



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL**

VERÔNICA DA CONCEIÇÃO SILVA

**Avaliação da Aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico de
Enfermagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: análises e
reflexões acerca do processo avaliativo**

**Brasília-DF
2021**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL**

VERÔNICA DA CONCEIÇÃO SILVA

**Avaliação da Aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico de
Enfermagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: análises e
reflexões acerca do processo avaliativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

**Brasília-DF
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SV549a SILVA, Verônica da Conceição
Avaliação da Aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: análises e reflexões acerca do processo avaliativo / Verônica da Conceição SILVA; orientador Hêlio José Santos Maia. -- Brasília, 2021.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Curso Técnico de Enfermagem. 3. Organização do trabalho pedagógico. I. Maia, Hêlio José Santos, orient. II. Título.

Verônica da Conceição Silva

Avaliação da Aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: análises e reflexões acerca do processo avaliativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Orientador professor Dr. Hélio José Santos Maia.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia - Universidade de Brasília (UnB)
Presidente

Prof.^a Dr.^a Emília Carvalho Leitão Biato – Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Mara Regina Lemes de Sordi - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Examinadora (Membro externo)

Prof. Dr. Bernardo Kipnis - Universidade de Brasília (UnB)
Suplente

Dedico este trabalho

A Deus, porque, mesmo sem merecer, me acolhe e sustenta como a menina dos seus olhos.

Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado, acreditando e orando por mim.

*Ao meu esposo, Clayton, por todo o carinho e principalmente pelo respeito e pelo
companheirismo.*

*Aos meus filhos, Marcos Vinícius e Bernardo, por serem o combustível para a minha busca
incessante em procurar ser um ser humano melhor, como mãe, esposa, filha e profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o cuidado e amor e por oportunizar encontros dos mais variados e importantes como este.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e, na simplicidade de seus conhecimentos, saberem valorizar e apoiar com os mais sinceros votos de que tudo vai dar certo.

Ao meu esposo, por estar ao meu lado em todos esses momentos, ajudando-me a cuidar e educar nossos filhos, nossos bens mais preciosos: Marcos Vinícius e Bernardo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Hélio José Santos Maia, por toda a sabedoria e pelo conhecimento compartilhado durante esses dois anos de orientação. Meu mais sincero muito obrigada.

Às amigadas que construí durante a minha passagem pela Diretoria de Educação Profissional e que se tornaram pessoas fundamentais para o meu crescimento intelectual, pessoal e profissional. Agradeço de coração, aqui representadas por algumas mulheres guerreiras e seres humanos ímpares: Rosário, Núbia Jane e Maiara.

À Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) e à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que oportunizaram meu afastamento remunerado para estudos.

Aos colegas da SEEDF, que participaram com essa pesquisa e disponibilizaram seu tempo em responder minhas perguntas, mesmo em um momento tão atípico em que estamos vivendo. Meu coração é só gratidão.

À querida e muito especial, Prof.^a Dr.^a Emília Carvalho Leitão Biato, por oportunizar, em suas aulas, momentos únicos de aprendizado; as suas aulas foram simplesmente revigorantes. Obrigada por aceitar participar de mais um momento importante na minha jornada de estudos.

À Prof.^a Dr.^a Mara Regina Lemes de Sordi, por todo o aprendizado compartilhado por meio de suas obras, e por todas as contribuições neste trabalho. Com certeza tudo fez e fará a diferença para a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na SEEDF.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis, por todo conhecimento partilhado em suas aulas, na disciplina de Pesquisa Aplicada à Educação. Muito obrigada.

Quando você está inspirado por algum projeto extraordinário, todos os seus pensamentos rompem seus vínculos: sua mente transcende as limitações, sua consciência se expande em todas as direções, e você se descobre em um mundo novo, grande e maravilhoso. Forças, faculdades e talentos dormentes tornam-se vivos, e você percebe que é uma pessoa melhor do que jamais sonhou ser.

(Patanjali)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral analisar como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. Verifiquei como ocorre essa compreensão na prática pedagógica dos docentes que atuam no Curso Técnico de Enfermagem e pesquisei como os coordenadores do curso organizam o trabalho pedagógico voltado para a temática da avaliação das aprendizagens. Para o alcance do objetivo proposto, busquei suporte metodológico na pesquisa qualitativa na vertente interpretativista, por promover um contato mais específico entre pesquisador, ambiente e pessoas estudadas; aliada ao estudo de caso, por possibilitar uma investigação aprofundada do fenômeno analisado. Os instrumentos de levantamento de dados foram: questionário, análise documental e entrevista semiestruturada. A análise de dados foi realizada utilizando o método da triangulação, por ser um dos procedimentos analíticos da pesquisa qualitativa e por englobar a máxima dimensão na hora da descrição e da explicação do caso investigado. Em relação aos resultados/achados do estudo, foi possível perceber que, mesmo sem uma sistematização da organização do trabalho pedagógico, de pesquisas, debates e formações acerca da avaliação das aprendizagens, tanto os coordenadores quanto os professores têm uma concepção e uma defesa para o processo formativo voltado para os aspectos qualitativos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Curso Técnico de Enfermagem; Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The research presented here has the general objective of analyzing how the learning assessment of a public school of Professional and Technological Education, located in *Distrito Federal*, Brazil, is understood and implemented by the subjects involved. It was verified how this understanding occurs in the pedagogical practice of teachers who work in the Technical Nursing Course and researched how the course coordinators organize the pedagogical work focused on the theme of learning assessment. To achieve the proposed objective, it was sought methodological support in qualitative research by the interpretative aspect, as it promotes a more specific contact between researcher, environment and people studied. Combined with the case study, as it allows a thorough investigation of the analyzed phenomenon. The data collection instruments were questionnaire, document analysis and semi-structured interview. Data analysis was performed using the triangulation method, as it is one of the analytical procedures of qualitative research and because it covers the maximum dimension when describing and explaining the case investigated. Regarding the results/findings of the study, it was possible to perceive that, even without a systematization of the organization of pedagogical work, research, debates, and training on learning assessment, both coordinators and teachers have a conception and a defense for the training process focused on qualitative aspects.

Keywords: Learning Assessment; Technical Nursing Course; Organization of pedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desenvolvimento da pesquisa.....	94
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de Trabalhos acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	22
Quadro 2	Levantamento de Teses acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	23
Quadro 3	Levantamento de Dissertações acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	25
Quadro 4	Levantamento de Trabalhos acerca da Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem.....	27
Quadro 5	Levantamento de Teses acerca da Avaliação de Cursos Técnicos de Enfermagem.....	27
Quadro 6	Levantamento de Categorias acerca dos Técnicos de Enfermagem.....	31
Quadro 7	Levantamento de trabalhos acerca dos Técnicos de Enfermagem.....	31
Quadro 8	Levantamento de estudantes matriculados em 2020	84
Quadro 9	Levantamento de especificidades relacionadas ao corpo docente efetivo.....	84
Quadro 10	Relação de Pessoal Técnico, Administrativo e de Apoio.....	85
Quadro 11	Caracterização dos interlocutores – Gestor e Coordenadores(as).....	86
Quadro 12	Caracterização dos interlocutores – Professoras.....	88
Quadro 13	Categorias Iniciais e Intermediárias.....	95
Quadro 14	Ementa do Curso de Formação Continuada para Professores(as).....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	<i>American Nurses Association</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cefor	Centro Formador de Pessoal para a Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CEFET	Centros de Educação Tecnológica
Cofen	Conselho Federal de Enfermagem
DF	Distrito Federal
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESF	Estratégia Saúde da Família
FIC	Formação Inicial e Continuada
HFA	Hospital das Forças Armadas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
NOB/IRH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos

OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PP	Projeto Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCNEP	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoo	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
SUS	Sistema Único de Saúde
TE	Técnico em Enfermagem
UE	Unidade Escolar

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

(+) Para Pausas pequenas, ou

(2.5) Para Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.

MAIÚSCULA - Entonação enfática

(()) - Comentários do transcritor

() - Palavras ou segmentos incompreensíveis

[...] - Supressão de trecho(s)

SUMÁRIO

Introdução: O encontro da pesquisadora com o objeto de estudo	16
CAPÍTULO 1	21
1. Estado do Conhecimento	21
1.1 Análise dos textos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	22
1.1.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio	22
1.1.3 Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem	27
1.2 Análise dos textos dos Periódicos da Capes e da Rede Scielo	30
CAPÍTULO 2	34
2. Uma fundamentação teórica	34
2.1 Retomando o passado: um breve contexto histórico da Educação Profissional no Brasil	37
2.2 Educação Profissional Técnica em Saúde: formação do técnico de enfermagem	42
2.3 Concepções teóricas da Educação Profissional	48
2.4 A importância do ato de avaliar e da avaliação da aprendizagem no campo educacional	52
2.5 Concepção formativa da avaliação no contexto da avaliação para as aprendizagens na área da saúde	59
CAPÍTULO 3	74
3. Caminho Metodológico	74
3.1 Sucinto histórico das perspectivas teóricas Positivismo X Interpretativismo	75
3.2 Pesquisa Qualitativa	77
3.3 Estudo de Caso	79
3.4 Caracterização do Campo	82
3.5 Interlocutores da Pesquisa	86
3.6 Procedimentos e Instrumentos para levantamentos de dados	89
3.7 Análise de Dados	92
CAPÍTULO 4	95
4. Análise de Dados	95
4.1 Categoria 1 – Avaliação das aprendizagens	95
4.1.1 Conceito	96
4.1.2 Técnico de Enfermagem	98
4.2 Categoria 2 – Técnico de Enfermagem	102
4.2.1 Documentos norteadores	102
4.2.2 Formação profissional	105
4.3 – Categoria 3 - Formas de Avaliar	108
4.3.1 Autonomia	108
4.3.2 Instrumentos avaliativos	111
Considerações Finais	115
1 - Avaliação das aprendizagens (conceito e concepção)	115
2 - Técnico de Enfermagem (documentos norteadores e formação profissional)	116
3 - Formas de avaliar (autonomia e instrumentos avaliativos).	116
Objetivos da pesquisa	116
Últimas Palavras	118

✓	Contribuições da Pesquisa	118
✓	Limitações e Sugestões	118
	PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE CURSO	120
	<i>Referências bibliográficas</i>	129
	APÊNDICES	138
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA O GESTOR (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)	139
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL DESTINADO AOS COORDENADORES (AS) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)	143
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL DESTINADO AOS PROFESSORES (AS) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)	146
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO COORDENADOR (AR) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE MEET)	149
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO PROFESSOR (AR) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE MEET)	150
	APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	151

Introdução: O encontro da pesquisadora com o objeto de estudo

A procura por uma formação profissional, seja ela de nível médio, relacionada aos cursos técnicos, ou nível superior, é cercada por muitas incertezas e muitos sonhos. Cada sujeito, durante sua caminhada acadêmica e profissional, se depara com ensinamentos não tão emancipadores do ponto de vista pedagógico, com concepções de estudos voltadas para teorias sem vivência da prática profissional.

A formação na área da saúde é marcada por questões que envolvem o cuidar, mas o cuidar não só ligado à dor física, mas à dor emocional, a questões subjetivas do paciente e do profissional. As técnicas empregadas no trato da enfermagem evoluíram com o tempo e têm acompanhado o desenvolvimento técnico-científico e sua acurácia a torna cada dia mais abrangente, segura e confiável, com penetração em vários domínios centrados nos cuidados com a saúde. Como bem menciona Potter (2013, p. 1), "As oportunidades para uma carreira na profissão de enfermagem são ilimitadas. Há uma variedade de opções, que incluem enfermagem clínica, ensino, pesquisa, gestão, administração e até mesmo empreendedorismo".

A formação do Técnico de Enfermagem é bem ampla e, de acordo com dados atuais do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN)¹, o total geral de profissionais que atuam na área no Distrito Federal é de 53.236 (cinquenta e três mil, duzentos e trinta seis) pessoas. Desse total geral, 3.056 são auxiliares; 14.995, enfermeiros e 35.185, técnicos, ou seja, 75% desses dados são compostos por profissionais formados em Cursos Técnicos de Nível Médio em Enfermagem.

Diante das singularidades e da amplitude que cercam a área de atuação da enfermagem, esta dissertação tem o intuito de compreender como ocorre o processo da formação do Técnico de Enfermagem de Nível Médio, uma vez que como demonstrado pelos dados do COFEN é cada vez maior o número de profissionais desse nível atuando na linha de frente em hospitais, postos de saúde e outros estabelecimentos de saúde.

Dessa forma, cabe a nós uma reflexão crítica para com os critérios, as formas como está acontecendo a formação desses sujeitos, uma vez que o número de egressos, de profissionais formados chega a ser quase o valor total de pessoas que atuam na área. Como

¹Data de Referência dos Dados é de 1º/2/2020, conforme consta na página da Cofen. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em 1º fev. 2020.

já vimos, o campo da enfermagem como conhecimento evolui constantemente, assim como a visão de qualidade por parte da sociedade, pois cada vez mais os pacientes precisam e procuram por um atendimento humanizado e querem um profissional capaz de lidar com questões que envolvem não só a prática de técnicas, mas possa realizar escolhas éticas que auxiliem no tratamento e na prevenção de doenças.

A qualidade de atendimento prestado pelos profissionais de saúde, como o Técnico de Enfermagem, requer uma visão para além de prestar um serviço instrumental, “a integralidade do cuidado procura ver o cliente/paciente como um todo, resolvendo os seus problemas de forma integral pela equipe de saúde na qual se insere o profissional de nível técnico” (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – RCNEP - Área da Saúde, 2000, p. 14).

É importante ressaltar que a dinamicidade dos avanços técnicos e tecnológicos, aliados às constantes mudanças sociais, exige uma formação por parte das escolas que priorize a integralidade de saberes de maneira humanística. Isso possibilita aos estudantes um ensino para a aquisição de aprendizagens críticas e a qualificação ativa conforme exigências contemporâneas do mundo do trabalho.

A área da saúde, mas especificamente a da enfermagem, passou e ainda passará por várias mudanças, posto que o mundo está em constantes transformações tecnológicas, científicas e sociais. O aumento populacional expandir-se-á significativamente entre 2015 e 2050, a proporção populacional mundial com mais de 60 anos de idade dobrará de 12% para 22%, segundo informa a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS – BRASIL)² em sua Folha informativa – Envelhecimento e saúde. Com isso, a procura por atendimento médico e cuidados hospitalares também crescerá e demandará dos sistemas e das políticas sociais para a saúde ações democráticas de acesso e de cuidado.

A Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente dos cursos voltados para a formação técnica em Enfermagem, precisa acompanhar essa evolução populacional, tecnológica e científica. Os currículos devem pautar-se pelos conhecimentos que recepcionem o contido na legislação da profissão, as leis regulamentadoras do exercício profissional desses técnicos, mas que, para além e em consonância com esses fundamentos, seja promovido o desenvolvimento de princípios éticos e de cidadania para uma “atuação

² Informação disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?=com_content&view=article&id=5661:folha-informativa-envelhecimento-e-saude&Itemid=820. Acesso em: 25/ 01/ 2020.

profissional que considere e respeite os limites das próprias competências e que reconheça a prioridade do espaço de atuação” (RCNEP – Área da Saúde, 2000, p. 17).

Nesse sentido, parece ser oportuno e urgente estabelecer parâmetros que permitam um monitoramento constante acerca da qualidade dos processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito das Unidades Escolares ofertantes de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, de forma a garantir que o aumento de vagas esteja par e passo, acompanhado da qualidade desejada à formação.

Isso posto, a justificativa para o interesse na linha de trabalho aqui proposta leva em consideração todo o processo histórico e social da área da saúde e mais pontualmente a formação do Técnico de Enfermagem, em conjunto com a experiência desenvolvida na área de gestão da EPT na Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SUBEB/SEEDF), onde as funções desenvolvidas exigiam uma visão global e integralizadora do setor como um todo.

Além da responsabilidade de gestão, o interesse pelo tema se justifica também na experiência acadêmica prévia, quando da realização e da conclusão de Especialização em Coordenação Pedagógica, com o tema referente à avaliação institucional. A experiência de gestão e acadêmica proporcionou-me uma visão macro do tema proposto, motivando a minha vontade em pesquisar e apreender mais acerca da tão complexa e importante avaliação das aprendizagens dos estudantes que frequentam o Curso Técnico de Enfermagem na rede pública de ensino do Distrito Federal. Isso ocorreu principalmente pelo fato de a oferta de vagas para o referido curso ter crescido nos últimos dois anos, ampliando seu alcance e envolvendo maior número de docentes e estudantes.

Diante da motivação apresentada, cabe descrever que o Curso de Técnico de Enfermagem, inserido no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, é ofertado por Unidade Escolar da rede pública de ensino do DF, cujo Plano de Curso foi aprovado pelo Parecer n.º 255/2017 – Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), com turmas regulares, composta por estudantes que realizaram processo seletivo regulamentado por Edital.

Essa realidade inspirou a pergunta central proposta para este estudo, a saber: **Como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública do DF é compreendida e realizada pelos sujeitos envolvidos?**

Com base na pergunta central, outras questões foram levantadas para direcionar o processo investigativo. Dentre elas duas importantes vertentes cabem destaque e apontam para as seguintes perguntas:

- a) Que fundamentos teórico-metodológicos embasam a concepção avaliativa em um Curso Técnico de Enfermagem?
- b) Como os coordenadores do curso e professores organizam o seu trabalho pedagógico frente às suas compreensões avaliativas?

A partir da breve contextualização descrita, a pesquisa propôs o alcance dos objetivos descritos abaixo.

Objetivo geral: analisar como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de EPT pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos.

Objetivos específicos:

- descrever os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a avaliação das aprendizagens definidas no Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem;
- compreender como a Unidade Escolar de Educação Profissional pública organiza o seu trabalho pedagógico no processo avaliativo;
- investigar as concepções e as metodologias utilizadas pelos professores no processo da avaliação das aprendizagens.

A dissertação está dividida em 4 capítulos: O **primeiro capítulo** apresenta o levantamento para o Estado do Conhecimento de trabalhos produzidos no campo acadêmico para averiguar o que vem sendo estudado na temática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a avaliação de Cursos Técnicos e as pesquisas acerca do Técnico em Enfermagem. A investigação foi realizada nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e nos periódicos QUALIS A1, A2, A3, B1, B2, classificadas pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). Nesse capítulo, para além da sondagem dos estudos é feito a análise das pesquisas selecionadas para uma maior contribuição a proposta deste trabalho.

No **segundo capítulo**, expus a Fundamentação Teórica deste estudo, com subseções que tratam do Contexto Histórico da Educação Profissional no Brasil; a Educação Profissional Técnica em Saúde, como se constituiu a carreira do Técnico em Enfermagem; as Concepções teóricas que norteiam a Educação Profissional; a Importância do ato de

avaliar e da avaliação da aprendizagem no campo educacional; e a relevância da Concepção formativa da avaliação para as aprendizagens na área da saúde.

O **capítulo terceiro** exemplifica o Caminho Metodológico desenhado para esta pesquisa; a escolha pela pesquisa qualitativa interpretativista; o estudo de caso como abordagem de estudo; os instrumentos de levantamento de dados; e a escolha pela triangulação como suporte para a análise dos dados. No **capítulo quarto**, apresento a análise dos dados gerados, por meio das interpretações, das inferências das transcrições das entrevistas semiestruturadas, dos questionários e da análise documental.

Trouxe, ainda, as Considerações Finais desta pesquisa, bem como a retomada das categorias iniciais e intermediárias, os objetivos geral e específicos, as contribuições da pesquisa, as limitações e as sugestões. Logo após, trago como Produto Técnico desta dissertação a proposta de criação de um curso na área da avaliação das aprendizagens, por perceber a falta de uma organização sistematizada do trabalho pedagógico voltado para essa temática. Por último foram elencadas as referências bibliográficas utilizadas neste estudo; os apêndices com o termo de consentimento livre e esclarecido; os modelos de questionários aplicados ao gestor, ao coordenador pedagógico do curso e aos professores; o roteiro para a entrevista semiestruturada; e o roteiro utilizado para a análise documental.

Explicado o encontro desta pesquisadora com o objeto de estudo, a pergunta central, as demais questões levantadas, os objetivos geral e específicos, a organização desta dissertação, a seguir apresento o capítulo 1 com o Estado do Conhecimento, o qual deu suporte para o desenvolvimento do recorte do objetivo deste trabalho.

CAPÍTULO 1

1. Estado do Conhecimento

A proposta deste capítulo foi realizar um levantamento de trabalhos feitos no campo acadêmico para verificar o que vem sendo estudado acerca da temática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Avaliação dos Cursos Técnicos e pesquisas a respeito do Técnico de Enfermagem. Conforme descreve Moroz (2006, p. 29), “A partir da consulta à literatura especializada, é possível dirigir as investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado”.

A consulta à literatura e o levantamento de estudos acerca de temáticas pré-estabelecidas são também compreendidos como Estado do Conhecimento, como ressalta Morosini (2015, p. 102).

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nessa perspectiva, buscando uma maior reflexão com o objeto de pesquisa, e procurando contribuir para a sistematização de novos estudos para a academia e principalmente para a sociedade, o levantamento de investigações não é meramente a repetição do que já foi feito, escrito acerca de determinado problema, muito pelo contrário, “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI, 2017, p. 63).

Dessa maneira, realizei uma busca nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e nos periódicos QUALIS A1, A2, A3, B1, B2, classificados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

Considerando a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), CNE/CP N.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, classificada como um dos principais documentos norteadores para a organização curricular dos cursos técnicos; o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (2014); as Diretrizes de

Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016); a 4ª edição do Catálogo de Cursos Técnicos (2020); e a Resolução n.º 2/2020 – CEDF, o recorte temporal do Estado do Conhecimento que fiz compreende o intervalo de 2010 a 2020, por compreender que a pesquisa abrangeria trabalhos mais atuais, pois a temática de avaliação da aprendizagem voltada para cursos técnicos ainda não é tão vislumbrada no meio dos sistemas de acompanhamento tanto das gestões macro como micro.

1.1 Análise dos textos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Primeiramente foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com dois termos indutores/palavras-chave, relacionados ao problema de investigação. Vale salientar que os termos foram buscados um de cada vez, como mostram as análises. A execução de uma investigação de estudos consiste, como salienta Moroz (2006, p. 31), “[...] na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer”.

1.1.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Foram encontradas 35 (trinta e cinco) Teses com a busca pelo termo indutor/palavra-chave “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e 376 (trezentos e setenta e seis) Dissertações, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de Trabalhos acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

RECORTE TEMPORAL 2010 – 2020	
Termo indutor “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”	
Teses	Dissertações
35	376

Fonte I - BDTD, 2020.

Após a análise e o refinamento na busca, identificou-se que, das trinta e cinco Teses, somente 4 (quatro) fazem alusão “indiretamente” ao objeto de pesquisa desta dissertação, como elencado no Quadro 2.

Quadro2 - Levantamento de Teses acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2018	Tese	Atividade de Trabalho Docente na Educação Profissional entre Normas e Renormalizações: o estágio supervisionado e a formação de técnicos em enfermagem.	LOSEKANN, Maristela Vargas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2	2018	Tese	Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais.	SPESSOTO, Márcia Maria Ribera Lopes	Universidade Federal da Grande Dourados
3	2018	Tese	O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman.	SOUZA, Daniela Maysa de	Universidade Federal de Santa Catarina
4	2014	Tese	Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, na Perspectiva da Reforma Sanitária.	BARRON, Torrez Milta Neide Freire	Universidade Estadual de Campinas

Fonte III - BDTD, 2020.

A tese Losekann (2018) investiga as problemáticas que envolvem a atividade docente, a linha de pesquisa do estudo está situada na área de Trabalho e Educação e suas relações com a Saúde. A investigação ocorreu no curso Técnico em Enfermagem, sendo que

a análise foi realizada como as renormalizações produzidas pelos Técnicos em Enfermagem, que se manifestam durante os momentos de prática de estágio, são tratadas pelas enfermeiras docentes. A autora apoiou-se na abordagem ergológica do trabalho e nas contribuições a respeito da norma de Canguilhem que muito influenciou a ergologia.

Spessoto (2018) pautou o seu trabalho no campo da formação superior em Enfermagem, o objetivo geral da tese foi analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente. Em um primeiro momento, foi realizada a revisão bibliográfica a partir de teses, dissertações, artigos científicos, capítulos de livros e livros, bem como o estudo documental dos marcos normativos e regulatórios da política de educação superior, dos documentos da Associação Brasileira de Enfermagem e do Conselho Federal de Enfermagem.

Já o estudo de Souza (2018) buscou compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula, os objetivos específicos do seu trabalho estão voltados para conhecer a atuação dos professores enfermeiros de acordo com o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman: analisar fatores contribuintes para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente e construir uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente. A autora conclui com sua investigação que poucos estudos abordam a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem e existe uma preocupação entre os docentes relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional.

A temática pesquisada por Barron (2014) está centrada na análise de políticas públicas, situada na relação Educação e Formação de Trabalhadores em Saúde a partir de uma perspectiva crítica da realidade, tendo em mente as determinações, as mediações e as contradições de ordem econômica, política, sociocultural e pedagógica que marcam tal formação. O tema central da tese são três políticas de formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde promovida no Brasil pelo Ministério da Saúde no período de 1980 a 2009.

Em relação às Dissertações, do total dos 376 (trezentos e setenta e seis) trabalhos, somente 29 (vinte e nove) estudos trazem em seu título palavras que remetem ao campo de pesquisa que esta dissertação se propôs estudar, dentre elas: “Curso Técnico em

Enfermagem”, “Avaliação”, “Enfermagem”, “Formação Profissional Técnica de Nível Médio”, “Saúde”, mas que não conversam com a proposta desta pesquisa. Vale ressaltar, contudo, que quatro (04) dissertações trouxeram uma abordagem que remete à proposta deste trabalho, as dos autores Viana (2015); Vianna (2019); Santos (2019) e Dorneles (2011), conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Levantamento de Dissertações acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2015	Dissertação	A Avaliação Atitudinal em uma Escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.	VIANA, Maria Aparecida Soares	Universidade de São Paulo
2	2019	Dissertação	Uma Análise sobre a Expansão do Ensino de Enfermagem no Brasil.	VIANNA, Thaysa Vieira de Mello Gomes de Azevedo	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz
3	2019	Dissertação	Por uma Integralidade no Processo Formativo do Técnico em Enfermagem que Atua na Estratégia de Saúde da Família Região Vale do Ribeira - SP.	SANTOS, Maria Alonso de Azevedo	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz
4	2011	Dissertação	Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos.	DORNELES, Rachel Pereira	Universidade de Brasília

Fonte IIIII - BDTD, 2020.

O trabalho de Viana (2015) traz como objetivo analisar como têm sido realizados o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais na formação de profissionais de Enfermagem de nível médio, em uma escola privada do interior de São Paulo. Foram levantados dois temas com subtemas acerca da questão da avaliação para a discussão e a construção de um

instrumento de avaliação atitudinal, porém apenas o primeiro tema é o mais próximo da investigação que realizei por tratar da avaliação no processo ensino e aprendizagem com o subtema: dificuldades no processo de ensino e avaliação da aprendizagem.

A pesquisa de Vianna (2019) traz todo o contexto histórico que permeia a Educação Profissional no campo da saúde. O objetivo da investigação é analisar o contexto do ensino profissional de nível médio em Enfermagem no Brasil, retratando o processo de expansão dos cursos técnicos. Por mais que esse trabalho não faça referência à avaliação da aprendizagem dos estudantes e utilize o método quantitativo na sua metodologia, ele traz concepções a respeito da formação técnica em saúde que merecem reflexão e que vão ao encontro da desta pesquisa, como bem aponta Vianna (2019, p. 17).

Desta forma, esse estudo terá como tema “A Análise do Ensino Técnico de Enfermagem”, com o intuito de colaborar para o aumento da visibilidade e reconhecimento da importância desses profissionais. Pois, cooperar com a história de grupos da classe trabalhadora tem, dentre outros, um objetivo político.

Santos (2019) tem como objetivo principal, em seu trabalho, analisar o processo formativo do Curso Técnico em Enfermagem desenvolvido no âmbito do Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Pariquera Açu, na região do Vale do Ribeira. A maneira como a autora propôs a sua pesquisa caminha muito perto do meu campo de análise, pois ela apresenta as competências profissionais descritas na organização curricular, definidas com base no perfil profissional de conclusão do Técnico em Enfermagem. Analisa o Projeto Político-Pedagógico do Centro Formador de Pessoal para a Saúde (CEFOP), verificando se o percurso formativo incorpora eixos estruturantes com base na transversalidade e na interdisciplinaridade e se ele está referenciado na dimensão concreta do trabalho desenvolvido pelo Técnico de Enfermagem (TE) na equipe de Estratégia Saúde da Família (ESF).

Já a dissertação de Dorneles (2011) trouxe uma abordagem a respeito dos dois sistemas de avaliação que o Brasil tem: um para a Educação Básica, no caso o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e um para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A autora destaca que as especificidades da Educação Profissional não estão contemplados nesses sistemas, cabendo um estudo para esse fim. Ela analisou as políticas públicas referentes à avaliação, à Educação Profissional, às questões referentes ao desenvolvimento social, às tecnologias e à dicotomia entre a formação humana e a formação instrumental. Essa dissertação em específico vai ao encontro do que suscitou o

estudo da temática da minha investigação, pois, tanto em nível de Políticas Federais como Estaduais e Distritais, a Educação Profissional Técnica de Nível ainda não é vista como prioridade pelos sistemas de acompanhamento da aprendizagem.

1.1.3 Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem

Foi alcançado um total de 237 (duzentos e trinta e sete) trabalhos entre teses e dissertações com o termo indutor/palavra-chave “Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem”, sendo 67 (sessenta e sete) Teses e 170 (cento e setenta) Dissertações, conforme Quadro 4. Das sessenta e sete teses, somente 4 (quatro) discorrem mais próximo acerca de “A Avaliação das Aprendizagens voltadas para o estudante de Enfermagem”, como mostram o Quadro 5 e as análises a seguir.

Quadro 4 - Levantamento de Trabalhos acerca da Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem

RECORTE TEMPORAL 2010 – 2020	
Termo indutor “Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem”	
Teses	Dissertações
67	170

Fonte IV - BDTD, 2020.

Quadro 5 - Levantamento de Teses acerca da Avaliação de Cursos Técnicos em Enfermagem

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2012	Tese	Avaliação de um Curso de Graduação em Enfermagem por Egressos, Empregadores e Docentes.	MEIRA, Maria Dyrce Dias	Universidade de São Paulo
2	2016	Tese	Avaliação da Aprendizagem na Graduação em Enfermagem por Meio do Portfólio do Estudante.	BERNARDI, Mariely Carmelina	Universidade Federal de Santa Catarina

3	2010	Tese	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Área de Saúde: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural.	CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira	Universidade Federal de São Paulo
4	2016	Tese	Movimento Ensino-Aprendizagem no Curso Técnico de Enfermagem: educandos(as) em contexto de vulnerabilidade social.	VIEIRA, Silvana Lima	Universidade Federal da Bahia

Fonte V - BDTD, 2020.

A tese de Meira (2012) teve como objetivo subsidiar a avaliação e, se necessário, as transformações do currículo do curso de graduação em enfermagem de uma instituição confessional, a pesquisa foi de perspectiva qualitativa, com o uso do método a Pesquisa Ação. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados 19 egressos de uma turma de graduandos em 2007 e 15 gestores; no segundo, foi utilizada a técnica de Grupo Focal para proporcionar o debate com os professores do Núcleo Docente Estruturante do curso, resgatando-se aspectos do primeiro momento. A análise dos dados ocorreu na concepção de Bardin, gerando-se quatro categorias, a saber: 1 - Perfil do estudante do Curso de Enfermagem e Perfil dos Gestores na perspectiva dos Docentes; 2 - Avaliação do Currículo; 3 - Aspectos intervenientes no Processo Formativo; e 4 - Sugestões para aprimoramento do Currículo. Segundo a pesquisadora, “Acredita-se que o ato avaliativo, conjugado à metodologia da Pesquisa Ação, possibilitou um processo reflexivo com base na realidade que revelou uma ação concreta no âmbito dos sujeitos envolvidos” (MEIRA, 2012, p. 13).

O trabalho de Bernardi (2016) aborda a questão do portfólio como uma técnica de avaliação da aprendizagem que possibilita a construção do conhecimento por meio da intervenção do estudante, o professor interfere como mediador da ação; e o aluno, como protagonista. A autora comprova que investigar acerca da avaliação do estudante é uma

necessidade presente e constante na formação de enfermeiros. Diante disso, o objetivo da investigação visou compreender o movimento da avaliação da aprendizagem na graduação em Enfermagem por meio do portfólio do estudante. A metodologia utilizada foi um estudo de caso do tipo etnográfico, na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, tendo participado do estudo cinco professores e dez estudantes. Segundo Bernardi (2016, p.14),

para promover uma avaliação conscientizadora, estudantes e professores precisam estar sensibilizados e interessados em uma aprendizagem construtiva, honesta e instigante. As competências e os desafios são diversos, porém, por meio do diálogo, compreensão e auxílio mútuo, acredita-se na possibilidade de aprimorar as relações, o desenvolvimento individual e coletivo, com vistas à transformação da realidade.

A temática proposta na pesquisa de Cavalcante (2010) está centrada na avaliação no ensino de graduação em Saúde em uma Instituição de Ensino Superior. O objetivo da tese foi identificar e analisar os discursos e os significados da avaliação da aprendizagem produzida entre os professores e os alunos do curso de graduação em Enfermagem e Medicina. Ao final da investigação, segundo a autora, pareceu que o papel da avaliação ainda não é muito claro para os professores, pois seu foco é o esquema formal, a fim de atender aos requisitos burocráticos do sistema acadêmico, que é o gerente das atividades de ensino e, portanto, é o sentido predominante de avaliação no ensino de graduação em Saúde.

Por fim, o estudo desenvolvido por Vieira (2016) teve como foco o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educandos(as) em contexto de vulnerabilidade social. Da análise das falas, foram constituídas três categorias de análise e respectiva subcategoria: Esperança; Diretividade: Conteúdo Programático, Estratégias Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem; Processo de Conscientização. A partir da análise das entrevistas, da observação e da análise documental, a pesquisa considerou que o movimento ensino-aprendizagem, no curso de habilitação profissional de Técnico em Enfermagem para educandos(as) em contexto de vulnerabilidade social, constituiu-se de forma processual e dinâmica, mediatizado pela diretividade do agir-educativo das educadoras, a partir da esperança de reconhecimento e de projeto de vida e processo de conscientização dos(as) educandos(as). Alguns aspectos da vulnerabilidade social dos(as) educandos(as) foram considerados no movimento do curso, evidenciando-se a necessidade de adequações do curso às características sociais, econômicas e de vida dos(as) educandos(as).

Após a leitura das 170 (cento e setenta) Dissertações, foi verificado que 16 (dezesseis) trabalhos trouxeram, em seu título principal, palavras que poderiam remeter ao trabalho proposto de Avaliação da Aprendizagem de Estudantes no Curso Técnico de Enfermagem. Depois de uma análise mais aprofundada, constatou-se, porém, que as temáticas abordadas estavam relacionadas: **a)** à percepção dos professores que atuam no curso de Enfermagem; **b)** às condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos, expostos no seu cotidiano, durante suas atividades profissionais de enfermeiros(as); **c)** à avaliação das atitudes de profissionais de enfermagem em serviço de emergência; **d)** à aferição de conhecimentos dos enfermeiros acerca do cuidado com pacientes com feridas na rede de atenção pública à saúde; **e)** aos estudos relacionados à percepção de profissionais e docentes a respeito da Educação Interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas na formação de Enfermagem e Medicina; **f)** às questões que englobam evasão, permanência, êxito na escola e avaliação do uso do Portfólio como instrumento avaliativo.

1.2 Análise dos textos dos Periódicos da Capes e da Rede Scielo

Inicialmente foi feita a pesquisa nos periódicos da Capes e na Rede Scielo com o intuito de mapear quais trabalhos abordavam o tema “Técnico em Enfermagem” em suas produções. Foram encontrados mais de 60 artigos que, de alguma forma, faziam menção ao termo indutor “Técnico em Enfermagem”, contudo, preliminarmente, foi feita uma análise em relação ao ano em que os trabalhos foram publicados, descartando-se 22 (vinte e dois) artigos com datas anteriores a 2010.

Restou um total de 32 (trinta e dois) objetos para análise, sendo que somente 4 (quatro) pesquisas conversam mais com a proposta de estudo deste trabalho, os 28 (vinte e oito) artigos desconsiderados, após leitura atenta, estavam relacionados a temáticas que não comunicam com o campo de pesquisa em análise. Para melhor compreensão, foi feita a categorização dos temas com a quantidade de estudos, como apresenta o Quadro 6.

Quadro 6 - Levantamento de Categorias acerca dos Técnicos em Enfermagem

Categorias				
Termo indutor “Técnico em Enfermagem”				
Formação Docente	Saber Científico X Saber Popular	Expectativas dos estudantes de Técnicos em Enfermagem	Processo de Historização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Área da Saúde no Brasil.	Estressores/absenteísmo - doença da equipe de enfermagem
7	2	8	5	6

Fonte VI - Capes e Scielo, 2020.

Os 4 (quatro) artigos que dialogam com a proposta de investigação dessa dissertação estão elencados no Quadro 7, com as análises logo após.

Quadro 7 - Levantamento de trabalhos acerca dos Técnicos em Enfermagem

N.	Ano/Revista/Qualis	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es
1	2015 Scielo/Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	Necessidades de Aprendizagem de Estudantes de Enfermagem no Ensino Técnico Profissional	Góes FSN, Côrrea AK, Camargo RAA, Hara CYN.
2	2016 Scielo/Educar em Revista Qualis A1	Artigo	Organização Didático-Metodológica Das Aulas de Anatomia e Fisiologia Humana: Comportamento e Percepção dos Estudantes.	Callegaro AM, Rocha KM.
3	2015 Revista Mineira de Enfermagem Qualis B1	Artigo	Avaliação da Formação do Técnico de Enfermagem por Enfermeiros da Prática Hospitalar.	Camargo RAA, Gonçalves AE, Góes FSN, Nakata CY, Pereira MCA.

4	2012 Revista Eletrônica de Enfermagem da UFG	Artigo	Desvelando o Significado da Avaliação no Ensino por Competência para Enfermeiros Educadores.	Prado RA, Prado ML, Reibnitz KS.
---	---	--------	--	----------------------------------

Fonte VII - Capes e Scielo, 2020.

A proposta de pesquisa de Góes, Côrrea, Camargo e Hara (2015) está relacionada na identificação de necessidades de aprendizagem de estudantes do ensino técnico-profissional (TVE) em Enfermagem, realizado em uma cidade do estado de São Paulo. A coleta de dados foi gerada por meio de questionário socioeconômico e cultural a respeito das necessidades de aprendizagem; para a averiguação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. As gravações e as anotações do grupo mediado pelos círculos culturais, bem como os instrumentos respondidos pelos participantes, foram analisadas em busca de um significado central.

Callegaro (2016) analisou, em seu estudo, o comportamento e a percepção dos estudantes a respeito da organização didático-metodológica, por meio dos momentos didático-problematizadores, implementada em três aulas da Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana de um Curso Técnico em Enfermagem da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em uma concepção quantitativa, do tipo pesquisa-ação, os dados foram coletados de maneira mais flexível com a utilização de diário de bordo para o registro dos comportamentos dos estudantes observados em cada aula; questionários com perguntas fechadas e abertas; e sugestões dos estudantes acerca da organização didático-metodológica por meio dos momentos didáticos-problematizadores.

O estudo proposto por Camargo, Gonçalves, Góes, Nakata e Pereira (2015) objetivou analisar como enfermeiros da prática assistencial hospitalar avaliam a formação dos Técnicos de Enfermagem a partir dos referenciais curriculares nacionais. A pesquisa foi de caráter exploratório, transversal, com abordagem também quantitativa. Participaram do estudo 42 (quarenta e dois) enfermeiros assistenciais, 17 (dezessete) de um hospital privado e 25 (vinte e cinco) de hospital público de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes responderam um questionário estruturado e Escala de Likert, entre dezembro de 2013 e março de 2014.

Por último a temática de Prado e Prado e Reibnitz (2012) objetivou compreender o significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competências; estabelecer um processo reflexivo, assim como reconhecer crenças e valores da prática avaliativa. A

pesquisa foi de concepção participativa, do tipo descritivo-exploratória, de natureza qualitativa, desenvolvida com um grupo de educadores de um Curso Técnico de Enfermagem. O referencial teórico-metodológico baseou-se nos pressupostos de Paulo Freire em sintonia com fundamentos do ensino por competência de Philippe Perrenoud. Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevista e círculos de diálogo, sendo o processo de análise realizado concomitantemente à coleta de dados.

Cabe destacar que, ao final desse levantamento, foi possível observar que a modalidade de Educação Profissional é um campo bastante vasto e em crescimento, cabendo ainda muitos estudos a respeito do processo como ocorre a aprendizagem desses sujeitos que optam por frequentar um curso técnico de nível médio, seja na área da saúde, seja em outras áreas. Os estudos (teses, dissertações, artigos) que trataram da avaliação dos estudantes ainda deixaram lacunas acerca da Avaliação da aprendizagem voltada para estudantes que optam pelo Curso Técnico de Enfermagem. As temáticas da avaliação, em algumas pesquisas, ficaram voltadas para a Avaliação dos técnicos já formados em seu ambiente de trabalho.

Essa pesquisa, portanto, realizada para o Estado do Conhecimento cooperou significativamente para o processo de investigação e escrita desta dissertação, pois foi possível perceber alguns aspectos que ainda necessitam de estudos mais específicos, por se tratar de um terreno muito peculiar da educação onde as mudanças sociais que envolvem o trabalho influenciam significativamente no planejamento desenvolvido dentro do espaço escolar.

A seguir apresento a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa, a qual proporcionou embasamento conceitual a respeito do tema estudado.

CAPÍTULO 2

2. Uma fundamentação teórica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que vem crescendo consideravelmente, de acordo com dados do observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), o âmbito Federal está ampliando sua oferta ano após ano. O Plano de Expansão da Rede Federal, na fase III de sua implementação, iniciada em 2011, conseguiu ampliar de 144 unidades para 659 em todo o país³.

Em 2018 a Rede Federal de Educação Profissional contava com 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação (IFs); 2 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 23 (vinte e três) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II com seus respectivos campus⁴.

Essa crescente também é observada na divulgação de ofertas de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional pelo setor privado com o Sistema S⁵ e no setor público de ensino dentro das Secretarias de Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal (DF). Na Rede Pública de Ensino do DF, é importante salientar o significativo aumento verificado na oferta das formas Integrada com o Ensino Médio, nas formas concomitante e subsequente e no oferecimento de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

O crescimento da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de FIC ocorreu na adesão à modalidade de Educação Profissional e Tecnológica de algumas Unidades Escolares de Ensino Médio (EM) regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também na construção de uma escola nova e na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Os avanços da Educação Profissional e Tecnológica, na Rede Pública de Ensino

³ De acordo com o Portal do MEC – Setec, expansão da Rede Federal.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em em: 10/01/2021, às 10h.

⁵ Sistema S - Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, a assistência social, a consultoria, a pesquisa e a assistência técnica que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, apresentam raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado.

do DF, apresentou um impacto significativo no aumento de números de ofertas, passando de oito mil vagas em 2015 para mais de 15,7 mil vagas em 2018 (SILVA, 2018).

É importante ressaltar o compromisso das Unidades Escolares (UE) que ofertam EPT para uma concepção de educação integral dos estudantes. Os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) prezam pela qualidade social da educação, por um ensino que proporcione formação para o alcance das aprendizagens significativas⁶, que rompa com a dicotomia que permeou essa modalidade durante décadas de um ensino meramente técnico para um ensino que reconheça os sujeitos como seres multifacetados e condutores da própria história.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014, p. 10) pontua, de forma bem clara, qual deve ser o papel da Educação profissional dentro da SEEDF:

Propõe-se, assim, uma Educação Profissional que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

Nesse sentido, é uma educação para além das técnicas, dos muros das escolas, uma educação voltada à integralidade dos estudantes, a fim de que possam desempenhar seu papel social de maneira crítica, ativa e reflexiva, sabendo portar-se perante colegas, familiares, professores e chefes. Neste processo de transformação social da Educação Profissional, a avaliação é uma categoria fundamental no trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades Escolares, por proporcionar a democratização do saber.

Convém ressaltar, contudo, não ser qualquer tipo de avaliação que consegue desempenhar esse processo inovador e criativo da educação, ficando a cargo da avaliação para aprendizagens esse novo olhar para a formação integral do estudante. Por proporcionar uma reorganização, uma reorientação na maneira de vislumbrar as aprendizagens desenvolvidas durante toda a vida do sujeito, tanto formal dentro do espaço escolar como informalmente entre seus pares.

O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria nº 180/2019); as Resoluções 1/2018 e 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal; as Diretrizes

⁶ Segundo Moreira (2011, p. 225) aprendizagem significativa “[...] caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não literal e não arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade”.

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) - 2021; as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos da SEEDF (2014); e as Diretrizes de Avaliação Educacional Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala da SEEDF (2014 – 2016) corroboram com o texto do Currículo em Movimento da SEEDF, o qual estabelece que o compromisso do ensino/da aprendizagem da Educação Profissional esteja voltado para a qualidade social da formação da sociedade.

É relevante destacar também o artigo 58 do Regimento da Rede Pública de Ensino (2019, p. 41) que versa acerca dos objetivos da Educação Profissional: “qualificar, habilitar e/ou especializar o educando para o exercício de funções requeridas pelo mundo do trabalho⁷, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências específicas”. Dessa forma, convém um estudo mais aprofundado acerca de como se dá o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes que frequentam esses cursos técnicos ofertados por essas Unidades Escolares, uma vez que, até o momento desta pesquisa, o Sistema de Acompanhamento das aprendizagens da SEEDF não abrange esta modalidade de ensino.

Dito isso, é oportuno salientar que o campo de atuação da Educação Profissional é vasto dentro da rede pública de ensino do DF. A oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e FIC engloba cursos, como: Administração, Logística, Informática, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Serviços Públicos, Informática para Internet, Controle Ambiental, Computação Gráfica, Secretaria Escolar, Segurança do Trabalho, vários cursos no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Desing (Alaúde, Áudio/Gravação, Bandolim, Bateria, Canto Erudito, Canto Popular, Clarineta, Contrabaixo, Contrabaixo Elétrico, Cravo, Fagote e Flauta Doce, entre outros) e cursos no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde (Análises Clínicas, Nutrição e Dietética, Registro em Informações em Saúde, Saúde Bucal e Enfermagem) (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2020).

Com base no exposto, acredita-se que estudos que permitam investigar como ocorrem os processos de avaliação, na realidade de um Curso Técnico de Nível Médio ofertado no âmbito da rede pública de ensino do DF, encontrem muito mais referenciais em pesquisadores da educação e possibilitem qualificações urgentes e emancipadoras na

⁷ O conceito de mundo do trabalho difere de mercado de trabalho onde ocorre a compra e venda da força de trabalho, o trabalho assalariado, o emprego e o desemprego, o trabalho precarizado, desregulamentado. Por mundo de trabalho, entende-se o trabalho em geral e as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, a sua cultura, o pertencimento a grupos religiosos, políticos ou culturais, à classe trabalhadora, à história da classe operária (CIAVATTA, apud HOBBSAWN, 1987).

aprendizagem de jovens e adultos. Afinal, o sistema de educação do Distrito Federal poderá ter ganhos de qualidade, porque “[...] é necessário frisar que a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional” (FREITAS et al, 2014, p. 13).

A organização das subseções deste capítulo foi planejada para que o leitor compreenda a importância da Educação Profissional como modalidade da Educação Básica, a seriedade do processo de ensino/aprendizagem na oferta de Cursos Técnicos, especialmente nas Unidades Escolares que ministram o curso Técnico em Enfermagem, e a extrema relevância de organização e reorganização do processo de avaliação na concepção formativa para as aprendizagens dos estudantes dentro do planejamento pedagógico dessas Unidades Escolares.

2.1 Retomando o passado: um breve contexto histórico da Educação Profissional no Brasil

O sistema educacional do Brasil passou por diferentes momentos históricos, principalmente no que diz respeito ao modelo de formação básica e profissional ofertado para a população jovem e para as classes sociais menos favorecidas. A primeira norma que instituiu a Educação Profissional (EP) no Brasil foi o de Decreto n.º 7.566/1909, o qual criou, nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.

A Educação Profissional, desde a sua criação, é definida nas legislações para a oferta de cursos para a população sem condições de progredir nos estudos científicos, com situação financeira baixa, e subordinada à demanda política e industrial da época. Em 1837, criou-se o Imperial Collegio de Pedro II, pelo Decreto n.º 2/12/1837, por ordem do Ministro da Justiça, para servir de modelo a todo o ensino público e o particular do Império (VECCHIA, 2014).

A década de 1850 foi marcada por inúmeras inovações para o “ensino secundário⁸” e técnico, por meio do Decreto n.º 1.556, de 17/2/1855, que dividiu os estudos secundários em dois ciclos: os Estudos de Primeira Classe e os Estudos de Segunda Classe (VECCHIA, 2014). Em outubro de 1857, por meio do Decreto n.º 2.006, o Regulamento do Collegio de Pedro II passou por algumas modificações como ressalta Vecchia (2014, p. 85):

⁸ Nomenclatura dada ao Ensino Médio naquela década.

[...] instituiu dois cursos paralelos: um geral de sete anos de duração, que conduzia à obtenção do grau de Bacharel e preparava para o ingresso nos cursos superiores, e um curso especial de cinco anos, destinado aos que pretendessem ingressar nos cursos técnicos.

Evidencia-se nessa década a desvalorização e a precarização das profissões técnicas no meio educacional e social, o que fez a maioria dos estudantes do Collegio optar por cursar o plano de estudos que os conduziria às instituições de ensino superior; isso levou mais adiante a extinção da oferta do ensino técnico. Já na segunda metade do século XIX, ocorreram várias mudanças de caráter econômico, social, político e cultural; o crescimento industrial na Europa transformou o capital no mercado mundial, produziu um período de problemas na sociedade capitalista e deixou evidentes as diferenças sociais perante todo o mundo (MACHADO, 2014).

No Brasil não foi diferente e, para tentar acompanhar as mudanças mundiais, o país necessitava evoluir na sua forma de trabalho, então essas evoluções perpassaram pelo âmbito da sociedade civil, essencialmente pela área educacional. O Decreto n.º. 7.247, de 19/4/1879, mais conhecido como o Decreto de Leôncio de Carvalho, procurou reformular o ensino no país, em relação aos regulamentos das instruções primárias e secundárias, nos regulamentos dos exames preparatórios nas províncias, nos estatutos das faculdades de Direito e de Medicina, bem como no regulamento das escolas politécnicas.

Em relação ao ensino técnico, o Decreto previa a criação de

[...] escolas profissionais que objetivassem dar instrução técnica necessária às indústrias predominantes, bem como auxiliar ou criar escolas especiais que estivessem voltadas para o ensino das artes e ofícios conforme as necessidades da população e do Estado (MACHADO, 2014, p. 96).

A formação pedagógica que permeia o ensino técnico é puramente para a arte de ofícios, não só em relação ao Decreto de Leôncio, mas em relação à concepção ideológica do Positivismo na educação brasileira. Tambara (2014) relata a divisão educacional do trabalho, na qual as instituições de ensino de cunho religioso prestavam uma educação voltada para a área humanística, enquanto as instituições de concepção positivista executavam um ensino de natureza técnica; um ensino sem a menor preocupação com a aprendizagem social/humana do sujeito. Em razão disso, muitos jovens decidiram não optar pelo ensino técnico.

A primeira Constituição a tratar do assunto acerca do ensino profissional é a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 (BRASIL, 1937), em seu artigo 129.

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É extremamente relevante destacar a abordagem discriminatória que a redação dá ao ensino profissional, colocando a destinação da oferta para as classes menos favorecidas. Esse processo discriminatório entre o ensino profissional, mais conhecido hoje como “formação profissional”, é histórico. A dualidade entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP) é, portanto, debate da contemporaneidade.

Em 1934, Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação, dando sequência ao processo de reforma no campo educacional por meio das “leis orgânicas”, conhecidas por “Reformas Capanema”, as quais incluíam os ensinos industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola. O segmento profissional ficou subdividido, com essas reformas, em industrial, comercial, agrícola e curso normal; e este último se manteve ligado ao ensino secundário (SAVIANI, 2011).

Uma das peculiaridades das reformas Capanema é a concepção dualista de ensino, como bem exemplifica Saviani (2011, p. 33): “Na reforma do ensino secundário, estabeleceu--se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido”.

Mais uma vez o que se vê é que a tradição que transpassa a Educação Profissional na história da educação brasileira é de uma formação para a população de poder aquisitivo baixo, para jovens que não tinham o perfil para as Academias/Universidades de Letras, de Medicina, uma formação voltada para a instrução técnica da classe desfavorecida econômica e intelectualmente.

O Decreto-Lei n.º 4.127/1942 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, tornando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. O Decreto n.º 2.208/97, revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e versam acerca da EP.

O Decreto n.º 8.268/2014 e a Lei n.º 11.741/2008 alteraram alguns dispositivos do Decreto n. 5.154/2004 e da Lei n.º 9.394/1996, com a premissa de uma formação voltada para a centralidade do trabalho como princípio educativo e para a indissociabilidade entre

teoria e prática, como legisla os incisos II e III, incluído pelo Decreto n.º 8.268/2014. A Lei n.º 11.741/2008 redimensiona, institucionaliza e integra as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Mais recentemente a Lei n.º 13.415/2017 alterou vários dispositivos das Leis n.ºs 9.394/1996 e 11.494/2007, que regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; os Decretos-Leis n.º 5.452/1943, que trata da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e o Decreto-Lei n.º 236/1967, que revogou a Lei n.º 11.161/2005 e instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Com as alterações, a revogação e a criação de Políticas propostas para o Ensino Médio brasileiro, a Educação Profissional assumiu um novo lugar nas legislações nacionais. Ela passou a compor um dos itinerários formativos do currículo do Ensino Médio, como descreve a redação da Lei 13.415/2017, em seu Artigo 36, inciso V:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

[...]

V - formação técnica e profissional.

Essas alterações nas legislações, todavia, até há pouco tempo, ainda estavam no campo das redações oficiais. Os estados, os municípios e o Distrito Federal (DF) começaram a estudar possibilidades para colocarem em prática as mudanças previstas na Lei. No campo acadêmico, pesquisadores, estudiosos da área da Educação Profissional, ainda não conseguem ter bons olhos para esse lugar ocupado pela formação profissional. Existem muitas controvérsias e resistências no meio acadêmico e social, para que a Educação Profissional não regreda à concepção de uma formação meramente tecnicista, como é vista na literatura relativa ao tema.

Recentemente, no âmbito do DF, houve a revogação de várias resoluções e notas técnicas que versavam acerca das normas para a Educação Básica do DF, sendo elas: as Resoluções n.º 1/2002-CEDF, n.º 1/2007-CEDF, n.º 2/2007-CEDF, n.º 1/2012-CEDF, n.º 1/2014-CEDF, n.º 1/2016-CEDF, n.º 2/2016-CEDF, n.º 3/2017-CEDF e n.º 4/2017-CEDF; as Notas Técnicas n.º 1/2016 e n.º 1/2017; e as disposições em contrário, sendo aprovadas em seus lugares as Resoluções n.º 1/2018 e n.º 2/2020.

Ambas as Resoluções foram aprovadas pelo Conselho Distrital de Educação do Distrito Federal (CEDF) e estabelecem normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, trazendo novas perspectivas ao Ensino Médio e à Educação Profissional e Tecnológica. É oportuno ressaltar, portanto, a finalidade da EPT no artigo 70 da Resolução 1/2018:

Art. 70. A Educação Profissional tem por finalidade proporcionar ao estudante a formação integral e o desenvolvimento de aptidões para o exercício de atividades produtivas requeridas pelo mundo do trabalho e para o convívio social, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

A redação trazida pela Resolução para a finalidade da EPT é a concepção defendida tanto por pesquisadores da área como pelos normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os quais acreditam em uma formação para além de ensinamentos de técnicas sem nenhum amparo teórico fundamentado para a vida social.

Essa Educação Profissional, para além de ensinamentos de técnicas, deve promover a aquisição de experiências humanizadoras, transformadoras, nas quais o processo contínuo das habilidades adquiridas seja convertido na percepção do estudante em enxergar o conhecimento de maneira crítica e questionadora.

Para isso, as Unidades Escolares credenciadas para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, na área da saúde, devem proporcionar uma formação que preze pelo “trabalho” como princípio educativo, em que a teoria e a prática sejam trabalhadas indissociavelmente e os estudantes sejam preparados, de maneira integral, para o mundo do trabalho. Nesse sentido, é uma formação articulada com as orientações do Sistema Único de Saúde (SUS), seguindo os princípios nele designados de universalidade, integralidade e preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua completude física e moral, entre outros (Lei n.º 8.080/1990).

É imprescindível um ensino-aprendizagem que possibilite novas maneiras de experiências para o estudante e futuro Técnico de Enfermagem e favoreça aquisições de saberes críticos, relacionados à humanização, ética e conduta profissional condizente com as demandas da população que procura e necessita de atendimento do SUS.

O significado de qualificação para o trabalho também necessita de uma reformulação, pois o ato de qualificar não se limita somente à competência técnica, como bem esclarece Carneiro (2015, p. 79), “[...] mas se estende a uma compreensão do trabalho como fonte de vida e de transformação da vida”.

Os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica precisam conciliar o saber fazer com o saber teórico, principalmente no que diz respeito à formação de técnicos da área da saúde. Essa adequação é necessária, pois os desafios contemporâneos por que o mundo, a sociedade e o campo da saúde passam estão cada vez maiores.

No mundo do trabalho, a procura por profissionais capazes de reinventarem sua forma de atuar perante seus pares na prestação de um serviço mais crítico e humanizado é cada vez mais recorrente. Carneiro (2015, p. 79) salienta que, “Na sociedade contemporânea, a relação aprendizagem e trabalho significa aprendizagem com, para e pelo trabalho”.

Dessa forma, entende-se que a rede pública de ensino do DF deve pautar a formação de Técnicos de Enfermagem em uma concepção emancipatória de sujeito. Os estudantes precisam ter, portanto, ao finalizar o curso de Técnico em Enfermagem, a capacidade de contribuir com a sociedade de maneira ativa, compromissada, humanizada e ética.

2.2 Educação Profissional Técnica em Saúde: formação do técnico de enfermagem

A questão histórica e normativa que permeia a Educação Profissional e Tecnológica também perpassa pela formação em saúde por meio de vários normativos, como Decretos-Lei, Resoluções, Códigos de ética, Diretrizes Curriculares e Referenciais Curriculares, entre outros. A constituição de uma preparação profissional no campo da enfermagem surgiu com o Decreto n.º 791/1890 que criou, no Hospício Nacional de Alienados, uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras, o “Generalissimo”⁹ Manoel Deodoro da Fonseca foi quem anunciou o decreto.

Cabe destacar que o curso dessa época constava de noções práticas de propedêutica clínica, anatomia, fisiologia, higiene hospitalar, curativos, aplicações balneoterápicas, além de noções de administração interna, escrituração do serviço sanitário e econômico das enfermarias (DECRETO N.º 791/1890). Em 1931, por meio do Decreto-Lei n.º 20.109/1931, o Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil regulou o exercício da enfermagem no Brasil e fixou as condições para a equiparação das escolas de enfermagem.

⁹ Redação do Decreto n.º 791/1890.

O art. 2º do Decreto determinava que “A Escola de Enfermeiras Ana Nery, do Departamento Nacional de Saúde Pública, será considerada a escola oficial padrão” (DECRETO-LEI N.º 20.109/1931). O Decreto é categórico no uso do título de enfermeiro diplomado ou enfermeira diplomada, a redação do parágrafo único destaca que, só após o registro do diploma no Departamento Nacional de Saúde Pública, é que se faz jus ao título.

As legislações até então só faziam menção à profissão de enfermeiro(a), nenhum decreto trazia, em sua redação, um normativo para a carreira de auxiliar de enfermagem, ou até mesmo do técnico de enfermagem. Só em 1946, com o Decreto-Lei n.º 8.772/1946, o qual trouxe alterações nas carreiras de Enfermeiro dos Quadros Permanentes e Especial do Ministério da Educação e Saúde, que a ocupação de Auxiliar de Enfermagem começou a se normatizar como profissão na área da saúde, passando a compor também o Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde.

A Lei n.º 775/1949 indicou normativos para o ensino de Enfermagem e de Auxiliar de Enfermagem. Os arts. 2º e 3º instituíram a duração dos cursos de Enfermagem de trinta e seis meses, já com os estágios práticos, e dezoito meses para o curso de Auxiliar de Enfermagem. Em 1967 algumas ocupações referentes à saúde passaram por uma reorganização por meio do Decreto-Lei n.º 299/1967, como Auxiliar de Enfermagem, Assistente de Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem, Enfermeiro Auxiliar e Enfermeiro Militar, entre outros.

É importante destacar algumas legislações que normatizaram tanto a profissão de enfermeiro como as de Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Enfermagem e de Parteiras. São elas: a Lei n.º 2.604/1955; a Lei n.º 7.498/1986 e a Lei n.º 8.967/1994 que altera a redação do parágrafo único do art. 23 da Lei n.º 7.498/1986, que dispõe acerca da regulamentação do exercício da enfermagem; o Decreto n.º 50.387/1961 e o Decreto n.º 94.406/1987 que Regulamenta a Lei n.º 7.498/1986.

Em relação ao currículo para a formação de Enfermeiros, cabe destacar o Parecer n.º 163/1972 e a Resolução n.º 04/1972. Referente ao Parecer, dois trechos merecem ser evidenciados, um relacionado a quem compete o exercício da Enfermagem, o qual diz que “[...] as atividades de enfermagem devem ser, conforme a sua complexidade crescente, partilhadas por profissionais dos três níveis de ensino, vale dizer, o auxiliar de enfermagem, **o técnico de enfermagem** e o enfermeiro” (grifos meus); e outro referente ao novo currículo, o qual compete “[...] fornecer ao enfermeiro um conhecimento científico básico que lhe permita não somente aprender a executar as técnicas atuais mais avançadas,

relacionadas com a enfermagem como acompanhar a evolução que estas irão sofrer, inevitavelmente, em razão da evolução científica” (PARECER N.º 163/1972).

Coadunando com o que está posto no Parecer supracitado, o documento que versa a respeito de Princípios e Diretrizes para a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH - SUS) do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005, p. 53) atrela “A qualidade da atenção à saúde à formação de pessoal específico, com domínio de tecnologias que qualifiquem a atenção individual e coletiva”.

Semelhantemente a redação, tanto do Parecer como do documento do Ministério da Saúde, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCNEP) - Área da Saúde (2000), enfatiza o papel de uma Educação Profissional Técnica em Saúde voltada para uma formação que englobe desde cuidados integrais de saúde a atividades de educação para a saúde; o acolhimento; a prevenção; a restauração; a gestão em saúde; e os princípios éticos, políticos e sociais do trabalho em saúde.

Outras legislações significativas para a área da saúde foram sendo aprovadas no decorrer das décadas, como a Lei n.º 6.229/1975, que dispõe acerca da organização do Sistema Nacional de Saúde; a Lei n.º 8.080/1990, que cria o Sistema Único de Saúde (SUS); a Lei n.º 8.142/1990, que trata da participação da comunidade na gestão do SUS, assim como as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde.

Referente à Lei n.º 8.080/1990, que cria o SUS, o seu Art. 27, parágrafo único, versa que

os serviços públicos que integram o Sistema Único de Saúde constituem campo de prática para o ensino e pesquisa, mediante normas específicas, elaboradas conjuntamente com o sistema educacional.

Sob a perspectiva desse parágrafo da Lei de criação do SUS, a constituição de espaços para a formação prática dos profissionais da área da saúde, nos próprios sistemas públicos de saúde, abre uma possibilidade de suma importância para o fortalecimento e o desenvolvimento desses profissionais e para a consolidação do SUS e de políticas sociais tanto para a Saúde como para a Educação. Isso deve privilegiar o cuidado e o compromisso com a saúde pública dos cidadãos e oportunizar experiências práticas de ensino e saúde.

No âmbito da saúde, tanto o Enfermeiro(a) quanto o Auxiliar e o Técnico de Enfermagem são ocupações cercadas por diversos atos normativos. A área da saúde é, portanto, “[...] de atuação intensamente legislada, impõe limites e fronteiras à atuação dos técnicos de nível médio, o que não pode ser ignorado pelas escolas de educação profissional”, (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível

Técnico – Área: Saúde 2000, p. 9). Isso significa que as Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente o curso Técnico em Enfermagem, devem seguir as normas e as orientações estabelecidas pelas legislações que instituem a respeito da formação técnica e do ensino/aprendizagem da profissão.

O currículo dos cursos técnicos de nível médio da área da saúde requer uma formação que supere a dicotomia entre os saberes técnicos e os teóricos. É necessário, portanto, romper com a tradição que ao trabalhador cabe somente conhecimento exclusivamente funcional, resumido, linear. A formação pedagógica neste caso deve estar voltada para a construção social do cidadão, o que favorece a junção entre a teoria e a prática, atentando-se e “[...] considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes” (DCNEPT, 2021, p. 2).

A área de atuação do Técnico de Enfermagem é bem ampla, conforme estabelece o art. 12, da Lei n.º 7.498/1986.

Art. 12. O Técnico de Enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem, cabendo-lhe especialmente:

- a) participar da programação da assistência de enfermagem;
- b) executar ações assistenciais de enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no parágrafo único do art. 11 desta lei;
- c) participar da orientação e supervisão do trabalho de enfermagem em grau auxiliar; e
- d) participar da equipe de saúde.

As funções do Técnico de Enfermagem permeiam vários setores dentro do ambiente de saúde e cabendo a eles não só o manejo de técnicas de curativos, como bem traz o Art. 12 da Lei n.º 7.498/1986. Ao profissional técnico da saúde são requeridos vários atendimentos e que eles participem de programas assistenciais que desenvolvam ações de cuidados com outros sujeitos, envolvendo práticas de comunicação verbal e escrita.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), 4ª edição (2020, p. 34), estabelece como deve ser o perfil profissional de conclusão do egresso do curso Técnico de Enfermagem. Assim, o Técnico de Enfermagem deve

realizar, sob a supervisão do enfermeiro, cuidados integrais de enfermagem a indivíduos, família e grupos sociais vulneráveis ou não. - Atuar na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença em todo o ciclo vital. - Participar do planejamento e da execução das ações de saúde junto à equipe multidisciplinar, considerando as normas de biossegurança, envolvendo curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, banho de leito, cuidados pós--morte, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais. - Preparar o

paciente para os procedimentos de saúde. - Participar de comissões de certificação de serviços de saúde, tais como núcleo de segurança do paciente, serviço de controle de infecção hospitalar, gestão da qualidade dos serviços prestados à população, gestão de riscos, de comissões de ética de enfermagem, transplantes, óbitos e outros. - Colaborar com o enfermeiro em ações de comissões de certificação de serviços de saúde, tais como núcleo de segurança do paciente, serviço de controle de infecção hospitalar, gestão da qualidade dos serviços prestados à população, gestão de riscos, comissões de ética de enfermagem, transplantes, óbitos e outros.

Diante disso, cabe à Unidade Escolar um planejamento pedagógico que contemple o ensino/aprendizagem que priorize o par teoria-prática como papel indissociável do currículo do curso Técnico em Enfermagem, pois, ao estudante e futuro profissional da área da saúde, incide uma responsabilidade social que atravessa a questão meramente técnica da profissão. O campo de atuação desses profissionais é bem amplo, como: Hospitais, Unidades de Pronto Atendimento, Unidades Básicas de Saúde, Clínicas, *Home Care*, Centros de diagnóstico por imagem e análises clínicas, Consultórios, Ambulatórios, Atendimento pré-hospitalar, Instituições de longa permanência e Organizações militares (CNCT 4ª EDIÇÃO, 2020).

A formação dos profissionais da saúde demanda uma consciência para além da busca incessante de perfeição técnica, de indicações de análise de diagnósticos, tratamentos etc. Ela carece de formulação de propósitos mais transformadores para os procedimentos da profissão, como a aptidão de “[...] dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, dos coletivos e das populações” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p, 43).

A ética profissional é outro quesito extremamente significativo na formação e na atuação do Técnico de Enfermagem, sendo um componente indispensável no planejamento pedagógico, pois, conforme determina o Novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, estabelecido pela Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN n.º 564/2017),

o profissional de Enfermagem atua com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais, técnico-científico e teórico-filosófico; exerce suas atividades com competência para a promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os Princípios da Ética e da Bioética, e participa como integrante da equipe de Enfermagem e de saúde na defesa das Políticas Públicas, com ênfase nas políticas de saúde que garantam a universalidade de acesso, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde.

Outro ponto relevante na formação de Técnicos de Enfermagem que merece atenção especial é acerca de quem forma esses técnicos. A respeito desse tema as autoras Correa e

Sordi (2018) sugerem para o debate outra questão essencial relacionada à concepção e à constituição do Técnico de Enfermagem, quando falam da oposição que as escolas, os espaços educacionais devem fazer em relação aos conceitos neoliberais de educação para os interesses do capital.

Elas ressaltam que, para vencer essa estrutura de currículo voltado para as competências, a formação flexível e a empregabilidade, é necessário haver uma mudança nos ambientes escolares, ou seja, “a passagem pelos espaços educativos deve possibilitar que os indivíduos se apropriem dos saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma” (CORREA, SORDI, 2018, p. 3).

Ambas as autoras reforçam a importância do olhar para os profissionais que atuam na Educação Profissional, mais especificamente na formação de Técnicos em Enfermagem, visto que, na grande maioria, são Enfermeiros que tiveram sua formação inicial/graduação em bacharelado, ficando a prática em sala de aula prejudicada por conta do fator pedagógico e histórico que acontece no processo de ensino da modalidade.

A formação na área da saúde exige uma educação que tenha como proposta um planejamento com finalidades muito bem desenhadas, cuja valorização pela renovação das práticas ocupacionais perpassa pela integralidade dessas habilidades até o atendimento à população de maneira humanizada. Diante disso, tanto quem recebe esse conhecimento como quem transmite esses saberes devem ser profissionais comprometidos com a saúde e com a educação que contribua para o processo formativo emancipatório.

O verdadeiro sentido de formar deve estar entrelaçado à vivência educacional e social desses sujeitos, mas não a qualquer vivência de vida, e sim a uma prática, a conhecimentos que gerem um saber reflexivo, que se constrói e desconstrói ao longo da caminhada acadêmica, profissional e pessoal. Como bem destaca Gadamer (2005, p. 46), “[...] o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo, assim, em constante evolução e aperfeiçoamento”.

Essa formação deve contribuir para que o estudante torne-se um profissional questionador e autônomo, um sujeito que tenha como hábito refletir a respeito da prática de modo a questioná-la de maneira inteligente, impulsionada por processos de investigação, tendo a pesquisa como uma parceira inseparável na sua prática acadêmica e profissional.

Dessa forma, é necessário investigar e, se preciso, reorganizar o currículo e as práticas da Educação Profissional Técnica em Saúde, para conceber uma formação pedagógica que tenha como princípio orientador uma metodologia com sustentação teórico-prática para a aquisição de conhecimentos e habilidades para além de realizações práticas da

profissão. A formação do Técnico de Enfermagem requer um currículo e profissionais que tenham como premissa a formação social desses sujeitos para o mundo do trabalho e não somente para a demanda mercadológica do trabalho.

2.3 Concepções teóricas da Educação Profissional

Promover um ensino que busque a formação global do estudante não é tarefa fácil, principalmente em se tratando da esfera da Educação Profissional, que, por muitas décadas, teve o seu nome ligado a uma formação precarizada, voltada para o “mercado de trabalho” e para as demandas das indústrias e do capital. Romper com essa concepção de formação meramente técnica para desenvolver uma formação emancipatória do sujeito é uma bandeira a ser levantada por todos que acreditam em uma Educação Profissional capaz de formar para além dos muros da escola e da demanda mercadológica.

É necessária uma concepção de Educação Profissional voltada para a formação em uma perspectiva democrática, significativa e consciente, que proporcione ao estudante uma visão de mundo ampla, humana e crítica. Eles devem sentir-se parte de todo o processo educacional, no qual os ensinamentos transmitidos sejam capazes de transformá-los em cidadãos questionadores com poder de argumentação teórico-metodológica.

Diante disso, o currículo da EPT deve ser capaz de desenvolver nos estudantes aptidões, saberes que vão para além de memorizações de técnicas, eles precisam ser capazes de atuarem de forma autônoma no seu meio social, no seu local de trabalho e no meio familiar. A educação está em constantes transformações, principalmente no quesito tecnológico, e as consequências dessas mudanças chegam rapidamente ao campo do mundo do trabalho, demandando um projeto de Educação Profissional que ultrapasse a dualidade histórica entre a formação geral e a formação profissional.

Como bem explana o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021, p. 2), a EPT deve proporcionar

[...] estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social.

O projeto curricular da Educação Profissional deve estar pautado no compromisso pedagógico e político de superar o foco dos seus objetivos do “mercado do trabalho” para o

progresso humano, possuindo como elementos inseparáveis a aprendizagem significativa, a cidadania, o trabalho, a ciência e a tecnologia, entre outros (Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Profissional, 2014). Concordando com a importância de o projeto estar estruturado em concepções claras de qual formação se quer propagar, a autora Sordi (1995, p. 9 e 10) chama atenção, ao acreditar que

a escola pode servir tanto como instrumento de perpetuação da crise como de instrumentos para a superação da mesma. A opção político-filosófica por ela adotada vai determinar os contornos do seu projeto educacional, e este, por sua vez, vai implicar uma organização do trabalho pedagógico segundo a lógica pré-estipulada e ideologicamente orientada.

Posto isso, a concepção teórica de formação profissional alicerçada em princípios emancipatórios e preocupada com a qualidade do ensino/aprendizagem dos seus estudantes se faz necessária, a relação teoria e prática deve ser incluída como parceira indissociável como bem traz o § 2º, do art. 1º da LDB: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

O currículo organizado em princípios democráticos pelas Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional e Tecnológica na rede pública de ensino do DF é de extrema relevância para oportunizar uma formação em que os estudantes tenham contato com um ensino voltado para a pesquisa e a atuação ativa no mundo do trabalho. A escola é um espaço que detém certa estrutura de poder em relação ao que se ensina aos estudantes, como bem salienta Freitas (2016, p. 210), “a escola ensina pela sua forma de organização; o modo que nós organizamos o poder na escola conta, pois a escola tem uma estrutura de poder que também forma o estudante”.

O papel que a escola desempenha pode tanto transformar esse paradigma da formação mercadológica como reforçar o interesse puramente capitalista da sociedade, ou seja, ela é capaz de servir como campo de disputa entre seus pares ou incentivar uma formação reflexiva acerca do papel do sujeito no seu meio social, como ser pensante, crítico, ativo, detentor da sua história.

A autora Ciavatta (2019, p. 139) também chama a atenção para a importância da educação na visão de uma formação emancipatória, dinâmica, voltada para o mundo do trabalho. Segundo ela,

a educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade. Cabe reconhecer a importância política da educação na vida da sociedade e sua insuficiência conceitual como campo disciplinar para a pesquisa científica.

É fundamental pensar a proposta curricular da Educação Profissional pautada na perspectiva de um conceito de educação-trabalho voltado para os saberes historicamente construídos pelos estudantes e compreender o trabalho como “capaz de educar no sentido de formação humana, de desenvolver o homem nas suas potencialidades” (CIAVATTA, 2019, p. 142). É o trabalho como processo de transformação do sujeito que trabalha, que realiza alguma atividade, e do sujeito que recebe essa ação de outrem.

É imprescindível, portanto, compreender a formação dos estudantes em sua completude e possibilitar-lhes uma formação integral, que favoreça as inúmeras dimensões que o formam como ser pensante e crítico, para reconhecerem-se como sujeitos de direitos e deveres, como bem salienta o documento Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014, p. 7). Conforme determina esse documento,

deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, cabe à escola desenvolver habilidades intelectuais nos seus estudantes para que eles possam intervir no seu meio social de forma ativa, como cidadãos pensantes e produtores de conhecimentos criativos; responsáveis por suas atitudes; e possam transformar o meio em que vivem tanto no mundo do trabalho ou entre seus familiares. Os cursos da Educação Profissional e Tecnológica ofertados pela SEEDF devem priorizar, em sua elaboração, essa formação multidimensional definida pelos documentos da rede pública de ensino, pelas DCNEPTs e pelos princípios do SUS.

Como bem salienta o Currículo em Movimento da SEEDF (2014, p. 12), “As Matrizes Curriculares dos cursos de Educação Profissional, independentemente do seu eixo tecnológico, devem pautar-se, portanto, pela formação integral dos estudantes...”. A aprendizagem para além da escola/sala de aula é vista como componente principal no processo de ensino-aprendizagem pela SEEDF, uma vez que ela ultrapassa os ensinamentos formais, científicos, ela acontece durante toda a trajetória de vida dos estudantes, engloba a instrução informal, o currículo apreendido em casa, nas relações sociais e individuais.

As Unidades Escolares da rede pública de ensino do DF que ofertam Educação Profissional e Tecnológica devem trabalhar com o currículo voltado para os aspectos tecnológicos, contextualizar com os acontecimentos sociais e utilizar várias metodologias para a elaboração de um saber entendido não como algo pronto, mas que se constrói e se

reconstrói durante o processo de aprendizagem escolar dentro e fora do espaço da sala de aula, ao longo da vida (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DISTÂNCIA, 2014). É imperioso garantir que os Planos de Cursos estejam pertinentes aos objetivos elencados no artigo 59 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019, p. 41). Segundo essa norma,

os objetivos da Educação Profissional são pautados pelos princípios da ética, da cidadania e dos direitos humanos de forma a promover a apropriação dos fundamentos sociais, científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional para compreensão e inserção do mundo social e do mundo do trabalho.

As organizações curriculares, os planos de curso e a organização pedagógica dessas Unidades Escolares devem estar atrelados aos objetivos propostos nesse artigo, para que ocorra uma aprendizagem para além da mensuração de notas, provas, testes, questionários; que a avaliação esteja voltada para as aprendizagens, a qualidade social da educação, a liberdade profissional/acadêmica. O art. 202, do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019, p. 83), exemplifica bem isso:

A formação profissional compreende processos de avaliação contínua da aprendizagem com o objetivo de diagnosticar os saberes dos estudantes pelo domínio das competências e habilidades requeridas no planejamento curricular.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2019) estabelece como objetivos da avaliação do estudante, na Educação Profissional, o diagnóstico de suas competências prévias e adquiridas; as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, possibilitando orientações oportunas para superá-las; além da média final de seus rendimentos, expressa pelas mensurações Apto (A) ou Não Apto (NA). Assim, A significa que o estudante desenvolveu as competências requeridas e NA demonstra não ter ocorrido o alcance desejado.

A avaliação exerce papel importantíssimo na organização curricular dentro da escola, como bem pontua Demo (2014, p. 42):

Na escola a avaliação tem, em geral, como pano de fundo normativo o currículo, à medida que esse desenha o rol dos conteúdos a serem dominados. Muitas vezes fica--se apenas na acumulação de conteúdos e esquece-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, em vez de apenas memorizar conteúdos, saber interpretar, reconstruir.

Desse modo, a forma de organização curricular das Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional na SEEDF deve estar pautada nos referenciais teóricos das Resoluções normativas do CEDF n.º 1 /2018 e n.º 2/2020; nas DCNEPTs de 2021; no Currículo em Movimento da SEEDF, que trata da Educação Profissional de 2014; nas Diretrizes de Avaliação – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala de 2014 – 2016; no Regimento Escolar da SEEDF (2019); nas Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – 2014.

Esse currículo também deve regular-se em autores que tratam da formação da Educação Profissional em uma visão teórica/metodológica para além do dualismo teoria e prática, priorizando-se um currículo, uma avaliação para a aquisição de conhecimentos para o mundo do trabalho, com princípios voltados para a qualidade social da formação profissional dos estudantes. Deve-se dar ênfase à formação de técnicos de enfermagem voltados para atuarem no SUS, para que haja um fortalecimento do sistema, pois há grande concorrência do setor privado em formar esses técnicos para trabalharem de acordo com seus ditames capitalistas.

Nessa perspectiva, o autor Paim (2015, p. 11) salienta que “A sociedade espera que o setor Saúde cuide das pessoas e das populações, mediante ações individuais e coletivas”. Ele acrescenta que o fator confiança entre os que estão em serviço nos ambientes que prestam serviço de saúde e os que necessitam de atendimento, cuidados, é essencial para a proteção e a qualidade da relação entre os cidadãos.

Ceccim e Feuerwerker (2004) salientam que, no ofício em saúde, alguns fatores se relacionam, como a questão da subjetividade que ultrapassa as práticas e os estudos tecnológicos. Eles acrescentam que a formação é uma atividade essencialmente social e necessária para a sociedade, e o comprometimento ético-político deve existir entre quem oferta o tratamento e quem o recebe.

2.4 A importância do ato de avaliar e da avaliação da aprendizagem no campo educacional

O ato de avaliar, na sua concepção informal, é intrínseco ao agir humano e está presente desde as mais simples rotinas até as ações mais complexas que exigem planejamento e monitoramento dos resultados esperados ou não. A avaliação não é uma aflição da idade média, ela é “[...] uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o

século XIX, com a escolaridade obrigatória” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Segundo Vasconcellos (1994, p. 43), a

avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades, e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Do ponto de vista histórico, há notícias de que, desde o ano 2205 a.C., a testagem era utilizada pelo imperador chinês Shun para avaliar seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de demissão ou promoção. Essa compreensão de avaliação como resultado de teste foi utilizada em outros momentos, a exemplo do sistema de testagem criado por Horace Mann no século XIX, nos Estados Unidos, com posterior desenvolvimento dos movimentos dos testes educacionais, criado por Robert Thorndike, focados na mensuração de mudanças comportamentais (DEPRESBITERIS, 1989).

Ainda na primeira metade do século XX, o conceito de avaliação para além da testagem começou a ser propagada por Ralph Tyler, o qual esclarece que os processos deveriam ampliar a noção de aplicação de testes, com lápis e papel, e incorporar a inclusão de outros instrumentos avaliativos, como destaca Depresbiteris (1989, p. 7).

Tyler defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de aptidão, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução dos objetivos curriculares.

Mesmo com a ampliação dos procedimentos, a avaliação seguiu o curso vinculado ao controle da apreensão de conhecimentos, sem de fato ampliar o conceito de avaliação para uma concepção emancipadora/social. Pelo contrário, os mecanismos de controle ainda são muito utilizados pelo Estado e seus Governos na tentativa de manter sob seus domínios a educação do povo, utilizando-se de políticas públicas para a educação na ótica da competitividade e do individualismo.

Isso ocorre de modo que os sistemas educacionais fiquem à mercê de resultados positivos nos quesitos quantitativos para o recebimento de verbas/dinheiro. Como bem esclarece Hofling (2001, p. 31), “As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”.

Na história da avaliação educacional, na dimensão da avaliação do rendimento escolar, ou do estudante, o ato de avaliar tem sido marcado pela lógica do controle técnico,

o foco fica centrado no que o estudante aprendeu, principalmente em relação aos domínios de habilidades e conteúdo. Assim, a preocupação instrucional tem sido a mais frequente meta do trabalho em sala de aula (SAUL, 2015).

Saul (2015) ressalta que os processos de avaliação, tanto formal como informal, são definidos pelas instituições educacionais, estão condicionados a seguirem a mesma lógica utilizada na matriz curricular da escola, do curso, no conjunto de conhecimentos e métodos de ensino propostos, no material didático definido; perpassam pela formação dos professores e chegam até a relação estabelecida com a comunidade escolar, promovendo-se o que ela denomina de ‘educação domesticadora’.

Na perspectiva ora apresentada, a avaliação, antes de servir como um instrumento emancipatório e de autonomia, passa a agir de maneira negativa na vida do estudante. Barbosa e Horn (2008, p. 96) enfatizam isso, ao afirmarem que “A avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas”. Reforçando o que Barbosa e Horn explicitaram, Freitas (1995, p. 63) destaca a importância da avaliação como sendo uma categoria que vai para além da utilização de “provas” ou instrumentos de aferição; segundo ele, “Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos”.

Para mudar essa visão da avaliação classificatória, faz-se necessária uma mudança de concepção e consecução no processo de avaliar, exige-se postura política e ideológica das instituições públicas, com vistas a superar as limitações da avaliação para rotular, hierarquizar quem sabe mais, quem sabe menos, uma avaliação puramente a favor da meritocracia educacional. É primordial, portanto, uma avaliação que liberte os sujeitos para uma aprendizagem abastada de conhecimentos significativos, de vida e de sociedade crítica.

Os autores Fernandes e Freitas (2007, p. 18) explicam que a avaliação educacional contempla três níveis que se completam, se inter-relacionam e permeiam todo o trabalho pedagógico dentro das escolas. Eles enfatizam que avaliar não é um processo a ser concebido sem intenção e sem direção certa, sob pena de perder sua natureza, que é a de auxiliar a prática dentro do espaço educacional e das pessoas nela atuantes, sejam elas gestores, professores, estudantes e comunidade escolar.

Avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central; avaliação da instituição, como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por projeto político-

pedagógico coletivo, e a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público.

Avaliação da aprendizagem, como é defendida por Fernandes e Freitas (2007), pressupõe que o estudante seja avaliado por seu professor de maneira que os conhecimentos adquiridos, ao longo de todo o processo escolar, sejam levados em consideração, possibilitando a oportunidade de reorganização do planejamento pedagógico visando ao melhor rendimento e à apreensão de conhecimentos. A avaliação, destarte, não fica centrada apenas na média testada ao final do processo.

Dessa forma, o caminho que o estudante percorre para chegar a determinada resposta para um problema proposto é mais importante que a nota registrada na execução de provas e testes, já que, nesse caso, “o professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 22).

Corroborando com Fernandes e Freitas, Demo (2014, p. 47) relata que “também na escola uma nota isolada pode não dizer nada sobre o aluno, mas o seu acompanhamento ao longo dos anos, a sua dinâmica no tempo, sim”, o processo que se dá à aprendizagem dos estudantes é o que mais significa quando se ensina para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Diferentes pesquisadores, como Hoffmann (1995, 2018), Luckesi (1998, 2005, 2011), Sordi (1995, 2018), Freitas et. al (2012, 2014), Freitas (1995), Fernandes (2009), Demo (2014), Perrenoud (1999) e Cordeiro (2007), entre tantos outros debruçaram-se acerca do tema da avaliação, com a construção de estudos que analisam a limitação de processos avaliativos que objetivam, a priori, a obtenção de resultados finais por meio da mensuração do desempenho do estudante.

A principal crítica dos estudos desenvolvidos por esses autores(as) gira em torno do fato de o professor, ao restringir-se a quantificar a aprendizagem, com base na análise do teste como produto do conhecimento adquirido, desconsidera o significado e as dificuldades vivenciadas ao longo do caminho percorrido por ambos: docente e estudante. O autor Luckesi (1998, p. 18) denominou ‘pedagogia do exame’ o conjunto de práticas docentes focadas na testagem final dos conhecimentos repassados, afirmando que: “[...] a avaliação está se tornando o centro da sala de aula, em torno do qual tudo gira. O problema do ‘fetichismo’ tomou conta de conceitos e práticas avaliativas [...]”.

Para Hoffmann (1995), a efetiva avaliação para a aprendizagem exige a transição de uma postura autoritária para uma prática que se concentre na mediação e o professor atue

com uma ação provocativa. Assim, o objetivo é desafiar o estudante, promovendo sua capacidade de refletir acerca do mundo e das suas realidades; a formulação e a reformulação de novas e renovadas hipóteses; o que possibilita a apreensão de saberes que façam sentido.

Cordeiro (2007, p. 145) chama a atenção para a necessidade de se rever o papel da avaliação frente à concepção de sociedade democrática da escola pública, uma vez que.

na escola democrática, a avaliação precisa ser compreendida como parte indispensável do processo de ensino e de aprendizagem e como mecanismo essencial que permite, tanto aos professores quanto aos alunos, reorientar as suas ações de maneira a garantir a aprendizagem para os alunos.

Assim, com base na concepção de processo contínuo, dialógico e cooperativo, a avaliação para a aprendizagem tem a potência de tornar professores e estudantes, protagonistas na apreensão de conhecimentos que encaminhem para as aptidões desejadas. Nesse sentido, elevam-se as chances de autoconhecimento que os tornam mais criativos e seguros e de fato possibilita que a avaliação seja “[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1991, p. 61). Dessa forma, “[...] avaliação deve ser utilizada como mais um dos instrumentos a serviço da finalidade última do ensino, que é a aprendizagem” (CORDEIRO, 2007, p. 154).

A forma de avaliar necessita de uma resignificação quando se tem consciência de que ela é um instrumento a mais, como bem coloca Cordeiro no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, pois a avaliação deve ser compreendida e investida como uma prática de indagar a qualidade daquilo que se ensina e, mais importante, de como se ensina; de averiguar se os objetivos propostos para determinado assunto/tema foi alcançado ou não e, se não foi alcançado, quais as melhores ações pedagógicas para que os estudantes aprendam significativamente.

Mais oportuno que avaliar é refletir como se dá o processo de organização das ações didáticas no contexto escolar, não só dentro das salas de aula, mas também no espaço macro da escola. O planejamento pedagógico é, portanto, fator primordial para se alcançar os tão desejados resultados, principalmente quando aliado a ele se tem a “[...] avaliação da aprendizagem como um recurso dinâmico para a obtenção dos resultados almejados” (LUCKESI, 2011, p. 24). A avaliação da aprendizagem deve ser incorporada pela escola nos seus projetos pedagógicos, bem como na organização do seu trabalho pedagógico.

A concepção de qual educação se quer promover na sociedade tem de estar bem clara dentro do espaço escolar, para se desenhar qual o tipo de avaliação vai permear o

sistema de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes que dela fazem parte. Se será um sistema que privilegiará a memorização, a técnica por si só, ou se será um sistema que se ater-á aos conhecimentos formal, informal e social que cada sujeito porta consigo durante todo o processo acadêmico, profissional e pessoal. Assim, como bem salienta Luckesi (2011, p. 52), “[...] importa que o conhecimento seja integrado à experiência da vida como um todo”.

O ato de avaliar é um intensamente político¹⁰, a concepção teórico-metodológica utilizada pela escola, pelos docentes, diz muito da formação com a qual eles foram ensinados. Assim, a contradição é um fator que permeia sobremaneira o debate a respeito do tema avaliação da aprendizagem, pois muitos são os que veem a avaliação como a aquisição de notas ao final de um ciclo (bimestre, semestre, ano). As ações pedagógicas desempenhadas na escola não são vazias de intenções, como destaca Freitas et. al. (2014, p. 22), “[...] o ambiente da escola e da sala de aula não é ingênuo e sem propósito”.

Ainda em relação à concepção de avaliação adotada pela escola, a autora Sordi (1995, p. 14) reforça bem acerca do que está por trás da questão da escolha do sistema de avaliação adotado por uma escola.

O sistema de avaliação preconizado acaba se constituindo em um instrumento de controle, tanto da qualidade do desempenho do aluno em nível cognitivo quanto da qualidade de seu ajustamento às normas de convivência estabelecidas pela instituição, em conformidade com o modelo social que defende.

Todo ato na educação é embutido de intenções muito bem planejadas pelos seus gestores, tanto no nível micro da escola como principalmente no nível macro dos governos. No que se refere à atenção dada à avaliação sistêmica, como forma de controle e de garantir a qualidade da educação básica, Sordi e Mendes (2017) chamam a atenção para o fato de como o Estado utiliza essas avaliações para quantificar o processo de aprendizagem dos estudantes brasileiros.

As autoras enfatizam a preocupação em colocarem a culpa pelo sucesso, ou pelo fracasso, na aquisição de conhecimento, somente nas escolas e nos estudantes; elas ressaltam:

A nosso ver, a instituição desses indicadores pode impactar a organização do trabalho pedagógico, como têm demonstrado os estudos sobre os efeitos dos resultados dessas avaliações, que apontam para um movimento de

¹⁰O termo “político”, nesse contexto, refere-se às nossas intenções conscientes ao propormos e realizarmos uma ação educativa e pedagógica, tendo em vista a formação do educando como sujeito e como cidadão, o que não implica necessariamente um comprometimento político-partidário (Luckesi, 2011, p. 22).

responsabilização unilateral das escolas e dos estudantes pelo sucesso ou fracasso. (SORDI e MENDES, 2017, p. 99)

As intenções de desqualificar o trabalho realizado dentro dos espaços escolares estão cada vez mais no centro das discussões político-partidárias, uma vez que os resultados obtidos por meio de provas/testes padronizados são expostos na mídia, na sociedade, como modo de demonstrar a fragilidade da educação disseminada no âmbito público, ou como forma de comparação entre a esfera pública e a privada.

Os resultados alcançados pelos estudantes são usados pelos dirigentes governamentais para orientar os processos de decisões que gerem a qualidade do ensino, por meio da elaboração de políticas públicas educacionais com currículos prontos pautados pelos interesses e pelas demandas do mercado e pela meritocracia, o que coloca o estudante como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Os planejamentos pedagógicos das escolas seguem os objetivos dessas políticas públicas e do currículo imposto de cima para baixo e isso deixa, mais uma vez, os estudantes à mercê da sorte. O autor Cordeiro (2007, p. 162) sintetiza essa questão:

Na medida em que se estabelecem mecanismos de avaliação externa que continuam insistindo nos testes padronizados e no estabelecimento de hierarquias, há um risco muito grande de as escolas acabarem abandonando os seus esforços em prol de uma avaliação diagnóstica e formativa em troca de uma preparação mais direta dos alunos para terem bom desempenho nos testes.

A resignificação no campo da avaliação da aprendizagem é urgente para mudar esse cenário governamental de ranqueamento entre escolas e estudantes. A avaliação da aprendizagem, como já foi salientado por diversos pesquisadores da área, está para além de notas, ela é um instrumento a mais para o ensino/aprendizagem, então deve ser vista como uma tática para ensinar e favorecer a autonomia social dos sujeitos. Dessa forma, são relevantes e urgentes a resignificação e a reorganização da avaliação da aprendizagem no contexto escolar e na área da saúde, mais precisamente no âmbito da enfermagem, pois os estudantes e futuros Técnicos de Enfermagem serão os profissionais lidando com vidas e emoções variadas, com sujeitos fragilizados física e emocionalmente.

A questão ética é ponto-chave para o processo da avaliação para a aprendizagem desses estudantes, como bem pontua Bagnato (2018, p. 13), “[...] a dimensão ética deve perpassar todas as relações do processo educativo”. O cuidado, ao analisar o comportamento e os conhecimentos informais que constituem o sujeito estudante por parte dos docentes e das equipes da escola, é seríssimo para que não ocorram ações de rotulação e discriminação.

A questão do aprender a fazer tem de ser para além de técnicas, deve considerar a questão humana que envolve o perfil técnico desses futuros profissionais da saúde. A teoria e a prática devem, portanto, estar unidas, confirmando o que declara Hoffmann (2018, p. 119), “Não há verdadeira aprendizagem sem a relação teoria-prática”.

Reforçando a questão do aprender a fazer para além de ensinamentos técnicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021, p. 2), em seus princípios, apontam a importância de o currículo da EPT estar alicerçado na formação integral do sujeito, utilizando-se de

[...] estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem.

É imprescindível que o currículo e a proposta pedagógica do Curso Técnico em Enfermagem estejam alicerçados em concepções que valorizem não só as habilidades técnicas, mas as que dizem respeito aos conhecimentos socioemocionais e à iniciativa/autonomia pessoal e social perante os desafios cotidianos, assumindo uma “[...] postura política profissional que contribua para dar respostas às necessidades e demandas de saúde da população” (BAGNATO, 2018, p. 12). Mais importante que saber desempenhar determinada tarefa é saber em que momento se precisa desempenhá-la e como adequar esse desempenho a novos eventos (FERNANDES, 2009).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em saúde, a concepção de avaliação para as aprendizagens deve favorecer a formação de um Técnico de Enfermagem em uma visão interdisciplinar, contextualizada. Os instrumentos avaliativos as intenções de quem avalia precisam servir, portanto, de mecanismo de reflexão, aprimoramento das aprendizagens dos estudantes, não como retorno ao interesse do mercado de trabalho, o qual almeja somente profissionais que dominam simplesmente as técnicas requeridas para a função.

2.5 Concepção formativa da avaliação no contexto da avaliação para as aprendizagens na área da saúde

Vários autores designam diferentes termos para a avaliação, como declara Luckesi (2011) e entre eles temos: avaliação mediadora (Jussara Hoffmann); avaliação dialética

(Celso Vasconcellos); avaliação dialógica (José Eustáquio Romão) e avaliação formativa (Benjamim Bloom e Philippe Perrenoud). Cabe esclarecer que, independentemente das nomenclaturas e das concepções teóricas dos diversos autores, todos os termos culminam em uma abordagem de avaliação que prioriza o processo em que ocorre a aprendizagem, opondo-se à avaliação classificatória, somativa.

O conceito de avaliação formativa surge no ramo dos teóricos behavioristas e é em seguida incorporado a outras visões teóricas, como nas perspectivas do cognitivismo, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social. Enquanto os behavioristas centram-se na análise de resultados, o cognitivismo utiliza a análise dos processos de aprendizagem dos estudantes nos diversos saberes adquiridos ao longo do percurso (FERNANDES, 2009).

A distinção entre a avaliação formativa e somativa surgiu segundo Fernandes (2009) em 1967, por meio de Michel Scriven. O conceito de somar (somativo) está relacionado à nota, à prestação de contas, à certificação e à seleção; já o de formar (formativo) está associado ao processo, ao progresso, ao desenvolvimento das aprendizagens, à regulação dos procedimentos pedagógicos.

A nomenclatura, definição adotada nesta pesquisa, será a concepção formativa, por ser a definição adotada não só pelos documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), mas por ser a que melhor retrata a visão de formação para as aprendizagens dos sujeitos. A concepção formativa também permite uma avaliação não só por parte dos professores para com seus estudantes, mas possibilita aos sujeitos que fazem parte do processo pedagógico comportamentos colaborativos e transparentes acerca do percurso de ensino/aprendizagem.

As Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016, p. 12) normatiza a escolha pela concepção formativa.

A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada.

Sendo assim, é uma concepção que vai ao encontro do processo de aprendizagem ao longo de todo o percurso escolar dos estudantes e possibilita a reorganização do planejamento pedagógico por parte não só dos professores, mas de toda equipe gestora, para melhor atender às dificuldades apresentadas durante o trajeto acadêmico, uma visão emancipadora que enxerga a avaliação para além da média ao final do processo educacional.

Assim, o caminho percorrido pelo educando para determinada resposta a determinado problema apresentado é mais valorizado que a nota atingida com provas/testes/questionários.

A avaliação na concepção formativa proporciona à educação um novo olhar frente às descobertas alcançadas pelos estudantes, as novas experiências assimiladas por eles são motivos de alegrias por parte dos professores, colegas. Nessa compreensão de avaliação, a busca por novos conhecimentos é vista como instrumento que auxilia na aprendizagem significativa, e isso significa, segundo Moreira (2011, p. 226), que “a aprendizagem significativa é progressiva, [...] os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes”.

Corroborando com Moreira (2011), Silva (2018, p. 11) destaca que a função da avaliação é “[...] acompanhar a relação ensino e aprendizagem para prover as informações necessárias para manter o diálogo entre os docentes e os educandos”. Dessa forma, um trabalho pedagógico, na visão interdisciplinar contextualizada, é fundamental para o aprimoramento das relações sociais, pois promove o diálogo, o debate crítico dentro da escola e especialmente dentro da sala de aula pelos professores, o que torna as aprendizagens cada vez mais significativas para os estudantes. Da mesma forma é a concepção de avaliação formativa para o desenvolvimento de todo o percurso pedagógico do ensinar/aprender.

O planejamento pedagógico ganha um novo significado quando ancorado na avaliação/concepção formativa, assim como, avaliação para as aprendizagens, pois o olhar centra-se na autoavaliação e na autorregulação. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a avaliação se dará tanto nos conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos de educação profissional, bem como nos saberes advindos das práticas laborais dos estudantes que trabalham - Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016).

A avaliação se constituirá no processo de diagnóstico e análise crítica do processo e da constituição das aprendizagens pelos educandos, priorizando sempre a concepção formativa do ato de avaliar, mas não excluindo o comprometimento com o resultado de qualidade dos estudantes. Pelo contrário, neste processo formativo, o resultado é sempre revisto/retomado para que se necessário for, se façam as alterações pedagógicas pertinentes.

O planejamento pedagógico do currículo da Educação Profissional e Tecnológica deve estar fundamentado na concepção da avaliação formativa para as aprendizagens, como

traz a redação das Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016, p. 27):

O diálogo constante, especialmente representado pelo uso do feedback, tende a transformar o processo avaliativo em um espaço-tempo de entendimentos enriquecedores pelos quais aprendam todos os envolvidos com a escola e com seu projeto. Os movimentos de ir, vir, fazer, refazer, construir e desconstruir dinamizam e fortalecem os princípios formativos da avaliação que visam garantir, de fato, as aprendizagens.

A reorganização do planejamento pedagógico da escola e principalmente do professor deverá seguir um novo modelo, no qual a centralidade esteja no sujeito e na sua relação com o ambiente, a natureza e a sociedade. A centralidade do planejamento ganha novos horizontes e transforma-se do ensino meramente técnico para as aprendizagens dos estudantes; a prática pedagógica deve, então, pautar-se pelo reconhecimento e pela apreciação das vivências acadêmicas e experiências de vida.

O *feedback*, como bem esclarece Fernandes (2009, p. 99), “[...] é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa”. Ele faz parte dos elementos de reorganização, autoavaliação, autocontrole e regulação para as aprendizagens significativas dos discentes.

Outro aspecto significativo que cabe reflexão é em relação não só à mudança na maneira de avaliar dentro do planejamento pedagógico, e sim à concepção de estudante que a escola, os professores, os gestores e os demais envolvidos no processo educacional têm de os estudantes serem meros cidadãos passivos. É necessária, pois, a mudança para uma visão de que esses discentes são sujeitos questionadores, interativos, ativos, criadores, capazes de tomar decisões por si só (FERNANDES, 2018).

A avaliação na concepção adotada pelos documentos da Secretaria de Estado de Educação do DF para a Educação Profissional e Tecnológica e para a formação de técnicos da área da saúde, segundo os princípios já elencados do SUS, preza por uma formação integral dos cidadãos para que desenvolvam capacidades plenas perante suas atividades profissionais - Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019). O planejamento de ensino/aprendizagem ganha formato atualizado, pois ensinar para garantir as aprendizagens requer novo conceito de currículo, de formação docente, de organização do trabalho pedagógico pela Unidade Escolar. Como evidencia Sordi (1995, p. 17), “vemos que o discurso de transformação exige um redimensionamento global das práticas pedagógicas

desenvolvidas, sem o que não estaremos sequer engatinhando na construção do Homem Novo, comprometido com uma nova ordem social”.

A equipe gestora e os docentes precisam querer mudar sua prática frente ao modelo/formato de avaliação para as aprendizagens, é necessário que assumam uma nova postura frente aos desafios de uma educação emancipatória, uma educação que priorize as subjetividades dos sujeitos, uma avaliação mais humanizada, na qual o diálogo e a participação dos estudantes sejam levados em consideração (SORDI, 1995). Compartilhando do mesmo pensamento em relação ao processo/às práticas pedagógicas, a autora Bagnato (2018, p. 14) ressalta a importância da metodologia no planejamento pedagógico: “[...] a metodologia de formação necessária é aquela capaz de fazer o aluno compreender criticamente, de maneira contextualizada, a prática que exercerá profissionalmente, estabelecendo uma interação constante entre teoria e prática”.

Essa compreensão de ensino/aprendizagem organizado pela relação teoria-prática na área da saúde é indispensável para o futuro Técnico em Enfermagem, pois os sujeitos carecem de uma formação holística¹¹ para que possam ingressar no mundo do trabalho de maneira ativa, crítica/reflexiva. A formação, portanto, deve centrar-se na atuação ativa desses estudantes frente às transformações sociais; a avaliação para as aprendizagens nessa compreensão de ensino/aprendizagem deve acontecer de maneira “processual, contextualizada, crítica, mediadora e ética” (SORDI, 2018, p. 31).

Todo o processo educacional é investido de intencionalidades, ou pelo o menos deveria ser, assim como na vida social, em comunidade. Diante disso, cabe à escola e aos profissionais que nela atuam uma nova postura perante os desafios contemporâneos relacionados à educação e, mais precisamente, à avaliação para as aprendizagens pertinentes à área da saúde.

Não é possível manter um ensino voltado somente para a aquisição de competências e habilidades técnicas. Tanto os sujeitos que receberão o atendimento como os que prestarão atendimento nessa área são sujeitos embutidos de peculiaridades que dizem respeito somente a si e carecem de um olhar mais humano, reflexivo, de ética social. O autor Dominicé (2012) pontua a respeito dessa questão, ponderando que, no contexto da educação/formação em saúde, acerca dos procedimentos que definem quem aprende/o que forma e quem recebe o cuidado, o paciente, perpassam várias questões de proporções

¹¹ Segundo Felício e Silva (2017, p. 152), o conhecimento holístico está relacionado à maneira como o sujeito recebe e compreende as propostas de inovações e às constantes aprendizagens, como aceita a diversidade, como constrói e partilha do diálogo com seus pares, alunos e os diversos agentes educativos.

epistemológicas, como: subjetividades, dores internas, crenças, questões vivenciadas por cada sujeito no campo das suas emoções e realidades.

Nesse sentido, os encontros, os diálogos, os cuidados entre os cidadãos que ofertam algum tipo de atendimento na saúde e as pessoas que recebem são rodeados pelas diversidades que constituem esses sujeitos, independentes da/do função/cargo/atividade que ocupam/desenvolvam; de cuidador, técnico, enfermeiro ou paciente.

As aptidões e as habilidades na área de saúde, mais precisamente do Técnico em Enfermagem, devem estar atreladas a um planejamento pedagógico humanizado, no qual a educação esteja centrada em práticas que desenvolvam uma “[...] consciência sanitária, que possibilite a instrumentalização dos indivíduos na construção de seu processo de cidadania” (COCCO, 2018, p. 72). Desenvolver uma educação que preze pelo atendimento com ética, respeito, fraternidade é, portanto, o que se faz necessário nas instituições de saúde, para que o paciente, o cidadão que aguarda atendimento se sinta acolhido, recebido com atenção e respeito.

Não é possível manter uma avaliação quantitativa quando se ensina para as aprendizagens que valorizam uma educação democrática, emancipatória, que trata os estudantes como seres dinâmicos, atores da própria história. As práticas pedagógicas, o modo de avaliar, o que avaliar, como avaliar, assim como o que ensinar e para quem ensinar são perguntas que devem ser inseridas nos planejamentos de ensino, no plano de curso da área da saúde. Assim, pode-se refletir a respeito de qual tipo de profissional se está formando para atuar na sociedade.

Faz-se imprescindível, por conseguinte, uma reflexão crítica acerca das práticas educativas em saúde, como bem contextualiza Cocco (2018, p. 75),

[...] refletir sobre as práticas educativas em saúde que os profissionais têm vivenciado em seu cotidiano, buscando sensibilizá-los para que atuem voltados para uma relação democrática, de construção da autonomia e cidadania dos usuários dos serviços de saúde. É um movimento dialético, do todo para as partes e vice-versa.

A troca de conhecimentos, de saberes, tanto dentro do espaço escolar, entre docentes e estudantes, como nos espaços de atuação profissional, entre técnicos e pacientes deve ser rodeada de atenção, apreço, confiança, liberdade de expressão, escuta sensível, respeito mútuo. A reorganização, o replanejamento do currículo e da avaliação para as aprendizagens, nos cursos Técnicos de Enfermagem, é vital para a troca de experiências entre os sujeitos, cabendo a toda a equipe escolar uma transformação na prática pedagógica.

As práticas dos futuros Técnicos de Enfermagem devem pautar-se, dentre outros requisitos, na percepção da importância do seu papel social perante a sociedade e o seu trabalho de atendimento humanitário, seja ele para os usuários com boas condições financeiras, seja para aqueles que procuram e precisam de atendimento no SUS. Conseqüentemente, a avaliação para as aprendizagens desses estudantes precisa romper com a visão técnica da profissão e criar um olhar coletivo no qual o processo seja valorizado mais que o fim.

O processo de alienação da avaliação quantitativa, da concepção de ensino/aprendizagem voltado para a demanda mercadológica, precisa ficar nas práticas do passado. A educação contemporânea é permeada por questões que envolvem os conhecimentos adquiridos socialmente pelos sujeitos nos espaços em que vivem, entre seus pares, não cabendo, assim, um tipo de avaliação/educação que só se preocupa com as questões quantitativas das instruções.

Literaturas, como Hofling (2001) e Tonet (2019), abordam que a concepção tradicional, capitalista de educação, já não cabe dentro do espaço social de escola que tenha um projeto pedagógico para a emancipação dos sujeitos. A mesma literatura, porém, apresenta as dificuldades de ampliarmos, criarmos políticas públicas sociais para a educação que valorize as mudanças pelas quais o mundo passa e priorize a formação dos professores como mecanismo de acompanhar essas transformações sociais, tecnológicas e estruturais.

A concepção de Estado que hoje está mais que evidente no Brasil é de uma dimensão pautada pelo mercado capitalista, no qual os sujeitos são vistos como seres competitivos e individuais. Esse é outro desafio colocado para as equipes gestoras e especialmente para os professores, quando se pretende avaliar para as aprendizagens. Isso sem falar na infraestrutura das escolas, que a cada ano fica mais precária, com salas de aulas lotadas, sem espaços físicos condizentes para uma aula diversificada e contextualizada.

Diante dessa realidade, temos o mundo do trabalho que já não comporta profissionais que não saibam lidar com suas emoções, com habilidades para além de técnicas apreendidas dentro do espaço educacional. As empresas, as instituições de saúde, bem como o SUS e a própria população procuram pessoas que saibam proceder profissionalmente com flexibilidade, responsabilidade, criticidade e ética.

As políticas públicas para a educação necessitam de mudanças drásticas na concepção de qualidade de aprendizagem que deseja para os estudantes. Para acompanhar o desenvolvimento social do mundo, é mais que importante que os instrumentos avaliativos, a

forma de avaliar das escolas, sejam revistos para se verificar o que dá certo ou não. Hofling (2001, p. 39) é categórica quando explica que

[...] enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Desse modo, faz-se necessário que as instituições escolares estabeleçam ações pedagógicas em que as prioridades sejam o ensino e a avaliação para as aprendizagens dos estudantes, para que os obstáculos vindos das esferas governamentais, por meio de políticas educacionais excludentes, não roubem o protagonismo social da escola. As lutas advindas de pautas discriminatórias e excludentes sempre fizeram parte da sociedade e uma solução para resolver essa questão é uma educação organizada na concepção crítica/democrática para que haja a diminuição das desigualdades estruturais dominantes na sociedade brasileira.

Dito isso, o processo avaliativo torna-se uma ferramenta de poder que perpassa por uma questão basilar que é, antes de tudo, saber qual tipo/concepção de avaliação a Unidade Escolar adotará e saber qual tipo/concepção de educação que cada gestor e docente tem como fundamento da sua prática. Depois de refletir acerca dessa questão, todo o processo pedagógico fará sentido. Não é possível haver uma concepção de ensino/aprendizagem pautada na escola tradicional e avaliar na concepção formativa para as aprendizagens significativas; como é improvável percorrer o caminho inverso, pautar o ensino/aprendizagem na perspectiva histórico-crítica e avaliar no formato somativo, classificatório.

Procedimentos de autoavaliação, reorganização e regulação são pontos chaves para uma mudança na maneira de avaliar para as aprendizagens, assim como o engajamento dos gestores, dos docentes e da comunidade escolar para o alcance de uma educação pública de qualidade para todos, independente da etapa, da modalidade de ensino que cursam. O mais importante é que tenham acesso a um ensino/aprendizagem que faça sentido na vida em sociedade.

Fernandes (2009, p. 34) pondera a respeito da questão de se ter ou não conhecimentos, ser bom ou não na resolução de problemas, ele destaca que, antes de ser bom em algo, o essencial é “[...] saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar

esses saberes”. O conhecimento e as habilidades estão para além de resolver situações-problemas, é se reconhecer no processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação deve ser entendida, compreendida, como “[...] uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolvem valores morais e éticos [...]” (FERNANDES, 2009, p. 64). Na área educacional, mais especificamente na área da saúde, essa concepção trazida por Fernandes se faz mais que urgente, pois o futuro Técnico em Enfermagem lidará com situações de dores físicas e psicológicas.

A equipe gestora e os docentes das Unidades Escolares Ofertantes do curso Técnico em Enfermagem da rede pública de ensino do DF, quando organizarem o processo de avaliação dos estudantes, precisam colocar a par do processo da avaliação os atores principais da escola, para os quais a escola existe. Cabe deixar evidentes aos discentes quais são os parâmetros, os princípios como serão avaliados, para que eles possam se organizar e criarem estratégias para o seu autoestudo, para um melhor aproveitamento das atividades propostas pelos docentes (FERNANDES, 2009).

Conforme bem define Villas Boas (2017), o ato de avaliar não se resume à aplicação de testes e a usar os resultados desses procedimentos de maneira que gere algum tipo de disputa favorecendo a lógica irresponsável de ações que valorizem mais o individualismo que as atividades coletivas. Para a autora, a avaliação é um “[...] processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola [...]” (VILLAS BOAS, 2017, p. 24).

A certificação que o estudante recebe, ao final do curso de Técnico em Enfermagem, é um ponto muito importante em relação à avaliação para a aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, quando ele recebe o resultado de Apto, ou Não Apto, para exercer a tão aguardada profissão. Isso, contudo, envolve uma problemática bem complexa, como explica Perrenoud (1999, p. 13):

uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido. Ela garante sobretudo o que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão.

Nesse caso, cabe uma reflexão ainda maior por parte das Unidades Escolares que ofertam o curso Técnico em Enfermagem em não deixar a busca pelo tão sonhado certificado de Técnico em Enfermagem ser maior que a aquisição de saberes, habilidades,

conhecimentos acerca da profissão que cuida de outros sujeitos em situações tão frágeis de saúde física e mental. O percurso formativo do curso por eles experimentado/vivido deve ser mais valorizado que o resultado ao término dele. A capacidade de estarem dispostos a sempre aprenderem, experimentarem precisa, então, ser dialogada e praticada por todos dentro e fora do espaço escolar.

Dessa maneira, o autor Dominicé (2012, p. 20) afirma que, “para pensar a formação, é importante saber reconfigurar conjuntamente nossas heranças intelectuais e inscrever nossa reflexão nas questões que vivemos”, ou seja, é muito incipiente falar de formação, técnica ou não, como um processo que vislumbra somente o campo acadêmico ou profissional do estudante. A formação está para além de um diploma, um certificado ou de cursos, assim como a experiência está para além de meras informações, conceitos que são transmitidos ao longo da caminhada do sujeito na esfera profissional.

A avaliação para as aprendizagens não pode ter um fim único, que é a certificação final, mais do que nunca, ela deve ser embasada em uma concepção formativa, qualitativa e democrática. Formativa, como vimos, por proporcionar o redirecionamento da organização do trabalho pedagógico, por dar a visão global de todo o processo em que ocorrem o ensino e a aprendizagem dos estudantes, por permitir tanto ao discente como ao docente a oportunidade de compreenderem melhor o que erraram, o que acertaram e o que ambos podem realizar diferente para a reorientação da aprendizagem e dos instrumentos avaliativos.

A concepção qualitativa aqui referenciada é na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento de ações democráticas dentro do espaço escolar, seja dentro da sala de aula, seja fora dela, pois a avaliação formativa é para além dos muros das escolas, uma vez que o conhecimento adquirido pelos estudantes fora do sistema educacional é um aliado para a sua formação acadêmica. Quando se tem um ensino/aprendizagem pautado por concepções de educação que prezam pela qualidade, a possibilidade de sucesso na jornada escolar do estudante se torna inerente ao longo de todo o percurso.

A visão democrática é ressaltada como uma concepção de escola como um espaço de debate crítico, flexível, onde os pares, a equipe gestora, os professores, os discentes e a comunidade possam ter momentos de arguição por melhores condições de trabalho e de aprendizagem. A escola é onde todos esses sujeitos devem ser ver como protagonistas da sua história: acadêmica, pessoal, profissional e social. O espaço escolar deve ser constituído de valores que proporcionem a liberdade de expressão, a artística e a plural.

Todo esse processo, em que acontece a avaliação para as aprendizagens, é extremamente sério e relevante e, no campo da saúde, ele se torna mais específico e complexo, pois do Técnico de Enfermagem são requeridos conhecimentos, técnicas e habilidades socioemocionais para além da formação de domínios específicos da função. Diante disso, é mais que urgente que a concepção formativa se faça presente nas escolhas, nas intenções de quem fará uso delas. No caso dos docentes e da equipe gestora, uma palavra que precisa ser mencionada nesta escolha é comprometimento, é mais que necessário que se tenha uma adesão rigorosa e intensa ao processo contínuo que a concepção formativa proporciona para o acompanhamento do que ocorre dentro das escolas.

A formação dos profissionais de saúde, e a abordada nesta pesquisa, do Técnico de Enfermagem deve ser constituída como uma roupagem que extrapole o modelo de avaliação direcionada para a verificação de técnicas soltas sem nenhuma prática social. O estudante e futuro técnico necessita de uma formação que rompa com os mecanismos tradicionais de ensinar e aprender, que sejam comprometidos com a saúde dos cidadãos que procuram e precisam de atendimento, principalmente dos que necessitam do Sistema Único de Saúde.

Sendo assim, a formação do Técnico de Enfermagem tem de caminhar *pari passu* com a questão social que ronda a profissão, pois vimos que a educação, em sua concepção capitalista, não preza pela qualidade prestada aos serviços para o povo. Diante disso, a compreensão de avaliação que mais sustenta essa renovação do sistema avaliativo para a transformação social é a formativa.

O ato de avaliar por si só é carregado de atitudes discriminatórias, tradicionais pedagogicamente, mas a avaliação formativa, quando utilizada de maneira consciente e democrática, torna-se um mecanismo de escape para as angústias e as regras pré-estabelecidas por gestões superiores e políticas educacionais voltadas para a competição e a individualização do saber.

A defesa por uma educação de qualidade nas Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional no DF perpassa por várias dificuldades como já relatado, contudo, se os profissionais que atuam nessa modalidade conseguirem avançar na categoria da avaliação para uma concepção democrática, comprometida com o ensino e a aprendizagem para a vida social dos estudantes, o caminho tornar-se-á mais prazeroso e recheado de sentidos reais. Assim, a teoria terá mais significado por estar aliada à prática profissional.

Nessa perspectiva, Sordi e Mendes (2017, p. 105) trazem que

a avaliação que defendemos devolve aos atores da escola a titularidade no processo deliberativo, visando recuperar a dimensão formativa da avaliação e pautando-se na valorização do processo, e não apenas na busca obsessiva de resultados nem sempre obtidos de forma límpida.

O resgate e a prática da concepção de avaliação formativa pelos documentos da rede pública de ensino, pelas DCNEPTs, por outros normativos e por parte das equipes gestoras e professores é a defesa desta pesquisa. As Unidades Escolares públicas do DF que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, e mais especificamente o curso Técnico de Enfermagem, devem priorizar, em seus objetivos de aprendizagem, as categorias currículo, planejamento e avaliação.

Assim, deve-se envolver pedagogicamente os docentes e os discentes, dentro de um diálogo flexível, humanizado e crítico e evidenciar a importância da avaliação formativa para as aprendizagens, em busca de um renovo na maneira de se olhar os possíveis erros e acertos, comprometendo-se com um processo mais claro e dialógico. A avaliação, quando debatida de maneira coletiva e colocada como categoria integrante da organização pedagógica, reflete na qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes (SORDI e MENDES, 2017).

Para além do passado e do presente, a avaliação na concepção formativa deve estar conectada aos princípios de emancipação social, aliada às transformações educacionais e da saúde no caso dos estudantes do curso Técnico de Enfermagem. Educação e Saúde são dois basilares da sociedade e determinam com qual tipo de sociedade os futuros estudantes e profissionais irão deparar-se. É responsabilidade do Governo desenvolver políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, para que se promova uma Educação Profissional alicerçada nos domínios de conhecimentos concretos e permanentes.

A constituição do estudante e futuro Técnico de Enfermagem para uma prática social transformadora dependerá de todo o processo vivido por ele no campo da instituição escolar e na esfera prática. Dessa forma, a formação técnica e profissional a que ele fizer jus só fará sentido se tiver como proposição a relevância social dele e principalmente da população por ele atendida.

Diante disso, a avaliação formativa apresenta a capacidade de possibilitar um conjunto de oportunidades criativas para que o ensino ganhe novas formas de serem ministrados, ao se valorizar as experiências de vida dos estudantes, permitir a utilização de vários mecanismos pedagógicos e evidenciar todo o progresso conquistado durante o percurso das aprendizagens.

Além disso, viabiliza-se o *feedback*, tanto para os educandos como para os professores, ultrapassa-se o ensino de sala de aula e atribui-se sentido para o trabalho desenvolvido pelos educadores na sua caminhada profissional e para os discentes perante as vivências educacionais e as práticas profissionais.

Utilizar-se da avaliação formativa para refletir acerca do interior do processo avaliativo em saúde é defender a aprendizagem ativa como componente indissociável do percurso escolar dos estudantes e futuros Técnicos de Enfermagem. É fundamentar o ensino/aprendizagem em princípios éticos e sociais, colocando-se à disposição da sociedade profissionais mais humanizados, com aptidões para além de técnicas instrumentais, com domínios críticos, posturas solidárias e escuta sensível.

Nesse sentido, Martins (2007, p. 12) enfatiza que “o saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica”, o sujeito só compreende o que é esse saber da experiência quando consegue vivenciar o verdadeiro sentido da experiência para além da teoria apreendida; relaciona a teoria à prática; deixa-se envolver pela atividade transformadora que é entregar-se por completo para o momento vivido, ou seja, quando o conhecimento encontra o caminho na sabedoria da vida humana.

Repensar o ato de avaliar, qual a concepção de qual avaliação assumir, não é tarefa simples, pois engloba vários sentimentos, questões éticas, políticas, sociais e pessoais, além das questões ligadas às estruturas físicas dos espaços escolares, como salas de aulas sucateadas, espaços sem nenhuma ou pouca infraestrutura.

Responsabilizar-se pela postura de que é necessária uma mudança de concepção por parte da escola e de toda a comunidade escolar perante a avaliação é apropriar-se de que a avaliação é, sim, um componente dentro do trabalho pedagógico que decide acerca do futuro de vários estudantes e pode deixar resquícios negativos para o resto da vida acadêmica e profissional de muitos.

Reorientar o planejamento avaliativo dentro da concepção formativa para o curso Técnico de Enfermagem é, portanto, garantir aos estudantes uma transformação nas suas práticas profissionais. É proporcionar à sociedade um atendimento, uma acolhida comprometida com a saúde coletiva, com a premissa de autocuidado voltado para as doenças físicas, emocionais e sociais.

De acordo com toda a revisão da literatura acerca do tema da avaliação para as aprendizagens e da sua concepção formativa, fica claro que essa concepção é capaz de resgatar o sentido da educação como prática solidária, humana, crítica, social e política. É

mais que urgente que se tirem do papel, saiam da teoria e se coloquem em ação as inúmeras possibilidades que avaliação formativa propicia às escolas e aos profissionais lá atuantes para uma reorganização do trabalho pedagógico que vise a uma educação questionadora da realidade da contemporaneidade.

A avaliação para as aprendizagens de cursos da área da saúde é tão necessária quanto significativa, pois, ao egresso desses cursos, estão a responsabilidade social e a prática da profissão que compreende desde atendimento técnico de fazer um curativo a dar suporte emocional a quem precisa. Dessa forma, uma formação que não comporte, em seu processo, uma análise crítica do que está dando certo ou não para se realizar as possíveis correções pertinentes tanto por parte do professor como do estudante está fadada a incorrer em graves problemas na constituição da profissão desses técnicos.

A formação de cada estudante é única, o seu percurso escolhido, as suas vivências, suas preferências e tudo o que ele faz no decorrer dela repercutirão na sua forma de refletir a formação. Nesse sentido, o sujeito, no caso o estudante, é parte indissolúvel do processo instrucional, e toda mudança social em que está inserido influencia na sua formação como profissional.

Nesse sentido, a formação para a área da saúde necessita de uma nova forma de ser planejada, com um olhar mais reflexivo, principalmente a formação dos Técnicos de Enfermagem. Saber como ocorre o processo formativo estabelecido nas Unidades Escolares e, como esse processo é avaliado por essas elas, é extremamente importante. O currículo e, como ele está organizado, reflete bem acerca de qual profissional se quer formar, qual perfil de egresso e como ele atuará nos sistemas de saúde.

A transformação que ocorre no mundo, especialmente as novas tecnologias, e todo esse processo digital exigem um novo olhar dos professores. Sendo assim, essa formação técnica ofertada ao futuro profissional de Enfermagem precisa de uma articulação pedagógica com o desenvolvimento do currículo, as exigências do mundo trabalho juntamente à concepção formativa da avaliação.

O modo como avaliar precisa vir acompanhado das mudanças sociais e culturais da contemporaneidade, para que se formem profissionais com aptidões não só técnicas, mas que sejam capazes de lidar com questões subjetivas, valores e formas de trabalho coletivo. A profissão de Técnico de Enfermagem está literalmente ligada ao eu do sujeito pessoa e ao eu do sujeito profissional.

Sendo assim, o processo de profissionalização desses estudantes está intrinsecamente ligado ao sujeito como ser subjetivo, com suas emoções, ações/reações, e ao sujeito

profissional dentro do seu espaço de trabalho, no caso o ambiente de atendimento hospitalar, os postos de saúde, os laboratórios. A formação técnica, seja ela na teoria ou prática, carece de uma ação reflexiva, então o currículo, a avaliação para as aprendizagens, tem de ser encarado dentro de um mesmo processo pedagógico, para que o ato profissional de educar seja algo cheio de colaboração, e as “pessoas” sejam vistas como “sujeitos” ativos.

Toda essa formação colabora para ações/acolhidas humanizadas à população que necessita de atendimento não só nos sistemas públicos de saúde, mas em qualquer sistema e situações. Todos os atos profissionais devem ser permeados de intenções colaborativas, emancipatórias e humanas, que a escuta sensível seja aliada indissolúvel nesse processo formador para além dos procedimentos técnicos.

Após essa fundamentação teórica, que perpassou as questões acerca da história da Educação Profissional, da constituição da profissão do Técnico de Enfermagem, das concepções teóricas da EPT, da importância da avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa, no capítulo 3, a seguir, apresento o caminho metodológico que proporciona a sustentação científica à pesquisa descrita nesta dissertação.

CAPÍTULO 3

3. Caminho Metodológico

A pesquisa científica e o conhecimento científico diferenciam-se do pensamento, do raciocínio e dos julgamentos que advêm do senso comum, “o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 9). Nesse sentido, desde o alimento ingerido à roupa trajada, ao meio de transporte utilizado, tudo é proveniente das transformações/pesquisas científicas que ocorreram no passar do tempo.

A pesquisa científica apresenta como propósitos desenvolver explicações a respeito de fatos, problemas e situações que suscitam inquietações no campo escolar, em uma empresa, nos hospital etc. As autoras Moroz e Melania (2006, p. 23) elucidam que “[...] a pesquisa científica caracteriza-se pelo procedimento sistemático de busca de solução para determinado problema”.

Barros e Lehfelde (2000, p. 14) apontam que a finalidade da pesquisa é “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos”, além disso, é a efetivação de um estudo idealizado e planejado, o método de abordagem do problema é o que vai definir o aspecto científico da investigação. Lakatos e Marconi (2007, p. 80) acrescentam que, além de ser “uma sistematização de conhecimentos”, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”.

O conhecimento científico é, pois, um saber que se difere dos outros por ter uma fundamentação e uma metodologia a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas; ele lida com fatos, é sistemático. Existem vários métodos e tipos de pesquisa para obtermos respostas aos problemas de investigação de cada investigador, como bem defendem Ludke e André (1986, p. 5), “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Considerando a pesquisa no campo social, ela está a serviço dos sujeitos, conforme salienta Minayo (2016, p. 57), “a pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectiva”. No meio educacional, a pesquisa também apresenta algumas características que dizem respeito ao que é colocado por Minayo, como explica Gatti (2010, p. 12 - 13),

em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em Educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. [...] A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Dessa maneira, pesquisar em educação requer do investigador um olhar humanizado, uma ética exemplar e uma postura determinada. Esta pesquisa, por ser educacional, surgiu de minhas apreensões quando gestora de um cargo de direção na Subsecretaria de Educação Básica (Subeb) da rede Pública de Ensino do DF. As inquietações estão relacionadas justamente a pessoas, gestores, coordenadores e educadores da área da saúde e como estes sujeitos compreendem os fenômenos relacionados à avaliação da aprendizagem do curso Técnico de Enfermagem.

A pesquisa, como bem coloca Gatti (2010, p. 62), “é um cerco em torno de um problema”. Sendo assim, ocorreu em uma perspectiva interpretativista e qualitativa, uma vez que a análise na concepção qualitativa “[...] não é mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais, é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2016, p. 26).

Neste capítulo as subseções foram planejadas para que o leitor compreenda o caminho teórico metodológico para as escolhas relacionadas à perspectiva teórica interpretativista, bem como a adoção da pesquisa qualitativa, da abordagem de investigação do estudo de caso, a caracterização do campo, o perfil dos interlocutores, os instrumentos utilizados para o levantamento e a análise dos dados.

3.1 Sucinto histórico das perspectivas teóricas Positivismo X Interpretativismo

O processo de pesquisa engloba vários fatores que envolvem questões e escolhas por parte do investigador, as quais estão relacionadas aos paradigmas, às concepções/perspectivas teóricas, às bases/estratégias de pesquisa e aos métodos de geração e análise de dados.

A literatura acerca do tema das perspectivas teóricas elenca algumas abordagens, como o Positivismo, o pós-Positivismo; o Interpretativismo, o Construtivismo, a Hermenêtica; o(s) Feminismo(s); os Discursos racializados; a Teoria crítica e os Modelos marxistas; os Modelos de estudos culturais; a Teoria queer e o Pós-colonialismo, entre

outras (CRESWELL, 2014). Este trabalho ater-se-á a uma breve explanação das diferenças das perspectivas Positivistas e Interpretativista.

A partir do século XX foi evidenciado um conflito entre duas vertentes no campo das ciências sociais, o paradigma Positivista e o Interpretativista. O primeiro está relacionado à tradição lógico-empirista; e a segunda, à tradição interpretativista ou hermenêutica-dialética, como salienta Bortoni-Ricardo (2008). Segundo a autora, o cientificismo constituiu-se com Auguste Comte no século XIX, com destaque para nomes como Francis Bacon e René Descartes.

Triviños (2017) esclarece que as raízes do Positivismo podem ser encontradas no empirismo, isso na Antiguidade, e que as suas bases estão sistematizadas nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume. Para a abordagem positivista “[...] a realidade é apreendida por meio da observação empírica. As descobertas se dão pela veia da indução, que é o processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades” (BORTONI-RICARDO, p. 14).

Os positivistas analisam os fatos; para eles não interessam as causas dos fenômenos, como destaca Triviños (2017, p. 36), “[...] porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência”. Assim, aquilo que não se pode mensurar, como as subjetividades dos sujeitos, não tem relevância para a pesquisa com cunho positivista, o quantificável é mais importante que fatores ligados às causas dos fatos.

As primeiras críticas ao Positivismo de Comte vêm de dois nomes relevantes, Theodor Adorno e Jiirgen Habermas, os quais não só criticaram o Positivismo como também o neopositivismo, de Ernst Mach e Rudolf Carnap (BORTONI-RICARDO, p. 2008).

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), os estudos da área de ciências sociais, segundo os críticos de Comte, não poderiam esquecer, deixar de lado o contexto social e histórico que envolve a história da sociedade e dos cidadãos. “A perspectiva interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas, sim, em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” Bortoni-Ricardo (2008).

O paradigma interpretativista defende o estudo do homem, sua história, seus costumes, sua cultura e suas diversidades. Ele possibilita ao pesquisador uma abordagem ativa frente aos sujeitos do campo investigado, o que permite maior compreensão das representações particulares de cada participante, pois cada cidadão é um ser humano único, com peculiaridades infinitas, com experiências sociais diversificadas.

Gil (2009, p. 29) reforça que, “para os interpretativistas, enquanto as ciências naturais procuram explicar os fenômenos, as ciências humanas e sociais visam à sua compreensão”. Nessa perspectiva, os pesquisadores estão mais ansiosos em conhecer e interpretar a realidade dos sujeitos no seu ambiente social, seja a comunidade em que vivem, seja o local em que trabalham, seja o local onde estudam.

A pesquisa em uma concepção interpretativista analisa o fenômeno dentro de uma realidade sempre em construção pelos sujeitos pesquisados, onde a história e a experiência individual de vida do ser são carregadas de significados, emoções, aflições, medos e receios. Assim como a história dos pesquisadores, nesta concepção os investigados também são vistos como sujeitos repletos de experiências sociais, que estão ligadas a diversos sentimentos e momentos vividos.

A teoria, paradigma adotado nesta pesquisa, será a interpretativista, por ir ao encontro dos debates suscitados no referencial teórico e no desvelamento do objeto de estudo. Pesquisar a respeito de determinados temas da educação, como, currículo, avaliação, concepção teórico-metodológica de profissionais, requer um olhar para além de números, realidade dada; visa a uma compreensão social desses cidadãos, uma interpretação do todo, do contexto em que eles vivenciam o fenômeno pesquisado.

3.2 Pesquisa Qualitativa

O termo “pesquisa qualitativa”, segundo Strauss (2008), diz respeito a investigações que forneçam resultados não alcançados por estratégias quantificáveis por meio de estatísticas, de padrões estabelecidos, a pesquisa qualitativa refere-se a estudos acerca da “[...] vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações” (STRAUSS, 2008, p. 23).

Assim sendo, considerando a natureza da pergunta central, dos objetivos geral e específicos, a abordagem de pesquisa que se mostra mais pertinente a esta investigação é a qualitativa com vertente interpretativista, por se tratar especialmente de uma perspectiva que promove um contato mais específico entre pesquisador, ambiente e pessoas estudadas, além de possibilitar o entendimento do mundo pelos sujeitos na esfera social e pessoal.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), o modelo interpretativista vê o investigador social como membro de uma “sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo”. Dessa maneira, o pesquisador se coloca dentro do processo de

campo como sujeito questionador para além dos resultados descritivos advindos de entrevistas, de análises documentais, ele propõe interpretar o mundo cultural, social e diversificado dos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, há uma maior interação entre seus interlocutores e meios, o que proporciona aos pesquisadores um olhar não só para o problema em si, mas para o porquê desse problema, como destaca Godoy (1995, p. 63):

O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

A pesquisa qualitativa diferente da pesquisa quantitativa que estabelece aos fenômenos correspondência de causa e consequência, ela procura “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). A concepção qualitativa interpretativista permite ao pesquisador e requer dele um olhar mais flexível, apurado frente ao seu objeto de estudo, uma vez que esse olhar intervém na interpretação dos dados, na realidade pesquisada.

Os dados levantados foram descritivos, como análise de documentos oficiais, entrevista semiestruturada e questionário semiaberto, assim como as transcrições das entrevistas e dos depoimentos, (STRAUSS, 2008). A pesquisa qualitativa, por possibilitar a coleta de dados como mencionado, é a que mais proporciona respostas acerca do processo de solução para determinado problema, o investigador desta perspectiva está mais voltado para o processo que permeia o estudo e não somente com o resultado, como salientam os autores Triviños (2017) e Bortoni-Ricardo (2008).

A pesquisa qualitativa interpretativista é, portanto, uma das abordagens mais adequadas para estudar os desafios, as peculiaridades dos problemas educacionais, é também a que mais contribui nas reflexões e nas interpretações acerca dos temas propostos. Por ela proporcionar esse contato entre os pesquisadores e o meio ambiente onde está sendo pesquisado, é a que melhor se apresenta neste contexto de trabalho.

O estudo sob a perspectiva interpretativista propicia o aperfeiçoamento de teorias relacionadas à organização da escola, à sala de aula, além de fornecer metodologias, abordagens de investigação que auxiliam a interpretação dos objetivos que se quer desvelar. Entre essas abordagens, temos a pesquisa etnográfica, a observação participante, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a pesquisa fenomenológica (BORTONI-RICARDO, 2008).

A pesquisa qualitativa abrange maior concentração à natureza interpretativa da investigação e, segundo Creswell (2014, p. 50), “[...] situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”.

Por todas as possibilidades de investigação, como a de interpretação do fenômeno pesquisado será a pesquisa que predominará¹² neste trabalho, além de direcionar os instrumentos de levantamento de dados, ampliando-se a maneira de análise destes, o que proporciona maior compreensão dos significados para além de descrições de análises documentais e transcrições de entrevistas. Ela também permite maior interação entre pesquisador e pesquisado em uma relação de construção ativa do conhecimento.

Aliado às argumentações proferidas, a abordagem de investigação foi o estudo de caso, por possibilitar um estudo aprofundado do fenômeno pesquisado e por ser a metodologia que propicia o uso de várias técnicas para a geração de dados, como a observação, a entrevista e a análise de documentos (GIL, 2009).

3.3 Estudo de Caso - alguns conceitos

Como foi exemplificado, o estudo de caso é uma das abordagens de investigação disponibilizada pela pesquisa qualitativa. Segundo Gibbs (2009, p. 9), uma grande parcela “[...] de pesquisas qualitativas baseia-se em estudos de caso ou em séries desses estudos, e, com frequência, o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado”.

Para Yin (2001, p. 19), “o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais”. Para ele, o estudo de caso é uma abordagem que possibilita uma “[...] investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Para Olsen (2015, p. 108), o estudo de caso é “[...] consequentemente um meio muito flexível de realizar uma variedade de atividades de pesquisa”. Corroborando com Olsen, Gil (2009, p. 14) esclarece que “os estudos de caso servem a muitos propósitos de pesquisa. São úteis para proporcionar uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos”.

¹² Predominará, uma vez que foi necessário utilizar questionário para aperfeiçoar dados referentes ao perfil dos interlocutores e dados da Unidade Escolar.

Ainda segundo Gil (2009, p. 15-18), o estudo de caso, quando comparado a outras abordagens, apresenta uma série de vantagens. Dentre várias delas, apresentaremos algumas que julgamos ser mais pertinentes ao objetivo desta pesquisa. Os estudos de caso:

- a) **possibilitam estudar um caso em profundidade** – os estudos de caso possibilitam estudar em profundidade o grupo, organizações ou fenômenos, considerando suas múltiplas dimensões;
- b) **ênfatisam o contexto em que ocorrem os fenômenos** – o que se procura nos estudos de caso é, pois, mais a compreensão dos fenômenos sociais que ocorrem no seu contexto do que propriamente o estabelecimento de relações entre variáveis intrínsecas ao fenômeno;
- c) **garantem a unidade do caso** – os estudos de caso apresentam evidente natureza holística, pois têm como proposta considerar o caso como um todo, considerando o inter-relacionamento entre as partes que o compõem;
- d) **são flexíveis** – como os estudos de caso enfatizam mais a exploração e a descrição do que a explicação e a predição, os pesquisadores sentem-se muito mais livres para definir os procedimentos a serem adotados na coleta de dados... O pesquisador pode, por exemplo, alterar o roteiro da entrevista à medida que for avançando na coleta de dados;
- e) **possibilitam a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos** – os estudos de caso possibilitam investigar fenômenos que não são passíveis de verificação em laboratório. Também possibilitam investigar a complexidade de fenômenos cujas sutilezas não podem ser captadas por delineamentos cujo planejamento é muito rígido, como é o caso dos levantamentos;
- f) **permitem investigar o caso pelo “lado de dentro”** – os estudos de caso favorecem a compreensão do fenômeno sob a perspectiva dos membros dos grupos ou das organizações. Trata-se, portanto, de um delineamento que atenta para a subjetividade dos participantes, em que pese o fato de se poder considerar esta característica como fator capaz de limitar a objetividade da pesquisa; e
- g) **favorecem o entendimento do processo** – diferentemente dos levantamentos e dos experimentos que, de modo geral, investigam um fenômeno circunscrito a um determinado período de tempo, os estudos de caso favorecem o entendimento do dinamismo próprio dos grupos e das organizações. São, pois, estudos adequados para a compreensão do processo de mudança.

A descrição dessas vantagens ocorre pelo fato de dar visibilidade e embasamento à escolha dessa abordagem investigativa para o desvelamento do objeto pesquisado. Analisar, compreender e identificar o fenômeno em que sucede a educação e suas temáticas requerem uma abordagem investigativa que propicie para além de diversas técnicas instrumentais de geração de dados, uma visão e uma percepção do todo.

Oportuniza observar o caso pelo “lado de dentro”, as complexidades interiores dos sujeitos, enfatizando, como bem pontuado por Gil (2009), o contexto em que os fenômenos ocorrem, além de oportunizar o estudo em vários ambientes como organizações, escolas, além de focar em grupos ou um único sujeito.

Concordando com Gil, Yin (2001, p. 21) enfatiza que “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos

fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Outra importante observação encontrada nos estudos de Yin (2001) é a questão de o estudo de caso ser com frequência comparado incorretamente com método específico de levantamento de dados, com etnografia ou com observação participante.

Para o autor, a questão relacionada à validade e à qualidade de um estudo de caso não está diretamente ligada ao tempo de investigação do fenômeno, um estudo de caso poderia ser feito “[...] sem se deixar a biblioteca e se largar o telefone, dependendo do tópico que está sendo utilizado” (YIN, 2001, p. 30).

Nesse sentido, em relação ao porquê de se fazer um estudo de caso com qualidade e válidos, Gil (2009, p. 21) enumera várias justificativas, sendo uma delas relacionada ao conhecimento da realidade do ponto de vista dos sujeitos. Segundo o autor,

[...] o pesquisador poderá estar interessado em conhecer o fenômeno do ponto de vista dos próprios sujeitos. Poderá estar interessado em identificar contradições e conflitos. Para alcançar propósitos como esse, o estudo de caso se mostra apropriado.

Dessa forma, como a pergunta principal desta pesquisa centra-se na compreensão dos sujeitos acerca da avaliação das aprendizagens, essa abordagem investigativa é a que mais se adequa as proposições deste trabalho. Além do mais, ela é importante pelo fato de oportunizar um estudo de um grupo, de uma organização ou mesmo de uma comunidade (GIL, 2009).

Em relação a como classificar os estudos de caso, Gil (2009) e Yin (2001) apresentam conceitos de Estudos de Caso Exploratórios, Descritivos e Explicativos, sendo que Gil acrescenta outro formato, os Avaliativos. Seguindo os conceitos de Gil (2009, p. 49-50), temos:

- **Estudos de caso exploratórios** – são aqueles em que o pesquisador não espera obter uma resposta definitiva para o problema proposto. O que ele visa é obter uma visão mais acurada do problema para posteriormente realizar uma pesquisa mais aprofundada;
- **Estudos de caso descritivos** – são desenvolvidos com o propósito de proporcionar a ampla descrição de um fenômeno em seu contexto. Procuram fornecer respostas a problemas do tipo “o quê?” e “como?”. Mas diferem significativamente dos estudos descritivos de natureza quantitativa, pois não buscam descrever com precisão as variáveis em estudo nem a relação que se estabelece entre elas. Antes, procuram identificar as múltiplas manifestações do fenômeno e descrevê-lo de formas diversas e sob pontos de vista diferentes. A maioria dos estudos de caso se enquadra provavelmente nesta categoria;
- **Estudos de caso explicativos** – também são capazes de proporcionar descrições ricas e robustas. Mas seu propósito maior é o de desenvolver categorias para ilustrar, corroborar ou refutar teorias. Têm como propósito estudar as razões de um problema. Procuram, portanto, fornecer respostas a

problemas do tipo “por quê?”. Estes estudos diferem, no entanto, dos estudos explanatórios de natureza quantitativa, pois não visam identificar relações do tipo causa-efeito. O que visam é identificar a multiplicidade de fatores capazes de influenciar o fenômeno e construir teorias capazes de explicar sua ocorrência num determinado contexto;

- **Estudos de caso avaliativos** – envolvem descrição e explicação, mas também julgamento. São cada vez mais frequentes e reconhecidos como adequados para a realização de pesquisas de avaliação. De fato, eles proporcionam descrições robustas e consistentes, simplificam os dados a serem considerados pelos leitores, esclarecem significados e são capazes de proporcionar conhecimentos táticos. Mas é necessário considerar que o que estes estudos proporcionam apenas são informações para produzir julgamentos. O julgamento, a rigor, é o último nível do processo de avaliação.

De acordo com esses formatos/conceitos, esta pesquisa qualitativa interpretativista será com a abordagem investigativa do Estudo de Caso descritivo. Saliento isso porque procuro compreender, analisar e interpretar como a avaliação das aprendizagens é realizada pelos sujeitos envolvidos e, também, descrever os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a concepção avaliativa dos profissionais, bem como a organização do trabalho pedagógico.

3.4 Caracterização do campo

A metodologia de pesquisa abrange questões e procedimentos que emergem do local onde o estudo aconteceu, os dados são tipicamente levantados no ambiente do participante (CRESWELL, 2000). Esta pesquisa ocorreu em uma Unidade Escolar (UE) da rede pública de ensino do DF na região administrativa de Planaltina, cuja escolha sucedeu-se pelo fato de essa escola ser pioneira na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na oferta de cursos da área da saúde, como o curso Técnico em Enfermagem.

A proposta de criação da Unidade Escolar surgiu no I Congresso de Educação do Distrito Federal em outubro de 1996. A escola foi inaugurada em 1º de julho de 1998, inicialmente para atendimento de algumas turmas oriundas do Ensino Médio, sendo que, no final de 1998, foi realizado o primeiro processo seletivo para o ingresso de estudantes no Curso Técnico de Enfermagem, a primeira turma foi implantada em janeiro de 1999 (PROJETO PEDAGÓGICO – PP – 2020/2021).

A Unidade Escolar é vanguardista na descentralização da oferta de vários Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional para as outras Unidades Escolares por meio do Pronatec. A promoção, a oferta de Cursos Técnicos e FIC podem ocorrer tanto nas dependências da UE credenciada, intitulada unidade sede,

como em outras localidades, desde que credenciadas pela SEEDF, constituindo-se como Unidades Remotas de Ensino (PLANO DE CURSO, 2017).

A respeito da descentralização da oferta de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada, ela só foi possível devido a parcerias firmadas com diversos órgãos, como os da Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SESDF) de Planaltina, Sobradinho, Paranoá, Plano Piloto e Taguatinga. Para além das parcerias, a formação de professores foi outro requisito que se fez necessário durante esse processo de ampliação, tendo-se a parceria do SAMU e da SESDF (PROJETO PEDAGÓGICO – 2020/2021).

No ano de 2016, a UE ofertou, em parceria com o Pronatec, 42 (quarenta e dois) cursos de Qualificação Profissional em várias regiões administrativas do DF, e assinou o Termo de Cooperação Técnica com o Hospital das Forças Armadas (HFA) para a oferta de Cursos Técnicos nas dependências do próprio hospital. Em relação à produção científica, a escola em 2014 teve dois trabalhos aprovados para apresentação em eventos internacionais, em Amsterdã, capital holandesa, e na Mostratec, em Novo Hamburgo – RS (PROJETO PEDAGÓGICO – 2020/2021).

A escola oferta Cursos Técnicos em diferentes Eixos Tecnológicos, como Técnico em Segurança do Trabalho; Técnico em Secretaria Escolar em EaD; Técnico em Saúde Bucal; Técnico em Registros e Informação em Saúde em EaD, Técnico em Nutrição e Dietética; Técnico em Informática; **Técnico em Enfermagem**; Técnico em Análises Clínicas e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Recepcionista em Serviços de Saúde e um curso de Especialização Técnica de Nível Médio em Urgência e Emergência em Enfermagem.

As instalações físicas da Unidade Escolar são adequadas à realização das atividades educacionais na área da saúde. Suas instalações ocupam 8.796,66m², sendo de área construída 3.293,66m², e as dependências são compostas de:

- 07 laboratórios: Saúde Bucal; Análises Clínicas; Nutrição e Dietética; Informática; Antropometria; Microbiologia; Enfermagem;
- 01 Biblioteca;
- 01 Sala de mecanografia;
- 12 Salas de aula;
- 01 Sala de professores;
- 01 Sala de coordenação pedagógica;
- 01 Sala para a secretaria;

- 01 Sala de direção;
- 01 Sala de assistência pedagógica;
- 01 Quadra poliesportiva;
- 01 Sala de almoxarifado; e
- 01 Sala de coordenação técnica dos cursos.

Em relação ao quantitativo total de estudantes matriculados nos curso técnicos, no ano de 2020, era de 2.400 (dois mil e quatrocentos) e 25 (vinte e cinco) estudantes no curso de Especialização Técnica de Nível Médio. Os discentes estão divididos por quantidades e turnos, como demonstra o quadro seguinte:

Quadro 8- Levantamento de estudantes matriculados em 2020

Quantitativo de Estudantes por turnos e em EAD			
Matutino	Vespertino	Noturno	EAD
400	400	400	1200

Fonte: Questionário semiaberto aplicado ao gestor

A Unidade Escolar conta com um total de 75 (setenta e cinco) professores no regime de trabalho efetivo e 8 (oito) em regime de contrato temporário no ano de 2020. Em relação às características relacionadas a sexo, habilitação e formação/titulação acadêmica, estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 9- Levantamento de especificidades relacionadas ao corpo docente efetivo

Especificação do corpo Docente Efetivo		
SEXO	Habilitação	Formação/Titulação
48 Mulheres	14 Enfermagem	39 Bacharelado/Licenciatura
15 Homens	13 Nutrição	22 Licenciaturas
	2 Odontologia	49 Especialistas
	1 Farmácia	3 Mestrado
	3 Psicologia	4 Doutorado
	4 Química	1 Pós-doutorado
	3 Ciências Naturais	
	2 Língua	

	Portuguesa	
	4 Biologia	
	5 Atividades	
	1 Estatística	
	1 Geografia	
	1 História	
	1 Educação Física	
	1 Readaptada	

Fonte: Elaborada pela autora, com informações disponibilizadas pela UE

A UE conta ainda com pessoal técnico-administrativo e de apoio, como demonstra o quadro 3.

Quadro 10- Relação de Pessoal Técnico, Administrativo e de Apoio

Especificação do pessoal Técnico, Administrativo e de Apoio		
SEXO	Função	Formação/Titulação
9 Mulheres	1 Chefe de secretaria	1 Graduação
5 Homens	9 Auxiliar em Educação	5 Pós-Graduação
	2 Agente de Copa e Cozinha	7 Ensino Médio
	2 Supervisor Administrativo	1 Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pela autora, com informações disponibilizadas pela UE

Essa etapa de delimitação/escolha do campo/local onde a pesquisa ocorreu foi essencial para a condução da investigação, como destaca Minayo (2016, p. 56),

o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa a estabelecer uma interação com os

diferentes “atores” (pessoas com as quais vamos trabalhar) que fazem parte da realidade.

Corroborando com Minayo (2016), Trigueiro (2014, p. 18) ressalta que a pesquisa qualitativa tem como principal característica “[...] a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, isto é, o pesquisador precisa manter um contato direto e longo com o objeto da pesquisa”.

3.5 Interlocutores da Pesquisa

Os interlocutores da pesquisa foram constituídos por 01 (um) Diretor, 02 (dois) coordenadores pedagógicos do curso técnico de enfermagem da Unidade Escolar e 03 (três) docentes. Cabe destacar que, antes de cada entrevista, os interlocutores¹³ responderam um questionário, conforme apêndices B, C e D, o qual colaborou para o levantamento de informações acerca de formação, faixa etária e tempo de atuação na UE, entre outras perguntas.

Esses levantamentos podem ser relevantes para a constituição da compreensão acerca do fenômeno investigado. Em relação às características referentes ao gestor da UE e aos coordenadores pedagógicos do curso, temos os perfis especificados no quadro seguinte:

Quadro 11 - Características dos interlocutores – Gestor e Coordenadores(as)

Informações sobre o Gestor e Coordenadores (as) pedagógicos do Curso Técnico de Enfermagem				
Participantes	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Pós-graduação (Especialização; Mestrado e Doutorado)	Tempo de atuação na UE
Gestor Francisco	46 anos	Licenciatura Plena em Química	Mestrado em Química	10 anos
Coordenadora Natália	37 anos	Enfermagem	Especialização em Enfermagem do Trabalho; Enfermagem em	08 anos

¹³ Os nomes dos professores, das coordenadoras e do gestor são representados por pseudônimos, para resguardar o sigilo dos interlocutores da pesquisa.

			Ginecologia e obstetrícia	
Coordenador Tiago	35 anos	Biologia	Mestrado e Doutorado em Ciências aplicadas em Saúde – Imunologia	05 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário perfil (apêndices B e C)

A escolha das professoras da pesquisa ocorreu a partir do levantamento com os coordenadores pedagógicos do curso Técnico de Enfermagem, pelo fato de vivermos um momento muito difícil relacionado à saúde pública, com advento de um novo vírus respiratório, conhecido também como “Coronavírus”¹⁴ que colocou toda a população em estado de alerta máximo. As Unidades Escolares da rede pública de ensino do DF tiveram as aulas presenciais suspensas em 19 de março de 2020, conforme estabeleceu o Decreto N.º 40.539, de 19 de março de 2020. Diante disso, novas maneiras de ensino foram sendo sugeridas e aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, como as aulas remotas.

Em consequência dessa realidade, as Unidades Escolares tiveram de ajustar e organizar todo o trabalho administrativo e pedagógico de acordo com as novas medidas de combate ao vírus. A população foi surpreendida pelo medo de contágio do novo vírus, os profissionais de todas as áreas, bem como os da educação, foram colocados perante novos desafios pedagógicos, angústias e o constante medo de contrair a doença.

O trabalho pedagógico foi ampliado do dia para a noite, tendo de ser ressignificado com o uso das novas tecnologias, a sala de casa de professores e estudantes foi transformada em salas de aulas. As diferenças sociais a cada dia se tornaram um livro aberto, os estudantes da rede pública, principalmente de cidades satélites menos favorecidas social e economicamente, ficaram à mercê da ajuda da população e de eventos beneficentes para conseguirem um equipamento eletrônico e pacotes de dados para acessar as salas virtuais de aprendizagens.

As dificuldades enfrentadas pelos professores também não foram poucas, muitos dos profissionais tiveram de ampliar seus pacotes de dados de internet, adquirir aparelhos

¹⁴ Vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) – Sars – COV – 2 causador da COVID – 19. Trata-se de uma pandemia com efeitos semelhantes a outros tipos de gripe, que foi enfrentada pelas autoridades sanitárias e de saúde de todo o País, em coordenação com ações orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (PARECER N.º 33/2020-CEDF).

tecnológicos, como tablete, computador e impressora, entre outros, para tentar ministrar suas aulas com qualidade. Cabe destacar que o gasto financeiro ficou por conta de cada docente, sem perspectiva de ajuda financeira por parte do Governo.

Fora as atividades pedagógicas não presenciais, a equipe gestora, juntamente com sua equipe de professores, providenciou atividades impressas para os estudantes que não conseguem acessar o ambiente virtual, devido falta de conectividade ou de equipamento.

Diante do exposto, mesmo que de forma virtual, o acesso aos professores ficou extremamente prejudicado, as equipes gestoras, juntamente com suas equipes de docentes, ficaram a cada dia mais sobrecarregadas com várias atividades pedagógicas acontecendo ao mesmo tempo. Sendo assim, em conjunto com os coordenadores pedagógicos do curso, optamos por realizar um levantamento entre o grupo docente para averiguarmos quais professores(as) se disponibilizariam a participar da pesquisa.

Desse modo, chegamos à conclusão em convidar 03 (três) docentes que atuam nos módulos específicos do Curso Técnico de Enfermagem, pois tratar-se-ia de professores formados na área de habilitação do curso. Em relação ao perfil dos(as) docentes(as), segue quadro com as características relacionadas à formação acadêmica, ao tempo de atuação na Unidade Escolar, à faixa etária e aos componentes curriculares, entre outros.

Quadro 12 – Características dos interlocutores – professoras.

Informações sobre as Docentes Participantes					
Participantes¹⁵	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Pós-graduação (Especialização; Mestrado e Doutorado)	Tempo de atuação na UE	Componentes Curriculares
Professora Paula	De 40 a 49 anos	Enfermagem	Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos	Entre 04 e 06 anos	Atendimento Pré - Hospitalar – APH; Enfermagem em Saúde do Adulto e Idoso; Enfermagem em Centro Cirúrgico e Central de Material Esterilizado; Enfermagem em

¹⁵ Os nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades.

					Clínica Cirúrgica; Enfermagem em Urgência e Emergência e Farmacologia
Professora Catarina	De 40 a 49 anos	Enfermagem	Especialização em Educação Profissional na área da saúde.	Entre 04 e 06 anos	Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório em Urgência e Emergência e Clínica Cirúrgica.
Professora Sofia	De 30 a 39 anos	Enfermagem	Especialização em Enfermagem do Trabalho, Gestão em Saúde e Enfermagem obstétrica Mestrado em Educação (cursando)	Entre 04 e 06 anos	Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório em Pediatria e Obstetrícia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário perfil (apêndice D).

A escolha por esses sujeitos ocorreu pelo fato de se entender que o processo de aprendizagem dentro do espaço escolar não se faz em vão, muito pelo contrário, ele perpassa pelos diversos atores educativos, desde a equipe gestora, os coordenadores pedagógicos do curso, até os docentes que é quem detém o “poder da caneta” e da aplicação dos instrumentos avaliativos dentro do espaço da sala de aula e é sobre quem, na grande maioria das vezes, recai a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos estudantes.

3.6 Procedimentos e Instrumentos para levantamentos de dados

As técnicas de pesquisa são os procedimentos que o pesquisador utilizará para realizar o levantamento de dados perante os sujeitos/interlocutores da investigação. Existem vários métodos de investigação, segundo diversos autores da área, como a observação, o

grupo focal, as entrevistas estruturadas e as semiestruturadas, entre outras (TRIGUEIRO, 2014).

A escolha de quais técnicas o pesquisador usará é muito importante, pois faz referência ao tipo de pesquisa que se pretende realizar. Vale ressaltar que o objetivo primordial da pesquisa “[...] é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (TRIGUEIRO, 2014, p. 11). Em outras palavras, a definição dos procedimentos e dos instrumentos para a elaboração de dados ou averiguações acerca de determinado fenômeno é bastante relevante e requer escolhas que apresentem conexão entre os métodos, a abordagem investigativa e o tipo de pesquisa.

Dessa maneira, buscando coerência entre as definições da abordagem do estudo de caso e os demais requisitos explicitados, seguem as escolhas dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, começando pela **análise documental** do Plano de Curso do curso Técnico de Enfermagem elaborado pela Unidade Escolar, do Projeto Pedagógico (PP) e do Regimento Escolar, para examinar o que esses documentos expõem de concepção de sociedade, trabalho-educação, teoria-prática, além do conceito, do significado atribuído ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. O roteiro para a análise consta no apêndice G.

Foi necessária uma análise minuciosa, crítica e interpretativa desses documentos, visto que o Plano de Curso se constitui um normativo para a oferta do curso na UE, no qual devem conter as concepções, os parâmetros e os objetivos que constam no PP e no Regimento Escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021, p. 11), art. 21, a organização curricular contida no Plano de Curso é de responsabilidade de cada Unidade Escolar.

O currículo, contemplado no PPC e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição e rede de ensino pública ou privada, nos termos de seu PPC, observadas a legislação e as normas vigentes, em especial o disposto nestas Diretrizes Curriculares Nacionais, no CNCT ou instrumento correspondente que venha substituí-lo e em normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Sob essa ótica, a análise documental foi uma ferramenta indispensável para a obtenção dos dados acerca das concepções curriculares, das percepções a respeito da avaliação da aprendizagem dos estudantes, adotadas tanto no Plano de Curso como no PP e no Regimento Interno.

Outro instrumento necessário para o prosseguimento da pesquisa foi o **questionário**, que, de acordo com Marconi (2017, p. 94), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Reforçando o posicionamento de Marconi, Gil (2002, p. 115) pontua que “[...] o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

O conceito de Moroz (2006, p. 78) é bem similar ao de Marconi. Para ele, “o questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. Diante dessas conceituações, a enquete foi um dos procedimentos utilizados como fonte primeira antes das entrevistas semiestruturadas para o levantamento de dados referentes ao sexo, à idade, à formação acadêmica, ao tempo de atuação na Unidade Escolar e à formação continuada, entre outras questões, como demonstram os apêndices B, C e D.

Como bem explicado pelos autores, o questionário, além de se estabelecer como um instrumento rápido e abrangente, não sendo necessária a presença do pesquisador, foi de excelente importância para o auxílio no levantamento de dados gerais referentes aos interlocutores da pesquisa, como dados relativos à Unidade Escolar. No caso desta pesquisa, ele foi aplicado por meio do Google Forms, para melhor atendimento em relação ao tempo dos pesquisados e por conta do momento pandêmico vivenciado.

Em prosseguimento à investigação científica, outro instrumento que se fez pertinente foi a **Entrevista Semiestruturada**, para o auxílio da geração de dados junto aos coordenadores pedagógicos do curso Técnico em Enfermagem e aos docentes, com o intuito de se identificar as percepções desses sujeitos acerca dos critérios de avaliação para as aprendizagens previstas no Plano de Curso e na prática docente. Nesse sentido, Triviños (2017, p. 146) ressalta o valor da entrevista semiestruturada quando se aplica aos grupos de sujeitos ora citados: “[...] o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados de se trabalhar com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, orientadores educacionais, diretores) [...]”.

A entrevista semiestruturada é um procedimento que possibilita mais versatilidade ao pesquisador “[...] porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2017, p. 146).

Em relação aos coordenadores pedagógicos do curso e aos docentes, o roteiro foi elaborado no decorrer do processo de levantamento de dados, uma vez que as respostas ao questionário forneceram subsídios para as entrevistas. O roteiro das entrevistas consta nos apêndices E e F. Ressalto novamente que os contatos com os interlocutores foram feitos por meio tecnológico e as entrevistas foram realizadas com o uso do Google Meet.

A escolha por esses procedimentos/instrumentos de geração de dados, a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada ocorrem pela especificidade desta pesquisa e porque ampliam-se as possibilidades de respostas aos objetivos propostos, o que permite realizar a triangulação dos dados. A próxima subseção trata, de forma mais específica, da questão da análise de dados com o uso da triangulação.

3.7 Análise de Dados

Como foi explicitado na subseção acerca dos paradigmas teóricos e do tipo de pesquisa, a análise de dados também ocorreu na concepção qualitativa interpretativista, pois o pesquisador mantém o seu olhar para além de análises documentais e transcrições de entrevistas. Dessa forma, expande-se o foco para as questões sociais dos sujeitos pesquisados para identificar e compreender os elementos que os cercam. A respeito dessa questão, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) explica que

[...] o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.

Sob essa perspectiva, entende-se que o pesquisador é um investigador ativo frente à elaboração e à ressignificação do mundo. No campo da educação, o cientista social faz parte do mundo que pesquisa e, no processo de analisar e tentar compreender o seu objeto de estudo, ele também se transforma, através de reflexões críticas e posturas ativas (Bortoni-Ricardo, 2008). Coadunando com Bortoni-Ricardo, Gatti (2010, p. 56) sintetiza que, para além da prática de análise, da abordagem de investigação, “[...] há um conjunto de crenças, valores, atitudes, habilidades em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento”.

Sendo assim, a análise de dados nesta pesquisa envolve o processo de percepção, interpretação de entrevistas, questionário e documentos oficiais, de forma clara,

compreensível, criteriosa e confiável (GIBBS, 2009). Segundo o autor, a parte da análise com dados qualitativos requer organização e disposição por parte do pesquisador, pois os volumes de transcrições, gravações e notas são grandes.

Analisar dados qualitativos de maneira crítica e responsável demanda um rigor ímpar por parte do investigador social para que não restem dúvidas acerca do processo de geração de dados, das análises e das interpretações. Minayo (2016, p. 26) enfatiza que

o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos estudando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Posto isso, visando à construção de significados, interpretações dos dados e aprofundamento das análises dos materiais gerados, utilizei a triangulação por ser um dos procedimentos analíticos de análise de dados qualitativos. Segundo Gil (2009, p. 114), “a triangulação é reconhecida como a mais importante estratégia adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso”. Triviños (2017) acrescenta que o objetivo básico da triangulação é englobar a máxima dimensão na hora da descrição, a explicação do fenômeno investigado.

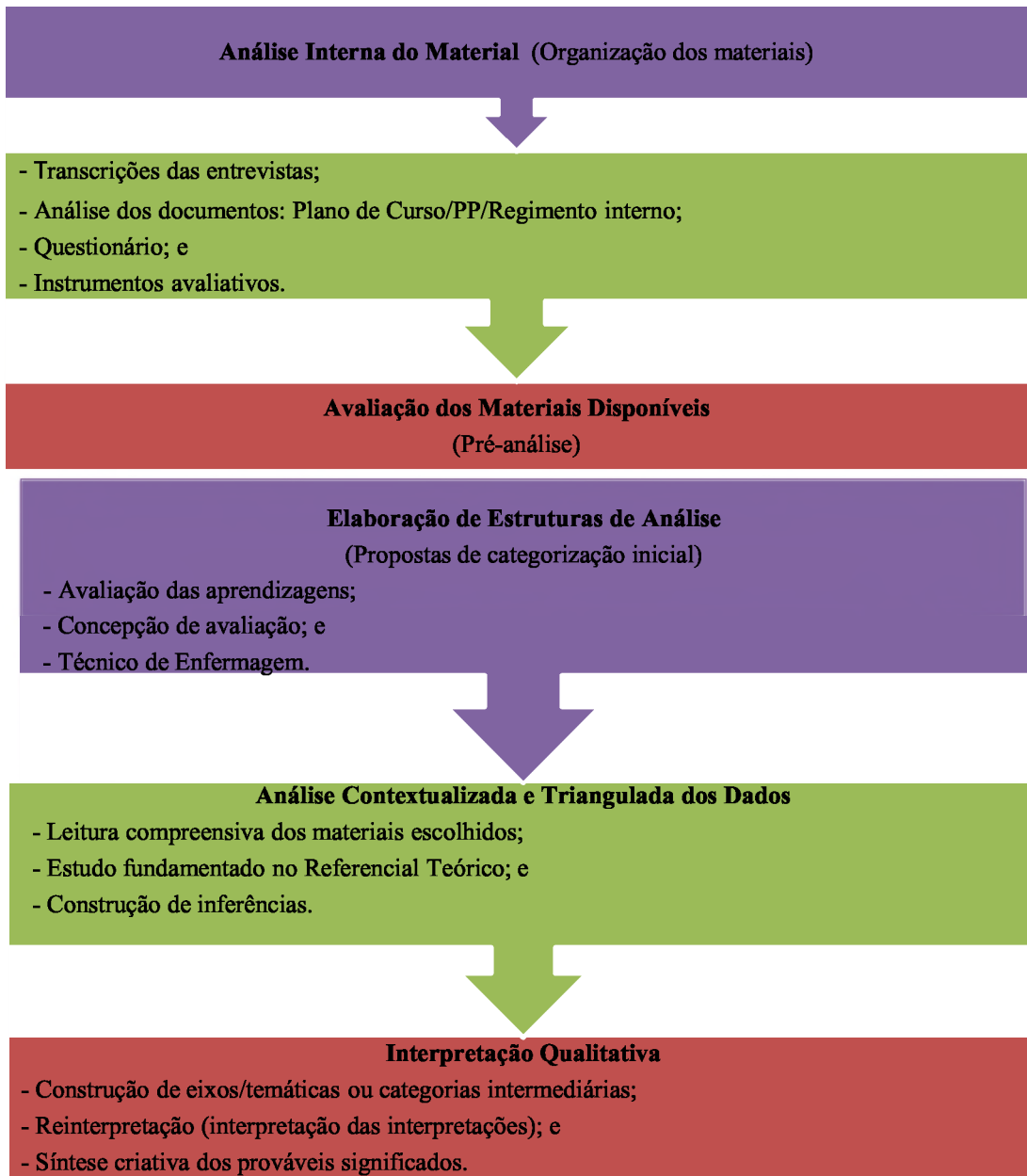
Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) acrescenta que “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Partindo desses conceituais acerca da triangulação como estratégia de análise de dados qualitativos e do aprofundamento da análise dos dados, foram formuladas categorias iniciais fundamentadas no Referencial Teórico deste trabalho com a pretensão de colaborar para a resposta da pergunta central e atingir os objetivos propostos.

- Avaliação das aprendizagens;
- Concepção avaliativa; e
- Técnico de Enfermagem.

A seguir tem-se a figura com o esquema utilizado nesta pesquisa dos processos interpretativos de como ocorreu a análise dos materiais gerados. Cabe explicar que o esquema foi elaborado segundo orientações e princípios de Gomes (2010).

Figura 1 – Desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gomes (2010)

CAPÍTULO 4

4. Análise de Dados

Neste capítulo faço a análise de dados após a sistematização e a categorização inicial esboçada no capítulo 3 desta dissertação, além das categorias intermediárias que surgiram a posteriori com o levantamento dos dados. Dessa forma, as categorias iniciais ganharam mais duas subcategorias, que serão tratadas como intermediárias demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 13 – Categorias Iniciais e Intermediárias

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias
1 - Avaliação das aprendizagens	Conceito; Concepção.
2 - Técnico de Enfermagem	Documentos norteadores; Formação Profissional.
3 - Formas de avaliar	Autonomia; Instrumentos avaliativos.

Elaborado pela autora a partir da categorização inicial do capítulo 3

A análise tem como propósito pesquisar como ocorre a avaliação das aprendizagens dentro de uma Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica da rede pública de ensino do DF. Investiguei, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, como os interlocutores da pesquisa compreendem e praticam a avaliação das aprendizagens no Curso Técnico de Enfermagem. Cabe destacar que os(as) coordenadores(as) foram denominados por Natália e Tiago e as professoras por, Sofia, Catarina e Paula, nomes fictícios para preservar o anonimato.

Foram objetos de análise para além das transcrições das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, os documentos referentes à normatização do curso, como o Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar; e as reflexões. As interpretações foram pautadas no arcabouço teórico do capítulo 2. O processo de análise sucedeu-se na perspectiva de desvelar os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

4.1 Categoria 1 – Avaliação das aprendizagens

Analiso, nesta categoria, dados provenientes dos coordenadores e das professoras do Curso Técnico de Enfermagem, enfocando as categorias intermediárias.

4.1.1 Conceito

Perguntei aos coordenadores e às professoras o que entendiam por avaliação das aprendizagens. As opiniões da coordenadora, tanto no questionário como na resposta dada na entrevista semiestruturada, foram bem pertinentes aos pensamentos de autores da área.

Natália: Eu acho que pra mim avaliação, Verônica, ela é um processo contínuo que vai dar um direcionamento pra como eu irei dar seguimento ao meu trabalho de sala de aula, sabe? Acho que, nas diversas formas de avaliação, ela vai nos ajudar desde o processo de ter um diagnóstico inicial da onde eu tenho que ter um ponto de partida com aquela turma específica, com aquele aluno e (+) ver qual é o nível daquela espiral de conhecimento que ele tem pra daí dar continuidade de somar a mais, né? Pra esse aluno, né? Além do que, ela me permite mudar também o meu direcionamento de plano de aula, porque nem sempre o que o professor planeja, é (+) vai se seguir à risca, às vezes, é necessário mudar uma estratégia, utilizar uma estratégia diferente pra que eu possa conseguir alcançar (né?) esses alunos e alcançar os objetivos, né? No nosso caso. (Sic)

A maneira como a coordenadora Natália expõe a sua relação com a avaliação da aprendizagem demonstra um grau de conhecimento aprofundado do tema, ela traz palavras que estão relacionadas diretamente ao conceito de avaliação para além de notas, quando explana que ela é um processo contínuo que direcionará o trabalho dentro da sala de aula. A descrição da coordenadora vai ao encontro da explanação da autora Villas Boas (2017, p. 24), para quem a avaliação é um “[...] processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda escola [...]”.

A maneira de percepção acerca de avaliação apresentada pelo coordenador Tiago centra-se na avaliação como resultado, na forma de checagem de conhecimento, é perceptível que o interlocutor entende que a avaliação das aprendizagens possibilita o uso de vários mecanismos para se chegar ao objetivo desejado. Ele associa, contudo, a avaliação das aprendizagens como uma forma de checagem de resultados e, como ele descreve, em uma média alta.

Tiago: Assim, né? (+) De acordo com a vivência, né? Trabalhando lá com os alunos (+), eu entendo avaliação de aprendizagens como uma ferramenta pra checar se o aluno alcançou os objetivos educacionais, ou seja, se aprendeu mesmo. Então eu entendo avaliação realmente como uma ferramenta, qualquer que seja, pode ser escrita, oral, () por meio de vídeo, até mesmo videoconferência, também pode ser uma forma de avaliar o aluno, né? E (+) ele demonstrando o conteúdo que ele sabe e como que se faz. Como é aplicado aquele conteúdo na vida profissional dele. E assim, a gente vai avaliando, se ele já alcançou os objetivos educacionais propostos pra cada disciplina, porque lá a gente divide os cursos em disciplinas, aí a gente chega realmente a uma média, aí a gente estabelece uma média alta na escola, média sete pra passar (+), é justamente pra garantir que o aluno saia de lá sabendo

realmente os procedimentos porque ele vai lidar com vidas depois, né? E os procedimentos são bem invasivos, como é realmente de coleta de sangue, acesso (...). (Sic)

O discurso do coordenador pauta-se em média e em resultados, o que nos leva à indução de uma avaliação centrada em técnicas e procedimentos, mesmo quando ele traz a associação e a aplicação do conteúdo na vida profissional do estudante. A avaliação das aprendizagens, em uma abordagem formativa, desenvolve-se para além da formação técnica, como bem salienta Fernandes e Freitas (2007, p. 22), “o professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último”.

É notório certo desencontro de opiniões entre os coordenadores pedagógicos do Curso Técnico de Enfermagem, uma vez que, para a Natália, a avaliação da aprendizagem está relacionada intrinsecamente ao processo, ao percurso, ao direcionamento do trabalho pedagógico. Já as opiniões trazidas pelas professoras foram pautadas na complexidade do tema, da relação prática do ato de avaliar e dos processos para além das notas.

Sofia: Avaliação sempre foi um tema bem complexo pra mim, então, mesmo quando eu dava teoria, eu ficava preocupada, né? Nossa! Será que o que eu estou dando aqui é o que estou cobrando? Então eu tinha muito essa preocupação e eu sempre tentava levar os alunos pra fazer alguma coisa prática, eu já dei, por exemplo, emergência e aí eu sempre levava o aluno, o aluno pro laboratório, mesmo dando teoria, né? Pra fazer essa prática, pra ajudá-los na simulação e tal. (Sic)

Catarina: (...) hoje eu compreendo e venho, né? Compreendendo a avaliação como algo muito dinâmico, não é uma coisa... É rígida, como, até então um bom tempo atrás, eu compreendia, hoje eu compreendo a avaliação como algo muito mais amplo, é algo que eu acho que é complexo de fato pra falar, sabe? Porque não é fácil avaliar. (Sic)

Paula: E aí esse convívio e esses processos de tentativa e erro, né? De aplicação, aquela questão só da avaliação naquele momento, na prova, ou então no laboratório, eu fui vendo que era muito mais complexo assim... Que era uma coisa que fugia daquilo ali, da nota. Que eu precisava entender quem era aquele aluno, o material que eu tava ofertando, que cada aluno tem uma forma de aprendizagem, né? Que eu fui vendo que é muito, é uma dimensão assim... Enorme o ensinar, né? O qual complexo é ensinar e como mais complexo ainda é avaliar. (Sic)

A palavra “complexo” é apresentada nos três discursos das professoras, talvez pelo fato de a avaliação ser um tema que sempre faz alusão à aferição, à classificação, como bem destaca Barbosa e Horn (2008, p. 96), ao enfatizarem que “a avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas”. É perceptível, porém, nas respostas das professoras,

a preocupação para com o processo avaliativo, quando evidenciam, para o debate, questões que estão relacionadas à avaliação como um percurso em que o estudante vivência para além da escola e do currículo. O relato da professora Paula deixa isso bem pontuado, quando ela diz que precisa entender quem é o estudante, ou seja, quais as especificidades, as singularidades que perpassam a vida daquele sujeito, futuro Técnico de Enfermagem.

4.1.2 Concepção avaliativa

Neste momento da entrevista, perguntei aos interlocutores qual concepção de avaliação eles acreditam estar mais perto da prática pedagógica desempenhada por eles, para verificar o grau de importância da avaliação para o cotidiano do trabalho pedagógico.

Natália: Olha, mulher... Eu sou meio suspeita, mas eu sou muito da linha construtivista, viu? Você vê, né? Nas minhas falas, eu gosto muito e tenho lido muito sobre metodologias ativas de ensino, é (+) na área de saúde, nossa! Agrada-me muito isso, sabe? A gente começar sempre com avaliação diagnóstica pra dar a continuidade, entende? Pegar o ponto de partida, porque, querendo ou não, nós não somos, né? Principalmente na Educação Profissional, páginas em branco, o aluno vem carregado de uma bagagem muito grande. (Sic)

Tiago: Avaliação formativa (+)! É porque, aquelas avaliações mais tradicionais, (elas) às vezes só favorecem mais uma memorização né? Então a gente tenta ver se o aluno sabe contextualizar as diversas aprendizagens que ele tem na escola e migrar também, né? A gente separa por disciplinas na escola, mas a gente quer que ele conecte essas disciplinas, então uma disciplina que ele teve lá um ano atrás, se ele souber conectar aquela disciplina com a prática profissional dele, então esse aluno aprendeu, ele entendeu realmente como é o processo da formação profissional. (Sic)

O posicionamento do coordenador segue em direção ao texto contido no documento da SEEDF, Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016, p. 12), acerca da concepção formativa.

A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada.

Em relação à fala da coordenadora, os termos utilizados, a importância da avaliação diagnóstica e a reflexão, vão em direção à perspectiva construtivista, principalmente quando acrescenta que as pessoas, os estudantes, não são “páginas em branco”, que cada sujeito é carregado de uma bagagem anterior, nos remetem para a concepção formativa da avaliação, uma vez que a avaliação, segundo Fernandes (2009, p. 64), tem que ser entendida,

compreendida como “[...] uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolvem valores morais e éticos [...]”.

As concepções expressas pelas professoras são voltadas também para a função formativa da avaliação da aprendizagem, uma vez que elas pontuam acerca do quesito processual, avaliação aberta, do uso de *feedbacks*, avaliar durante o processo para conseguir mediar os possíveis erros e as dificuldades no ensino-aprendizagem dos docentes.

Sofia: (...) a minha concepção de avaliação é processual. (...) Eu penso que é processual, porque eu tentava fazer os *feedbacks* com os alunos todos os dias, eu fazia todos os dias, e às vezes porque assim, igual na pediatria que foi o campo em que eu mais estive na minha, como docente; os alunos ficavam cinco dias comigo e cinco dias com a outra professora. E, aí, quando eles estavam comigo, todos os dias, eu fazia essa avaliação, eu tentava desenvolver neles uma autoavaliação, tipo assim, o que você achou do campo hoje, né? Como é que foi pra você? Em alguns momentos, eles... Eu tentava fazer assim... Eu não pedia, falava pra eles darem nenhuma nota não, sabe? Eu fazia de uma maneira mais informal mesmo. (Sic)

Catarina: Hoje a que está mais próxima é uma avaliação mais aberta, né? Eu dou mais oportunidade pro aluno se colocar, se posicionar, se expor mesmo, falar bastante, né? Eu inclusive até cobro muito isso, que ele fale mais. (...) Então assim... A minha avaliação atualmente é muito aberta, né? E bem mais dialogada (...). (Sic)

Paula: Olha, a minha percepção de avaliação é essa! É analisar o todo e não aquele momento específico, aquela prova em específico, aquela situação específica. (...) Porque avaliar é isso né, Verônica? A gente tem que avaliar e corrigir durante o processo, né? E não esperar no final, que tudo acabou da minha disciplina, eu falar: olha, você está reprovado, né? Pra mim, não é isso, né? Eu preciso avaliar, criar uma forma de avaliar aquele aluno e que eu consiga durante aquele percurso do meu trajeto ali de ensino, corrigir, ou então ajudar no desempenho daquele aluno pra que ele fique Apto pra sair daquela disciplina conseguindo executar as coisas no estágio. (Sic)

Outro ponto que senti necessidade de perguntar aos participantes, neste momento da entrevista, foi como a avaliação da aprendizagem é tratada nas coordenações pedagógicas da escola, uma vez que esse espaço é dedicado à formação continuada e às reflexões coletivas. Procuro averiguar qual a importância que a equipe pedagógica e os docentes no geral dão a esse assunto tão complexo e amplo. Assim, foi relatado pelos pesquisados.

Natália: Demais! Verônica, esse tema é um tema que sempre anda em voga nas nossas discussões, sabe? Principalmente por conta disso, né? Na Educação Profissional, a gente não fica muito na linha do teórico, né? A gente fica exatamente na linha do prático, nós sempre cobramos dos alunos, principalmente nos campos de estágio, que eles saibam fazer, mas saibam por que estão fazendo. (Sic)

Tiago: Ele é bem discutido, principalmente quando eu estava na parte de sala de aula, era muito livre, o professor é livre na nossa escola pra escolher a melhor forma de avaliação. É claro a gente só fala realmente nessa questão da média, né? Mas ele pode fazer as formas de avaliações que ele achar interessante. (Sic)

Os discursos dos coordenadores demonstram que a temática acerca da avaliação das aprendizagens é debatida nas coordenações pedagógicas de maneira livre, sem muita sistematização. Como bem colocaram, os professores são autônomos em relação à maneira como avaliam seus estudantes dentro da sala de aula. Os dois demonstraram na conversa a complexidade da avaliação nos estágios por conta da prática como descreve esse trecho da entrevista de Natália:

(...) E lá na escola esse tema de avaliação a gente discute muito nos campos de estágio, porque assim, querendo ou não, ela não é uma avaliação igual à teoria em que você tem o papel de comprovação, entendeu?! (Sic)

Esse trecho do discurso da coordenadora gerou certo incômodo, pois deixou transparecer que a avaliação da aprendizagem, quando relacionada à teoria, fica engessada a instrumentos pautados em exames, provas, ou seja, a um papel que comprove um resultado. Não é isso que os autores citados colocam a respeito da avaliação, o ato de avaliar, na perspectiva formativa para as aprendizagens, é um posicionamento democrático, socializador. A fala do coordenador também revela, assim como no primeiro momento quando lhe é perguntado o que ele entende de avaliação da aprendizagem, a relação e a preocupação em deixar claro para o corpo docente qual é a média que os estudantes precisam alcançar.

Nas transcrições das professoras, fica subentendido que não existe uma regularização/normatização de estudo, uma formação mais aprofundada acerca do tema. Elas aprendem muito na troca entre seus pares, nos próprios erros, como esclarecem as professoras Sofia e Catarina, que apresentam elementos, no decorrer das entrevistas, que evidenciam a separação existente entre os docentes da teoria e dos estágios. Elas reforçam a união entre os professores de estágio, esses elementos são validados pelos diálogos da professora Paula, que é regente em disciplinas teóricas. Ela destaca toda a problemática que envolve a não sistematização desses momentos de coordenação pedagógica na escola, quando relata que não consegue realizar um projeto, dar seguimento a uma proposta de trabalho em conjunto com outros professores, por, infelizmente, a grande maioria ser de contratos temporários¹⁶.

Sofia: (...) eu posso dizer assim, que a gente discute entre professores, né? E às vezes né? A gente conta muito, igual... Muito dessa vivência minha, que eu fui aprimorando, foi aprendendo com outros professores, né? E às vezes a gente troca mesmo experiências na coordenação, eu falo, então eu faço isso, e tá dando certo, né? Ah! Eu também faço aquilo, e a gente vai abrindo um pouco mais o horizonte assim. Mais assim... Pra dizer assim... Que a gente teve uma coordenação

¹⁶ É importante frisar como a própria participante trouxe que não é uma crítica ao professor de contrato, e sim ao próprio sistema de contratação da SEEDF. Vale ressaltar que a contratação de professores temporários na SEEDF ocorre por meio do disposto na PORTARIA N.º 437, de 27 de dezembro de 2018, que dispõe sobre normas para a contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

direcionada pra isso, não! Mas acho que esse ano, início do ano, ou final do ano passado, esse tema surgiu com um pouco mais de força, inclusive a gente tentou juntar, dividiu os professores pra poder desenvolver, a ideia era desenvolver um manual de estágio, e aí nesse manual colocar alguns instrumentos, né? De avaliação (...). (Sic)

Catarina: A gente é um grupo em que a gente conversa bastante, as nossas reuniões pedagógicas, coletivas, aconteciam nas quartas-feiras. Então a gente se reunia com todos os professores de estágio, a gente levava as nossas demandas pros coordenadores e, até mesmo, para os professores, pra quê? Porque todos os professores conhecem todos os grupos, todos os alunos, porque fatalmente todos aqueles grupos vão passar por todos nós. (Sic)

Paula: O que acontece na teoria pra enfermagem, a maioria assim... É contrato, a maioria dos professores são professores de contrato. Ano passado acho que tinha uma, eu mais outra colega, que era efetiva. Ela acabou saindo, e assim, não é uma crítica ao professor de contrato, não é isso! Mas é porque você não consegue ter um projeto, fazer um projeto, porque é muito rotativo, então nesse período eu trabalho com um professor, eu tento, né? Encaixar com eles algumas ideias, mas, daqui a pouco, já mudou o professor, já é outro professor, e já é outro, outro, outro. (Sic)

É importante observarmos que as exposições dos coordenadores, principalmente da Natália, nos remetem para uma percepção de que há momentos, sim, de interação e diálogo acerca do tema desta pesquisa. O Tiago também comenta, na sua resposta, acerca do auxílio do professor José em relação à nossa temática de estudo, quando diz que,

(...) nas coordenações pedagógicas, nós tínhamos algumas questões relacionadas com as formas de avaliação, né? Principalmente pra nós, o professor José levava pra gente, muitos conceitos teóricos a respeito dessa parte de avaliação e também na enfermagem a gente começou a falar bastante de avaliação nos estágios. Porque avaliar o aluno no estágio não era uma questão muito fácil. Aí, quando você for falar com os professores, você vai ver como é essa parte de avaliação nos estágios, mas então a gente sempre discutia pontos que eles podiam, é ver com o aluno pra melhorar essa parte de avaliação. (Sic)

É preciso salientar que não é objeto deste trabalho confrontar os discursos dos participantes, contudo é pertinente observar o desencontro da análise que os coordenadores realizam no momento da coordenação pedagógica do relatado pelas professoras. A docente Sofia menciona que não houve uma coordenação direcionada para o tema analisado, e Paula expõe a sua dificuldade para planejar em conjunto, por não ter professores efetivos na teoria.

Dessa forma, é perceptível que o ensino-aprendizagem voltado para a avaliação das aprendizagens permanece centrado na visão de cada docente, ou grupo de docentes. Sordi (1995) nos chama a atenção para essa questão, uma vez que a organização do trabalho pedagógico, para ser efetivo, necessita de um comprometimento por parte de toda a equipe escolar: gestão, supervisão, coordenação, corpos docente e discente. Dessa forma, os relatos a respeito desse formato das reuniões pedagógicas geram certa preocupação, pois o ato de avaliar, a concepção adotada pela Unidade Escolar, reflete no processo de aprendizagem dos estudantes dentro do espaço educacional. Como bem enfatiza Sordi (1995, p. 14),

o sistema de avaliação preconizado acaba se constituindo em um instrumento de controle, tanto da qualidade do desempenho do aluno em nível cognitivo quanto da qualidade de seu ajustamento às normas de convivência estabelecidas pela instituição, em conformidade com o modelo social que defende.

4.2 Categoria 2 – Técnico de Enfermagem

Em relação à análise da formação do Técnico de Enfermagem, pergunto se a forma como está descrita a avaliação das aprendizagens no Plano de Curso vai ao encontro do objetivo do curso e do perfil profissional do egresso. Acrescento nesta categoria o que apresentam os documentos que normatizam o Curso Técnico de Enfermagem, por meio das categorias intermediárias que se seguem.

4.2.1 – Documentos norteadores

Natália: Eu acho que sim, a descrição é bem feita. Se você for olhar lá, parte de introdução, a parte de avaliação é bem voltada pra isso, só que eu acho que a própria Secretaria...(ai já é um *feedback* pra vocês, né?) É (+), na teoria ela não nos dá tanta liberdade, porque, por exemplo: por que a gente consegue fazer isso muito mais sistematizado na prática? Porque a gente tem dez alunos por professor, Verônica. E isso é todo o diferencial, porque, quando eu tenho um grupo de quarenta alunos, quarenta e cinco alunos, igual eu tenho nas turmas iniciais (+); eu já tentei fazer isso, é muito complexo você fazer questão. Não que a gente não sabe, a gente sabe fazer questão-problema muito associada ao que o aluno vai vivenciar, sabe? Contextualizar o aprendizado dele, o problema é você, como professor, corrigir quarenta e cinco provas depois, sabe? É muito complicado. (Sic)

Tiago: Sim. (++) mas ele não é excludente, né? Não são só esses! Se os professores quiserem passear por outras formas de avaliação... (Sic)

O discurso de Natália toca em um ponto relevante para o processo avaliativo, que é a quantidade de estudantes por sala, para cada professor, e essa problemática da quantidade de estudantes por turma foi pergunta do questionário. Nesse instrumento de levantamento de dados, solicitei que os interlocutores escrevessem em que medida a quantidade de estudantes influencia no desenvolvimento do processo de avaliação e no uso de instrumentos previstos no Plano de Curso. As respostas dadas pelas professoras vão ao encontro ao que a coordenadora pontua, como podemos observar nos trechos seguintes:

Catarina: Já assumi estágios com muitos alunos, mas não foi uma experiência positiva, não. Era muita gente para acompanhar e toda hora alguém me chamava. Mal terminava de fazer uma atividade, e outro aluno já estava precisando de mim. Parecia que não conseguia concentrar muito em uma atividade e ficava com a sensação de que meu trabalho não estava sendo realizado por completo. Quando temos poucos alunos, a atenção é outra! Acompanhamos tudo o que o aluno faz, ensinamos cada detalhe. Bem melhor... (Sic)

Sofia: Influencia muito, pois, dependendo do quantitativo de aluno, não é possível colocar em prática alguns instrumentos avaliativos. (Sic)

Paula: Influencia bastante, pois, quanto maior o número de estudantes, mais difícil fica para se fazer uma avaliação de aprendizagem inclusiva. (Sic)

É relevante observarmos como esse ponto relacionado a quantidades de estudantes é significativo e faz toda a diferença na hora de desenvolver uma avaliação, um acompanhamento sistematizado que preze por um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Não se pode responsabilizar ou deixar somente a cargo do docente o sucesso, ou fracasso, pela aprendizagem dos estudantes. A avaliação para a aprendizagem, na concepção formativa, requer, portanto, para além de formas diferenciadas de ensinar, ambientes que propiciem condições diversificadas para o trabalho pedagógico do professor.

Retornando para a pergunta referente à descrição da avaliação no Plano de Curso de Técnico de Enfermagem, a redação apresentada no documento corrobora com a concepção de uma avaliação para as aprendizagens, prezando-se pelo quesito qualitativo, para além do quantitativo. Como demonstra o texto seguinte.

Plano de Curso: A avaliação da aprendizagem será contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos relacionados com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante observado durante a realização das atividades propostas, individualmente e/ou em grupo (...). Ao longo dos componentes curriculares, será utilizada avaliação diagnóstica formativa e somativa.

Em relação à descrição referendada no texto do Plano de Curso, Demo (2014, p. 42) salienta que

na escola a avaliação tem, em geral, como pano de fundo normativo o currículo, à medida que esse desenha o rol dos conteúdos a serem dominados. Muitas vezes fica-se apenas na acumulação de conteúdos e esquece-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, em vez de apenas memorizar conteúdos, saber interpretar, reconstruir.

Dessa forma, o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam no Curso Técnico de Enfermagem deve estar entrelaçado nessas concepções, de qualidade no ensino-aprendizagem, valorizando uma formação humanizada, crítica, para além das técnicas. Outros documentos importantes que condicionam a elaboração do Plano de Curso são o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar. Análise a seguir o que diz a redação dos referidos títulos.

PP: A avaliação é um processo contínuo para acompanhar o progresso do estudante de forma continuada e contribuir para que o estudante seja proativo na construção do conhecimento. Para tanto deve criar mecanismos de monitoramento permanente do processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do processo sobre as eventuais provas finais.

Regimento Escolar: A avaliação de aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais será utilizada como forma de valorização da experiência extraescolar dos estudantes, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.

Tanto o PP como o Regimento Escolar trazem a mesma escrita em relação à concepção avaliativa que deve ser desenvolvida no Curso Técnico de Enfermagem. Busquei selecionar os trechos de cada escritura que complementassem o ponto de vista defendido nos documentos, prezando pela não repetição de conteúdo. Na descrição contida nesses registros, é notável a preocupação em relação à avaliação para as aprendizagens dos estudantes e para uma formação crítica. Alguns termos merecem destaque, como **processo contínuo; estudante proativo na construção do conhecimento; progressão para o alcance do perfil profissional do técnico; prevalência dos aspectos qualitativos; e valorização das experiências fora do contexto escolar dos estudantes.**

As professoras Sofia e Paula são categóricas ao afirmarem que, “sim”, o Plano de Curso apresenta uma concepção de aprendizagem voltada para conceitos que priorizam a formação em um processo educativo; expõe a questão do saber, do ser como sujeito social. Elas explicam que existem algumas inconsistências relacionadas aos instrumentos avaliativos. A docente Catarina revela que, de um modo de geral, a descrição acerca de avaliação da aprendizagem vai, sim, ao encontro dos objetivos do curso, contudo necessita de algumas alterações.

Sofia: Olha! Eu vou ser bem sincera assim... Eu acho que ele, o Plano de Curso, traz muito da avaliação formativa, né? Que é o que a gente realmente usa, né? A gente busca usar nos estágios, é a avaliação formativa. Ele cita inclusive a questão dos *feedbacks*, né? Não tem nota, no Plano de Curso, não tem nota, e realmente a nossa menção final, ela é Satisfatório, Não satisfatório, né? Então, a gente não usa nota no final, é (+), mas eu percebo que ela é muito geral, eu penso que ela pode, eu digo assim... Pra mim, ajudar como docente, eu penso que ela pode ser um pouco mais específica. Em que sentido? Que instrumentos a gente poderia usar, né? Quais seriam esses instrumentos? Eu não sei se isso caberia inclusive em um Plano de Curso. Mas assim, pra mim, ajudar como docente, eu penso que se tivesse essa abordagem seria mais interessante. (Sic)

Catarina: Eu acho que vai, de um modo geral vai, né? A gente tem muito o que melhorar, a gente sempre debate, conversa muito a respeito desse Plano de Curso. Teve um ano em que a gente até mexeu nisso, né? O grupo todo mexeu nesse Plano,

acho que ele sofreu até algumas alterações, e eu acho que, de um modo geral, sim. (Sic)

Paula: Sim. Eu acho o nosso Plano de Curso bem coerente, fala muito dessa questão da formação do saber, do ser, né? Ele aborda muito isso, a questão do uso das metodologias ativas, traz essa questão da avaliação do contexto social, ele fala, fala muito do (+) perfil do aluno nesse sentido da capacidade dele mesmo, né? Como profissional, do raciocínio crítico e não é tão focado, não foca na questão só da nota propriamente dita o nosso Plano de Curso de Enfermagem. (Sic)

Os objetivos que respaldam o Plano de Curso serão analisados na categoria intermediária seguinte, relacionada à formação do Técnico de Enfermagem.

4.2.2 Formação profissional

Ainda em relação à questão do Plano de Curso na Unidade Escolar, verifiquei, com os participantes da pesquisa, se o Plano vigente reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTs) e as orientações/princípios do SUS para o Técnico de Enfermagem. Trago para suporte de análise o que disponibiliza o Plano de Curso acerca do tema, as Diretrizes Curriculares e os princípios do SUS de acordo com a Lei n.º 8.080/1990.

A respeito da formação profissional na Educação Profissional o texto das DCNEPTs (2021, p. 2) determina que é necessária a priorização e o

[...] estímulo à adoção da pesquisa como princípios pedagógicos presentes em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social.

Já as/os orientações/princípios dos SUS pontuam a importância do acesso universal aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; a integralidade de assistência, entendida como o conjunto articulado e contínuo das ações e dos serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; e a preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua completude física e moral, entre outros (Lei n.º 8.080/1990). Após a explanação dos normativos das DCNEPTs e dos princípios do SUS, seguem os relatos dos participantes acerca desse questionamento.

Natália: Sim. Porque nós é (+) com o nosso Plano de Curso, nós fazemos com que o nosso aluno permeie nos mais diversos campos de estágio. Tanto que o aluno passa

na parte prática por 14 campos diferentes, Verônica! Então ele consegue ter um conceito ampliado de saúde, entendeu? Tanto da parte de atenção básica quanto das horas de saúde coletiva que elas são tem uma carga horária bem grande no plano de curso, por quê? Pra que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar essa parte mais preventiva, né? Não só a parte assistencial da saúde, né? E isso a gente consegue fazer ao longo do Plano de Curso, você dá essa oportunidade para o aluno. (...) a nossa formação é uma formação ampla, voltada para o SUS e com respeito às DCNEPTs. (Sic)

Tiago: Sim. Ele perpassa por todas essas formativas. É quando ele foi desenhado, tipo assim... Eu não estava presente, né? Na formulação dele, mas os cursos da escola, todos eles, passam por muitas avaliações né? E as avaliações internas estão direcionadas justamente pra isso, né? Formação para o SUS, como a nossa escola é uma escola que tá, eu não sei se ela já está inserida nas escolas formadoras do SUS ou se está prestes a ser inserida, um dos dois. Então a gente, a nossa visão é formar técnicos na área de saúde para o SUS, mas é claro que a gente sabe que a iniciativa privada também gosta dos nossos alunos, a gente forma alunos de uma maneira bem interessante, aí para o mercado quer, mas a visão principal é SUS. (Sic)

As respostas dos coordenadores demonstram que o desenvolvimento do Plano de Curso está em acordo com que estabelecem as DCNEPTs e as orientações e os princípios do SUS, especialmente quando Natália explica que a formação prática dos estudantes está voltada para a atenção básica/preventiva dos pacientes, para o SUS e com respeito às Diretrizes.

Ainda a respeito da formação preconizada no Plano de Curso em respeito aos normativos contidos tanto nas DCNEPTs como nos princípios dos SUS, foi requisitado ao gestor da Unidade Escolar, por meio do questionário, que ele descrevesse acerca da formação técnica promovida pela Unidade Escolar no curso Técnico de Enfermagem e das exigências requeridas para atuar como profissional da área, considerando-se a necessidade de desenvolvimento integral do estudante. A resposta do gestor Francisco está em consonância com os relatos dos coordenadores e os documentos normativos.

A instituição desenvolve os seus processos de trabalho de formação na área da saúde, inspirado nos princípios doutrinários do SUS: universalização, equidade, integralidade, da descentralização e da participação popular. Assim, pretende que a comunidade escolar se envolva nas diversas etapas do processo de formação, com ações pedagógicas em saúde desenvolvidas tanto em espaços escolares quanto na comunidade, somadas às ações de formação no contexto do Sistema Único de Saúde, na completude dos campos de atuação profissional de baixa, média e alta complexidade.

É interessante observarmos, na descrição do gestor, que ele fala de um elemento importantíssimo quando cita a participação popular no processo formativo do estudante e futuro Técnico de Enfermagem, pois a inclusão da comunidade escolar no processo pedagógico, com ações voltadas para a população, favorece um trabalho de pertencimento de todos no processo educativo, o que contribui para a promoção de uma formação social crítica

e o desenvolvimento de ações centradas na construção coletiva e participativa. Como bem salientam Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 43), “[...] dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, dos coletivos e das populações”, ou seja, uma formação centrada na construção social e coletiva dos futuros Técnicos de Enfermagem.

As professoras relataram que as descrições contidas no Plano de Curso refletem uma formação voltada para o atendimento no SUS, sobretudo quando elas descrevem o desenvolvimento de posturas dos estudantes de uma escuta mais centrada no paciente, além de preparar o futuro técnico para atuar dentro dos espaços públicos de saúde.

Sofia: Olha! Eu percebo assim, que na descrição, lá das habilidades e das competências, é... A gente coloca muito essa questão da humanização, tem a questão da técnica, mas tem também a questão do relacionamento, né? Da humanização, então eu penso que isso reflete bem um pouco da formação do SUS, que ele busca a equidade, né? Até na (+) saúde coletiva, às vezes a gente (++) se eu não me engano. Tem tempo que eu não olho muito isso, mas, se eu não me engano, a gente fala dos princípios, né? Do SUS. A gente tenta trabalhar essa formação pro SUS mesmo, né? E desenvolver no aluno a integralidade, então é favorecer no aluno esse cuidado mais atento, com a escuta, né? Escuta (++) como que é o nome, gente, (uma escuta mais sensível)? Isso. (Sic)

Catarina: Reflete! Ele reflete, sim. Reflete, eu entendo que a gente consegue preparar o aluno pra justamente ele estar dentro do SUS, ele ter essa capacidade de atender ao SUS mesmo, ele reflete. Eu acredito que, em todos os sentidos, então assim... A preparação, ela é muito abrangente, sim! E o estudante, ele consegue sair, sim, com a capacidade de atender ao SUS, com certeza eu acredito que reflete. (Sic)

Paula: (...) esse aluno nosso, isso é importante frisar, que é um aluno que vai ser inserido basicamente pra fazer os estágios dentro da nossa Rede, né? De saúde pública, dentro do SUS. Então esse Plano de Curso, ele traz muito essa questão da defesa do SUS, do conhecimento do que é o SUS. (...) o nosso Plano de Curso, em todas as disciplinas, todas, desde saúde coletiva quando a gente fala lá de SUS, ou então quando eu tô falando de saúde mental pra eles entenderem que eles também vão atuar no SUS. Que o Capes é um SUS, ou quando a gente tá numa disciplina de Urgência e Emergência, onde eles entendem que existe uma rede de urgência e emergência, né? As UPAs, os próprios, as próprias emergências dos hospitais, tudo isso é SUS, né? Atenção primária. (...) o nosso Plano de Curso, Plano de Curso da Enfermagem, ele tem uma preocupação muito grande e eu sinto que isso atravessa todas as disciplinas, que a gente conversa sobre o SUS com eles. (Sic)

Neste momento descrevo quais são os objetivos contidos no Plano de Curso, cabe destacar que eles estão centrados na formação, na preparação de estudantes com competências técnicas, humanísticas, prezando-se pela atenção integral da população e remetendo-se aos princípios do SUS. A definição seguinte expressa bem isso.

Plano de Curso: Objetivo Geral: Formar Técnicos em Enfermagem com competência técnica científica e humanista, respeitando os preceitos éticos, contribuindo para assistência integral à saúde da população. Objetivos Específicos: - Formar Técnicos em Enfermagem para atuarem no processo de promoção, educação, recuperação, reabilitação e manutenção da saúde do indivíduo, família e

comunidade em conjunto com as equipes de saúde nos diversos pontos da Rede SUS; - Contribuir para a qualidade da atenção à saúde da população por meio da integração do ensino, serviço e comunidade; e - Ser referência na concepção pedagógica e metodológica adotada no processo de formação no curso Técnico em Enfermagem.

É oportuno salientarmos que os objetivos desenhados pela escola vão ao encontro de uma formação ampla, em respeito à questão ética, ao preservar a saúde individual e coletiva da população e contribuir para a qualidade do serviço desempenhado pelos estudantes na sua prática profissional. Correa e Sordi (2018, p. 3) descrevem bem isso, quando falam da importância de os espaços escolares oportunizarem uma formação ativa e propositiva: “a passagem pelos espaços educativos deve possibilitar que os indivíduos se apropriem dos saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma”.

4.3 – Categoria 3 - Formas de Avaliar

Para finalizar a entrevista, perguntei aos coordenadores pedagógicos do curso Técnico de Enfermagem e às professoras se os docentes são orientados/auxiliados para a adequação dos instrumentos avaliativos na sala de aula. Procurei averiguar, nesta etapa da pesquisa, quais dispositivos de análises são utilizados no processo de ensino-aprendizagem e como ocorrem a relação e a organização do trabalho pedagógico entre a equipe pedagógica e os professores.

4.3.1 – Autonomia

Autonomia foi a palavra escolhida para designar essa categoria intermediária, pelo fato de os participantes deixarem transparecer, na maioria das suas falas, a liberdade de troca de experiências entre seus pares, sem muitas intervenções pela equipe gestora ou pedagógica. As mediações são sempre a pedido, como bem relatado pelos participantes, ou seja, quando são requisitadas, seja pelo professor, seja pelo estudante, seja até mesmo pela coordenação pedagógica, como relatada pelos coordenadores Natália e Tiago.

Natália: Olha não vou mentir pra você, José sempre ajuda a gente, sabe? Quando a gente pede, né? A supervisão de uma maneira geral, né? A direção tem nos ajudado. Mas assim, o que de fato acontece na prática é que nós nos reunimos durante a coordenação pedagógica entre nós, entendeu? E estávamos inclusive antes da pandemia mesmo, a gente tava reunido pra fazer uma estruturação de (+) um roteiro mais prático pra todo aquele professor que chegar novo. Mais o menos, todo passo a passo do que ele tem que fazer com sugestão de estudo dirigido, entendeu? Com sugestão de um roteiro, do que ele tem que avaliar no dia, né? De prática dele, a gente faz isso nas coordenações pedagógicas nossa. (Sic)

A fala da coordenadora Natália expõe algumas questões que merecem atenção, especialmente quando apresenta as discussões acerca da estruturação de um roteiro, uma sistematização mais prática para dar suporte aos professores novos na hora de avaliar seus estudantes no dia a dia. O processo avaliativo necessita de um acompanhamento pedagógico que consiga aliar intervenções democráticas por parte de toda a equipe escolar, direção, coordenação, supervisão ou equipe docente. O art. 202 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019, p. 83) exemplifica isso: “A formação profissional compreende processos de avaliação contínua da aprendizagem com o objetivo de diagnosticar os saberes dos estudantes pelo domínio das competências e habilidades requeridas no planejamento curricular”.

Já a fala do coordenador está pautada na autonomia dos sujeitos que fazem parte do processo escolar, tanto o discente como o docente. As intervenções só são realizadas quando solicitadas por eles.

Tiago: (...) o professor pede pra gente, ou então é quando o aluno pede pra gente. Então tem os dois lados, né? Às vezes é o professor quem pede uma ajuda nessa parte de, é, de ensino e avaliação da turma, ou o próprio aluno, que fala “professor, nós não estamos aprendendo”, aí a gente vai averiguar, conversar com o professor e tudo o mais, ver o que tá fazendo, o que não tá fazendo. Eu já cheguei a sentar com dois professores pra rever material, é (+) ver a forma como estava abordando esse material em sala de aula, e (+) também ver as formas de avaliação. (...) a nossa intervenção, a maior parte das vezes, é a pedido, ou do professor ou do aluno, a gente não fica fiscalizando, né? Ah! Você não está aprendendo, deixa eu ver as notas aqui, deixa eu ver as provas aqui, deixa eu ver aqui seu diário ou, então, se tem uma reprovação muito alta, né? (...). Então eu percebo que na nossa escola os professores resolvem muitas coisas entre eles, sem chegar assim, às vezes a nossa parte de coordenação da escola mesmo. (Sic)

O relato da professora Sofia é bem similar à do coordenador Tiago, ela destaca que, quando os professores demandam o atendimento, eles são atendidos e, em alguns casos, a equipe pedagógica oferece ajuda. Ela pontua, no entanto, a questão da sobrecarga de trabalho para com os coordenadores e que isso atrapalha o acompanhamento das atividades pedagógicas.

Sofia: (...) quando a gente demanda, né? Quando a gente chama e tal. Às vezes eles oferecem, mas não existe um acompanhamento assim... Pra dizer, nossa! Como está o seu planejamento do seu estágio agora? Esse acompanhamento não existe, né? Mas eles se põem à disposição, até porque eu os vejo muito sobrecarregados, assim de serviço, sabe? É, mas eles sempre se colocam à disposição, né? Pro caso de dúvida ou ajuda, é (+) mais esse acompanhamento, assim de perto, de estar acompanhando o estágio, não, não. Isso aí, não. (Sic)

O discurso da professora Catarina expressa contentamento em fazer parte da equipe docente da Unidade Escolar, os sentimentos de gratidão são intrínsecos na fala da docente, a

sua postura demonstra também que nem tudo é perfeito, que existem alguns entraves que nem sempre são resolvidos, mas que no geral é tratado os aspectos que dizem respeito ao processo avaliativo. A docente Paula é bem direta ao falar que, “sim”, existe esse momento de auxílio, no entanto, no decorrer da sua resposta, fica nítido que o acompanhamento está mais alinhado a questões burocráticas, como notas, prazos para provas de recuperação, apresentação de atestados.

Catarina: Sim. Nas coordenações, né? Que a gente faz as coordenações coletivas nossas nas quartas-feiras, a gente tem assim, né? (...). Eu tenho prazer de estar lá, então realmente eu me sinto muito feliz naquele espaço com aqueles colegas de trabalho, com a gestão da escola, com a direção da escola, com a coordenação da escola, a gente é bem acolhido. A gente é bem atendido dentro das nossas necessidades, mas, claro, tem situações que nem sempre conseguem o que a gente precisa, né? Nem tudo é como a gente quer, tem situações assim também, mas, de um modo geral, é falado do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação, de apoio, de suporte, a gente tem. (Sic)

Paula: Sim. Sim! É, tem esse auxílio, é, falam, a gente é muito instruído em relação a notas, média, prazos de recuperação. Porque eu, você sabe que tem que cumprir essa etapa, né, Verônica? Então eu sinto assim, que existe essa preocupação de o professor entender sobre, sobre essas questões né? De nota, média, quando pode apresentar atestado, prazos, porque o sistema também funciona com isso, né? (...) a coordenação, ela tenta trazer também uma, outras, outros métodos, muitas vezes você vai na escola está tendo, é... Feiras de ciências, palestras, incentivam muito isso. (...) Na enfermagem tem uma coordenação que se empenha muito em expandir, tanto é que a gente, por exemplo, em disciplinas que a gente tem lá os materiais no laboratório, eu não sei se você já visitou o CEP, o nosso laboratório é uma gracinha, eu fiquei assim, encantada com o laboratório. Porque tem como você trazer essas simulações, fazer simulações realísticas e tem muito esse incentivo por parte da coordenação e a escola também dá essa abertura, eu acho que toda vez que eu me propus lá na escola fazer algo, mesmo as loucuras, eu, eles acataram, sabe? (Sic)

A docente Paula exemplifica, contudo, que há por parte da coordenação pedagógica, particularmente do curso de Enfermagem, a preocupação em promover eventos diferentes para a Unidade Escolar, como forma de motivar os estudantes e os professores. Paula salienta que sempre obteve ajuda e respaldo nas suas proposições.

Diante das respostas acