na operacionalização das etapas, sendo caracterizado da seguinte maneira: preservação do caráter unitário do fenômeno pesquisa, independente da realização de estudo de casos múltiplos; utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados, para viabilizar a compreensão aprofundada do fenômeno e garantir a qualidade das informações, a partir do contraste entre os dados obtidos por meio dos diferentes procedimentos de coleta (GIL, 2009). Neste estudo, as fontes de evidência foram entrevistas semiestruturadas, pesquisa de documentos e a observação participante da implementação do Arco de Magueréz.

Dependendo da questão de pesquisa o “caso” pode ser único ou múltiplos, para o autor, ambos são variantes de uma mesma estrutura metodológica, onde o pesquisador opta pela

realização de estudos de casos múltiplos em busca de evidências, por vezes, mais contundentes (YIN, 2015). Este percurso investigativo realizou um Estudo de Caso Múltiplo.

Além dessas recomendações, com a finalidade de aumentar a confiabilidade da pesquisa, orienta-se a realização de um protocolo que contemple os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas, que apresente uma visão geral do projeto, os procedimentos de campo, questões de estudo e o guia para o relatório do estudo de caso (YIN, 2015). O protocolo do presente estudo está apresentado no apêndice A.

4.2 LOCAIS DE ESTUDO

A seleção dos locais de estudo levou em consideração a parceria já estabelecida entre ambos as instituições de ensino superior, as quais ofertam o Curso de Enfermagem, reconhecido pelos respectivos órgãos regulamentadores por um período maior de 10 anos, e pertencem, ambas, à categoria administrativa pública, ou seja, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

A escolha de instituições de ensino superior localizadas em regiões geográficas bastante distintas foi um aspecto considerado profícuo em virtude dos diferentes contextos socioeconômicos e de políticas de financiamento além das distinções entre perfil de educadores e de educandos.

4.2.1 Universidade Federal de Santa Catarina

A Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na capital do estado de Santa Catarina, Região Sul do Brasil, foi fundada, em 1960. Ela possui uma estrutura multicampi e oferta 107 cursos de graduação presenciais e 13 de educação a distância. Quanto à pós-graduação, possui em cursos de especialização mais de 2,4 mil estudantes e disponibiliza mais de 7,5 mil vagas para cursos *stricto sensu* (UFSC, 2020).

A partir da reforma universitária de 1969, passou a se organizar em centros, dentre eles, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) integrado, atualmente, pelos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Odontologia (UFSC, 2014).

O Curso de Enfermagem foi criado em 1969 e é o único público federal localizado na região leste do estado (UFSC, 2018). O objetivo geral do Curso de Enfermagem está descrito no Projeto Político-pedagógico:

Formar enfermeira(o) generalista com capacidade crítica, reflexiva e criativa, habilitado para o trabalho de Enfermagem, integrado às equipes multiprofissionais, nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares. Enfermeiro capaz de conhecer e intervir no processo de viver, ser saudável, adoecer e morrer, individual e coletivo, com responsabilidade e compromisso com as transformações socioambientais, com os direitos humanos, a cidadania e a promoção da saúde (UFSC, 2018, p. 27).

O ingresso ao curso se dá através do vestibular, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC) e por transferência (interna e externa) e retorno de graduado no caso de vínculo anterior com a instituição (UFSC, 2020). Organizado em 10 semestres ou fases, cada uma composta por um eixo fundamental e um conjunto de bases complementares e/ou bases articuladas que se desenvolvem por meio de uma carga horária de 4.980 horas aula de 50 minutos (equivalendo a 4.150 horas), sendo 1.264 h/a (1.053 horas) de estágio supervisionado, 120 h/a em atividades complementares e 72 h/a em disciplinas optativas (UFSC, 2018).

O Eixo Curricular refere-se a trajetória formativa do estudante de enfermagem, direciona a ação educativa e coordena o desenvolvimento das competências eleitas. Constituem este eixo: o eixo fundamental (ações educativas voltadas ao desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro), as bases articuladas (ofertam o aporte necessário, de áreas básicas e tradicionais das ciências da vida, para a fundamentação do eixo fundamental) e as bases complementares (privilegiam a aprendizagem vivencial e a abordagem interdisciplinar, com o intuito de desenvolver competências cognitivas e relacionais imprescindíveis ao profissional crítico, reflexivo e criativo) (UFSC, 2018).

4.2.2 Universidad Autónoma del Estado de México

Em 3 de março de 1828 criou-se o *Instituto Literario del Estado de México* com sede na Casa de *las Piedras Miyeras*, em Tlalpan. Em 1830, o instituto muda-se para Toluca, o qual reabre em 1833, o qual é novamente fechado em 1835 devido a Constituição de *Las Siete Leyes*. Em 1946 o governador Francisco Modesto de *Olaguíbel* promulga o decreto de reabertura do Instituto. No entanto, em 1849, o exército norte-americano invade Toluca e interrompe novamente as atividades (UAEM, 2020).

Em 1945, após inúmeros eventos, o Instituto obtém oficialmente sua autonomia em 15 de janeiro, graças à Lei Orgânica do Instituto Científico e Literário Autônomo do Estado do

México, aprovado em 31 de dezembro de 1943. Em 1956 entra em vigor a lei que transforma o Instituto em Universidade Autónoma do Estado do México. O Conselho Universitário é instalado e nomeia o primeiro reitor e os diretores das faculdades (UAEM, 2020).

A *Universidad Autónoma del Estado* de México é uma instituição pública que oferta, em diferentes regiões do país formações de nível médio e superior, sustentada na qualidade, equidade e inclusão. Dotada de plena autonomia,

cumple con el compromiso de formar personas éticas, integrales, críticas, solidarias y reflexivas con énfasis en la construcción de la paz, poseedoras de una sólida preparación y una conciencia universal y comprometidas con la igualdad de género, la promoción y defensa de los derechos humanos, la justicia, la democracia, los valores, el desarrollo sostenible y el bien común (UAEM, 2021, p. 51).

A instituição visa também contribuir para que o estudante compreenda o mundo, interpretando o contexto em que se inserem por meio da construção, compartilhamento e extensão de conhecimentos humanos, científicos e tecnológicos bem como das diferentes manifestações culturais em prol da melhora do bem-estar social (UAEM, 2021).

A UAEM oferta, aos seus estudantes, cursos em diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: ciências agropecuárias, ciências naturais e exatas, ciências sociais e administrativas e ciências da saúde. Esta última, tem, entre suas ofertas, o curso de Licenciatura em Enfermagem, localizada na *Facultad de Enfermería y Obstetricia, Centro Universitario de Valle de Chalco e no Centro Universitario de Zumpango* (UAEM, 2015).

O candidato ao ingresso neste curso deve demonstrar conhecimentos de matemática, química, biologia e inglês durante a realização do vestibular. A duração total do curso de Licenciatura em Enfermagem é de oito períodos, ou seja, quatro anos, mais um ano de serviço social, distribuídos em 400 créditos, sendo eles, 368 obrigatórios e 32 optativos (UAEM, 2015).

La expresión del cuidado de enfermería denota experiencias, desarrollo, protección y recuperación de la salud del ser humano visto como un ser cultural. Por tanto cuidar es, ante todo, un acto de vida y representa una enorme variedad de actividades dirigidas a conservar la vida y permitir que ésta continúe y se reproduzca; es brindar atención a uno mismo cuando adquiere autonomía; del mismo modo, el cuidado representa un compromiso hacia cualquier persona que, temporal o definitivamente, requiere ayuda para asumir sus necesidades vitales (UAEM, 2015, p. 103).

Assim, a licenciatura em Enfermagem é um programa educativo para indivíduos interessados no cuidado a saúde humana, por meio da implementação dos conhecimentos construídos de forma multidisciplinar, que advém das ciências da saúde, naturais e exatas, educação, sociais, humanas, com intuito de promover a prevenção, a promoção e manutenção da saúde. O processo de enfermagem, neste contexto, direciona o cuidado para a pessoa, a família e a comunidade, nas diferentes etapas da vida, e sustenta-se nos códigos éticos bem como nas normas e leis da profissão. Para isso, requer uma formação multidisciplinar (UAEM, 2015).

Por este motivo, é desejável que, ao cursar a Licenciatura em Enfermagem, este tenha capacidade de análise e síntese, aplique habilidades do pensamento crítico, raciocínio lógico, comunicação assertiva, trabalhe em grupo, tomada de decisões, cuidado com o meio ambiente e respeito a diversidade cultural (UAEM, 2015). Portanto, os objetivos da área curricular são:

Proporcionar a los alumnos conocimientos teórico prácticos que le permitan el desarrollo de habilidades, aptitudes, capacidad de análisis y solución de problemas para llevar a cabo una práctica reflexiva de enfermería en el cuidado de la persona, familia y comunidad en estado de salud o enfermedad mediante la aplicación de principios científicos y humanísticos con base en el proceso de enfermeira (UAEM, 2015, p. 123)

Entre as funções e tarefas profissionais que deverão desenvolver os egressos, estão: prestar atendimento profissional, elaborar o diagnóstico situacional do serviço de enfermagem, deverá atuar na gestão do cuidado e na segurança do paciente, educação para a saúde, capacitação de demais profissionais dentre outras (UAEM, 2015).

Para o cumprimento dessas, as competências necessárias são variadas, entre elas: Capacidade para aplicar os conhecimentos por meio de um cuidado holístico para o indivíduo, família e comunidade, nas diversas fases da vida; habilidades para desenvolver o processo e teorias de enfermagem; capacidade de comunicação e documentação das informações, promovendo o cuidado de forma contínua e com segurança; capacidade para utilizar-se de tecnologias da informação e comunicação para tomadas de decisão assertivas e gestão dos recursos de cuidado a saúde; respeito a cultura e aos direitos humanos nas intervenções de enfermagem e na saúde; entre outras (UAEM, 2015).

Ainda, o exercício profissional da Enfermagem pode ocorrer em setores de saúde, como instituições de saúde pública, privadas e sociais, nos diferentes níveis de atenção; setores industriais, setor educativo, centros de readaptação social e também por meio da atuação

independente e serviço de consultoria (UAEM, 2015), este aspecto evidencia além das possibilidades de trabalho, a complexidade da formação em enfermagem.

Importa enfatizar ainda, as proximidades entre as percepções do ensino em enfermagem da universidade estudada com o que as diretrizes e normas em geral, brasileiras, sinalizam sobre a formação do profissional enfermeiro. Compreende-se esse aspecto como algo positivo para o desenvolvimento do estudo.

4.3 COLETA DE DADOS

Inicialmente, este estudo tinha a proposta de realizar sua coleta de dados presencialmente em ambos os contextos de formação em enfermagem, no entanto, em virtude da Pandemia da Covid-19, com início ainda em 2020 e agravada no ano de 2021, respeitou-se as orientações das entidades internacionais de saúde, dando-se seguimento a pesquisa de modo virtual.

Com a finalidade de proporcionar uma descrição ampla e profunda do fenômeno, o método de Estudo de Caso orienta que se utilize múltiplas fontes de evidência (YIN, 2015). No caso deste estudo, como já mencionado, realizou-se a triangulação de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, pesquisa documental e observação participante no desenvolvimento da Metodologia da Problematização de Charles Maguerez.

A pesquisa documental deste estudo debruçou-se sob os Projetos Pedagógicos de cada um dos cursos e demais documentos públicos, como Matriz Curricular, Plano Reitor, Projeto Institucional além das legislações vigentes em cada caso. De acordo com Yin (2015) este exercício é importante na fase inicial da coleta de dados, pois permite ao pesquisador conhecer aspectos relacionados ao tema que será analisado, além disso, as informações documentais tem a finalidade de fortalecer as evidências advindas de outras fontes, visto que ofertam detalhes específicos que podem ou não corroborar com outros dados coletados frente ao fenômeno pesquisado, sendo úteis, ainda, na verificação correta dos nomes ou termos utilizados durante outros momentos da coleta (YIN, 2015).

A partir a organização de todos os documentos, foi realizada a leitura, seguida da análise inicial a qual foi discutida com as demais técnicas de coleta de dados, com o intuito de complementar as informações e a construção individual dos relatórios dos casos.

A segunda fonte de evidências foram as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) com enfermeiros professores que atuam nos cursos de graduação em Enfermagem através do

Google Meet®. A entrevista se constitui como uma das principais fontes de informação para o Estudo de Caso, pois permite um estreito diálogo entre o entrevistado e o pesquisador, através de conversas direcionadas por perguntas semiestruturadas. O pesquisador, neste contexto, tem o objetivo de apreender informações relevantes que se relacionem aos objetivos de seu estudo (YIN, 2015).

A terceira fonte de evidência deste estudo foi o desenvolvimento do Arco de Charles Maguerez e a observação participante dele resultante. Este método foi idealizado por Charles Maguerez em 1959, estudioso francês, durante uma intervenção realizada por ele no deserto marroquino, em que tinha a função de ensinar a uma população majoritariamente analfabeta sobre a eletromecânica (BERBEL, 2012).

O Arco de Maguerez têm se fortalecido como método de ensino e também de pesquisa ao longo dos anos a partir de três versões reconhecidas pela literatura: uma, explicada pelo próprio Charles Maguerez; a segunda versão de Bordenave e Pereira de 1982 e a terceira, adaptada por Neusi Berbel e publicada em 1985 (BERBEL; GAMBOA, 2011; BERBEL, 2012).

Todas essas versões associam-se com concepções pedagógicas distintas que possuem um aspecto em comum: uma proposta de renovação da educação, mesmo que provavelmente Maguerez não possuísse essa compreensão nas décadas de 60 e 70. Berbel e Gamboa (2011) realizam essas associações baseando-se no livro *A pedagogia no Brasil. História e teoria* de Demerval Saviani (2008): A primeira versão, de Maguerez, relaciona-se com a pedagogia produtivista, corporativa, construtivista e também a tradicional; a segunda versão, pode ser vinculada com a pedagogia libertadora, com a concepção dialética bem como a pedagogia construtivista de Piaget.

A terceira versão também pode ser associada a pedagogia construtivista, pedagogia de perguntas e respostas na perspectiva crítico-dialética de Gaboa e Chavez (2008) (BERBEL; GAMBOA, 2011). Segundo Berbel (2012), Bordenave em 1998 considerou que a Metodologia da Problematização fosse uma das manifestações do construtivismo pedagógico, pois partilha com eles alguns princípios fundamentais:

Parte-se da realidade, com a finalidade de compreendê-la e de construir conhecimento capaz de transformá-la;

Utiliza-se o que já se sabe sobre a realidade (conteúdos), não como algo absoluto e definitivo nem como um fim em si mesmo, mas como subsídio para encontrar novas relações, novas “verdades”, novas soluções;

os protagonistas da aprendizagem são os próprios aprendentes. Por isso acentua-se a descoberta, a participação na ação grupal, a autonomia e a iniciativa;
Desenvolve-se a capacidade de perguntar, consultar, experimentar, avaliar, características da consciência crítica (BORDENAVE, 1998, p.7 *apud* BERBEL, 2012, p. 72).

Berbel (2012) também sinaliza que ensinar a partir da resolução de problemas não é uma novidade pedagógica, visto que, por exemplo, foi muito discutida por Dewey, no início do século XX, como proposta para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Nos pensamentos de Paulo Freire também são encontrados indícios que possibilitam associação com a Metodologia da Problematização, especialmente com relação a reflexão, conscientização, problematização e transformação. Dois dos livros organizados por Berbel dedicam-se a argumentar sobre as possíveis relações teórico-epistemológicas entre eles (BERBEL, 2012; BERBEL, 2014).

Com base nestes aspectos e nas demais leituras realizadas, compreende-se que esta estratégia possibilitará um processo de pesquisa dialógico, participativo por meio de uma atividade consciente e intencionalmente transformadora, sendo, portanto, coerente com os objetivos de estudo.

A respeito dos aspectos operacionais, o Arco estrutura-se em cinco etapas que partem de um aspecto pertencente a uma realidade com intuito de transformá-la. A primeira etapa tem como objetivo a *Observação da realidade e definição do problema*, nela, os participantes do estudo devem ser levados a observar a realidade, identificar características e problemáticas que podem ser respondidas e transformadas ao longo do desenvolvimento da metodologia (COLOMBO, BERBEL, 2007).

Com auxílio do mediador, o grupo seleciona problemas que possam ser investigados; a partir disso, os participantes devem ser instigados a refletir sobre o problema, pelo que são influenciados e porque efetivamente acontecem. Esse processo tem como objetivo a identificação de *Pontos Chaves* (COLOMBO, BERBEL, 2007).

Após serem determinados os pontos considerados essenciais daquela problemática, o grupo é convidado à terceira etapa, nomeada de *Teorização*. É a partir dela que serão estruturadas respostas ou soluções mais elaboradas e subsidiadas pela literatura já publicada, fortalecendo, ampliando e até mesmo negando os relatos realizados nas etapas anteriores. Inicia-se assim a quarta etapa, a elaboração de *Hipóteses de Solução* (COLOMBO, BERBEL, 2007).

Na quinta etapa a *Aplicação à Realidade* retoma-se a realidade inicial procurando-se transformá-la por meio de intervenções que possam auxiliar na solução de problemas (COLOMBO, BERBEL, 2007).

Figura 1 - Esquema do Arco de Magueréz



Fonte: Berbel (1995) adaptado de Bordenave; Pereira (1982, p. 10).

As etapas do Arco de Magueréz foram desenvolvidas em seis encontros com o grupo de professores mexicanos. O primeiro teve como objetivo a apresentação da pesquisa de doutorado bem como da estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento do estudo, além dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa. A partir do segundo encontro foram iniciadas as etapas do Arco de Magueréz, partindo da realidade dos indivíduos e “observação da realidade”; no terceiro foram identificados os “pontos chaves”; no quarto realizado a “teorização” das problemáticas compreendidas pelos participantes do estudo como prioridades para serem discutidas; no quinto foram elaboradas, de forma coletiva, “hipóteses de solução”; no último e sexto encontro o grupo relatou como iria transformar sua realidade ao que tange a temática de avaliação.

Para organização dos encontros foram construídos planos de encontros dispostos no Apêndice C. Nestes planos, estão descritas as estratégias utilizadas para cumprimento dos objetivos que terão caráter participativo. Após cada encontro, a pesquisadora realizou um exercício de imersão nas informações coletadas e áudio-gravadas para que essas, subsidiem o planejamento das atividades subsequentes, visando manter a coerência durante o desenvolvimento do Arco de Magueréz, além disso foram elaboradas notas descritivas de cada um dos momentos, onde foram relatadas características não apresentadas nos áudios como sensações, problemáticas, dentre outras.

No contexto brasileiro, o Arco de Charles Maguerez foi desenvolvido de forma individual também via *Google Meet*® em virtude da pouca aderência à pesquisa dos enfermeiros professores. Para eles, a entrevista semiestruturada foi adaptada junto da Metodologia da Problematização conforme Apêndice D.

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram enfermeiros professores, sendo um homem e 14 mulheres que atuam na formação profissional de nível superior em enfermagem nas respectivas universidades. Foram incluídos professores que atuavam pelo menos seis meses na docência e em componentes curriculares teóricos, práticos e teórico-práticos.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Diferentemente da análise estatística, na estratégia analítica do estudo de caso não existem fórmulas. Nesta lógica de investigação, muito se depende do raciocínio empírico e rigoroso do pesquisador, juntamente com a descrição suficiente da evidência e a consideração das interpretações alternativas, visto que se trata de um fenômeno complexo inserido em um contexto tal qual (YIN, 2015).

Yin (2015) propõe quatro diferentes estratégias gerais para iniciar o processo de análise: a) a análise poderá iniciar a partir das proposições teóricas iniciais; b) a análise inicia-se, diferentemente da primeira, despida de outras interpretações, onde o pesquisador lida “livremente” com os dados coletados, por meio de uma estratégia indutiva; c) organização do estudo de caso de acordo com um quadro descritivo e d) examinando explicações rivais plausíveis, realizando associações entre às três anteriores.

Neste estudo optamos por retomar as *proposições teóricas* que levaram ao estudo de caso, as quais refletem não somente a questão de pesquisa, mas os objetivos e a revisão da literatura. Elas direcionaram o planejamento do estudo de caso e auxiliaram na identificação das prioridades analíticas. Além disso, realizou-se a *descrição do caso*, a qual se faz útil para desenvolver uma estrutura teórica para sua organização, auxiliando a identificar as ligações causais apropriadas a serem analisadas (YIN, 2015).

A organização e codificação dos dados foi realizada manualmente no *Microsoft Excel*®. A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada: inicialmente realizou-se a

estruturação e organização dos dados em tabelas, a partir de uma estrutura uniforme refletindo categorias, após foram realizados relatórios individuais dos casos seguido de um relatório final, resultado do cruzamento das informações (YIN, 2015).

Ainda, os resultados obtidos foram interpretados à luz do referencial teórico da educação problematizadora e como prática de liberdade de Paulo Freire, sendo discutidos com outros estudos que tiveram como objeto de pesquisa temáticas semelhantes. Após a análise, as informações serão socializadas por meio de periódicos científicos e eventos, para que os resultados possam contribuir com a prática da educação em saúde em outras realidades.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Os cuidados com a dimensão ética do estudo estiveram presentes desde a escrita do projeto, na preocupação em possibilitar um espaço de reflexão e de problematização da temática junto aos participantes do estudo e de orientar as condutas das pesquisadoras, especialmente a partir da compreensão de que estas não ocupam uma posição neutra durante o desenvolvimento de toda a pesquisa.

Este projeto de tese está vinculado a um macroprojeto nomeado de “Práticas Pedagógicas para um Modelo de Ensino Inovador do Cuidado em Enfermagem - Brasil e México” aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) por meio do parecer de número 4.980.847 (ANEXO A) e no México no Comitê de Ética en Investigación sob o número 3.758.324 (ANEXO B) seguindo todas as recomendações preconizadas pelas Resoluções 466/12 e 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016) bem como as recomendações do Comitê de Ética e das Resoluções Éticas do México.

Assim, após aceitarem o convite para participação do estudo, os enfermeiros professores, já no primeiro encontro, foram esclarecidos quanto aspectos da pesquisa: objetivos, metodologia, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento assim como a não obrigatoriedade de participação. Neste momento também foi realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e do Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimentos (APÊNDICE E). Neste último caso, foi assegurado aos participantes que quando desejassem poderiam ser desligados os gravadores.

As informações foram validadas pelos participantes do seguinte modo: As entrevistas transcritas foram enviadas para que pudessem sinalizar o acordo com o texto. Quanto o Arco de Maguerez, os resultados obtidos em cada momento foram apresentados para os participantes por meio dos materiais por eles elaborados e sínteses realizadas pelo pesquisador a fim de validar os resultados. Cabe destacar ainda que a publicação dos dados também se configura, neste estudo, como uma estratégia de devolutiva.

As informações coletadas foram arquivadas em computadores com senha de acesso enquanto os materiais impressos ficarão guardados em pastas lacradas no período de cinco anos e depois serão descartados respeitando as orientações de sustentabilidade.

É importante enfatizar que este estudo apresentou a possibilidade de danos à dimensão moral, social, intelectual, emocional e cultural do ser humano, como sentimentos de ansiedade, constrangimento, desconforto, estresse, cansaço, quebra de anonimato e que diante disso, se procurou incorporar os princípios da bioética como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012).

Além disso, foram tomadas providências para manutenção da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade (BRASIL, 2016) através do uso de codinomes escolhidos pelos participantes, além do respeito a liberdade dos participantes em deixar a pesquisa caso achassem necessário.

O benefício direto da pesquisa encontra-se no diálogo coletivo sobre os processos avaliativos na formação em enfermagem. Como benefícios indiretos estão a contribuição à literatura científica que poderá, por sua vez, subsidiar novas discussões, bem como orientar ações institucionais relacionadas à formação em Enfermagem em ambos os países.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados deste estudo será fundamentada na Instrução Normativa 01/PEN/2016, a qual dispõe sobre os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem e orienta que estes sejam apresentados em formato de artigos científicos.

Primeiramente, será apresentado os participantes e cenários do estudo de ambos os manuscritos:

Após, serão apresentados os manuscritos:

- 1) Problematizando a avaliação da aprendizagem: o Arco de Charles Maguerez na pesquisa qualitativa;
- 2) Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Escolhas Pedagógicas e Aproximações Teórico Conceituais;
- 3) Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Perspectivas de Docentes Enfermeiros do Brasil e do México;

Todos os manuscritos utilizaram-se do mesmo método de coleta e análise de dados, excetuando-se os referenciais teóricos que guiaram a análise, nos quais variou a ênfase de acordo com o objetivo proposto em cada manuscrito.

5.1 MANUSCRITO 1 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O ARCO DE CHARLES MAGUEREZ NA PESQUISA QUALITATIVA

PROBLEMING THE ASSESSMENT OF LEARNING: THE ARCH OF CHARLES MAGUEREZ IN QUALITATIVE RESEARCH

PROBLEMATIZANDO LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EL ARCO DE CHARLES MAGUEREZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Maria Eduarda De Carli Rodrigues*

Silvana Silveira Kempfer**

Jessica Belen Rojas Espinoza***

RESUMO

Objetivo: Relatar, à luz do referencial teórico de Paulo Freire, a experiência de aplicação da Metodologia da Problematização para coleta de informações em pesquisa e promoção de espaço de ação-reflexão-ação. **Metodologia:** Trata-se de um estudo qualitativo pautado no referencial teórico da problematização em Paulo Freire realizado com a participação de 15 docentes que atuam em duas universidades públicas, uma localizada no Brasil e outra no México. Foi implementada uma oficina pedagógica remota com base no Arco de Charles Magueréz. Problematizou-se a avaliação da aprendizagem no ensino em saúde e teorizaram-se os temas: desafios dos processos avaliativos, mudança do enfoque quantitativo para qualitativo e avaliação para promoção da reflexão, criticidade e criatividade dos estudantes. **Resultados:** A utilização da Metodologia da Problematização contribuiu para a participação ativa dos docentes em todas as etapas da oficina, evidenciando o processo de conscientização da avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem por meio da ação-reflexão-ação. **Considerações Finais:** É profícuo o uso do Arco de Charles Magueréz tanto como estratégia pedagógica como de coleta de dados em pesquisa também por via remota, pois além de diagnosticar problemáticas relevantes para os participantes do estudo, possibilita a reflexão crítica coletiva sobre a prática e elaboração de ações viáveis e acessíveis para transformação da realidade.

Palavras-chave: Avaliação em enfermagem; Aprendizagem baseada em problemas; Ensino; educação superior; Enfermagem; Brasil; México.

* Doutoranda – Programa de Pós Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ciências da Saúde. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: mariadecarlir@gmail.com

** Docente. Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Enfermagem. Email: silvana.kempfer@ufsc.br

*** Docente. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doutora em Ciencias de la Salud. Email: jbrojase@uaemex.mx

ABSTRACT

Objective: To report, in the light of Paulo Freire's theoretical framework, the experience of applying the Problematization Methodology to collect information in research and promote an action-reflection-action space. **Methodology:** This is a qualitative study based on the theoretical framework of problematization in Paulo Freire, carried out with the participation of 15 professors who work in two public universities, one located in Brazil and the other in Mexico. A remote pedagogical workshop based on the Arch of Charles Maguerez was implemented. The evaluation of learning in health education was questioned and the themes were theorized: challenges of evaluation processes, change from a quantitative to a qualitative approach and evaluation to promote reflection, criticality and creativity in students. **Results:** The use of the Problematization Methodology contributed to the active participation of teachers in all stages of the workshop, highlighting the process of raising awareness of the evaluation as an integral part of the teaching-learning process through action-reflection-action. **Final Considerations:** The use of the Arch by Charles Maguerez is fruitful both as a pedagogical strategy and for data collection in research, also remotely, because in addition to diagnosing relevant problems for the study participants, it enables collective critical reflection on the practice and elaboration of viable and accessible actions for the transformation of reality.

Keywords: Nursing assessment; Problem-based learning; Teaching; College education; Nursing; Brazil; Mexico.

INTRODUÇÃO

As necessidades sociais e de saúde exigem que os docentes propiciem aos estudantes experiências de aprendizado significativas, contribuindo para transformar práticas hegemônicas, biologicistas e medico-centradas em práticas que garantam a promoção da saúde e a integralidade da atenção, considerando a realidade e as necessidades de saúde da população na qual o futuro profissional esteja inserido (DAMIANCE *et al.*, 2016).

Métodos de ensino baseados na transmissão, hierarquia e fragmentação do conteúdo não contemplam tais demandas, exigindo que todo o processo de ensino e aprendizagem seja repensado, incluindo a avaliação, a qual, em muitos espaços ainda possui caráter punitivo, classificatório e excludente não ocupando o papel formativo e complementar às demais etapas de ensino.

Contribuem para essa problemática a ausência ou a frágil formação pedagógica de profissionais de saúde que atuam no ensino superior (LAZZARI *et al.*, 2019; MAESTRI *et al.*, 2020). Esse contexto representa um espaço fértil para estratégias relacionadas a educação permanente que contemplem as questões pedagógicas do ser docente.

No entanto, ressalta-se que essas estratégias devem ser coerentes com o que é preconizado para o campo da educação e saúde atualmente, portanto, devem contemplar metodologias de ensino que considerem o estudante como ser ativo do processo de ensino e

aprendizagem e promover, em suas diferentes etapas, uma formação autônoma, reflexiva, crítica, criativa, ética, política e democrática (BRASIL, 2001; UAEM, 2015).

A problematização representa uma alternativa pedagógica interessante neste sentido, visto que possibilita que o indivíduo questione o contexto que está inserido, desvele e proponha alternativas para transformar a própria realidade através da construção de conhecimentos (DAMASCENO, 2008; BERBEL, 1995). Alguns métodos podem subsidiar o ensino através da problematização: *Problem Based Learning* (PBL), *Team Based Learning* (TBL), o Arco de Charles Maguerez e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) dentre outros (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

No Arco de Maguerez os participantes são incentivados a refletir sobre experiências advindas do seu cotidiano, ressignificar conceitos, questionando o seu papel, individual e coletivo diante de determinada problemática (BERBEL, 2012; DAMASCENO, 2008).

Baseados em um esquema proposto por Charles Maguerez, Bordenave e Pereira (1989) disponibilizaram no meio acadêmico um livro que descrevia o Arco nas etapas de Observação da Realidade; Pontos-Chaves; Teorização; Hipótese de Solução; e Aplicação à Realidade (BERBEL; GAMBOA, 2012).

A partir do uso do Arco de Charles Maguerez em uma oficina de educação permanente aplicada remotamente, em virtude da Pandemia da Covid-19, junto a enfermeiros docentes com o intuito de dialogar sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem”, este estudo tem como objetivo relatar, à luz do referencial teórico de Paulo Freire, a experiência de aplicação da Metodologia da Problematização para coleta de informações em pesquisa e promoção de espaço de ação-reflexão-ação destacando os limites e alcances da investigação, no contexto brasileiro e mexicano.

METODOLOGIA

Estudo qualitativo que visa descrever a aplicação do Arco de Charles Maguerez de modo remoto em virtude da pandemia da Covid-19 para coleta de informações em pesquisa bem como estratégia para promover espaço de ação-reflexão-ação sobre a “Avaliação da Aprendizagem” junto a docentes que atuam na formação em Enfermagem.

A pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus repercutiu intensamente na vida das pessoas em virtude do seu potencial de contaminação e evolução para a Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-COV-2). Além das milhares de mortes e das sequelas ainda

imensuráveis na população mundial, a Covid-19 impactou diferentes cenários da sociedade, a exemplo da educação e deste estudo, que previamente tinha a proposta de desenvolvimento da pesquisa de modo presencial.

Como alternativa ao distanciamento, realizamos a coleta de informações junto aos participantes por meio das plataformas *online*, respeitando as recomendações e orientações dos órgãos internacionais e nacionais de saúde. O período da experiência ocorreu de junho a setembro de 2021.

A aplicação do Arco de Charles Maguerez ocorreu em duas universidades públicas, uma mexicana que oferece o curso de enfermagem por meio de um currículo disciplinar, com disciplinas obrigatórias e complementares; e uma brasileira que possui currículo modular, com disciplinas eixos, ambos ocorrem por semestres e possuem o processo de ensino e aprendizagem baseado em atividades teóricas e práticas em diferentes níveis de atenção à saúde.

O convite para a participação do estudo ocorreu via *e-mail* e contato telefônico por meio de aplicativo de celular. No contexto brasileiro, foram encaminhados cerca de 20 *e-mail*s para diferentes professores do curso de graduação em Enfermagem, no entanto, apenas cinco (quatro mulheres e um homem) responderam aceitando participar da investigação, para eles o Arco de Charles Maguerez foi desenvolvido de forma individual em um encontro síncrono onde as etapas foram desenvolvidas no decorrer do diálogo, durando em média 1 hora e 30 minutos.

No México contamos com o apoio de uma professora colaboradora deste estudo para realizar o contato inicial com o grupo docente, após o convite, 16 enfermeiros professores sinalizaram o interesse em participar da pesquisa, para eles o Arco de Maguerez foi desenvolvido no decorrer de seis encontros, com duração de 1 hora e 30 minutos cada, com uma participação média de 10 participantes mulheres.

A descrição da experiência se sustentou em evidências coletadas a partir da observação participante, nas gravações de áudio que foram transcritas na íntegra e em notas descritivas, ambas realizadas imediatamente após a finalização do encontro.

Para aplicação do Arco de Charles Maguerez e realização da pesquisa, se respeitaram os aspectos legais relacionadas a Ética em Pesquisa, bem como as recomendações da Resolução CNS 466/2012, Resoluções 466/2012-CNS, 510/2-18-CNS, Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, assim, a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), que ocorreu por meio do parecer de número 4.980.847 e no México no *Comité de Ética en Investigación* sob o número 3.758.324, em ambos

os locais este estudo está vinculado a um macroprojeto nomeado ‘*As Práticas Pedagógicas Para Un Modelo De Enseñanza Innovador Del Cuidado En Enfermería - Brasil y México*’.

RESULTADOS

Com base nas informações coletadas, o estudo foi construído em três etapas: planejamento da ação; a ação e avaliação da ação.

PLANEJAMENTO DA AÇÃO

Diante da condição de afastamento social já mencionado e visando à aproximação junto aos docentes participantes procurou-se selecionar as plataformas *online* já utilizadas por cada uma das instituições de ensino, visando facilitar e incentivar o acesso através da familiaridade com essas ferramentas. O contexto mexicano utilizava o *Microsoft® Teams* e o brasileiro o *Google Meet®*.

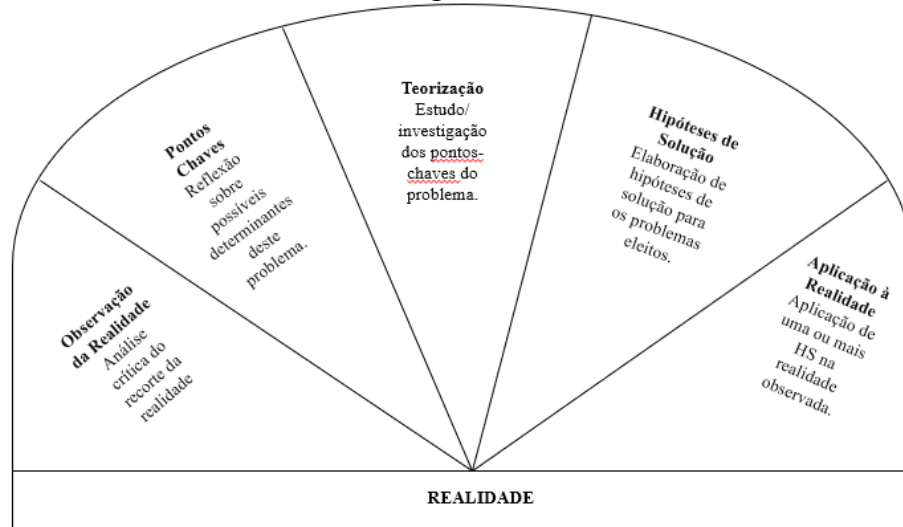
Para as professoras que atuavam no México foi encaminhado um convite seguido de um formulário de inscrição para participar de uma Oficina nomeada de ‘*Curso-taller: Procesos de Evaluación para la formación crítica, creativa y reflexiva*’ do dia 14 a 19 de junho de 2021.

Foi criado pela professora colaboradora do estudo no México uma pasta no *Microsoft® Teams* na qual foram anexados os ‘Planos de Oficinas’ em espanhol bem como a literatura sugerida para cada momento: o primeiro encontro, por exemplo, tinha como objetivo apresentar a proposta de pesquisa, a metodologia da problematização e os aspectos éticos, a literatura sugerida contemplava textos que apresentavam origem, bases epistemológicas e operacionais do Arco de Charles Maguerez (BERBEL, 2011; BERBEL, GAMBOA, 2012).

A AÇÃO

O primeiro encontro atingiu os objetivos iniciais de formação sobre o Arco de Maguerez (Figura 1) e orientações sobre a própria pesquisa. Elas se mostraram interessadas em dialogar sobre a avaliação da aprendizagem e na própria metodologia da problematização. Ao final foi disponibilizado um novo formulário de avaliação via *Google Forms*, onde foi sinalizado as dificuldades de comunicação, mesmo com auxílio da pesquisadora mexicana.

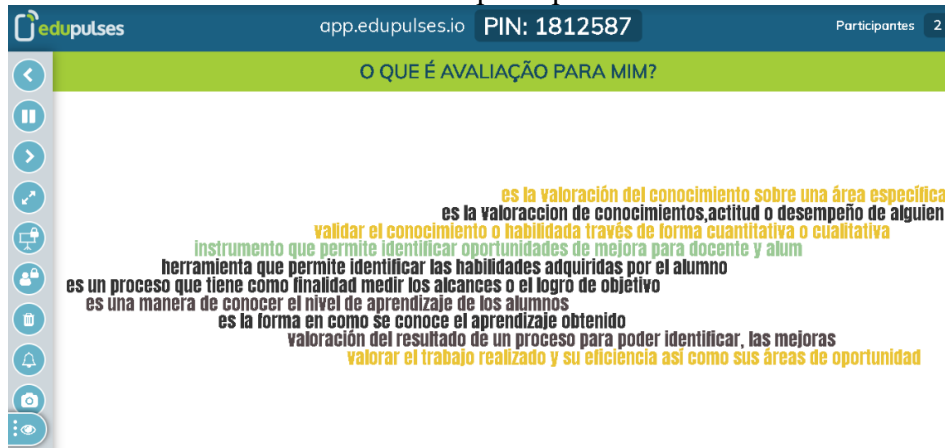
Figura 2 - Representação esquemática da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.



Fonte: Adaptado de Berbel (2012).

Para o segundo encontro foi providenciado uma tradutora simultânea para atuar no decorrer dos demais momentos do Arco, o que facilitou o diálogo entre as participantes. A reflexão partiu da Realidade com auxílio do site *EduPulses.io*, por meio da ferramenta ‘Nuvem de Palavras’, onde responderam a seguinte questão: ‘O que é avaliação para você?’.

Figura 3 - Nuvem de Palavras elaborada pelos professores enfermeiros mexicanos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O próximo momento desenvolvido foi a Observação da Realidade, para tal, utilizou-se a ferramenta *Padlet*, a qual possibilita o compartilhamento de conteúdo, vídeos e imagens sobre uma determinada temática. Nela, as participantes foram primeiramente questionadas sobre suas experiências docentes com relação a avaliação da aprendizagem.

Figura 4 - Mural sobre as experiências docentes com relação a avaliação da aprendizagem.

Padlet

Maria Eduarda De Carli Rodrigues + 7 + 1a

¿Cuál es su experiencia docente con la evaluación del aprendizaje?

Anónimo 1a

Considero que construir un instrumento de evaluación es complicado, y en algunas ocasiones me quedo con la sensación de que no fue el adecuado para identificar las oportunidades de mejora o bien que no logro identificar las habilidades realmente alcanzadas

Adicionar comentário

Anónimo 1a

Mi experiencia en la evaluación, me

ha permitido darme cuenta que debemos cambiar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa, sobretodo en el área de la salud, que lo que se busca es que nuestros alumnos sean profesionistas capaces de brindar calidad en el servicio

Adicionar comentário

Anónimo 1a

La evaluación pretende ser objetiva sin embargo tambien la subjetividad va implícita en ello.

Adicionar comentário

Anónimo 1a

Se ha tratado de conjugar la teoría y practica para lograr tener una practica dinámica, que ayude al alumno a construir su conocimiento.

Adicionar comentário

Anónimo 1a

COMO DOCENTES NOS ENCARGAMOS DE FORMAR CONSTANTEMENTE A LOS ALUMNOS PARA CONOCER LOS AVANCES EN LA PRACTICA Y LA TEORIA POR LO TANTO EL CONOCIMIENTO DE LA EVALUACION CUANTITATIVA Y CUALITATIVA SON FUNDAMENTALES.

Adicionar comentário

Maria Eduarda De Carli Ro... 1a

¡Bienvenido a nuestro muro interactivo!



¡Responda la pregunta haciendo clic en el botón + ubicado en la esquina inferior derecha de la pantalla!

Fuente: Imágenes de Google.

4

Anónimo 1a

Saludos

Anónimo 1a

Buenas tardes

Anónimo 1a

El identificar oportunidades y areas de mejora para la practica docente y en el estudiante

Anónimo 1a

Me permite identificar aquellas oportunidades para el logro de los objetivos de la unidad de aprendizaje y lograr el aprendizaje significativo

Adicionar comentário

Anónimo 1a

En las instituciones de educación en las cuales he colaborado la evaluación en la mayoría de estas es cuantitativa y solo en una de ellas lo hacían de forma cualitativa, es difícil al inicio trabajar sobre esta variante pero ambas tienen sus bondades y dificultades en la instrumentación. En la facultad se tiene una gran ventaja sobre la forma de evaluación porque aquí existen ya muchos formatos que nos encaminan y nos dan la pauta para realizar esta actividad, en el área clínica tenemos establecidos ya estos formatos y cuentan con una revisión previa por parte del consejo universitario.

Adicionar comentário

Anónimo 1a

Mi experiencia en la evaluación del aprendizaje me permitió identificar que esta ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio, además permite evidenciar cuáles son las áreas de oportunidad que se deben de atender para realizar una mejora.



1

Anónimo 1a

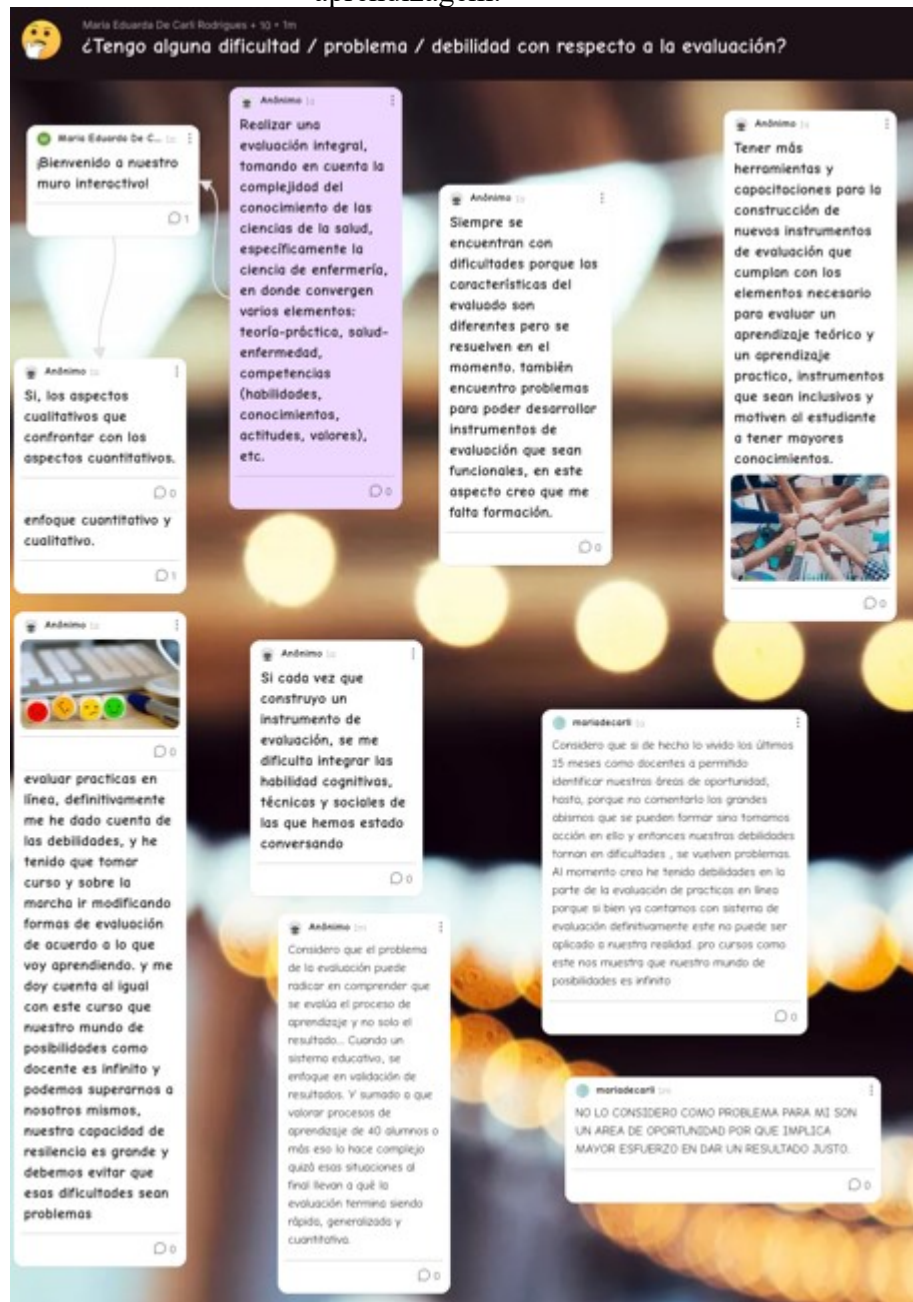
Mi experiencia es que podemos primero identificar las habilidades técnicas, conocimientos y las actitudes del alumno en relación a las técnicas, procedimientos y cuidados, una vez de después de esto podemos identificar las áreas de oportunidad y fortalecer o enfocarse a las que requieran mayor apoyo, si hay conocimientos y actitudes pero no habilidades ahí podemos poner en práctica tips, compartir mejores formas de mejorar

Adicionar comentário

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Ainda com apoio do mural interativo do *Padlet*, as professoras foram questionadas sobre as dificuldades e desafios que vivem em relação a avaliação da aprendizagem:

Figura 5 – Mural sobre os problemas e as dificuldades docentes com relação a avaliação da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Para finalizar, as participantes foram convidadas a se dirigir ao formulário de avaliação da atividade novamente. Elas relataram compreender melhor as atividades a partir do envolvimento da tradutora, bem como se sentiram satisfeitas ao serem apresentadas às ferramentas pedagógicas *online* até então desconhecidas.

Os participantes do contexto brasileiro também responderam o mesmo questionamento, para eles a avaliação representa uma oportunidade para que professores e estudantes possam identificar potencialidades e avanços no processo de ensino e aprendizagem

bem como verificar a existência de lacunas e desafios a serem superados no decorrer da trajetória formativa:

Vejo a avaliação como um ajuste de expectativas assim, comigo e com os meus alunos (P1).

O mais importante da avaliação não é a nota que eu vou mensurar para aquele aluno, mas sim como que ele tá se percebendo naquele processo avaliativo [...] não tô fazendo avaliação pontual daquele momento, estou fazendo uma avaliação gradual, formativa, então eu observo como o aluno chegou e como que ele tá saindo (P3).

A avaliação é uma parte importante do processo de formação dos estudantes, onde é possível que, em diálogo com os estudantes, ambos possam identificar as dificuldades que encontraram em relação ao conteúdo que está sendo proposto para aprendizagem e juntos eles possam desenvolver estratégias que permitam superar estas dificuldades (P4).

O segundo questionamento, acerca dos desafios presentes na prática avaliativa, os participantes apontaram a persistência do modelo tradicional da avaliação e suas repercussões:

[...] ainda tem essa visão de que é aquela composição da métrica, do valor, “se eu atingir de 7 a 10 eu estou apto para seguir para a próxima fase, se eu não se eu não atingir essa métrica eu tenho que rever os conceitos de avaliação, da minha posição enquanto estudante, porque até então eu não estou apto, eu não tenho conhecimento suficiente para seguir nessa graduação (P2).

[...] o que eu percebo dos estudantes é que eles percebem de um ponto de vista muito negativo o processo de avaliação, como se há um trauma relacionado a isso [...] Porque acho que estão envolvidos [...] numa perspectiva muito tradicional de ensino, numa perspectiva de avaliação muito pontual, não um processo avaliativo formativo [...] (P5).

Ao iniciarmos o terceiro encontro, no contexto Mexicano, realizamos a validação a partir de uma síntese dos momentos anteriores do Arco, apresentada por meio do *Canva*. Ao ler

as etapas já vivenciadas, o grupo demonstrou acordo com apenas uma alteração de texto, apontada por uma das participantes, a qual foi realizada imediatamente junto a elas.

O segundo momento do Arco, nomeado de Levantamento dos Pontos Chave, se desenvolveu com auxílio do *Powerpoint*, a partir de um quadro elaborado para que o grupo pudesse complementar as informações. Foram selecionados pelas participantes os seguintes problemas prioritários: elaboração de instrumentos de avaliação; mudança de foco da avaliação quantitativa para qualitativa; avaliação por competências.

A partir dessa definição, as participantes se dividiram em três grupos para realizarem uma busca na literatura científica que seriam apresentadas no próximo encontro. Para este dia, foram disponibilizados, na plataforma *Teams*, alguns textos relacionados às problemáticas descritas pelas participantes no dia anterior, embora os grupos tenham sido estimulados a realizarem suas próprias buscas para compor a discussão.

Já no contexto brasileiro, estão entre os Pontos Chaves elencados: a fragilidade ou ausência da formação pedagógica de enfermeiros, a persistência da centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem dentre outros:

[...] ausência de formação, a gente não sabe o que fazer e não admite que não sabe o que fazer [...] não sabermos o que queremos com plano de ensino e seus objetivos (P1).

Instrumentos avaliativos produzidos pelos próprios professores e o discente não participa (P2).

Limitação da formação dos professores no ensino superior (P4).

Após identificarem problemas que consideravam prioritários, foi oferecido aos participantes brasileiros a oportunidade de se debruçarem sobre a literatura científica e demais fontes de informação que achassem apropriadas, dando continuidade ao Arco em outra oportunidade, todos os participantes optaram por dar seguimento a entrevista.

O momento de Teorização com as participantes do México foi desenvolvido a partir de apresentações construídas no *Canva* que promoveram um rico diálogo junto ao grupo que se envolveu intensamente na atividade.

Figura 6 - Etapa de Teorização - Apresentações dos grupos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O auxílio da literatura e o diálogo sustentaram e embasaram o próximo encontro destinado a criação de Hipóteses de Solução, quarto momento do Arco, as quais foram construídas coletivamente junto a um quadro que solicitava as seguintes informações: Qual o problema? Como resolver? Quem é o/a responsável? Quando resolver?

Dentre as sugestões estão: capacitação contínua para elaboração e construção de instrumentos específicos para cada matéria; instrumentos que auxiliem na avaliação de competências; diálogo junto aos estudantes para que estes compreendam a nova forma de avaliar, bem como a importância do *feedback* para a aprendizagem; diagnóstico situacional de estilos de aprendizagem dos estudantes; mudar a perspectiva de avaliação do processo e não apenas do resultado, dentre outras.

Os participantes do contexto brasileiro também apontaram a necessidade de formação pedagógica e educação permanente que contemplasse a avaliação da aprendizagem bem como o urgente envolvimento dos estudantes no planejamento e implementação do processo de ensino e aprendizagem.

Discussões sobre os objetivos e alinhá-los. Arelados ao processo formativo e descentralizar o protagonismo do professor. Relações honestas/francas com os alunos, como queremos que eles saiam das disciplinas. Leituras pedagógicas,

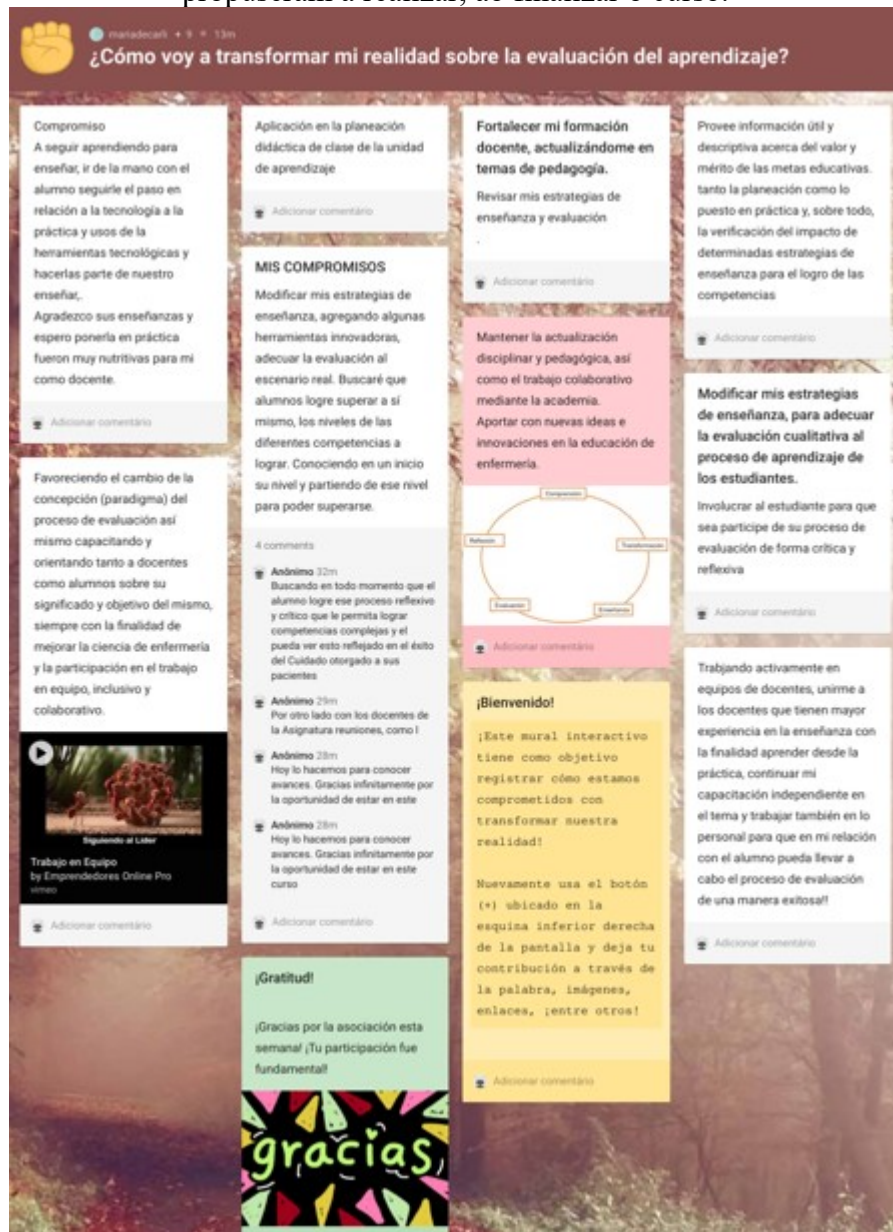
compreender minimamente a questão pedagógica, para discussões para além da experiência individual (P1).

[...] multiplicação de pequenos espaços de discussão de reflexão sobre o fazer docente integrados pelos próprios docentes, que podem buscar apoio de outros profissionais e de especialistas na área da pedagogia enfim, acho que esse é um aspecto; a questão da formação docente na pós-graduação, poderíamos ter uma ênfase maior nisto, são poucos os cursos de mestrado e doutorado, nas mais diversas áreas, que trabalham com essa questão da formação docente (P4).

Eu só vejo com sensibilização das pessoas, formação mesmo, investir em formação, diálogo, reflexão [...] essa práxis pedagógica do professor (P5).

O último momento do Arco de Magueréz é nomeado de Aplicação a Realidade, onde as participantes novamente foram conduzidas ao *Padlet*, onde encontravam a seguinte pergunta: ‘Como vou transformar a minha realidade?’ Além de explicarem como buscariam contribuir para qualificar os processos avaliativos no contexto da formação em enfermagem mexicana os professores adicionaram figuras e vídeos em alusão ao trabalho em equipe e a necessidade do envolvimento da comunidade acadêmica nas questões relacionadas a avaliação da aprendizagem.

Figura 7 - Mural sobre as transformações que os professores enfermeiros mexicanos se propuseram a realizar, ao finalizar o curso.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Já no contexto brasileiro, os participantes se comprometeram a refletirem sobre a própria prática, se debruçarem sobre os aspectos já apontados pela literatura científica bem como no compartilhamento de informações que contribuam para a construção de novos saberes bem como a disseminação destes.

A gente tem autores maravilhosos, conceitos maravilhosos que a gente já trabalha, que a gente poderia sim operacionalizar de uma outra forma, [...] mas não tentar

pegar essas iniciativas diferentes, inovadoras e colocar lá na nossa caixinha de volta para que eu não me sinta incomodada (P1).

Refletir sobre como eu tenho avaliado os alunos, identificando se eu fui muito flexível em uma avaliação ou criteriosa, acho que é refletir como você é, fez aquele processo avaliativo com aquela turma, com aquele estudante (P3).

Embora os desafios apontados por ambos os contextos, há muitas potencialidades evidenciadas em seus discursos, visto que a narrativa demonstra preocupação com processos avaliativos de cunho formativo, compartilhado com os estudantes e capaz de gerar, para além da nota, a aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Do ponto de vista avaliativo, ressalta-se a importância de ter sido realizado diariamente uma análise da investigação via *Google Forms*, possibilitando tanto a identificação de lacunas, a comunicação entre pesquisador e participantes, bem como, a resolução dessas problemáticas que poderiam ter implicações como evasão ou dificuldade de comunicação ao longo da coleta de informações. No formulário as participantes eram convidadas a descrever suas percepções e sugestões sobre o tema/enfoque teórico; a metodologia utilizada e a atuação do mediador do encontro.

Quanto ao tema: *Muy asertivas sobre el dominio del tema (P9).*

Quanto a metodologia: *Muy bien descrito y aplicado com las reflexiones propuestas (P11).*

Quando atuação do mediador: *“Buena participación de todas las docentes en el padlet y en la conducción del facilitador como la traductora (P13).*

A experiência da aplicação do Arco de Maguerez contribuiu para o diálogo e construção do conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem por meio da problematização, sendo uma estratégia apropriada para ser implementada também de modo remoto, promovendo e fortalecendo discussões sobre o trabalho docente.

DISCUSSÃO

A problematização envolve a investigação do próprio pensar do povo, um “pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2018, p. 140). Frente ao mundo os sujeitos se conscientizam da complexidade dos problemas em sua totalidade e ao se apropriarem da realidade como histórica, se sentem capazes de transformá-la. A problematização permite a criticidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão, dessa maneira, refaz-se na *práxis* (FREIRE, 2018).

Para Freire (1979; 2018), *práxis* representa a unidade indissolúvel entre ação e reflexão verdadeiramente transformadoras da realidade. A *práxis* se constitui no movimento entre o pensamento ingênuo que se dá em uma esfera espontânea da realidade para a esfera crítica, onde homens e mulheres passam a assumir uma posição epistemológica e conscientizada diante do fenômeno (FREIRE, 1979).

É nessa perspectiva que a Metodologia da Problematização se constitui como ferramenta de produção de conhecimentos coerente com a *práxis*. O desenvolvimento do Arco de Maguerez proporcionou espaço para que as enfermeiras docentes pudessem vivenciar este movimento diante das problemáticas relacionadas a avaliação da aprendizagem por elas destacadas. O protagonismo dos sujeitos é fundamental para a libertação (FREIRE, 2016) e por isso, o ponto de partida foram as próprias participantes do estudo que tinham o interesse em dialogar sobre avaliação e aprofundar-se nas concepções teóricas e metodológicas, já que em suas narrativas estava presente a insatisfação com relação a prática pedagógica.

Dentre as preocupações das participantes do estudo estava o enfoque quantitativo dado a avaliação. De fato, a aprendizagem mensurada através da nota é uma prática predominante no ensino superior. Alguns estudos demonstram que prevalecem as avaliações somatórias sendo que os conhecimentos teóricos são testados por meio de provas enquanto que os práticos são avaliados por meio do desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com os objetivos das disciplinas (MACEDO *et al.*, 2018; MIRANDA JUNIOR *et al.*, 2018).

A avaliação, no entanto, ultrapassa os atributos de ordem quantitativa e qualitativa, isto porque representa um mapeamento de contextos, relações e representações que por sua vez, também estão inseridas em dimensões histórico-culturais que influenciam inclusive as escolhas instrumentais. Em síntese, a complexidade do processo avaliativo reflete a complexidade das

relações entre os envolvidos, com desdobramentos individuais, coletivos e institucionais (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Após se debruçarem na literatura científica acerca dessas temáticas e dialogarem sobre os achados durante o momento de ‘Teorização’, as participantes sugeriram ‘Hipóteses de Solução’ que tinham como foco central o estudante, indicando seu protagonismo, seja para compreender como estes aprendem melhor ou para promover sua participação também no que se refere a avaliação.

Para Freire (2016; 2018) o respeito aos saberes, à autonomia e à dignidade dos estudantes é considerado imperativo ético, e não favor concedido de um sujeito para outro. É nesse sentido que a dialogicidade possibilita que professores e alunos aprendam e cresçam na diferença, sobretudo no respeito a ela, na convicção de que diferentes pontos de vista possibilitam aperfeiçoar a pronúncia sobre a realidade.

O diálogo, por sua vez, se faz por meio da palavra, a qual se constitui pela ação e reflexão, ou seja, não há palavra verdadeira que não seja *práxis*, evidências do seu compromisso com a transformação do mundo, nessa perspectiva, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas é direito de todos (FREIRE, 2018).

No tocante aos instrumentos avaliativos, é fundamental que se considere a subjetividade das relações entre avaliador e avaliado e que se “capture” para além de métodos, técnicas e classificações, os comportamentos, desejos e rotas de desenvolvimento de modo que a avaliação possa assumir a função de organizar expectativas, interprete potencialidades e dificuldades, oriente novas possibilidades, contribuindo efetivamente para o cumprimento de objetivos e metas de aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Do ponto de vista dos estudantes, instrumentos avaliativos quando apresentados no início do percurso formativo também contribuem para avaliação processual (SALAMANCA; PRETTY; HERNÁNDEZ, 2019). Esta última possibilita a verificação do que está sendo ensinado além de oferecer alternativas de aprendizagem reflexiva e resolução dos problemas, tornando o *feedback* ponto central para que a avaliação não termine na atribuição de nota.

Em Freire, o que mobiliza os sujeitos à educação é justamente a condição de se encontrar e se perceber como seres históricos e por isto mesmo inconclusos *em* e *com* uma realidade, que também sendo histórica, é igualmente inacabada (FREIRE, 1998; FREIRE, 2018). “Daí que seja a educação um quefazer permanente” (FREIRE, 2018, p. 102).

Ao reconhecerem sua inconclusão, as participantes do estudo sinalizaram a necessidade de estarem atentas às oportunidades de diálogo sobre prática pedagógica como um

todo, isto porque, a dinamicidade do Arco permitiu a compreensão da complexidade da avaliação da aprendizagem que se dá na sua subjetividade, contradições, significados, sentidos e valores.

Assim, é possível afirmar que, à semelhança de outras investigações (MACEDO *et al.*, 2018; MORAES-FILHO *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020), o Arco de Maguerez se constitui como uma alternativa pedagógica também para ações de educação permanente de profissionais da saúde e da educação, contribuindo para compreensão da realidade vivida, identificação de problemas e incentivo à investigação e raciocínio crítico.

Além das contribuições para o ensino, o Arco possui sustentação teórica e epistemológica que possibilitem também sua aplicabilidade na pesquisa. No caso deste estudo, o movimento de ação-reflexão-ação por ele promovido possibilitou que as participantes partissem de sua realidade no tocante a avaliação da aprendizagem e a confrontassem com a ciência, a partir de inúmeros questionamentos que surgem da vasta experiência docente, afinal, o que ‘O que é um processo de ensino e aprendizagem exitoso?’.

Além disso, possibilita superar dicotomias, mudando a perspectiva sobre os considerados vilões, como a avaliação somativa, e se concentrando no modo como são operacionalizados os processos avaliativos e os contextos de sala de aula e institucionais nos quais estão inseridos, se conscientizando da necessidade de se debruçarem sobre estratégias/referenciais, fortalecendo potencialidades e lidando com desafios por eles reconhecidos ao longo do desenrolar do arco que somente se finaliza na *práxis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que não tenhamos esgotado todas as possibilidades de análise, acreditamos ter atingido o objetivo inicial deste estudo de descrever a aplicação do Arco de Maguerez como estratégia de pesquisa atrelado aos construtos teóricos de Freire.

Ao longo do desenvolvimento do Arco foi possível evidenciar a ampliação da perspectiva das participantes com relação ao compromisso da avaliação para além da classificação meritocrática dos estudantes, bem como a compreensão das influências histórico culturais e dos desdobramentos coletivos e institucionais que marcam sua complexidade.

Além disso, segundo a avaliação dos professores enfermeiros, a utilização do Arco de Maguerez e das estratégias de ensino foram positivas, visto que proporcionaram espaço de diálogo entre pares, a troca de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, mais

precisamente a avaliação da aprendizagem. Isto nos possibilita afirmar o potencial da Metodologia da Problematização em concretizar os princípios teóricos e filosóficos de uma educação libertadora e humanizadora.

Assim, sugere-se a continuidade de discussões acerca do uso da metodologia da problematização no sentido de fortalece-la como prática pedagógica, estratégia de coleta de dados e acima de tudo como uma forma de promover espaços que contribuam para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez como um caminho de pesquisa. Uma análise a partir do esquema paradigmático de Sánchez Gamboa. *In*: BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórica-epistemológica**. Londrina: Eduel, 2012.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. *In*: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel/COMPEd - INEP, 2014. p. 15-38
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 16, n. 3, p. 9, 1995. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 23 maio 2020.
- BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1133 de 07 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 131, 03 out. 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** 1. ed., rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

- DAMASCENO, A. M. *et al.* O método problematizador no cuidado educativo com mulheres no preparo ao parto. **Cogitare Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 173-183, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/12433/8548>. Acesso em: 23 maio 2022.
- DAMIANCE, P. R. M. *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/CGzJcBGzSHGSGvRMCtFRNGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- LAZZARI, D. D. *et al.* Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, e. 7092, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/57092/34296>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 maio 2022.
- MAESTRI, E. *et al.* Estratégias de ensino na graduação em enfermagem: abordagem das doenças crônicas não transmissíveis. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 19, e. 50388, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/50388/751375150437>. Acesso em: 22 de agosto 2022.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.
- MIRANDA JUNIOR, U. J. P. *et al.* Avaliação critério-referenciada em medicina e enfermagem: diferentes concepções de docentes e estudantes de uma escola pública de saúde de Brasília, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 67-77, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-52712018000300067&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2022.

MORAES FILHO, I. M. *et al.* Aplicação do arco de Charles Maguerez na implementação de estratégias para prevenção do câncer de pênis: relato de experiência. **REVISA**, v. 9, n. 4, p. 804-809, 2020.

SALAMANCA, V. F.; PRETTY, M. I.; HERNÁNDEZ, N. N. Percepción del proceso evaluativo en la práctica clínica durante el internado de estudiantes de Medicina. **Revista Cubana Educación Médica Superior**, v. 33, n. 2, e. 1768, 2019. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n2/1561-2902-ems-33-02-e1768.pdf>. Acesso em 18 mar. 2022.

SILVA, L. A. R. *et al.* O Arco de Maguerez como metodologia ativa na formação continuada em saúde. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 41-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5274/3817>. Acesso em: 16 jul. 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Licenciatura en Enfermería**: proyecto curricular. 2015. Disponível em: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32412>. Acesso em: 20 out. 2020.

5.2 MANUSCRITO 2 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESCOLHAS PEDAGÓGICAS E APROXIMAÇÕES TEÓRICO CONCEITUAIS

PROBLEMING THE ASSESSMENT OF LEARNING: PEDAGOGIC CHOICES AND
CONCEPTUAL THEORETICAL APPROACHES

PROBLEMATIZANDO LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: OPCIONES
PEDAGÓGICAS Y ENFOQUES TEÓRICOS CONCEPTUALES

Maria Eduarda De Carli Rodrigues*

Silvana Silveira Kempfer**

Jessica Belen Rojas Espinoza***

RESUMO

Objetivo: Identificar estratégias e tendências pedagógicas que orientam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México. **Metodologia:** Trata-se de um Estudo de Caso Múltiplo composto por dois casos. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2021, por meio de entrevista semiestruturada, aplicação do Arco de Maguerez e análise documental junto a professores enfermeiros que atuavam nos Cursos de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil e na Universidad Autónoma del Estado de México. A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada dos dados de acordo com referencial teórico do Yin. **Resultados:** Dentre as estratégias avaliativas utilizadas estão o portfólio reflexivo, o estudo de caso, a dramatização, o Arco de Charles Maguerez bem como a avaliação por meio da prova escrita, evidenciou-se a presença de duas tendências pedagógicas: educação problematizadora e tradicional. **Considerações finais:** Em sua maioria, as estratégias utilizadas se sustentam na problematização e centralidade no estudante o que representa uma importante potencialidade, no entanto, docentes ainda precisam corresponder a um currículo e uma estrutura organizacional que embora oriente uma formação crítica, criativa e reflexiva ainda classifica, seleciona e exclui a partir da avaliação.

Palavras-chaves: Avaliação em enfermagem; Ensino; Educação superior; Enfermagem; Brasil; México.

* Doutoranda – Programa de Pós Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ciências da Saúde. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: mariadecarlr@gmail.com

** Docente. Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Enfermagem. Email: silvana.kempfer@ufsc.br

*** Docente. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doutora em Ciencias de la Salud. Email: jbrojase@uaemex.mx

ABSTRACT

Objective: To identify pedagogical strategies and trends that guide the evaluative choices of nurse professors who work in nursing education in Brazil and Mexico. **Methodology:** This is a Multiple Case Study composed of two cases. Data were collected in the second half of 2021, through a semi-structured interview, application of the Arco de Maguerez and document analysis with nursing professors who worked in the Nursing Courses at the Federal University of Santa Catarina - Brazil and at the Universidad Autónoma del Estado de Mexico. Data analysis took place through cross-synthesis of data according to the theoretical framework of Yin. **Results:** Among the evaluation strategies used are the reflective portfolio, the case study, the dramatization, the Arch of Charles Maguerez as well as the evaluation through the written test, the presence of two pedagogical trends was evidenced: problematizing and traditional education. **Final considerations:** Most of the strategies used are based on problematization and centrality in the student, which represents an important potential, however, teachers still need to correspond to a curriculum and an organizational structure that, although it guides a critical, creative and reflective training, still sorts, selects and excludes from the evaluation.

Keywords: Nursing assessment; Teaching; College education; Nursing; Brazil; Mexico.

INTRODUÇÃO

A história dos exames escolares é antiga. Criada por volta do século XVII, a avaliação se tornou indissociável do ensino a partir do século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999). Muito discutida na literatura e sem um consenso estabelecido, as formas de avaliar são influenciadas pelas diferentes correntes pedagógicas e posicionamentos teórico-filosóficos de profissionais da educação.

A avaliação se constitui como um processo de julgamento consciente e, ao mesmo tempo, uma ação reflexiva, ética e dialógica que deve ser compreendida, na perspectiva formativa de forma integrada ao processo de ensino aprendizagem, podendo ser caracterizada por um mapeamento de contextos, relações, representações inseridas em dimensões histórico-culturais específicas (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015). Para Dias Sobrinho (2008), se a finalidade da educação é formar cidadãos que contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, o que vai muito além da capacitação profissional, esta deve ser a função principal também da avaliação.

No entanto, no espaço acadêmico, tradicionalmente, a avaliação se relaciona a aprendizagem de algo que pode ser medido ou mensurado (CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018), sendo então utilizada como mecanismo de classificação e exclusão, dando ênfase aos resultados e a criação de hierarquias, focalizando na reprodução de conteúdo como principal indicador para o estudante avançar uma série ou nível (STOCKMANN; LIMA, 2017), Luckesi

(2013) refere-se a esta prática educativa de “pedagogia do exame” que enfoca muito mais no alcance de resultados do que investe, propriamente, no ensino/aprendizagem.

Esta compreensão de avaliação está alinhada ao que Freire chama de Educação Bancária, onde o professor realiza depósitos de conteúdo, desconhecendo ou ignorando a história e o contexto em que estão inseridos os alunos; e aos estudantes, cabe a passividade, a memorização e reprodução integral dos mesmos (FREIRE, 2018). Tais características não correspondem às marcantes mudanças das sociedades modernas, colocando a avaliação como objeto de discussões de diferentes autores que se contrapõem a este modelo, como Luckesi (2013); Hoffmann (2007); Dias Sobrinho (2008) dentre outros.

Os documentos que orientam a formação em enfermagem também contradizem esse modelo. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2001), faz parte de uma formação crítica, criativa e reflexiva, avaliações que se baseiem nas competências, habilidades e conteúdos curriculares, ou seja, um processo avaliativo que apresenta múltiplos sentidos, produzidos na interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Embora as discussões acerca da temática não sejam recentes, a desconexão entre o que está escrito nos documentos e o que se pratica nos espaços acadêmicos ainda é evidente (LOPES *et al.*, 2017), isso porque instituições, cursos e professores fazem suas escolhas pedagógicas baseados em suas experiências enquanto discentes e não em uma formação docente coerente com estratégias e objetivos de aprendizagem que atendam às necessidades acadêmicas e sociais atuais.

Este cenário denuncia o desafio de desenvolver processos avaliativos que contribuam para aplicação prática do que é orientado pelos documentos legais, vigentes em cada país, mas que especialmente possibilitem processos que considerem a complexidade da formação profissional em saúde. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi identificar estratégias e tendências pedagógicas que orientam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

METODOLOGIA

A presente investigação se caracteriza como estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa. O estudo de caso é um tipo de investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. O método de estudo

de caso utiliza múltiplas fontes de evidência o que proporciona uma descrição ampla e profunda do fenômeno (YIN, 2015).

Neste estudo incluíram-se dois casos, representados por enfermeiras professoras que atuavam no curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina e da *Universidad Autónoma del Estado de México* em disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas. A seleção dos locais de estudo levou em consideração a parceria já estabelecida entre ambas as instituições, as quais ofertam o Curso de Enfermagem, reconhecido pelos respectivos órgãos regulamentadores de cada país por um período maior de 10 anos, pertencentes a administração pública.

Além disso, os dois cursos se estruturam no modelo pedagógico das Competências, possuindo semelhanças entre o perfil profissional almejado ao final do curso, sendo ele um enfermeiro crítico, criativo, reflexivo capaz de intervir na realidade vivida de modo ético e político (BRASIL, 2001; UAEM, 2015).

Os critérios de inclusão para participação dos professores neste estudo foram: ser enfermeiro e atuar pelo menos seis meses como docentes. O convite para participação na pesquisa ocorreu via *e-mail* e aplicativo de celular para ambas as instituições, contou-se ainda com a técnica de *Snowball Sampling*, a qual se beneficia de redes de referência e indicações, contribuindo para pesquisas com grupos de difícil acesso (VINUTO, 2014).

Seguindo a orientação de Yin (2015), para obtenção dos dados realizou-se a triangulação de fonte de evidências, sendo elas: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, Arco de Charles Maguerez, observação participante e o uso de notas descritivas e reflexivas.

O Arco de Charles Maguerez foi implementado de modo coletivo e remoto com as participantes do México em seis encontros por meio da plataforma *Microsoft® Teams* que tiveram a participação média de 10 professoras, no Brasil, em virtude no número reduzido de professores que sinalizaram o aceite em participar da pesquisa, a Metodologia da Problematização foi realizada individualmente, durante encontros de 1 hora e meia em média por meio do *Google Meet®*.

A pesquisa documental se baseou em documentos disponíveis nos *sites* institucionais das respectivas instituições além de documentos nacionais e internacionais orientadores da formação em saúde e em enfermagem como os Projetos Pedagógicos de cada um dos cursos, bem como nos documentos orientadores da formação em enfermagem no Brasil e no México (BRASIL, 2001; UAEM, 2015; UFSC, 2018).

As entrevistas ocorreram a partir de um roteiro desenvolvido previamente, foram convidados cinco enfermeiros Mexicanos após a realização do Arco de Maguerez, no contexto brasileiro o roteiro foi adaptado para contemplar os momentos da Metodologia da Problematização, com ambos os professores as entrevistas tiveram duração de, em média, uma hora e meia.

A organização e codificação dos dados foi realizada manualmente no *Microsoft Excel*®. A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada: inicialmente realizou-se a estruturação e organização dos dados em tabelas, a partir de uma estrutura uniforme refletindo categorias, após foram realizados relatórios individuais dos casos seguido de um relatório final, resultado do cruzamento das informações (YIN, 2015).

Para a realização da pesquisa, se respeitaram os aspectos legais relacionadas a Ética em Pesquisa, bem como as recomendações da Resolução CNS 466/2012, Resoluções 466/2012-CNS, 510/2-18-CNS, Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, assim, a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), que ocorreu por meio do parecer de número 4.980.847 e no México no *Comité de Ética en Investigación* sob o número 3.758.324, em ambos os locais este estudo está vinculado a um macroprojeto nomeado ‘*As Práticas Pedagógicas Para Un Modelo De Enseñanza Innovador Del Cuidado En Enfermería - Brasil y México*’. O sigilo e anonimato dos participantes foi assegurado por meio do uso da letra “P” de professor seguido por um número, de acordo com o momento de sua participação.

RESULTADOS

Participaram deste estudo 05 enfermeiros docentes brasileiros e 10 enfermeiros docentes mexicanos, os quais relataram as estratégias avaliativas utilizadas em sua prática pedagógica bem como os objetivos de aprendizagem relacionados a elas.

Ao longo de sua formação, o estudante de enfermagem deverá vivenciar atividades teóricas e práticas desde o início do curso nos serviços de saúde em ambas universidades. Nesses ambientes, a maioria dos participantes relatou fazer uso de instrumentos estruturados que direcionam a avaliação sobre atitudes, habilidades e conhecimentos.

Eu vejo que quando a gente está no campo com aluno, eu tenho que buscar elementos para subsidiar aquela avaliação [...] mas, por outro lado, a gente tem

alguns instrumentos de avaliação que de certo modo, eles engessam o processo avaliativo [...] (P4).

O aprendizado é uma coisa muito individual, então é muito difícil eu usar instrumentos genéricos para turmas tão pouco homogêneas, com alunos com tantas peculiaridades, então eu tenho um pouco de dificuldade [...] como eu sei da falha do processo pedagógico, eu acho que ela se reflete no processo avaliativo de todas as formas (P1).

A avaliação na universidade, quanto a parte prática, avalia competências listadas de 15 a 20 competências que vão em uma escala likert de 1 a 4, se o conhecimento do estudante é suficiente, deficiente ou nulo sobre a temática (P6).

Já no campo teórico, muitas são as práticas/estratégias avaliativas utilizadas, as quais são aplicadas pontualmente, como avaliações teóricas, com questões objetivas e subjetivas; ou desenvolvidas ao longo do semestre, como portfólio reflexivo, Arco de Charles Maguerez, produções artísticas como teatros ou pinturas em telas, seminário temático cognitivo, socialização de experiências.

Eu acho a prova uma das formas (ênfase no plural) de avaliação, que são boas de serem feitas, desde que ela não seja a única [...] acho muito injusto que ela seja o único, porque daí eu tenho que pensar que a gente já tem aí uma série de teorias mostrando que há formas de aprendizagem diferentes, pessoas que são mais visuais, pessoas que se adaptam melhor a provas fechadas, outros a provas que são com questões abertas [...] (P1).

[...] eu trabalho muito com questões de reflexão e questões que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico, em que o aluno precisa fazer uma análise do que é apresentado, em que ele possa buscar os elementos da aprendizagem para interpretar um determinado procedimento, uma determinada situação, um caso (P4).

[...] nos módulos que eu aplico propriamente dito, dividido com outra professora, a gente tenta incluir mais os alunos nesse processo avaliativo, dentro da metodologia ativa, a gente trabalhou com seminário temático cognitivo e os alunos construíram as suas métricas de avaliação, para que eles entendessem e refletissem o que que é um processo de avaliação [...] (P2).

A maioria dessas escolhas ocorre por meio do diálogo entre o grupo de docentes responsáveis pela disciplina; e de acordo com um dos relatos, é definido junto ao grupo dos estudantes quando discutem sobre a metodologia de ensino utilizada no decorrer da disciplina, isso é diretamente influenciado pelo número de professores que atuam na disciplina. Parte dos participantes relatam levar em consideração os objetivos de aprendizagem durante a escolha das atividades, como:

Acho que ela é um momento importante de formação também, e ela precisa ter uma relação muito clara com os objetivos do que o processo ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar para o estudante indicações muito claras acerca do que é necessário aprender, do que é esperado enquanto aprendizagem desse estudante (P4).

[...] essa disciplina eu construo junto com os alunos, eu consigo corresponsabilizar os estudantes sempre [...] a gente faz o planejamento de todas as aulas com os alunos, [...] inclusive o método avaliativo, eu sempre pergunto para os estudantes: Como vocês desejam que seja a avaliação da disciplina? Vocês preferem como? (P5).

[...] eu busco desenvolver no estudante a curiosidade pela aprendizagem, e trabalho com avaliação, muito mais, digamos, reflexiva, mesmo quando na graduação, procurava trabalhar muito com estudos de caso, com situações para serem resolvidas, com problematização do conteúdo trabalhado, e muito menos com questões mais de memorização, de questões objetiva [...] (P4).

Evidencia-se que os participantes deste estudo se propõem a envolver os estudantes ao longo de todo o processo, os incluindo tanto nas metodologias de ensino quanto nas escolhas pedagógicas avaliativas, o que possivelmente contribui para que as temáticas discutidas tenham significado bem como para participação ativa dos alunos na sua formação profissional.

DISCUSSÃO

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS DOCENTES E APROXIMAÇÕES TEÓRICO-
CONCEITUAIS PEDAGÓGICAS

A avaliação de processos de ensino aprendizagem sempre estará implicada em um complexo sistema de constituição do sujeito, a subjetividade, por isso, a discussão precisa considerar não somente as estratégias avaliativas ou quem faz a avaliação, mas também suas intencionalidades e as concepções pedagógicas que a sustentam, intencionalmente ou não (DIAS SOBRINHO, 2004).

O uso de instrumentos para avaliação da aprendizagem nos campos de prática é comum aos dois locais de estudo. Independentemente do espaço de sua aplicação, qualquer processo avaliativo deve considerar a subjetividade dos envolvidos, como se relacionam, como foi constituída sua história e o contexto em que estão inseridos no momento do seu planejamento e elaboração, portanto, precisa contemplar os significados e sentidos presentes nos aspectos subjetivos e intersubjetivos dos processos educativos (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Considerar essa complexidade implica na utilização do uso de mais de um instrumento avaliativo, a fim de alinhar a triangulação de conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando a adaptação destes à progressão que o aluno realiza ao longo do seu processo formativo, além de contemplar os domínios do aprendizado (HENDRICKS *et al.*, 2016). Ou seja, a avaliação deve ser pensada e realizada de forma contínua e com diferentes instrumentos e possibilidades criativas afinadas com o próprio processo de ensino (GATTI, 2003).

Um exemplo surge de um estudo longitudinal que avaliou a aquisição de competências pelos alunos do curso de Enfermagem e identificou que avaliação de práticas clínicas se baseia em instrumentos como Guia de Avaliação de Práticas Clínicas; Defesa de um caso clínico; Portfólio e um Sistema eletrônico de registros, que apesar de identificar aspectos que devem ser revistos, demonstrou resultados satisfatórios com relação ao uso desses diferentes instrumentos (GONZÁLEZ-CHORDÁ; MACIÁ-SOLER, 2015).

No entanto, ao seguir essa recomendação, os professores enfrentam alguns desafios. Lopes *et al.* (2017) realizaram uma revisão integrativa de literatura de 11 artigos em um universo de 705 analisados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) Brasil, demonstrando o uso de diferentes instrumentos avaliativos como provas teóricas, portfólio, estudo de caso, instrumento para atividades práticas, dentre outros. Os autores identificaram que a maior dificuldade não estava relacionada à elaboração e sim na implementação de instrumentos que pudessem de fato promover mobilizações intelectuais e éticas dos estudantes coerentes com processo de ensino aprendizagem ativo.

Alguns autores citados na revisão supramencionada (LOPES *et al.*, 2017) reconhecem a importância do diálogo, mas percebem uma característica prescritiva e por vezes enfocada nas questões técnicas. Isso se assemelha ao apontamento de uma das docentes que afirma que os instrumentos são “genéricos demais para turmas tão heterogêneas” e que mesmo na intenção de corresponder a uma lógica potencializadora do pensamento reflexivo, crítico e criativo, acabam se aproximando de uma perspectiva tradicional de avaliação. Isso se evidencia ainda mais na universidade estrangeira, em que o instrumento não é elaborado pelos professores responsáveis diretos pela disciplina nem são consideradas as perspectivas dos estudantes nessa construção.

Neste contexto, a ideia de diversificação de instrumentos se apresenta como um antídoto ao predomínio de avaliações que valoriza apenas o que pode ser mensurado, ou seja, que partem de uma relação aquisicionista do conhecimento e que desconsideram a relação vivida entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2020).

Para além dos “*Checklists*” utilizados quase que com unanimidade no campo prático, no chamado campo teórico, os participantes deste estudo citaram inúmeros exemplos de estratégias pedagógicas avaliativas. À primeira vista, podemos identificar, duas grandes influências pedagógicas: a pedagogia tradicional ou bancária e a pedagogia problematizadora.

Na educação considerada bancária por Freire, o professor pensa por si e pelos estudantes; ele estabelece a disciplina enquanto os alunos são disciplinados; ele escolhe o conteúdo e os alunos adaptam-se a realidade de forma passiva. O professor se impõe pelo autoritarismo e se opõe à liberdade dos alunos; ele é sujeito do processo de ensino aprendizagem enquanto o aluno é objeto (FREIRE, 1979).

Embora vivenciamos um período de transição entre os modelos pedagógicos, este processo ainda é sentido por estudantes que sinalizam assumir uma posição passiva diante da instituição, do curso e dos professores, que se assumem como detentores do saber. Expressam perceber a passividade perante a forma tradicional do ensino, entretanto não apontam caminhos de ação e/ ou reação. A avaliação, para eles, é uma forma de classificação de quem está apto ou não para o exercício profissional (COSTA; COTTA, 2014).

Na educação problematizadora, por sua vez, o professor habita um mundo em que a interioridade faz a diferença, ou seja, as pessoas não se definem por suas funções, e sim, por suas visões, paixões e horizontes utópicos. Enquanto o professor da educação bancária é um aparelho de instituições, o professor da educação problematizadora é um fundador de mundos,

mediador de esperança, fundador de projetos e por isso, por vezes, não serve a educação tradicional (ALVES, 1980).

Dentre as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores está o portfólio. Originado do campo das artes, constitui um conjunto de trabalhos que auxilia o artista a divulgar sua arte, podendo ser descrito, no contexto educacional, como a construção de registros, análises e reflexões sobre as produções mais significativas, desafiantes ou não, com relação a um objeto de estudo (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Ele possibilita a mobilização das seguintes operações do pensamento: identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, análise, crítica, reelaboração e resumo. Por possibilitar o processo do pensamento que ocorre após um evento, levando a uma nova interpretação daquela experiência, o portfólio assume uma característica essencialmente reflexiva, podendo ser denominado portfólio reflexivo. Sugere-se que a avaliação dessa estratégia seja realizada a partir de critérios elaborados junto aos estudantes, podendo ser eles: organização e cientificidade da ação; clareza na construção e reconstrução da escrita; envolvimento e compromisso com a aprendizagem, dentre outros (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MAIA; STRUCHINER, 2016).

Maia e Struchiner (2016) a partir de uma revisão bibliográfica sobre o portfólio reflexivo na educação médica, identificaram que seu uso pedagógico se fundamenta no construtivismo. De acordo com Saviani (2008), a matriz teórica da Pedagogia Construtivista é identificada nas obras de Piaget, a qual fundamenta o lema “aprender a aprender”, encontrado em documentos atuais como as DCNEnf, segundo o autor, essa tendência pressupõe que o conhecimento é construído pelo estudante por meio de sua interação com objetos.

Além dos ensinamentos de Piaget, o construtivismo utilizou elementos da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), da formação integral de Henri Wallon (1879-1962) e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) (LIMA, 2017). Jófili (2002) acrescenta a pedagogia de Paulo Freire como complementar as demais teorias, o que resulta em um ensino crítico-construtivista.

A questão da reflexão, por sua vez, pode ser encontrada nos escritos de John Dewey, David Schon, dentre outros que acreditam que o pensamento reflexivo se distingue do rotineiro porque demanda a elaboração de considerações de forma participativa, cuidadosa e contínua de uma temática que necessita ser compreendida profundamente.

Nessa perspectiva, o portfólio reflexivo se insere no contexto da formação por competências e avaliação formativa inscritos nas diretrizes curriculares para formação em

enfermagem (BRASIL, 2001) e sobretudo, transforma o aprender em uma aventura criadora e desafiante, tornando o processo mais atrativo do que a memorização e repetição de conceitos apresentados pelo professor, o que colabora para que o estudante vá superando a curiosidade ingênua e se assumindo epistemologicamente curioso, protagonista do próprio aprendizado, construindo, (re)construindo, constatando, criando, (re)criando, conhecendo, intervindo e transformando (FREIRE, 2016).

Experiências que utilizaram a percepção dos estudantes acerca do uso do portfólio reflexivo demonstram que os estudantes identificaram como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem e da compreensão do conteúdo; estímulo a autonomia, liberdade e postura crítico-reflexiva (COSTA; COTTA, 2014; MAIA; STRUCHINER, 2016). Com relação a avaliação por meio dele, foram considerados os seguintes núcleos de sentidos: “o erro como oportunidade, a interação com o professor, e o ambiente diferenciado pela transparência de critérios de avaliação não punitiva” (COSTA; COTTA, 2014, p. 775).

Para os envolvidos, estudantes e professores, existem algumas problemáticas e limitações relacionadas a implementação do portfólio reflexivo, como seu uso em um contexto essencialmente tradicional, a demora para o *feed back*, seu uso para avaliação do conhecimento quando não existem critérios bem definidos, a falta de tempo para a construção do material e a reflexão, ora como descoberta, ora como incômodo (COSTA; COTTA, 2014; MAIA; STRUCHINER, 2016).

O Estudo de Caso, também citado pelos participantes, possibilita a análise minuciosa de uma situação real do contexto do estudante, e quanto mais esta for desafiante, mais o envolve com o objeto de estudo. Dentre as operações do pensamento envolvidas estão a análise, crítica, interpretação, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão, dentre outras. Sugere-se que a avaliação dessa estratégia leve em consideração a aplicação dos conhecimentos, coerência, riqueza de argumentos, síntese (ANASTASIOU; ALVES 2003).

Para Berbel (2011), o estudo de caso potencializa a autonomia da aprendizagem, visto que os estudantes podem empregar conceitos previamente discutidos para analisar, de diferentes ângulos situações reais, que podem ser vivenciadas no exercício profissional; e também pode promover o estímulo ao desvelamento de alguma temática, quando utilizado antes da apresentação teórica de algum tema.

Uma investigação que procurou avaliar o impacto do estudo de caso para o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico e ético observou progresso no seu desenvolvimento, identificando uma mudança na dinâmica de sala de aula, onde o aluno

assumiu a centralidade do processo de ensino aprendizagem, através da participação e do protagonismo por meio do diálogo e discussão entre o grupo, o que também estimulou a reflexão e o trabalho em equipe. De forma autônoma e integrando conhecimentos, crenças e valores, os estudantes identificaram problemáticas e propuseram soluções para elas (VARGAS; GONZÁLEZ; NAVARRETE, 2018).

Já na perspectiva docente, uma pesquisa identificou que boa parte de seus participantes, professores que atuam na educação superior e se utilizam de metodologias ativas de ensino aprendizagem, percebem que o estudo de caso promove entre os estudantes as relações interpessoais, a iniciativa e o aumento da criticidade (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019).

Um terceiro estudo que avaliou o ensino da competência transversal do pensamento crítico-reflexivo na região Andina percebeu que o uso de estudo de caso ou o caso clínico são estratégias avaliativas presentes em disciplinas que visam promover a capacidade de solução de problemas de situações e problemáticas reais através da tomada de decisão e de comunicação, incluindo análise, síntese e avaliação (JIMÉNEZ-GÓMEZ *et al.*, 2019).

No campo da pesquisa, o estudo de caso representa uma alternativa relevante na compreensão de fenômenos seja no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, Ciências Biológicas e da Saúde tendo importantes referências como Robert King Yin, Sharan B. Merriam; Robert E. Stake. Tem como objetivo abordar fenômenos complexos, casos clínicos, o desenvolvimento de políticas e programas, dentre outros, no contexto em que se desenvolvem (PÁDUA; CARLOS; FERRIANI, 2017; VASCONCELOS, 2016).

O Seminário Temático Cognitivo embasado na aprendizagem por objetivos de Benjamin Bloom – Taxonomia de Bloom, também citado como estratégia avaliativa pelos docentes, é capaz de promover, tanto em estudantes como em docentes, o raciocínio, a tomada de decisões e autonomia durante todo processo da construção do conhecimento possibilitando um espaço de discussão de temas a partir do preparo, leitura, estudo e pesquisa dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES 2003).

Dentre as competências que a estrutura de aprendizagem do Seminário Temático-Cognitivo possibilita estão: trabalho em equipe, tomada de decisões, pensamento crítico-reflexivo, autonomia na aprendizagem e maior criatividade na resolução de problemas (CATARINA, 2019). Além disso, para Betihavas (2016) contribui para que o estudante assuma a responsabilidade por sua aprendizagem enquanto o docente tem a oportunidade de perceber as fragilidades de cada um e adequar suas ações para um aprendizado efetivo.

A estrutura do Seminário Temático-Cognitivo ocorre a partir de etapas ou domínios pré-definidos que serão vivenciadas por todos os estudantes em momentos distintos, sendo elas: formação discente pesquisa em base de dados, apresentações dos seminários e construção e apresentação do mapa conceitual. Todas elas contribuem para que os estudantes possam atingir os objetivos educacionais de Bloom, que segundo Galhardi e Azevedo (2013) são conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, de forma gradual, crescente, em uma direção do mais simples ao mais complexo, respeitando o tempo e as limitações de cada indivíduo.

Anastasiou e Alves (2003) sugerem que a avaliação no seminário pode ocorrer pela clareza, organização e coerência da apresentação, domínio do conteúdo, participação do grupo e utilização e dinâmicas ou recursos audiovisuais. Com relação ao Seminário Temático-Cognitivo, especificamente, a avaliação deve ocorrer de maneira compartilhada: cabe aos estudantes a construção da matriz avaliativa que será aplicada a partir de critérios relacionados aos domínios do conhecimento e conteúdo, formas e estratégias de apresentação, gerenciamento do tempo.

Já a metodologia da problematização com o Arco de Magueréz, é um caminho metodológico de ensino e de avaliação elaborado por Charles Magueréz, revisto por Bordenave e Pereira (1982) e em seguida por Neusi Berbel, em todas as suas versões, apontam para um distanciamento da educação tradicional e aproximação com a práxis problematizados (BERBEL; GABOA, 2011).

Ao realizar uma reflexão teórico-epistemológica do Arco, Berbel e Gamboa (2011) relacionam as três versões do arco a diferentes concepções pedagógicas, respectivamente: pedagogia produtivista; corporativa; construtivista e também com a tradicional; a segunda versão com libertadora, dialética e construtivista; e a terceira, construtivista, dialética, libertadora e Pedagogia das perguntas e das respostas (BERBEL; GAMBOA, 2011). Berbel (2011) afirma ainda que esta metodologia possibilita a materialização da pedagogia problematizadora inegavelmente associada aos ensinamentos de Paulo Freire.

No desenvolvimento do processo, algumas características devem ser seguidas: a) não são os professores que apresentam problemas para os estudantes resolverem, os alunos é que devem problematizar a realidade; b) os temas não devem ser abstratos ou desconectados da realidade, deve-se trabalhar a realidade concreta para aprender com ela e para nela intervir, permitindo a tomada de consciência da complexidade dos fenômenos sociais envolvidos no

estudo, finalizando com uma ação transformadora; c) O aluno aprende fazendo, ao professor, cabe a condução metodológica do estudo; dentre outros (BERBEL, 2011).

Para Berbel (2011) esse percurso metodológico promove a construção do conhecimento, mas também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, pensamento criativo, bem como mobiliza para os aprendizados sociais, políticos e éticos. Ao professor cabe o acompanhamento, apoio e feedback constante, sendo que a avaliação deve ser essencialmente formativa.

No ponto de vista dos estudantes, uma professora que recorreu ao uso do Arco de Maguerez relata que inicialmente percebeu um estranhamento por parte do grupo acerca da metodologia de ensino utilizada, mas conforme o avanço das etapas, eufóricos com as atividades, os alunos se envolveram, participaram demonstrando criatividade, protagonismo e originalidade (FUJITA *et al.*, 2016).

Algumas estratégias utilizadas podem ser incluídas como atividades lúdicas as quais, promovem, dentro dos espaços escolares, o desenvolvimento de habilidades humanas como a fala, escrita, coordenação motora e aprendizado natural que ocorre no ato de indivíduo divertir-se.

Um estudo que descreveu suas experiências avaliativas de ensinagem por meio de atividades lúdicas conta que os estudantes têm a liberdade de escolher de forma criativa como apresentar determinado tema, considerando alguns requisitos como: participação de todos os participantes do grupo; respeito aos princípios éticos da beneficência e não maleficência; apresentação dos temas de forma abrangente e aprofundada, dentre outros (DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Os autores citam como exemplo de recursos criativos: paródia, literatura de cordel, simulação de programa televisivo, esquete e adaptação de trechos de textos literário. A avaliação é realizada a partir da criatividade, correção, participação dos membros do grupo, profundidade da abordagem e aspectos éticos (DIAS-LIMA *et al.*, 2019). A dramatização é descrita por Anastasiou e Alves (2003) como uma representação teatral a partir de um tema que equivale apresentar os estudantes a um caso de relações humanas, promovendo a empatia e a liberdade de expressão, estimulando a interpretação, decisão, crítica, criatividade busca de suposições, imaginação.

Importa ressaltar que as estratégias avaliativas não foram analisadas separadamente; não foram escutados os demais envolvidos em sua implementação como os estudantes e demais professores; nem foram avaliados planos de aula ou de ensino das disciplinas, mesmo assim,

procuramos fazer certas suposições ao relacionarmos os possíveis objetivos de aprendizagem e influências pedagógicas de acordo com a literatura.

Grande parte das estratégias sinalizadas pelos docentes, teoricamente, se fundamentam na chamada pedagogia problematizadora, que se alinha aos documentos atuais que orientam a formação em enfermagem semelhante aos achados do estudo que avaliou 76 programas de enfermagem da região Andina (JIMÉNEZ-GÓMES *et al.*, 2019) e identificaram as seguintes estratégias: discussão de casos clínicos, o *flipchart*, guias de observação, discussão sobre temas específicos, relatórios investigativos, dentre outros as quais procuravam avaliar o desenvolvimento das competências e de processos cognitivos superiores, o pensamento reflexivo e crítico e o desenvolvimento da autonomia.

Embora isso representa uma potencialidade, importa destacar o contexto em que são implementadas tais estratégias avaliativas: Na universidade brasileira o curso é desenvolvido com um currículo modular com um eixo fundamental e um conjunto de bases complementares e/ou articuladas com predominância do uso de metodologias ativas de ensino aprendizagem. A avaliação, neste contexto deve ser contínua e sistematizada, os métodos deverão ser diversificados na perspectiva de abranger os diferentes tipos de desempenho dos graduandos de forma integral, no entanto, o projeto pedagógico orienta que as avaliações teóricas e práticas individuais com enfoque cognitivo devem apresentar o maior peso dentre as avaliações. Ainda, para ser aprovado, o graduando deve obter nota mínima de 6,0 pontos (UFSC, 2018).

Já no México, o processo de ensino ocorre por meio de um currículo disciplinar. Para que o aluno possa progredir na trajetória acadêmica ele necessita atingir no mínimo 8,0 pontos para dar continuidade à formação; caso ele não atinja essa nota, para acessar ao exame final, ele precisa ter obtido pelo menos 6,0 pontos (UAEM, 2015).

Deste aspecto emerge uma problemática: os professores ainda que tenham a intenção de implementar práticas avaliativas inovadoras que tenham como enfoque a aprendizagem a partir do envolvimento ativo do estudante, ao final do período letivo, a fim de cumprir os aspectos burocráticos acabam por quantificar o conhecimento do estudante.

Evidencia-se, nessa direção, uma falta de alinhamento entre o que é proposto nas orientações vigentes e o que é implementado na prática pedagógica, o que se assemelha aos achados de Jiménez-Gómez *et al.* (2019) em diferentes escolas de enfermagem da região Andina; os autores indicam a necessidade de capacitação dos professores para obtenção de coerência entre modelo pedagógico, estratégias didáticas e avaliação visto que observaram a existência de contradições epistemológicas e teóricas nas instituições estudadas.

Isso exige que as próprias instituições de ensino superior reflitam sobre o modo com que o estudante avance na sua trajetória acadêmica, se questionando sobre processos fixos, com enfoque na memorização e centralizados na figura docente para o desenvolvimento dialógico, inovador e participativo de conhecimentos complexos através de objetivos claros de aprendizagem.

Ainda que imersos nesse contexto e no currículo por ele determinado, professores enfermeiros conscientes do seu papel no mundo devem reconhecer o impacto social de sua prática pedagógica e, pautados na autonomia docente, promover estratégias de ensino e processos avaliativos que contribuam com a aprendizagem, mas também com uma sociedade fortalecida democraticamente, equitativa e sustentável, minimizando o caráter segregador, meritocrático e excludente da avaliação tradicional.

Limitações do Estudo

A coleta de dados deste estudo foi desenvolvida durante a pandemia da Covid-19 que culminou em mais de 600 mil óbitos somente no Brasil durante os anos de 2020 a 2022, as atividades acadêmicas foram retomadas em modo remoto e, portanto, as experiências presenciais cederam espaço aos diálogos realizados via internet. Acreditamos que as discussões coletivas e presencias possibilitariam maior aprofundamento da temática.

Além disso, importa destacar que as práticas avaliativas realizadas pelos professores e alinhadas por este estudo as influências pedagógicas não foram submetidas a análise ou a um estudo de validade e confiabilidade, nem participaram do estudo estudantes que vivenciaram o processo relatado pelos professores, o que possibilitaria uma compreensão mais ampla do processo.

Mesmo assim, as reflexões apresentadas permitem identificar diferentes possibilidades avaliativas que poderão ser utilizadas na prática docente, a partir do diálogo permanente entre os pares e estudantes, favorecendo o processo de ensino aprendizagem e o avanço ao que se refere a participação e corresponsabilização da formação em enfermagem.

Contribuições para Área

Sistematizar e comunicar, através de um estudo, estratégias avaliativas associadas aos objetivos de aprendizagem a elas, possibilita ampliar as discussões sobre as experiências

vivenciadas por esses profissionais possibilitando novos argumentos e preenchendo lacunas presentes na literatura acerca da temática. Estes diálogos, por sua vez, permitem reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem como um todo, o que pode contribuir para uma formação colaborativa que vislumbre as competências e habilidades de um enfermeiro capaz de intervir eticamente e politicamente na sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar as estratégias avaliativas e as possíveis aproximações teórico pedagógicas conceituais que sustentam, conscientemente ou não, as escolhas de enfermeiros docentes em dois contextos distintos de formação em Enfermagem, no Brasil e no México.

Nesta direção relatam utilizar de estratégias avaliativas que contribuam para o estímulo a reflexão crítica, como por exemplo, na resolução de problemas extraídos da realidade através do Arco de Maguerz, Estudo de Caso, Portfólio Reflexivo; a criatividade a partir da expressão artística com teatros, pinturas, representação de programas de auditório; a participação ativa dos estudantes e corresponsabilização ao longo das disciplinas.

As falas e termos considerados relevantes pelos participantes do estudo apontam para uma educação que pode ser relacionada ao que Paulo Freire chama de Pedagogia Problematizadora, que possibilite o envolvimento do estudante e que supere a concepção bancária da memorização, repetição e desconexão “do que se aprende” com a realidade, pelo contrário, contribui para a resolução de problemas, através da autonomia e da consciência do inacabamento do ser humano e por isso liberta e emancipa.

Por outro lado, alguns professores relatam fazer uso de provas, característica do modelo tradicional de educação, mas que ao reconhecer isso, procuram utilizar-se de mais de uma estratégia avaliativa, como cuidado para assegurar um processo avaliativo justo. No campo prático, ambos os contextos de formação apontam para o uso de instrumentos para orientar a avaliação, no entanto, os participantes relatam utilizá-lo com certas inquietações, visto que aplicam instrumentos estruturados para diferentes turmas e indivíduos, isto porque reconhecem os estudantes como seres individuais e singulares.

Uma potencialidade percebida pelo estudo está no discurso dos professores que referem refletir continuamente sobre sua prática pedagógica e as estratégias avaliativas nela utilizada, procurando a coerência entre as necessidades dos estudantes e da comunidade que

aguarda por esse futuro profissional. O desafio comum aos dois contextos do estudo diz respeito às exigências das estruturas curriculares para o avanço do estudante no curso, ainda alinhadas ao modelo avaliativo tradicional, classificatório e excludente, embora descrevam sua intencionalidade para uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Embora satisfeito o objetivo deste estudo, sugere-se novas investigações acerca da avaliação da aprendizagem em enfermagem bem como impacto dessas estratégias na formação em saúde e na sociedade como um todo, subsidiando, sustentando e provocando ainda mais discussões que contribuam para uma prática pedagógica transformadora e comprometida com uma formação ética, humanista, conscientizadora, inclusiva e emancipatória, que atue como pilar de resistência às desigualdades sociais, ao neoliberalismo e à onda reacionária e neoconservadora que tem emergido na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1980.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2573/11904>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BETIHAVAS, V. *et al.* The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. **Nurse Education Today**, v. 38, p. 15-21, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287974407_The_evidence_for_'flipping_out'_A_systematic_review_of_the_flipped_classroom_in_nursing_education. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1133 de 07 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 131, 03 out. 2001.

BRITO, I. O.; PURIFICAÇÃO, M. M. Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. **Revista Cesumar**, v. 22, n.2, p. 387-402, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/5992/3113>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CATARINA, A. A. **Seminário Temático Cognitivo**: uma proposta de metodologia ativa utilizada como estratégia pedagógica no ensino de saúde mental na graduação em enfermagem. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/202159/TCCok%20REPOSITORIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tcLWgYRwCsYZpXt7S6fQFRv/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação.

Interface: Comunicação, saúde e educação, v. 18, n. 51, p. 771-783, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/gQ6xrqvPKhwdDZK83tqH63t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 jul. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DIAS-LIMA, A. *et al.* Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular mecanismos de agressão e de defesa, no curso de medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 216-224; 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FUJITA, J. A. L. M.; CARMONA, E. V.; SHIMO, A. K. K.; MECENA, E. H. Uso da metodologia da problematização como Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 229-258, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.5966/7117>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. *In: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA*, 8., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GONZÁLEZ-CHORDÁ, V. M.; MACIÁ-SOLER, M. L. Avaliação da qualidade do processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 4, p. 700-7, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/105677>. Acesso em: 29 maio 2022.

HENDRICKS, S. M.; TAYLOR, C.; WALKER, M.; WELCH, J. A. Triangulating competencies, concepts, and professional development in curriculum revisions. **Nurse Educator**, v. 41, n. 1, p. 33-6, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26164325/>. Acesso em: 12 maio 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JIMÉNEZ-GÓMEZ, M. A. *et al.* O pensamento crítico-reflexivo nos currículos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, e3173, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20\(PC\)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro\(a\)](https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20(PC)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro(a).). Acesso em: 30 jul. 2022.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n.61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, C. R. *et al.* Instrumentos avaliativos na formação crítico-reflexiva em enfermagem: revisão de estudos brasileiros. **Revista Inova Saúde**, Criciúma, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/Inovasaude/article/view/3484>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA, M. V.; STRUCHINER, M. Aprendizagem significativa e o portfólio reflexivo eletrônico na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 720-730, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/DwLTC8sxcJChvTynZPqppRD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.

MARTINS, M. L. B. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da História. **Educação em Revista**, v. 36, e. 227098, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PÁDUA, E. M. M.; CARLOS, D. M.; FERRIANI, M. G. C. Estudos de caso: informações e registros como critérios de consistência e credibilidade em abordagens qualitativas. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 39-52, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1170>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRY, S.; PADILHA, M. I.; COSTA, R.; MANCIA, J. R. Reformas curriculares na transformação do ensino em enfermagem em uma universidade federal. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 4, e20201242, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RzW7w7VTSQSckXxdrtpJhfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior... **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34008/pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008b.

STOCKMANN, J. I.; LIMA, P. A. Avaliação da aprendizagem na ótica da pedagogia histórico crítica: uma visão escolar. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21575/25254774rmsh2017vol2n1315>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TREVISAN, A. L.; ALBERTI, D. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 311-332, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6939/4929>. Acesso em 6 ago. 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Licenciatura en Enfermería: proyecto curricular**. 2015. Disponível em: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32412>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Enfermagem. **Plano Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 2018.

VARGAS, I.; GONZÁLEZ, X.; NAVARRETE, T. Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. **Enfermería Universitaria**, v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632018000300244. Acesso em: 23 jul. 2022.

VASCONCELOS, I. C. O. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25853608/Tr%C3%AAs_abordagens_do_m%C3%A9todo_de_estudo_de_caso_em_educa%C3%A7%C3%A3o_Yin_Merriam_e_Stake. Acesso em: 30 jul. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto. Acesso em: 18 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

5.3 MANUSCRITO 3 - PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES ENFERMEIROS DO BRASIL E DO MÉXICO

PROBLEMIN THE ASSESSMENT OF LEARNING: PERSPECTIVES OF NURSE
TEACHERS FROM BRAZIL AND MEXICO

PROBLEMATIZANDO LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE
PROFESORES ENFERMEROS DE BRASIL Y MEXICO

Maria Eduarda De Carli Rodrigues*

Silvana Silveira Kempfer**

Jessica Belen Rojas Espinoza***

RESUMO

Objetivo: Problematizar as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da avaliação da aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Maguerez. **Metodologia:** Estudo de caso múltiplo de abordagem qualitativa realizado em duas universidades públicas, um localizada no Brasil e outra no México. Participaram do estudo enfermeiros professores que atuavam em curso de graduação em enfermagem sendo eles 5 brasileiros e 10 mexicanos. Os dados foram coletados por meio de triangulação de fontes de evidência sendo elas: entrevista semiestruturada, aplicação do Arco de Maguerez e pesquisa documental. A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada dos dados de acordo com referencial teórico do Yin. **Resultados:** Para os participantes do estudo a avaliação representa a oportunidade de docentes e estudantes identificarem potencialidades e problemáticas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os desafios relacionados a avaliação estão: persistência do modelo tradicional, ausência ou frágil formação pedagógica dos enfermeiros professores, desconexão entre os documentos orientadores para formação em enfermagem e a prática pedagógica, resistência dos estudantes às práticas avaliativas inovadoras. **Considerações finais:** Embora os participantes reconheçam a avaliação quanto parte do processo de ensino e aprendizagem, os desafios que permeiam a prática pedagógica contribuem para a persistência de um modelo avaliativo baseado no ensino transmissivo, centralizado no professor e com o enfoque conteudista e pouco na aprendizagem.

Palavras-chaves: Avaliação em enfermagem; Ensino; Educação superior; Enfermagem; Brasil; México.

* Doutoranda – Programa de Pós Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ciências da Saúde. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: mariadecarlir@gmail.com

** Docente. Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Enfermagem. Email: silvana.kempfer@ufsc.br

*** Docente. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doutora em Ciencias de la Salud. Email: jbrojase@uaemex.mx

ABSTRACT

Objective: To problematize the experiences of Brazilian and Mexican nurse teachers about the assessment of learning through the application of the Arch of Charles Maguerez. **Methodology:** A multiple case study with a qualitative approach carried out in two public universities, one located in Brazil and the other in Mexico. Participating in the study were nurse professors who worked in an undergraduate nursing course, 5 Brazilians and 10 Mexicans. Data were collected through triangulation of sources of evidence, namely: semi-structured interview, application of the Arch of Maguerez and documental research. Data analysis took place through cross-synthesis of data according to the theoretical framework of Yin. **Results:** For the study participants, assessment represents the opportunity for teachers and students to identify potentialities and problems in the teaching and learning process. Among the challenges related to assessment are: persistence of the traditional model, absence or fragile pedagogical training of nurse teachers, disconnection between the guiding documents for nursing training and pedagogical practice, student resistance to innovative assessment practices. **Final considerations:** Although participants recognize assessment as part of the teaching and learning process, the challenges that permeate pedagogical practice contribute to the persistence of an assessment model based on transmissive teaching, centered on the teacher and with a content focus and little on learning.

Keywords: Nursing assessment; Teaching; College education; Nursing; Brazil; Mexico.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um espaço de reflexão crítica, para docentes e discentes, sobre a prática pedagógica no sentido de captar potencialidades, avanços e dificuldades, subsidiando a tomada de decisão para manejo dos desafios e criação de melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2008). Para Dias Sobrinho (2008), ela não deve restringir-se a instrumentos estáticos, devendo promover o diálogo sobre o contexto de trabalho, objetivos, procedimentos e metodologias de ensino, metas de superação, os impactos na formação dos cidadãos e na sociedade democrática, dentre outros aspectos.

Os processos avaliativos tornaram-se indissociáveis do ensino a partir do século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999), desde então, passaram a guiar professores e estudantes para o que, o quanto e como aprender (COSTA, 2017). Essa relevância no contexto pedagógico possibilitou que a avaliação ganhasse um corpus teórico, mas não uma teoria geral única o que contribui para torna-la complexa, polissêmica, intersubjetiva, contraditória e ambígua (DIAS SOBRINHO, 2008; FERNANDES, 2009).

Atualmente, a literatura relacionada à formação em saúde tem apontado uma cultura conservadora no que tange às avaliações. Há um enfoque no desempenho e no produto, o que significa o uso recorrente de exames escritos e testes padronizados, nos quais há pouca interação

entre os discentes e docentes especialmente na educação superior que parece assumir uma abordagem predominantemente quantitativa e classificatória (BRASILEIRO; SOUTO, 2017; COSTA, 2017).

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem na perspectiva crítica concorre para que seu processo central seja revertido em aprendizagem e na promoção da autonomia dos estudantes, e não apenas encerre-se em medições que classificam e segregam estudantes (FERNANDES, 2015). Tais características parecem ser coerentes com os documentos orientadores para a formação em enfermagem no Brasil e no México, os quais se sustentam, pelo menos teoricamente, na Pedagogia das Competências e na interação crítica, criativa, reflexiva, ética e política com a realidade vivida (BRASIL, 2001; UAEM, 2015).

A avaliação, nesta direção, deve considerar a promoção das competências, habilidades e atitudes dos estudantes (BRASIL, 2001; UAEM, 2015). Este contexto desafia o docente enfermeiro a promover avaliação da aprendizagem fortalecendo a autonomia discente ao mesmo tempo que contribua para uma formação cooperativa e colaborativa, distanciando cada vez mais a enfermagem de uma atuação instrumental, tecnicista e medicocentrada (SANTOS *et al.*, 2010).

Considerando o cenário ora apresentado este estudo tem o objetivo de problematizar as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da avaliação da aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Maguerez.

METODOLOGIA

Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos, com abordagem qualitativa, a qual se constitui como um meio para compreender o significado que indivíduos ou grupo dão a um determinado problema social, preservando as características do cenário estudado possibilitando uma perspectiva holística e do mundo real (CRESWELL, 2010; YIN, 2015). Para alcance dos objetivos propostos, pretende-se seguir o referencial metodológico de Robert K. Yin atendendo, portanto, a orientação do autor em utilizar a triangulação de fontes de informação (YIN, 2015).

Assim, para o levantamento de dados foram utilizadas as seguintes fontes de evidência: pesquisa documental, Arco de Charles Maguerez, observação participante e entrevista semiestruturada, ambas desenvolvidas em duas universidades públicas que ofertam o Curso de Graduação em Enfermagem, uma localizada na região Sul do Brasil e a segunda na capital do Estado do México, Toluca.

A observação participante ocorreu durante o desenvolvimento do Arco de Charles Maguerez que foi realizado junto a uma média de 10 professoras mexicanas ao longo de seis encontros *online* pela plataforma *Microsoft® Teams* e no Brasil no formato individual, em virtude do baixo aceite para participação da pesquisa, com 5 docentes pela plataforma *Google Meet®*, sendo quatro mulheres e um homem, as evidências coletadas foram extraídas das gravações transcritas na íntegra, dos produtos construídos pelos grupos durante as atividades bem como das notas descritivas e reflexivas.

A segunda fonte de evidência foi a entrevista semiestruturada, sob a temática de Avaliação da Aprendizagem com cinco professoras mexicanas também pela plataforma *Google Meet®*, foi também realizada a pesquisa documental que levou em consideração documentos disponíveis nos *sites* institucionais das respectivas instituições além de documentos nacionais e internacionais orientadores da formação em saúde e em enfermagem.

A escolha dos locais de estudo considerou a manutenção da parceria entre as duas instituições de ensino em virtude das semelhanças existentes entre os cursos como suas bases epistemológicas, ambas fundadas na Pedagogia das Competências e com um perfil profissional almejado que forme profissionais críticos, criativos e reflexivos a ponto de contribuir com a sociedade de modo ético (BRASIL, 2001; UAEM, 2015). Foram incluídos professores enfermeiros que atuavam na docência pelo menos por seis meses, convidados por meio de *e-mail* e aplicativo de celular, na instituição mexicana, contou-se com apoio de uma colaboradora da pesquisa para entrar em contato, facilitando a comunicação e fortalecendo as informações da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu por meio da síntese cruzada: inicialmente realizou-se a estruturação e organização dos dados em quadros, a partir de uma estrutura uniforme refletindo categorias, após foram realizados relatórios individuais dos casos seguido de um relatório final, resultado do cruzamento das informações (YIN, 2015).

Respeitaram-se os aspectos legais relacionadas a Ética em Pesquisa para o desenvolvimento do estudo, bem como as recomendações da Resolução CNS 466/2012, Resoluções 466/2012-CNS, 510/2-18-CNS, Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, assim, a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), que ocorreu por meio do parecer de número 4.980.847 e no México no *Comité de Ética en Investigación* sob o número 3.758.324, em ambos os locais este estudo está vinculado a um macroprojeto nomeado '*As Práticas Pedagógicas Para Un Modelo De Enseñanza Innovador Del Cuidado En Enfermería - Brasil y México*'. O sigilo e

anonimato dos participantes foi assegurado por meio do uso da letra “P” de professor seguido por um número, de acordo com o momento de sua participação.

RESULTADOS

Cerca de 15 enfermeiras professoras, brasileiras e mexicanas, participaram do estudo e dialogaram sobre suas vivências acerca da avaliação da aprendizagem, destacando as características que consideram relevantes para essa etapa do processo de ensino e aprendizagem bem como os desafios relacionados a ela. Emergiram assim duas categorias: ‘Vivências da avaliação da aprendizagem por enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem’ e ‘Desafios docentes relacionados a avaliação da aprendizagem’.

VIVÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR ENFERMEIROS PROFESSORES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

As falas dos professores evidenciaram a avaliação da aprendizagem como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, isto porque ela possibilita a compreensão das potencialidades e das lacunas presentes na formação.

[...] Ela (a avaliação) serve como meio de produção de conhecimento, de sensibilização para o aluno acerca da absorção daquele conteúdo [...] (P2) A avaliação é uma parte importante do processo de formação dos estudantes, onde é possível que, em diálogo com os estudantes, ambos possam identificar as dificuldades que encontraram em relação ao conteúdo que está sendo proposto para aprendizagem e juntos eles possam desenvolver estratégias que permitam superar estas dificuldades, buscando formas de melhorar a aprendizagem do estudante [...]. Eu vejo, portanto, a avaliação como uma etapa importante do processo de aprendizagem. Não consigo compreendê-la como alguma coisa separada ou posterior ao próprio processo de aprendizagem (P4).

Eu acredito que a avaliação ela seja esse feedback talvez, que nos mostra o quanto a gente conseguiu avançar nessa perspectiva, nesse objetivo de aprendizagem, nessa intenção pedagógica que talvez esse professor teve comigo [...] Não é avaliar

a pessoa do tipo “vai reprovar, avaliação para mim é isso, é uma construção do dia a dia (P5).

Validar el conocimiento o habilidad través de forma quantitativa o cualitativa [...] Instrumento que permite identificar oportunidades de mejora para docente y alumno (P8).

Herramienta que permite identificar las habilidades adquiridas por el alumno [...] Es un proceso que tiene como finalidad medir los alcances o el logro de objetivo (P10).

Por compreender o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, os participantes afirmam a importância de que estes conheçam como serão avaliados e quais são os objetivos de aprendizagem implícitos nas escolhas pedagógicas proposta pelos docentes, assumindo, portanto, uma postura autônoma e de corresponsabilização sobre a aprendizagem.

[...] Entendo que ele [o processo avaliativo] não é um processo feito exclusivamente pelo docente, mas é um momento que ele é compartilhado com o estudante [...] não estou fazendo avaliação pontual daquele momento, estou fazendo uma avaliação gradual, formativa, então eu observo como o aluno chegou e como que ele tá saindo [...] (P3).

Acho que ela é um momento importante de formação também, e ela precisa ter uma relação muito clara com os objetivos do que o processo ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar para o estudante indicações muito claras acerca do que é necessário aprender, do que é esperado enquanto aprendizagem desse estudante (P4).

O discurso docente aponta para uma compreensão da avaliação que contribui para aprendizagem do estudante e por isso, as estratégias utilizadas devem se fundamentar nos objetivos de aprendizagem não possuindo um fim em si mesma, também se evidencia o distanciamento de uma compreensão da avaliação que busca selecionar, classificar e excluir.

DESAFIOS DOCENTES RELACIONADOS A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta segunda categoria se constituiu a partir dos relatos dos enfermeiros professores acerca das problemáticas encontradas ao realizarem a avaliação da aprendizagem, as quais culminaram em subcategorias, sendo elas: ‘Persistência da avaliação em uma perspectiva tradicional’; ‘os professores na verdade não são professores, são profissionais’; ‘na prática, não é isso que acontece’ e ‘os professores deixam de fazer o seu trabalho, exigindo que os alunos o fizessem’.

A primeira subcategoria ‘Persistência da avaliação em uma perspectiva tradicional’ reflete a realidade vivida pelos professores participantes deste estudo entre os seus pares e revela a persistência de uma concepção tradicional da prática pedagógica e do processo avaliativo, que possui como essência a seleção e classificação de estudantes.

[...] Existem professores que, muitas vezes, eles estão muito preocupados com a questão do conteúdo [...] e não tem uma preocupação com outras questões, nenhuma! E se preocupam muito com a questão da avaliação naquela perspectiva tradicional". (P5). "Não adianta num processo avaliativo, eu querer "só lá no final fazer aquela decoreba" ou focar no conteúdo! Então os estudantes, acaba que eles estão traumatizados em relação ao processo avaliativo porque é um produto do próprio professor em sala de aula (P2).

[...] a gente ainda está muito enraizado no modelo tradicional, na mensuração por nota [...] (P3).

[...] Nós ainda temos, na nossa prática docente, um número maior de professores que entendem a avaliação como um processo separado ou distanciado do processo ensino-aprendizagem, e que acreditam que a avaliação tenha que ser muito dura, muito estruturada e que seja possível você avaliar totalmente, inteiramente o processo de ensino-aprendizagem a partir de definições [...] de questões muito específicas em relação à aprendizagem (P4).

A segunda subcategoria ‘Os professores na verdade não são professores, são profissionais’ emerge das falas docentes que apontam para a ausência de formação pedagógica de profissionais da enfermagem que atuam no ensino superior; a pouca ou frágil participação destes em discussões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem como um todo nos

espaços de educação permanente; e os conflitos que essas diferentes perspectivas sobre o ensinar e aprender geram na organização e implementação de disciplinas por eles mediadas.

Tudo passa pelo fato de que a gente não tem preparo, então a gente avalia conforme a gente entende que a avaliação deve ser [...] A avaliação ainda é muito superficial, pouco embasada, quase que algo assim, artesanal [...] vai um pouco empírico assim, vai observando as coisas conforme elas vão acontecendo, isso é muito ruim para o aluno (P1).

[...] os professores na verdade não são professores são profissionais, eles não vivenciaram uma formação pedagógica, não tem um aprofundamento sobre os conhecimentos relacionados ao processo ensino e aprendizagem, muitos desenvolvem um processo ensino-aprendizagem em toda a sua vida de profissionais do ensino, principalmente no ensino superior, sem discutir ou sem tomar conhecimento de toda uma gama de saberes que estão disponíveis sobre o processo ensino e aprendizagem e sobre o papel docente que eles próprios desempenham [...] (P4).

A ausência de preparo docente acaba culminando em novas problemáticas como a reprodução de modelos vivenciados enquanto discentes; escolhas pedagógicas participativas isoladas de docentes ou de disciplinas; além de conflitos entre os próprios professores:

A gente se usa muito como medida, eu não estou embasada em autores e instrumentos validados, eu não estou embasada em outras experiências, em geral eu estou embasada na minha própria experiência, então, se ouviu muito “Ah, mas eu fui avaliada assim e não morri”, “eu tirei nota tal e tô aqui” [...] (P1).

Quando discente, a algum tempo atrás, ela (a avaliação) era um pouco traumatizante [...] e quando eu fui ser docente do nível técnico eu repliquei isso, eu repliquei o mesmo modelo de avaliação (P2).

[...] A gente vê que isoladamente, cada disciplina trabalha a seu modo, a sua maneira, entende a avaliação de um processo diferente” (P3).

[...] às vezes a gente até sofre porque mesmo em um ambiente com outros professores, muitas vezes discordamos das posturas [...] eu percebo assim, por exemplo, insegurança, por parte dos colegas [...] você adotar uma postura mais

tradicional é mais fácil e você ir para uma postura mais aberta, dialógica, sair da zona de conforto é mais difícil, não é fácil, é mais trabalhoso (P5).

O exercício da docência em meio a ausência ou a frágil formação pedagógica do enfermeiro professor também contribui para a desconexão entre o orientado pelas legislações, diretrizes para formação em saúde e em enfermagem, projetos pedagógicos de curso dentre outros, com o que realmente ocorre em sala de aula. Este último aspecto gerou a terceira subcategoria ‘Na prática, não é isso que acontece’:

Então, a gente fala muito “crítico, criativo e reflexivo”, mas eu acho que está muito no terreno da utopia, [...] não existe criatividade no ambiente em que há ausência de liberdade, então, como que eu quero que ele seja criativo se eu quero que enquadrar ele numa roupa, num comportamento específico, naquilo que eu entendo que ele tem que saber e não naquilo que talvez o meu conteúdo deveria fazer com que ele (P1).

[...] se você olha nas próprias diretrizes curriculares nacionais da graduação em enfermagem, nos planos de ensino, nós vamos encontrar que a avaliação é parte do processo, que ela é formativa, que ela precisa ser desenvolvida com base na aquisição de competências de análise, de inferência de avaliação dos processos, mas na prática não chega ainda a ser sempre ou predominantemente desse modo (P4)

Alguns processos institucionais contrariam ou trazem obstáculos para o cumprimento dos pressupostos presentes nesses documentos, como a distribuição de bolsas de estudos com base no histórico escolar dos estudantes ou a necessidade encontrada por professores de enrijecer os processos avaliativos na tentativa de fornecer maior consistência argumentativa a possíveis desempenhos negativos que repercutem em reprovações.

[...] o sistema de avaliação está assim, o próprio histórico do acadêmico sai com nota, então, as seleções, até para bolsa de iniciação científica, seleções para bolsa de extensão ainda, um dos critérios é ter o índice acadêmico maior do que 6,0, então a gente tá ainda engessado no processo avaliativo e aí muitas vezes essa

avaliação formativa, essa avaliação reflexiva é um elemento que não vai aparecer, que vai ficar invisível (P3).

As professoras foram criando instrumentos ali por considerar necessário perante os órgãos, digamos institucionais, por que quando um aluno era reprovado e eles recorriam, as instâncias diziam que a gente não tinha como provar o motivo de que ele tinha sido reprovado, que a gente não tinha argumento suficiente, então para o grupo de professores, eles acham que esse instrumento eles subsidiam o professor, ele dá uma consistência para nossa avaliação (P5).

A quarta subcategoria ‘Os professores deixam de fazer o seu trabalho, exigindo que os alunos o fizessem’ diz respeito a resistência dos alunos a novas estratégias de avaliação.

[...] e enquanto estudante também, porque ele quer uma nota... ele a vida inteira recebeu uma nota pelo que ele fez, então como ele vai entregar um trabalho, eu vou considerar o que você fez, vou considerar na participação? [...] até entrar na faculdade o aluno era sempre mensurado por uma nota, até os próprios sistemas, vestibular, tudo é nota (P3).

Logo quando ingressei na universidade [...] trabalhamos numa proposta de desenvolvimento da disciplina no seu todo, com o Arco de Magueréz [...] eu lembro que no começo era muito difícil fazê-los entender esta metodologia, eles tinham reações muito diversas, alguns deles reclamavam que os professores estavam deixando de fazer o seu trabalho e exigindo que eles o fizessem [...] à medida que a gente ia trabalhando durante o semestre, eles iam compreendendo melhor a proposta e respondendo aos processos (P4).

Os estudantes falaram assim: “Professora, fazer trabalho para a disciplina, dá muito trabalho, tipo fazer resenha, fazer coisa, dá muito trabalho, a gente prefere prova das questões! (P5).

Este relato demonstra a percepção de que quando o professor adota outras estratégias avaliativas, estas são vistas como “falta de vontade de dar aula”, o que fortalece inclusive a falta de adesão dos próprios docentes em implementar novas práticas avaliativas.

Por vezes o despreparo/formação docente para o desenvolvimento das Metodologias Ativas (MA) faz com que o estudante interprete de forma equivocada as MA – que prevê um

início, um meio e um fim, quando ele de fato conhece a estrutura metodológica ele envolve o estudante.

DISCUSSÃO

Embora exista uma tendência para realização da formação docente em enfermagem é ainda muito comum que o ingresso à carreira acadêmica se dê de maneira acidental, de forma que, os problemas pedagógicos só serão pensados após o início do trabalho deste profissional, contribuindo para tornar esse processo complexo e por vezes doloroso (FERNANDES; SOUZA, 2017; SOUZA *et al.*, 2018; VENDRUSCOLO *et al.*, 2018). Relembrando Freire, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 2006, p. 58).

Na ausência da formação pedagógica, as principais fontes dos saberes docentes são a experiência enquanto estudante, a atuação de professores que de algum modo marcaram a trajetória acadêmica além, no caso da enfermagem, da vivência assistencial (FERNANDES; SOUZA, 2017; MATTOS; MONTEIRO, 2017). São essas inspirações que determinarão, por sua vez, as escolhas pedagógicas como estratégias de ensino e aprendizagem ou as práticas avaliativas implementadas em sala de aula. É inegável a importância dos conhecimentos específicos para prática educativa, o problema está na maior valorização que é dada a eles em detrimento dos saberes pedagógicos.

Um estudo que se dedicou a compreender o processo de desenvolvimento docente de enfermeiros na educação superior relatou a importância que estes atribuíam às experiências prévias no exercício da enfermagem, para eles, quando ressignificadas e aplicadas em sala de aula contribuíram para um ensino mais fácil e prazeroso (MATTOS; MONTEIRO, 2017).

No entanto, subsidiar as práticas pedagógicas exclusivamente nas memórias discentes ou no exercício da profissão acaba por não contemplar a complexidade da atividade docente que se constitui por diferentes desafios, alguns históricos, como o número de estudantes em sala de aula, outros mais atuais, como a tecnologia digital (FREITAS; FORSTER, 2016).

Mais do que o acesso a questões práticas da docência, é fundamental que sejam revistas concepções e crenças do significado de ser docente, o que pode ser angustiante e complexo. O acesso a esses diálogos pode se dar nos programas de pós graduação caso estes oportunizem dispositivos de apoio para formação do ser docente não mais como detentor do saber, mas

daquele que cria condições de aprendizagem para que o discente, de forma autônoma e ativa, se envolva no processo de ensino e aprendizagem (MATTOS; MONTEIRO, 2017).

Isto porque, a ausência de formação contribui ainda para permanência de discursos e práticas avaliativas tradicionais herdados da própria trajetória acadêmica destes profissionais (LAZZARI *et al.*, 2019; MAESTRI *et al.*, 2020), dentre as características está um formato de avaliação que é utilizado como instrumento de ameaça e tortura dos alunos onde há uma maior preocupação de professores e alunos com a aprovação do que com a aquisição de atitudes, competências e habilidades, ou seja, o enfoque do ensino está nos resultados das provas e exames desconsiderando as possibilidades para aprendizagens do que, por exemplo, não foi assimilado (LUCKESI, 2013).

A forma com que são distribuídas as atividades avaliativas também é um componente que desagrada estudantes. A sobrecarga de atividades, curto prazo para entrega de trabalhos e a falta de tempo para as atividades extracurriculares contribui para que eles apenas decorem e memorizem os conteúdos (RAMOS *et al.*, 2016). A memorização é uma característica da Educação Bancária, onde as relações educador-educando são fundamentalmente narradoras, onde a realidade é algo parado, estático, compartimentado e alheio à experiência existencial dos educandos que devem, por sua vez, fazer a memorização mecânica da verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 2018).

Nesta equivocada visão de educação não há criatividade e transformação, há “recipientes” vazios a serem “preenchidos” pelo professor, onde a única margem de ação do estudante é receber depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 2018).

Outro problema relacionado a avaliação tradicional é o aspecto emocional que desenvolve nos estudantes. Um estudo sobre avaliação no ensino superior consultou estudantes da pedagogia, direito e ciências contábeis e identificou que a aplicação da avaliação somativa é considerado um momento áspero em virtude da rigidez, clima de desconfiança e estresse partilhados entre professor e alunos, mostrando que ela serve, efetivamente, para testar conhecimentos e classificá-los, uma espécie de “tudo ou nada” que definirá o futuro acadêmico do estudante (BRASILEIRO; SOUTO, 2017).

Infelizmente os estudantes, de certa forma, chegam ao ensino superior também acostumados com essa estrutura avaliativa. O sistema educacional como um todo contribui para isso. Um dos principais exemplos do que Luckesi (2013) chama de Pedagogia do Exame é visto nos segundos e terceiros graus, onde os estudantes treinam para “resolver provas” para se prepararem para o vestibular, porta “socialmente apertada” para adentrar a universidade.

Este último aspecto ajuda a compreender a problemática mencionada pelos participantes do estudo sobre alunos que viam o uso de estratégias avaliativas participativas como uma forma do professor transferir seu trabalho para o estudante.

Por outro lado, esta nova geração de alunos não deixa passar despercebida a participação docente que se dá de forma transmissiva, para caracterizá-la eles usam com frequência algumas palavras, como: autoritários, falta de carisma, falta de comprometimento, falta de preparo, mal-educados, não dedicados e não motivados (FREITAS *et al.*, 2016).

Isso se assemelha aos achados junto a residentes de medicina que relatam uma relação conflituosa com uma parte de seus professores, marcada por maus tratos verbais e emocionais através de falta de respeito, comentários depreciativos, hostilidade, humilhações e intimidação. Além disso, ressaltam a falta de experiência pedagógica e de bases educacionais, o que possivelmente contribui para o que os participantes chamem as avaliações de parciais e incongruentes (HAMUI-SUTTON *et al.*, 2016).

Não são apenas os estudantes que sinalizam desconforto com relação a manutenção da avaliação tradicional, os professores também demonstram descontentamento com o modo em que é feita a avaliação atualmente. Assim como no estudo de Mattos e Monteiro (2017) evidencia-se nas narrativas docentes desta investigação uma nova compreensão acerca do papel dos estudantes nos processos avaliativos e por isso o incômodo em atribuir notas, exigência institucional, a aspectos que não poderiam ser mensurados ou quantificados como reflexão crítica, criatividade, rigor científico ou ética.

Um estudo que analisou planos e programas de instituições de ensino superior que atuam na formação em enfermagem na região Andina ressaltam que, embora as legislações educacionais do ensino superior orientem o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, isto não garante que ele seja avaliado, isto porque, os autores identificaram contradições epistemológicas e teóricas nas instituições analisadas (JIMÉNEZ-GÓMES *et al.*, 2019).

É perceptível, portanto, o distanciamento entre o que é recomendado sobre o conceito de competência e o que se verifica no plano de ação docente. Há uma tendência de se compreender competência como o ato de realizar determinado procedimento, quando na literatura há uma compreensão relacionada a cidadania e às necessidades da população, na tentativa de superar a visão tecnicista (DAMIANCE *et al.*, 2016).

Por outro lado, estudantes egressos que vivenciaram práticas pedagógicas que incentivaram a autonomia, a articulação entre teoria e prática, espaços que contribuíam para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo em uma universidade no Sul do Brasil

expressam um impacto importante no exercício profissional, sinalizando a capacidade de analisar o contexto de trabalho de forma humanizada, fortalecendo a tomada de decisão e atuação do enfermeiro enquanto gestor e líder (PALHETA *et al.*, 2020).

Isto porque, a perspectiva problematizadora de ensino possibilita aos estudantes um movimento repleto de inquietações, descobertas, transformações e intencionalidade, onde a confiança e respeito mútuo contribuem diretamente para o crescimento dos estudantes, sendo, portanto, mais coerente com os documentos orientadores da formação bem como com as necessidades sociais e de saúde (FREITAS *et al.*, 2016).

Nos discursos docentes deste estudo, percebe-se por tanto, uma grande potencialidade, isto porque reconhecem a importância da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem para subsidiar e direcionar o percurso formativo a partir de seus resultados, que por sua vez, podem demonstrar lacunas na construção do conhecimento ou nas escolhas pedagógicas docentes.

Ou seja, a avaliação não possui um fim em si mesma, o que diz respeito a consciência do inacabamento dos participantes, que para Freire (2016) é própria da experiência vital, ou seja, não está dado como certo ou irrevogável que o docente sempre será justo, assim como sua prática pedagógica não é predeterminada ou preestabelecida, na verdade ela é feita com os outros, o que representa um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Outro aspecto positivo diz respeito ao desejo dos docentes em envolver os estudantes na avaliação da aprendizagem, seja participando das escolhas pedagógicas ou minimamente conhecendo como será avaliado ao longo do período formativo. Neste sentido, Freire (2006) reforça que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois é na linguagem e na interação com o outro que ocorre o movimento simultâneo de ensinar e aprender.

Importa destacar que esses movimentos não são simples e demandam mudanças estruturais na comunidade acadêmica como um todo, isso porque as problemáticas identificadas nessa investigação refletem limitações tanto na formação em saúde quanto na organização do trabalho docente, demandando de espaços de educação permanente para fortalecer as potencialidades presentes nos discursos dos participantes como para corresponder as problemáticas como a ausência de preparação pedagógica docente, a manutenção do ensino transmissivo e portanto a baixa exploração de estratégias avaliativas que estimulem a reflexão, criticidade e criatividade conciliando as diretrizes para formação em enfermagem à realidade local.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do estudo se concentram no número de professores que aceitaram participar da pesquisa, na impossibilidade de realizar o Arco de Maguerez de forma coletiva em ambos os locais, e no seu desenvolvimento, que, em virtude do contexto pandêmico, foi realizado inteiramente via remota. Apesar dessas limitações, os resultados obtidos são úteis, pois permitem conhecer as vivências docentes e os desafios envolvidos na avaliação da aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES PARA ENFERMAGEM

Este estudo procurou realizar reflexões acerca das problemáticas relatadas por professores na realização da avaliação da aprendizagem em específico, mas também denunciou questões relacionadas a formação em enfermagem e para a docência que acabam influenciando na escolha das práticas avaliativas. Muitos dos aspectos citados é vivenciado de forma solitária por docentes e que agora, sistematizados e compartilhados, podem sustentar novas discussões sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de adaptação a um contexto cada vez mais exigente, responsabiliza cada vez mais a universidade em oferecer soluções que correspondam às necessidades colocadas pela sociedade. Neste cenário, mais do que formar profissionais, cabe ao espaço acadêmico contribuir para espaços de construção de conhecimentos cada vez mais colaborativos, humanos e éticos e isso perpassa todas as etapas do processo de ensino aprendizagem, incluindo a avaliação da aprendizagem.

O objetivo deste estudo foi compreender as vivências de enfermeiros acerca da avaliação da aprendizagem na formação em enfermagem no Brasil e no México. As participantes relataram compreender a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem no sentido de contribuir para que professores e estudantes consigam observar os avanços e lacunas ao longo da trajetória pedagógica e identificar estratégias que possibilitem qualifica-la.

Com relação aos desafios segundo as participantes, destacam-se: ausência de formação para docência, o que culmina na reprodução das experiências vivenciadas enquanto estudantes, boa parte pautada na educação tradicional; desconexão entre os textos que orientam a formação em enfermagem e a realidade; estranhamento dos estudantes acerca de modelos inovadores de avaliação.

Fica evidente, a partir desses desafios, a complexidade acerca da avaliação da aprendizagem visto que as escolhas pedagógicas docentes são influenciadas por aspectos sociais, políticos e culturais. Isso determina que os avanços acerca da temática dependem de esforços individuais, coletivos e institucionais.

Nesse sentido, ressalta-se a importância na formulação de políticas públicas que intensifiquem os programas de formação e desenvolvimento profissional bem como ações institucionais que invistam em condições de trabalho que possibilitem ao educador tempo para planejar, estruturar, implementar, diagnosticar e manusear junto aos estudantes os resultados obtidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o corpo docente precisa estar afetivamente disposto a investir cotidianamente nas questões pedagógicas, incluindo discussões sobre avaliação na tentativa de preencher as lacunas epistemológicas acerca da docência como um todo, mas para isso necessita de uma conjuntura que incentive e possibilite espaços de reflexão e de educação permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1133 de 07 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 131, 03 out. 2001.

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. A. Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n.4, p. 472-479, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p472-479>. Acesso em: 18 ago. 2022.

COSTA, C. B. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431-53, 2017. Disponível em: 0.7213/1981-416X.17.052.DS06. Acesso em: 24 ago. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANCE, P. R. M. *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14,

n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/CGzJcBGzSHGSGvRMCtFRNGD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com valor de Formação.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 jul. 2022.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 38, n. 1, e64495, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rngenf/a/jp6XgXHTJwHr5MFDrf6gRxG/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERNANDES, C. O. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, 2015. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588/662>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

HAMUI-SUTTON, A. *et al.* ¿Qué opinan los residentes sobre sus profesores? Un enfoque cualitativo. **Educación Médica**, v. 19, n. 1, p. 9-18, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.003>. Acesso em: 30 ago. 2022.

JIMÉNEZ-GÓMEZ, M. A. *et al.* O pensamento crítico-reflexivo nos currículos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, e3173, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20\(PC\)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro\(a\)](https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20(PC)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro(a).). Acesso em: 30 jul. 2022.

LAZZARI, D. D. *et al.* Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, e. 7092, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/57092/34296>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAESTRI, E. *et al.* Estratégias de ensino na graduação em enfermagem: abordagem das doenças crônicas não transmissíveis. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 19, e. 50388, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/50388/751375150437>. Acesso em: 22 de agosto 2022.

MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior em Enfermagem: ressignificando experiências. **Educação em Revista**, n.33, e162238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sCNMSSYY4MvGTzgSxqHSkFn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PALHETA, A. M. S. *et al.* Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190368, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/VDPS5nLmSZTdkm5z7TvLhqr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, A. M. *et al.* Determinantes da satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, e. 9555, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.9555>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTOS, M. C.; LEITE, M. C. L.; HECK, R. M.; SILVA, T. M. A anatomia humana para a enfermagem: diálogos interdisciplinares no currículo. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p. 181-90, 2010. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/1874>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G. Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2577-84, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mf9szgBWntsrGMZfJQzpy9L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Licenciatura en Enfermería: proyecto curricular**. 2015. Disponível em: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32412>. Acesso em: 20 out. 2020.

VASCONCELLOS, C. S. Finalidade da avaliação. *In: Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VENDRUSCOLO, C. *et al.* Enfermeiro professor: limites e possibilidades da carreira docente. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, n. 2, p. 95-100, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2317-6032.2018v22n2.30927>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto. Acesso em: 18 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da tese ocorre na aproximação e afastamento. Partimos das problemáticas existentes na nossa realidade e ao longo da trajetória vamos construindo e desconstruindo um corpo de conhecimentos que pretende contribuir com a ciência e com a transformação social. Ao reconhecer este movimento assumimos com humildade o não esgotamento deste objeto de estudo, embora tenhamos cumprido os objetivos propostos inicialmente.

O interesse pela realização dessa investigação possui duas naturezas: a primeira diz respeito a carência de estudos acerca das vivências docentes em relação a avaliação da aprendizagem na enfermagem, embora seja uma das temáticas mais importantes para o ensino superior e; a segunda, como já mencionado, relacionada as angústias que esta autora experiencia, em sua prática pedagógica, ao avaliar.

Movidas pela curiosidade freireiana e partindo de um problema real entendemos que a Metodologia da Problematização junto de outras fontes de coleta de dados como a entrevista semiestruturada e análise documental possibilitariam melhor compreensão do problema estudado. Isto porque buscou compreender a realidade individual e coletiva das participantes do estudo, reconhecendo o contexto em que ela ocorria através dos documentos orientadores e regulamentadores da formação em enfermagem em ambos os países.

Nessa direção, o **manuscrito 1** teve como objetivo relatar, à luz do referencial teórico de Paulo Freire, a experiência de aplicação da Metodologia da Problematização para coleta de informações em pesquisa e promoção de espaço de ação-reflexão-ação. Buscou-se apresentar como o Arco de Maguerez foi planejado, desenvolvido no modo remoto, em virtude da Pandemia da Covid-19 bem como as avaliações realizadas pelas participantes do estudo.

Mais do que conhecer a realidade, o Arco nos permitiu presenciar, ao longo de seu desenvolvimento, a *práxis*. As professoras participantes do estudo, interessadas pela temática, partiram de sua realidade dialogando sobre suas vivências relacionadas a avaliação da aprendizagem, refletindo sobre as estratégias utilizadas e os desafios encontrados para depois ressignificarem diante da literatura, pensando hipóteses de solução para serem aplicadas a realidade.

Uma das principais confirmações deste estudo, já apresentada por outras investigações, vem das implicações da ausência ou frágil formação pedagógica de enfermeiros professores que atuam na educação superior para a realização de avaliações da aprendizagem ainda focadas

exclusivamente na mensuração de conhecimentos. Este contexto fez com que o Arco assumisse, mais do que a função de fonte de dados para a pesquisa, uma possibilidade profícua para educação permanente, no sentido de ser capaz de promover ações que contribuam para a transformação da realidade.

O **manuscrito 2** teve como objetivo identificar estratégias e tendências pedagógicas que orientam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México. Procurou-se nele apresentar as ferramentas avaliativas utilizadas pelas participantes do estudo buscando associações teórico conceituais entre elas. Dentre as influências pedagógicas, destacou-se a presença da educação tradicional e problematizadora.

A formação em saúde possui a característica de ocorrer em meio a teoria e prática. No contexto teórico, observaram-se diferentes estratégias avaliativas, dentre elas a prova teórica, o portfólio reflexivo, o Arco de Charles Maguerez, a ludicidade dentre outros. Nas atividades práticas, em ambos os contextos, os estudantes eram avaliados por instrumentos que observavam a aquisição de competências, habilidades e atitudes nos serviços de saúde.

Reconheceu-se neste manuscrito, além das influências pedagógicas, a implicância do currículo nas escolhas avaliativas das participantes do estudo. Ambos os cursos estudados possuem sustentação epistemológica na pedagogia das competências, alvo de discussão entre os estudiosos da área seja por suas contradições conceituais ou pela desconexão entre os documentos orientadores e o que ocorre efetivamente em sala de aula. Acredita-se que este manuscrito poderá subsidiar novas discussões acerca da temática além de contribuir com a apresentação de diferentes estratégias avaliativas utilizadas pelas participantes do estudo, ampliando e instigando o leitor para a utilização de novas ferramentas na formação em saúde.

Já o **manuscrito 3** teve como objetivo compreender vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da avaliação da aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Maguerez bem como os desafios encontrados por elas ao realizarem a avaliação.

Dentre eles está a persistência da avaliação tradicional, fortalecida pela ausência de formação pedagógica das enfermeiras docentes; a desconexão entre as orientações dos documentos norteadores da formação em enfermagem com o que ocorre em sala de aula; os sistemas de avaliação sejam nacionais ou institucionais que ainda se baseiam em critérios numerais e a negativa dos estudantes diante de estratégias avaliativas inovadoras.

Supõe-se, a partir deste manuscrito, um ciclo vicioso: a ausência de formação pedagógica contribui para reprodução e manutenção de escolhas avaliativas pautadas na educação tradicional ou bancária, com enfoque na memorização de conteúdos alheios à realidade, ao se depararem com os documentos orientadores para formação em enfermagem, estes professores buscam adequar-se às novas exigências, no entanto, por vezes o fazem de maneira superficial e equivocada com pouco ou nenhum aprofundamento teórico, isso, por sua vez, contribui para não aceitação de estudantes que acreditam que a avaliação seja excessivamente subjetiva e sem critérios.

Compreender a Avaliação da Aprendizagem no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México implica compreendê-la como produto da sociedade, e daí sua complexidade. O sistema econômico de ambos os casos estudados reforça conceitos como a meritocracia, a segregação e a exclusão daqueles que não obtêm as condições consideradas, por aqueles que detêm o poder, necessárias para conviver em sociedade. A avaliação, quando realizada na perspectiva tradicional reproduz essas características de comparação e competição dentre os estudantes.

Nessa direção, o professor ao refletir sobre sua prática pedagógica e sua posição no mundo deve se assumir reprodutor dessa lógica que aprofunda as desigualdades sociais e suas mazelas ou dela transgressor, através da busca de referenciais teóricos que subsidiem diálogos entre os pares, que sustentem questionamentos e possibilitem a superação de práticas avaliativas empíricas, baseadas fundamentalmente nas experiências dos professores enquanto discentes.

Assim, confirma-se a tese de que **avaliar exige a compreensão do fenômeno educativo enquanto produto da sociedade e que isso não ocorre na ausência de formação pedagógica, exigindo esforços não somente individuais mais coletivos e institucionais, de modo que se avance para uma formação horizontalizada, humanizadora, conscientizadora, libertadora e, portanto, contra hegemônica, no sentido de superação do modelo biomédico, da educação transmissiva e do enfoque mercadológico.**

Nessa direção, acreditamos que o estudo ora apresentado possui relevância social e acadêmica por extrair considerações que contribuem para a prática pedagógica e avaliativa na formação em enfermagem ao mesmo tempo que promoveu, junto as participantes do estudo a reflexão sobre escolhas avaliativas coerentes com os documentos orientadores de ambos os contextos estudados.

Do ponto de vista pessoal, a construção da tese, ao exigir a realização de diferentes leituras e ao me proporcionar o diálogo com professores de realidades distintas, possibilitou

uma profunda reflexão sobre minha prática pedagógica através de inúmeros questionamentos, superação de pré-conceitos e ampliação da minha compreensão do ser docente e do meu papel no mundo.

Inicialmente, tínhamos a pretensão de desenvolver este estudo de modo presencial junto aos participantes brasileiros e mexicanos, acreditamos que dessa forma o grupo participaria de forma mais efetiva dos diálogos, construindo e fortalecendo conhecimentos. Por outro lado, destacamos que os encontros remotos ao não demandarem deslocamento facilitaram a participação das professoras que se encontravam em meio a inúmeras demandas, também exacerbadas pela pandemia.

Outro aspecto desafiador se deu na dificuldade de encontrarmos professores enfermeiros brasileiros que aceitassem participar da pesquisa. Foram realizadas tentativas de contato via *e-mail* e também aplicativo de celular, não havendo respostas à maioria delas. Compreendemos o impacto da pandemia na carga de trabalho docente e também no modo com que as atividades acadêmicas “ocuparam” meios de comunicação tão pessoais dos professores, mas não deixamos de sentir a ausência destes no estudo.

Por fim, reforçamos a necessidade de ampliar os estudos acerca da avaliação da aprendizagem contemplando a perspectivas de demais membros da comunidade acadêmica como gestores, estudantes, instituições de ensino superior de administração pública, privada e comunitária, além disso, sugere-se o aprofundamento das estratégias avaliativas seguido da divulgação das informações, de modo que através de manuscritos, oficinas, cursos de pós graduação, cada vez mais pessoas tenham acesso e contribuam para o fortalecimento de uma educação problematizadora e dialógica, onde haja compartilhamento das tomadas de decisão entre professores e alunos e da responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Y.; CARRER, M. O.; SOUZA, J.; PILLON, S. C. Evaluation of social support and stress in nursing students. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 52, e03405, 2018. Disponível em: [http:// dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017045703405](http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017045703405). Acesso em: 15 set. 2022.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1980.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- AVELINO, C. C. V. *et al.* Teaching-learning evaluation on the ICNP® using virtual learning environment. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 3, p. 602-9, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RYf6JXNfKxMYQm8J955zfVL/?lang=en>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2573/11904>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- BECERRIL, L. C.; TALAVERA, B. E. M.; GÓMEZ, B. A.; ROJAS, A. M. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería: Evidencia de una universidad pública Mexicana. **Revista Uruguaya de Enfermería Montevideo**, v. 12, n. 1, 2017.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez como um caminho de pesquisa. uma análise a partir do esquema paradigmático de Sánchez Gamboa. *In*: BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez**: Uma reflexão teórica-epistemológica. Londrina: Eduel, 2012.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. 1. ed. Londrina: Eduel, 2012.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. *In*: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel/COMPEd - INEP, 2014. p. 15-38
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. 1. ed. Londrina: UEL, 2014.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 16, n. 3, p. 9, 1995. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 23 maio 2020.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BERNARDI, M. C. **Avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante**. 2016. 195 f. Tese (Doutorado em enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2016. Disponível em: 15 maio 2022.

BETIHAVAS, V. *et al.* The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. **Nurse Education Today**, v. 38, p. 15-21, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287974407_The_evidence_for_'flipping_out'_A_systematic_review_of_the_flipped_classroom_in_nursing_education. Acesso em: 07 fev. 2022.

BITTENCOURT, E. P. L. **Avaliar para aprender: vivências de um professor reflexivo**. Belém: EDUFPA, 2007.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%25p>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1133 de 07 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 131, 03 out. 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 6592, 18 ago. 1971 (Retificação). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços

correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.080%2C%20DE%2019%20DE%20SETEMBRO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20para,correspondentes%20e%20d%C3%A1%20o%20utras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Edital Nº 10, de 23 de julho de 2018. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET-Saúde/Interprofissionalidade 2018/2019. **Diário Oficial da União:** seção 3, ed. 141, Brasília, p. 78, 24 jul. 2018b. Disponível em:
https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_saude/pet_saude//01%20-%20Processo%20Seletivo%20para%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20de%20Preceptor%20Bo%20lsista%20do%20PET-Sa%C3%BAde.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** 1. ed., rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: um panorama da edição PET-Saúde/GraduaSUS.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018a. Disponível em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/panorama_edicao_pet_saude_graduasus.pdf
 Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. A. Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n.4, p. 472-479, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p472-479>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRITO, I. O.; PURIFICAÇÃO, M. M. Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. **Revista Cesumar**, v. 22, n.2, p. 387-402, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/5992/3113>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. *In*: CZERESNIA, D. (Org). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 19-42.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C.; MORAES, B. A. Desafios da formação pedagógica em nutrição. **Ciência, Docência y Tecnologia**, Entre Ríos, v. 27, n. 53, p. 33-49, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162016000200002. Acesso em: 20 jun. 2022.

CASSIANI, S. H. D. B. *et al.* The situation of nursing education in Latin America and the Caribbean towards universal health. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, e. 2913, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/SxKSdcjJTgcPcTXs64NxQxp/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CATARINA, A. A. **Seminário Temático Cognitivo: uma proposta de metodologia ativa utilizada como estratégia pedagógica no ensino de saúde mental na graduação em enfermagem**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/202159/TCCok%20REPOSITORIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CECCIM, R. B. Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem: inovações no cenário brasileiro. *In*: TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. **Interprofissionalidade e formação em Saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 49-67.

CHAVES, M.; KISIL, M. Origens, concepção e desenvolvimento. *In*: ALMEIDA, M.; FEURWERKER, L.; LLANOS, M. **Educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 1-16.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarco demaguerez.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

CONTE, M. B. F.; DE PAULA, M. A. B. A docência e o ensino técnico. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 72, p. 20-32, jul./dez. 2016.

CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tcLWgYRwCsYZpXt7S6fQFRv/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

COSTA, C. B. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431-53, 2017. Disponível em: [0.7213/1981-416X.17.052.DS06](https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS06). Acesso em: 24 ago. 2022.

COSTA, D. A. S.; SILVA, R. S.; LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1183-95, 2018.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface: Comunicação, saúde e educação**, v. 18, n. 51, p. 771-783, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gQ6xrqvPKhwdDZK83tqH63t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMASCENO, A. M. *et al.* O método problematizador no cuidado educativo com mulheres no preparo ao parto. **Cogitare Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 173-183, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/12433/8548>. Acesso em: 23 maio 2022.

DAMIANCE, P. R. M. *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/CGzJcBGzSHGSGvRMCtFRNGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DIAS, H. S.; LIMA, L. D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1613-1624, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600013>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DIAS-LIMA, A. *et al.* Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular mecanismos de agressão e de defesa, no curso de medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 216-224; 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. Chapecó: Livrologia, 2020.

ENDERLE, C. F. *et al.* Teaching strategies: promoting the development of moral competence in undergraduate students. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1650-1656, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0704>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ESPINOZA, J. B. R. *et al.* Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 5, n. 8, S e20174, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3882/388270215011/html/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 38, n. 1, e64495, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/jp6XgXHTJwHr5MFDrf6gRxG/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERNANDES, C. O. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588/662>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, A. B. O. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FREIRE FILHO, J. R.; SILVA, C. B. G. Educação e prática interprofissional no SUS: o que se tem e o que está previsto na política nacional de saúde. *In:* TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. **Interprofissionalidade e formação em Saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 28-39.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Discurso de posse como Secretário Municipal de Educação de São Paulo. 1989 *In:* FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FUJITA, J. A. L. M.; CARMONA, E. V.; SHIMO, A. K. K.; MECENA, E. H. Uso da metodologia da problematização como Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 229-258, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.5966/7117>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. *In*: Gadotti, M. (Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, UNESCO, 1996, p. 69-115.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 1255-1267, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x>. Acesso em: 24 out. 2020.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire: Education for Development. **Development and Change**, v. 40, n. 6, p. 1255-1267, 2009.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. *In*: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 8., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GONZÁLEZ-CHORDÁ, V. M.; MACIÁ-SOLER, M. L. Avaliação da qualidade do processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 4, p. 700-7, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/105677>. Acesso em: 29 maio 2022.

GUERRA, M. A. M. A.; CAVALCANTE, L. E.; CIASCA, M. I. F. L. Modalidades de Avaliação educacional e aprendizagem: diálogos necessários. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 56, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4248> Acesso em: 14 nov. 2022.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HAMUI-SUTTON, A. *et al.* ¿Qué opinan los residentes sobre sus profesores? Un enfoque cualitativo. **Educación Médica**, v. 19, n. 1, p. 9-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.003>. Acesso em: 30 ago. 2022.

HEIDEMANN, I. T. S. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire**: possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de saúde da família. 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

HENDRICKS, S. M.; TAYLOR, C.; WALKER, M.; WELCH, J. A. Triangulating competencies, concepts, and professional development in curriculum revisions. **Nurse Educator**, v. 41, n. 1, p. 33-6, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26164325/>. Acesso em: 12 maio 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista. 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORA, D. L.; SOUZA, C. T. V. de. Ensino na saúde: propostas e práticas para a formação acadêmico-pedagógica de docentes. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 9, n. 4, 2015. DOI: 10.29397/reciis.v9i4.947. Disponível em: <https://www.reciis.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/947>. Acesso em: 8 jun. 2022

JANICAS, R. C. S. V.; NARCHI, N. Z. Evaluation of nursing students' learning using realistic scenarios with and without debriefing. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, e3187, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2936.3187>. Acesso em: 15 jan. 2022.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JIMÉNEZ-GÓMEZ, M. A. *et al.* O pensamento crítico-reflexivo nos currículos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, e3173, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20\(PC\)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro\(a\)](https://www.scielo.br/j/rlae/a/pGznbWgnTXBrg6xZSPsyxxt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20(PC)%20%C3%A9,de%20ser%20enfermeiro(a).). Acesso em: 30 jul. 2022.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e práticas**, n. 2, p. 191-208, 2002.

KEMP, A.; EDLER, F. C. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.569-585, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24460>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KISIL, Marcos. A fundação W. K. Kellog e o desenvolvimento da enfermagem na América Latina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 37- 42, 1993.

KLEBA, M. E. Reflexões sobre o processo de reorientação da formação dos profissionais de saúde no Brasil. In: KLEBA, M. E.; PRADO, M. L.; REIBINITZ, K. S. (Org.). **Diálogos sobre o ensino na saúde: vivências de reorientação na formação profissional em saúde**. Chapecó: Argos, 2016.

LAZZARI, D. D. *et al.* Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, e. 7092, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/57092/34296>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n.61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, C. R. *et al.* Instrumentos avaliativos na formação crítico-reflexiva em enfermagem: revisão de estudos brasileiros. **Revista Inova Saúde**, Criciúma, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/Inovasauade/article/view/3484>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LOPES, R. E.; SILVA, A. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Formação reflexiva no ensino da enfermagem: discussão à luz de Schön. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.47-58>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt&format=html> Acesso em: 20 maio 2022.

MACEDO, L. Situação-Problema: Forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a Ideia de Competência. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. F. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAESTRI, E. *et al.* Estratégias de ensino na graduação em enfermagem: abordagem das doenças crônicas não transmissíveis. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 19, e. 50388, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/50388/751375150437>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MAIA, M. V.; STRUCHINER, M. Aprendizagem significativa e o portfólio reflexivo eletrônico na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 720-730, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/DwLTC8sxcJChvTynZPqppRD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.

MARTINI, J. G. *et al.* Currículos de cursos de graduação em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev Fund Care Online**, v. 9, n.1, p. 265-272, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i1.265-272>

MARTINS, M. L. B. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da História. **Educação em Revista**, v. 36, e. 227098, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior em Enfermagem: ressignificando experiências. **Educação em Revista**, n.33, e162238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sCNMSSYY4MvGTzgSxqHSkFn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MELO, R. C. C. P.; FREITAS, H. C. N. M. Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens Perspectiva dos estudantes de enfermagem na disciplina de Administração e Gestão em Enfermagem. **Referência – Revista de enfermagem**, v. 2, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388242124010>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MELO, K. C. M. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna**. Belém, 2009. Dissertação (Mestrado em letras - Linguística). Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, 2009.

MIRANDA JUNIOR, U. J. P. *et al.* Avaliação critério-referenciada em medicina e enfermagem: diferentes concepções de docentes e estudantes de uma escola pública de saúde de Brasília, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 67-77, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-52712018000300067&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2022.

MORAES-FILHO, I. M. *et al.* Aplicação do Arco de Charles Maguerez na implementação de estratégias para prevenção do câncer de pênis: relato de experiência. **REVISA**, v. 9, n. 4, p. 804-809, 2020.

MORERA, J. A. C.; CORRÊA, A. B.; ZAMPROGNA, K. M.; REBNITZ, K. S. Refletindo com Freire: sobre a dialogicidade e cotidianos profissionais. *In*: PRADO, M. L.; SCHIMIDT, K. R (Org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

OLIVEIRA, N. A. MEIRELLES, R. M. S. CURY, G. C.; ALVES, L. A. Mudanças curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do Promed. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 333-346, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000300008>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PADOVANI, O.; CORRÊA, A. K. Currículo e formação do Enfermeiro: desafios das universidades na atualidade. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 112-119, maio/ago. 2017.

PÁDUA, E. M. M.; CARLOS, D. M.; FERRIANI, M. G. C. Estudos de caso: informações e registros como critérios de consistência e credibilidade em abordagens qualitativas. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 39-52, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1170>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000400012>. Acesso em: 12 maio 2022.

PAIM, J. *et al.* O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. **The Lancet**, v. 377, n. 9779, p. 1778-1797, 2011.

PALHETA, A. M. S. *et al.* Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190368, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/VDPS5nLmSZTdkm5z7TvLhqr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

RAMOS, A. M. *et al.* Determinantes da satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 24,

n. 4, e. 9555, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.9555>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRY, S.; PADILHA, M. I.; COSTA, R.; MANCIA, J. R. Reformas curriculares na transformação do ensino em enfermagem em uma universidade federal. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 4, e20201242, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RzW7w7VTSQSckXxdrtpJhfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REGINO, D. S. G. *et al.* Formação e avaliação da competência profissional em enfermagem pediátrica: perspectiva de docentes universitários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.**, v. 53, e03454, 2019.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior... **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/34008/pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

RODRIGUEZ GARCIA, C. **Licenciatura en enfermería proyecto curricular**. Toluca: UAEM, 2015. Disponível em: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32412>. Acesso em: 20 out. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALAMANCA, V. F.; PRETTY, M. I.; HERNÁNDEZ, N. N. Percepción del proceso evaluativo en la práctica clínica durante el internado de estudiantes de Medicina. **Revista Cubana Educación Médica Superior**, v. 33, n. 2, e. 1768, 2019. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n2/1561-2902-ems-33-02-e1768.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTAMARÍA-RODRIGUEZ, J. E.; BENÍTEZ-SAZA, C. R.; SOTOMAYOR-TACURI, S.; BARRAGÁN-VARELA, L. A. Pedagogías Críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0193786, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, M. C.; LEITE, M. C. L.; HECK, R. M.; SILVA, T. M. A anatomia humana para a enfermagem: diálogos interdisciplinares no currículo. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p.

181-90, 2010. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/1874>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SAUPE, R.; BRITO, V. H.; GIORGI M, D. M. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. *In*: SAUPE, R. (Org.). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Editora UFSC, Série Enfermagem, Repensul, 1998. p. 245-272.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, D. P. **A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e a escrita em português**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2011. Programa de Mestrado em Letras.

SILVA, E. F. L. *et al.* Competências do docente do ensino clínico no Curso de Graduação em Enfermagem: um estudo de caso. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 11, p. 4118-25, out. 2017. Supl. 10.

SILVA FILHO, C. C.; DRAGO, L. C.; MAESTRI, E.; FUNAI, A.; BACKES, V. M. S. Da pirâmide para o círculo: em busca de práticas educativas participativas em saúde. *In*: PRADO, M. L.; SCHIMIDT, K. R (Org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

SILVA, L. A. R. *et al.* O Arco de Maguerez como metodologia ativa na formação continuada em saúde. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 41-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5274/3817>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, S. R. L. P. T.; BALSANELLI, A. P.; NEVES, V. R. Competências pedagógicas do enfermeiro professor na graduação em enfermagem. **Revista Nursing**, v. 22, n. 250, p. 2722-2728, 2019.

SOARES, A. A. L. **Avaliação institucional: o caso da faculdade de tecnologia Darcy Ribeiro**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÓRIO, R. E. R. **Educação profissional em saúde no Brasil: a proposta das escolas técnicas de saúde do sistema único de saúde**. Ministério da Saúde. n.5, p. 46- 58, 2002. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23\(2\)048.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23(2)048.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101–118, 2000. DOI: 10.18222/ae02220002218. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2218>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G. Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2577-84, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mf9szgBWntsrGMZfJQzpy9L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; PRADO, M. L. Formação docente na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa da literatura. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 20, p. 211-235, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i20.987>. Acesso em: 25 set. 2021.

STOCKMANN, J. I.; LIMA, P. A. Avaliação da aprendizagem na ótica da pedagogia histórico crítica: uma visão escolar. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21575/25254774rms2017vol2n1315>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEO, C. R. P. A.; MATTIA, B. J. Formação profissional em saúde: pelas tramas das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: RIGUE, F. M.; MALAVOLTA, A. P. P. (Org.). **Costuras entre Educação e Saúde Possibilidades em Movimento**. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

THULER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOMEY, A. V. Abraham Flexner, pionero de la educación médica. **Revista Cubana Educación Médica Superior**, v. 16, n. 2, p. 156-63, 2002.

TREVISAN, A. L.; ALBERTI, D. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 311-332, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6939/4929>. Acesso em: 6 ago. 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Decreto por el que se expide el código de ética y conducta de la universidad autónoma del estado de México**. n. 274, p. 72-77, abr. 2018. Disponível em: https://www.uaemex.mx/images/pdf/Cod_Etica_Cond_2018.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **História de la UAEM**. 2020. Disponível em: <https://www.uaemex.mx/mi-universidad/bienvenido-a-la-uaem/historia.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Licenciatura en Enfermería**: proyecto curricular. 2015. Disponível em: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32412>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. **Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021-2025**. 2021. Disponível em: http://planeacion.uaemex.mx/docs/PRDI_2021-2025.pdf. Acesso em: 14 de out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Enfermagem. **Plano Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2020/08/PDI-2020-2024-pagina-dupla.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

VARGAS, I.; GONZÁLEZ, X.; NAVARRETE, T. Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. **Enfermería Universitaria**, v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632018000300244. Acesso em: 23 jul. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Finalidade da avaliação. *In*: **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, C. M. C. B. **Avaliação na educação superior em enfermagem sob a ótica dialógica de Freire**, 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 336 p.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S., GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, n. 23, p. 118-139, jul. 2011. Disponível em: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

VASCONCELOS, I. C. O. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25853608/Tr%C3%AAs_abordagens_do_m%C3%A9todo_de_estudo_de_caso_em_educac%C3%A7%C3%A3o_Yin_Merriam_e_Stake. Acesso em: 30 jul. 2022.

VENDRUSCOLO, C. *et al.* Enfermeiro professor: limites e possibilidades da carreira docente. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, n. 2, p. 95-100, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2317-6032.2018v22n2.30927>. Acesso em: 10 out. 2021. VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v.12, n. 40, p. 152- 69, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 9 nov. 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto. Acesso em: 18 mar. 2022.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. Paulo Freire: Ideias que desacomodam. *In*: PRADO, M. L.; SCHMIDT, K. R. **A boniteza de ensinar e aprender em saúde**. 1. ed. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Objetivo geral

Compreender como o enfermeiro educador estrutura os processos avaliativos para uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Objetivos específicos

Descrever como se estruturam os processos avaliativos de Enfermeiros Educadores no Brasil e do México.

Verificar as vivências/experiências de Enfermeiros Educadores referente aos processos avaliativos e a formação crítica, criativa e reflexiva.

Promover espaço de diálogo, reflexão e ação por meio do Arco de Magueres referente a estruturação de processos avaliativos para uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Procedimento de coleta de dados

Optou-se por estudar duas universidades públicas, uma localizada no Brasil e outra no México. Os participantes deste estudo serão enfermeiros educadores que atuam na formação superior em enfermagem em ambas instituições. Adotou-se como critério de inclusão, os profissionais que atuam há pelo menos seis meses como educadores e o critério de exclusão não se aplica ao estudo. Para garantir o sigilo e anonimato dos participantes, os sujeitos do estudo serão identificados por nomes escolhidos pelos participantes.

Quadro 1 – Fontes de Evidência

| Fonte de Evidência | Participantes |
|------------------------------|--|
| Entrevistas Semiestruturadas | Enfermeiros Educadores. |
| Pesquisa documental | Projetos Pedagógicos de Cursos das respectivas instituições de ensino superior |
| Arco de Maguerez | Enfermeiros Educadores. |

Relato de Estudo de Caso

Inicialmente, foi realizado um relatório descritivo parcial de cada um dos casos, ou seja, de ambos os cursos de Enfermagem. Posteriormente, ocorreu a análise das informações coletadas a partir das fontes de evidência. As informações foram analisadas de acordo com a síntese cruzada dos dados entre a pesquisa documental e os produtos do Arco de Maguerez e entrevista semiestruturada. O agrupamento desses materiais constituiu o relatório final deste estudo.

Observações Gerais

Pesquisa Documental

Os Projetos Pedagógicos de Curso serão organizados da seguinte maneira:

Quadro 2 - Pesquisa documental dos PPCs de graduação em Enfermagem

| IES | Curso | Ano do P.P.C | C.H. Total | C.H.T. | C.H.P. | C.H.E. | Corpo Docente Quantitativo | Enfermeiros Educadores Quantitativo | Estudantes Quantitativo | Palavras chaves e contexto |
|-----|-------|--------------|------------|--------|--------|--------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | | | | | | | | | | |

Legenda: IES = Instituição de Ensino Superior; P.P.C. = Projeto Pedagógico de Curso; C.H.= Carga Horária; C.H.T.= Carga Horária Teórica; C.H.P = Carga Horária Prática; C.H.E.= Carga Horária Estágio.

Os demais documentos serão organizados da seguinte maneira:

Quadro 3 – Pesquisa documental demais documentos

| Tipo de Documento | Palavras chaves e contexto |
|-------------------|----------------------------|
| | |

Entrevista Semiestruturada

Organização anterior:

Contato prévio com os participantes via *e-mail* e encaminhamento dos termos que contemplam os procedimentos éticos (Caso houver algum questionamento, solicitar que o entrevistado encaminhe pela mesma via);

Encaminhar endereço de acesso a plataforma utilizada para entrevista semiestruturada.

Metodologia da Problematização Arco de Maguerez

Contato prévio com os enfermeiros educadores para apresentar a proposta, verificar disponibilidade e agendamento dos encontros;

Realizar agendamento para a coleta;

Observar níveis de segurança, com relação a pandemia da Covid-19, alterando os encontros presenciais para remotos, caso necessário;

Estruturar o planejamento das demais etapas a partir do primeiro encontro proposto em Apêndice C;

Organização dos materiais utilizados para as estratégias utilizadas pelo Arco de Maguerez e demais aparelhos eletrônicos necessários para assegurar a captação adequada dos diálogos.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****Roteiro para entrevista semiestruturada com Enfermeiros Educadores**

Data da entrevista: ___/___/2021 Início: __ h __ min Término: __ h __ min

Meio de realização: *Google Meet*®

Instituição de Ensino Superior: _____.

Identificação

Nome completo: _____.

Idade: ___ anos

Sexo: _____.

Docente há quanto tempo? ___ anos () meses () Nessa IES? ___ anos () meses () Formação acadêmica (titulação, local, tempo, instituição): _____.

- 1) Quais são suas percepções referentes aos processos avaliativos?
- 2) Como você estrutura os processos avaliativos das disciplinas ou componentes curriculares que você é responsável?
- 3) De que modo os documentos que orientam a formação em enfermagem influenciam os processos avaliativos?
- 4) Quais são suas percepções referentes aos termos “crítica, criatividade e reflexão” para a formação em enfermagem?
- 5) É possível articular esses conceitos na prática pedagógica do enfermeiro educador?

APÊNDICE C – PROTOCOLO ARCO DE MAGUEREZ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Este protocolo visa incluir o planejamento da aplicação do Arco de Magueres. Embora elas sejam definidas pelos referenciais assumidos, as estratégias utilizadas serão subsidiadas pelos encontros anteriores, visando a manutenção da coerência ao longo de todo o estudo. Dessa forma, a baixo, encontra-se o planejamento para o primeiro encontro com o grupo de educadores, que tem como intuito a formação sobre a estratégia utilizada.

PLANEJAMENTO 1ª ENCONTRO DO ARCO DE MAGUERES

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueres.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueres.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro I

Data: 14 de junho de 2021

| | | |
|--|--|-----------------------------------|
| Tempo total do encontro: 3 horas. | | |
| III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil; Universidade Autónoma do Estado do México, Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem. | | |
| IV. Tema: Formação Arco de Maguerez | | |
| V. Objetivos do Encontro: Objetivo geral: Dialogar sobre aspectos históricos e de aplicação do Arco de Maguerez, demonstrando como será desenvolvido o a atividade formativa referente a avaliação. | | |
| VI. Atividade: | VII. Estratégia Metodológica | VII. Tempo previsto |
| Leitura prévia dos textos disponibilizados na plataforma online. | Atividade assíncrona, texto 1 e 2 (ver nomes). | 1 hora e 30 minutos |
| Apresentação da pesquisadora e dos participantes do estudo. | Atividade síncrona, roda de conversa. | 5 a 10 minutos 10 a 15 minutos |
| Apresentação da pesquisa, encaminhamentos éticos e retirada de dúvidas. | Atividade síncrona, apresentação expositiva dialogada utilizando o Canva. | 40 a 50 minutos |
| Diálogo sobre Arco de Maguerez, iniciado a partir das experiências dos participantes do estudo com a estratégia. Será utilizado o recurso do Canva para este momento. | Atividade síncrona, apresentação expositiva dialogada utilizando o Canva. | 15 minutos |
| Avaliação do encontro 1 por meio da atividade “ <i>Que bom que... que bom se... que pena que</i> ”. Cada participante descreverá suas percepções acerca do momento vivenciado. | A avaliação se dará sob três aspectos: Do cenário (a temática, a abordagem teórica); Da estratégia (a abordagem metodológica); | |

| | | |
|---|---|--|
| | Dos participantes (mediador e participantes). | |
| <p>VIII. Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | | |
| <p>IX. Bibliografia:</p> <p>BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.</p> <p>BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez uma perspectiva teórica e epistemológica. Filosofia e Educação (Online), v. 3, n. 2, p. 264-287, 2012.</p> <p>BORILLE, D. C.; BRUSMARELLO, M. R. P.; MAZZA, V. A.; LACERDA, M. R.; MAFTUM, M. A. A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: Relato de experiência. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 209-16, 2012.</p> | | |

***Este cronograma está sujeito a alterações em decorrência das orientações de autoridades de saúde com relação a Pandemia Mundial da Covid-19.**

PLANEJAMENTO 2º ENCONTRO DO ARCO DE MAGUEREZ

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Maguerez.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Maguerez.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro II

Data: 15 de junho de 2021

Tempo total do encontro: 3 horas.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil;

Universidade Autónoma do Estado do México,

Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem.

IV. Tema: Observação da Realidade.

V. Objetivos do Encontro:

Objetivo geral: Promover espaço de diálogo a partir da observação da realidade individual e coletiva e identificar problemáticas com relação a temática discutida.

| | | |
|---|--|--|
| <p>VI. Atividade:</p> <p>Realidade Para este momento será promovido um diálogo entre os participantes acerca da temática, iniciado a partir de perguntas disparadoras: <i>O que é avaliação para mim?</i></p> <p>Os participantes deverão escrever individualmente suas respostas.</p> <p>Observação da Realidade Após, serão novamente questionados: <i>Qual a sua experiência docente com avaliação da aprendizagem?</i> O grupo será convidado a dialogar sobre o questionamento, bem como a procurar possíveis problemáticas relacionadas à realidade por eles expostas, por meio de uma interface com a formação crítica, criativa e reflexiva.</p> <p><i>Tenho alguma dificuldade/problema/fragilidade com relação a avaliação?</i> O grupo será convidado a dialogar sobre o questionamento, bem como a procurar possíveis problemáticas relacionadas à realidade por eles expostas, por meio de uma interface com a formação crítica, criativa e reflexiva.</p> <p>Avaliação A avaliação da metodologia utilizada será realizada por meio de instrumento disponibilizado via Google Forms. O tempo será computado no item atividade assíncrona.</p> | <p>VII Estratégia Metodológica</p> <p>Atividade Síncrona Nuvem de palavras (Edupulses).</p> <p>Atividade Assíncrona em fórum criado na plataforma virtual.</p> <p>Atividade Síncrona: Padlet</p> <p>Atividade Assíncrona via Google Forms</p> | <p>VII. Tempo Previsto</p> <p>Tempo de resposta: 5 minutos no aplicativo.</p> <p>Apresentação da nuvem: 5 minutos</p> <p>30 minutos</p> |
| <p>Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | | |

XIX. Bibliografia:

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

***Este cronograma está sujeito a alterações em decorrência das orientações de autoridades de saúde com relação a Pandemia Mundial da Covid-19.**

PLANEJAMENTO 3º ENCONTRO DO ARCO DE MAGUEREZ

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueréz.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueréz.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro II

Data: 16 de junho de 2021

Tempo total do encontro: 3 horas.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil;

Universidade Autónoma do Estado do México,

Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem.

IV. Tema: Pontos Chaves.

V. Objetivos do Encontro:

Objetivo geral: Promover espaço de diálogo a partir da observação da realidade individual e coletiva e identificar problemáticas com relação a temática discutida.

| VI. Atividade | VII. Estratégia Metodológica | VIII. Tempo Previsto |
|--|---|----------------------|
| <p><u>Momento II</u> Validação das produções realizadas no dia anterior via power point.</p> <p>Etapa II: Identificar os pontos chave Os participantes serão convidados a interagir na plataforma e identificar as problemáticas mais evidentes ou prioritárias.</p> <p>Após a identificação – Hierarquização dos pontos chaves – na opinião dos participantes, qual é o mais importante? Qual/quantos vamos trabalhar</p> <p>Avaliação forms</p> | <p>Ver ferramenta de post it</p> <p>Momento síncrono: Roda de conversa e power point (ir escrevendo concomitantemente – organizando o pensamento de acordo com a prioridade/hierarquizar – tentar deixar no máximo em 5 pontos chaves aproximando termos que são semelhantes sem forçar).</p> | <p>2 horas.</p> |
| <p>Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | | |
| <p>XIX. Bibliografia:</p> <p>ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. <i>In:</i> ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE,2003.</p> <p>BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.</p> | | |

PLANEJAMENTO 4ª ENCONTRO DO ARCO DE MAGUEREZ

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueréz.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueréz.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro IV

Data: 17 de junho de 2021

Tempo total do encontro: 3 horas

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil;

Universidade Autónoma do Estado do México,

Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem.

IV. Tema: Teorização

V. Objetivos do Encontro:

Objetivo geral: Discutir teoricamente os pontos chaves identificados pelo grupo no encontro anterior.

| VI. Atividade | Estratégia metodológica | VII. Tempo previsto |
|---|--|---------------------|
| <p>Validar os pontos chaves apresentados via power point.</p> <p><i>Atividade Assíncrona</i></p> <p>Leitura em pequenos grupos dos textos disponibilizados.</p> <p>Apresentação dos grupos</p> <p>Avaliação</p> <p>A avaliação da metodologia utilizada será realizada por meio de instrumento de Mapa Mental.</p> | <p>Leitura em grupos sobre o texto</p> | |
| <p>Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | | |
| <p>XIX. Bibliografia:</p> <p>ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.</p> <p>BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.</p> | | |

***Este cronograma está sujeito a alterações em decorrência das orientações de autoridades de saúde com relação a Pandemia Mundial da Covid-19.**

PLANEJAMENTO 5ª ENCONTRO DO ARCO DE MAGUEREZ

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueréz.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueréz.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro IV

Data: 18 de junho de 2021

Tempo total do encontro: 3 horas

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil;

Universidade Autónoma do Estado do México,

Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem.

IV. Tema: Hipóteses de Solução.

V. Objetivos do Encontro:

Objetivo geral: Elaborar plano de ação para as problemáticas identificadas como “pontos chaves” a partir da teorização realizada no encontro anterior.

| VI. Atividade | VII. Estratégia metodológica | VIII. Tempo previsto |
|--|---|-------------------------|
| <p>Validação dos pontos chaves estudados no dia anterior.</p> <p><u>Momento II:</u></p> <p>Etapa IV: Hipóteses de Solução (o que (qual é o problema), como (de que forma resolver?), quando (tempo e onde) e quem (quem irá realizar?).</p> <p>Planejamento de como resolver os pontos chaves em novos grupos via Café Mundial, a seguir os convidados serão</p> <p>A avaliação da metodologia utilizada será realizada por meio de instrumento disponibilizado via Google Forms. O tempo será computado no item atividade assíncrona.</p> | <p>Colocar um quadro em branco no power point, colocar o “o que, como e quando”</p> <p>Linha 1: primeiro ponto chave, vai respondendo com eles...</p> | <p>10 a 15 minutos.</p> |
| <p>Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | | |
| <p>XIX. Bibliografia:</p> <p>ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.</p> <p>BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.</p> | | |

***Este cronograma está sujeito a alterações em decorrência das orientações de autoridades de saúde com relação a Pandemia Mundial da Covid-19.**

PLANEJAMENTO 6º ENCONTRO DO ARCO DE MAGUEREZ

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto: Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana

Objetivo Geral: Compreender as vivências de enfermeiros professores brasileiros e mexicanos acerca da Avaliação da Aprendizagem por meio da aplicação do Arco de Charles Magueréz.

Objetivos Específicos:

Promover espaço de diálogo junto à professores enfermeiros que atuam na formação em Enfermagem sobre Avaliação da Aprendizagem por meio do Arco de Magueréz.

Identificar estratégias avaliativas utilizadas por enfermeiros professores no contexto da formação em enfermagem no Brasil e no México.

Verificar as tendências pedagógicas que sustentam as escolhas avaliativas de enfermeiros professores que atuam na formação em enfermagem no Brasil e no México

Compreender as concepções, potencialidades e desafios presentes na prática pedagógica de enfermeiros professores acerca da avaliação da aprendizagem.

II. Encontro III

Data: 19 de junho de 2021

Tempo total do encontro: 3 horas

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil;

Universidade Autónoma do Estado do México,

Participantes: Enfermeiros Educadores que atuam na formação profissional de nível superior em Enfermagem.

IV. Tema: Aplicação à realidade prática

V. Objetivos do Encontro:

Objetivo geral: Elaborar plano de ação para as problemáticas identificadas como “pontos chaves” a partir da teorização realizada no encontro anterior.

| | |
|--|--|
| <p>VI. Metodologia:</p> <p><i>Atividade Assíncrona</i></p> <p>Aplicação do plano de ação na prática pedagógica</p> <p>Realizar relato de experiência em Fórum criado na plataforma utilizada durante os encontros. – Como vou transformar a minha realidade sobre avaliação?</p> <p>Avaliação final via Google Forms.</p> | <p>VII. Tempo previsto</p> <p>2 horas e 30 minutos.</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> |
| <p>Materiais: Papeis e canetas para registros, equipamentos eletrônicos e acesso a internet para participação das atividades que serão remotas em virtude da Pandemia Mundial da Covid-19.</p> | |
| <p>XIX. Bibliografia:</p> <p>ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.</p> <p>BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.</p> | |

***Este cronograma está sujeito a alterações em decorrência das orientações de autoridades de saúde com relação a Pandemia Mundial da Covid-19.**

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Eu, Prof^ª. Dr^ª Silvana Silveira Kempfer (pesquisadora responsável), juntamente com pesquisadora Maria Eduarda de Carli Rodrigues, doutoranda em enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “Problematizando a Avaliação da Aprendizagem: Compreensão de Enfermeiros Professores que atuam na Formação em Enfermagem Brasileira e Mexicana” vinculada ao macroprojeto “Práticas Pedagógicas para um Modelo de Ensino Inovador do Cuidado em Enfermagem - Brasil e México” aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) por meio do parecer de número 4.980.847 e no México no Comité de Ética en Investigación sob o número 3.758.324.

Caso necessite entrar em contato, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH UFSC), situado no seguinte endereço: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), Rua Desembargador Vitor Lima, número 222, sala 401, Trindade - Florianópolis/SC, CEP 88040- 400, telefone (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Acreditamos que o estudo possibilitará o diálogo e o processos de ação-reflexão-ação entre enfermeiros educadores referente a avaliação para uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar deste estudo e, por meio deste termo de consentimento, em duas vias por nós assinadas, certificá-lo (a) da garantia do anonimato de seu nome e da imagem da instituição. Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio da participação na entrevista semiestruturada e pela estratégia do Arco de Maguerez, desenvolvido nas etapas Observação da Realidade, Pontos Chaves, Teorização, Hipóteses de Solução, Aplicação à Realidade as quais serão gravadas e, posteriormente, transcritas, mas sem que você seja identificado (a) em qualquer tempo do estudo.

Informamos que esta pesquisa pode oferecer riscos de danos à dimensão moral, social, intelectual, emocional e cultural do ser humano, como sentimentos de ansiedade, constrangimento, desconforto, estresse, cansaço, quebra de anonimato, porém consideramos de pequena expressão frente aos benefícios que serão possíveis obter com suas experiências, vivências e sugestões.

Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, caso aceite participar, de retirar o seu consentimento a qualquer momento, uma vez que sua participação é voluntária. A recusa ou desistência da participação do estudo não implicará sanção, prejuízo, dano ou desconforto. Os aspectos éticos e a confidencialidade das informações fornecidas, relativos à pesquisa com

seres humanos, serão respeitados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

O material coletado durante as entrevistas poderá ser consultado sempre que você desejar, mediante solicitação. Os dados serão utilizados exclusivamente em produções acadêmicas, como apresentação em eventos e publicações em periódicos científicos.

As pesquisadoras Silvana Silveira Kempfer e Maria Eduarda De Carli Rodrigues estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelo telefone (49) 9999125256 (Maria Eduarda), pelos e-mails silvana.kempfer@ufsc.br; mariadecarlir@gmail.com ou pessoalmente, no endereço: Departamento de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-900.

Silvana Silveira Kempfer
Pesquisadora responsável

Maria Eduarda De Carli Rodrigues
Pesquisadora colaboradora

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza e objetivo desta pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, garantido o anonimato.

Nome _____ do _____ participante:

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____ Data: ____ / ____ / ____.

**APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E
DEPOIMENTOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através deste termo, os pesquisadores Maria Eduarda de Carli Rodrigues e Prof^a Dra^a Silvana Silveira Kempfer do projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas de Enfermeiros Educadores do Brasil e do México: processos avaliativos para uma formação crítica, criativa e reflexiva” a realizar as fotos e/ou vídeos que serão necessárias e/ou meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos somente para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisa anteriormente citada, porém não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos decorrentes dos elementos por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável pela Pesquisa

Florianópolis, data.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UN MODELO DE ENSEÑANZA INNOVADOR DEL CUIDADO EN ENFERMERÍA - BRASIL Y MÉXICO

Pesquisador: Silvana Silveira Kempfer

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15090719.1.0000.0121

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.980.847

Apresentação do Projeto:

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_...pdf, de 31/08/2021, preenchido pelos pesquisadores.

Segundo os pesquisadores:

Resumo:

Paulo freire refere que a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transforma-lo. O processo educativo visto deste enfoque requer estratégias de ensino, recursos didáticos e ambientes de aprendizagem, que sejam pertinentes as demandas e exigências sociais, assim como também, que incidam nos objetivos estabelecidos nos programas de estudo para o alcance das competências, que impactem as diferentes realidades e contextos. A metáfora educativa do estudante da sociedade do conhecimento exige que o aluno autônomo, capaz de autorregular-se e com habilidades para o estudo independente automatizado e permanente. Requer também aprender a tomar decisões e solucionar problemas em condições de conflito e incertezas, bem como buscar e analisar informações em diversas fontes para transforma-las em alicerces para construção e reconstrução do conhecimento em colaboração com os outros. Neste sentido na educação em enfermagem é preciso construir e aplicar o pensamento crítico e reflexivo

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.980.847

nos estudantes, para fortalecer a tomada de decisões, a liderança e autonomia da profissão e, por sua vez proporcionar cuidados com qualidade e equidade, que em um determinado tempo reflitam na satisfação e no reconhecimento social da atenção dos profissionais de enfermagem. Assim mesmo para o alcance destes resultados, na formação dos futuros profissionais de enfermagem devem ser considerados diversos aspectos como por exemplo, as políticas públicas em saúde vigentes, o vínculo entre as instituições educacionais e os

setores sociais, a identificação dos extratos sociais dos alunos e suas necessidades, assim como o acesso a recursos e tecnologias da informação. Esses aspectos devem demarcar as práticas pedagógicas considerando a participação efetiva dos estudantes de enfermagem, sendo responsabilidades dos docentes planejar, desenhar e prover as melhores estratégias para obter aprendizagem significativa e integrais. Com base no

exposto, o objetivo deste estudo é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do curso de graduação em enfermagem e propor bases para construção de praticas pedagógicas inovadoras no ensino do cuidado. Para atingir este objetivo será utilizado o método de estudo de caso múltiplo. As unidades de análise serão duas instituições de ensino superior; a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidad Autónoma Del Estado de México. em cada instituição serão convidados docentes para realização de entrevista em profundidade, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Os dados serão transcritos e categorizado de acordo com sua natureza e conteúdo para sua análise e interpretação. A partir dos dados referentes as praticas pedagógicas dos docentes será proposto um modelo de ensino inovador para o cuidado na enfermagem.

Hipótese:

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO MELHORAM A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.

Metodologia Proposta:

Estudio cualitativo de intervención de carácter participante. La investigación cualitativa esaquella que trabaja predominantemente con datos cualitativos, o sea, los datos recolectados porel investigador no se expresan en números, o bien los números y las conclusiones en ellos basados representan un papel menor en el análisis (Dalfovo, et al., 2008).De esta forma, los datos cualitativos incluyen también informaciones no expresadas en palabras, tales como pinturas,

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.980.847

fotografias, dibujos, películas, videos e incluso bandas sonoras. En la investigación cualitativa participante los participantes son considerados uno de los problemas de la investigación y tienen influencia expresiva en la misma (Dalfvo, et al., 2008). El estudio se realizará en dos fases: la primera es la fase diagnóstica, que busca conocer el contexto educativo y pedagógico de las instituciones de enseñanza y la segunda es la fase de intervención, la cual tiene como objetivo promover prácticas pedagógicas innovadoras. Para atender las dos fases del estudio, se utilizará la metodología de la problematización de Freire y el Arco de Charles Maguerez. Escenario de Estudio El estudio se desarrollará en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil y en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México. En los respectivos Programas de la Licenciatura en Enfermería. Universo de trabajo 20 profesores del pregrado de Enfermería. Tipo de muestreo Para la obtención de los datos correspondientes a la identificación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, se llevará a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Límites del Estudio El estudio se desarrollará en el período de 2021 a 2022.

Critério de Inclusão:

Docentes que tengan tiempo completo en la institución educativa, con más de 3 años de antigüedad, que se encuentren impartiendo unidades de aprendizaje teóricas en las áreas del conocimiento de enfermería y que deseen participar en el estudio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no ensino na graduação em enfermagem e propor bases para a construção de um modelo inovador de ensino do cuidado.

Objetivo Secundário:

Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no Curso de Graduação em Enfermagem. Propor bases para a construção de um modelo inovador de ensino do cuidado em enfermagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dos participantes se sentirem constrangidos, pela abordagem de suas práticas pedagógicas.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.980.847

Benefícios:

Melhora das práticas docentes a partir de metodologias de ensino inovadoras e eficazes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações retiradas primariamente do formulário com informações básicas sobre a pesquisa gerado pela Plataforma Brasil e/ou do projeto de pesquisa e demais documentos postados, conforme lista de documentos e datas no final deste parecer.

Sem considerações adicionais, vide o item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações deste parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não apresenta pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos que a presente aprovação (versão projeto 31/08/2021 e TCLE31/08/2021) refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nestes documentos deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Informamos que obrigatoriamente a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1351121.pdf | 31/08/2021 20:55:38 | | Aceito |
| Outros | Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf | 31/08/2021 20:54:38 | Silvana Silveira Kempfer | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Detalhado_Brochura_Investigador.pdf | 31/08/2021 20:52:01 | Silvana Silveira Kempfer | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta.pdf | 31/08/2021 | Silvana Silveira | Aceito |

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS- UAEM



Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Enfermería y Obstetricia

Toluca, Méx., 14 de julio de 2020

DRA. JESSICA BELEN ROJAS ESPINOZA
PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO
DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

P R E S E N T E

Por este medio, le envío un cordial saludo y al mismo tiempo, le informo que en la sesión ordinaria de los Consejos Académico y de Gobierno, celebradas el día 10, del mes y año en curso, se **aprobó** el Dictamen realizado por la Comisión de Ética asignada para la revisión del proyecto de investigación "**Prácticas Pedagógicas para un modelo de enseñanza innovador del cuidado de Enfermería – México y Brasil**".

Sin otro particular por el momento, agradezco de antemano su atención.

ATENTAMENTE
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2020, Año del 25 Aniversario de los Estudios de Doctorado en la UAEM"

DRA. EN A.D. GLORIA ÁNGELES ÁVILA
PRESIDENTA DE LOS H.H. CONSEJOS



APROBADO
H. CONSEJO DE GOBIERNO

FECHA: 10-07-2020

c.c.p. - Minutario
 GAA/LQB/asmga

Paseo Toluca s/n esq. Jesús Carranza
 Col. Moderna de la Cruz, C.P. 50180,
 Toluca, Estado de México
 Tel. (722) 2706270 / 2702357
 feyo@uaemex.mx:

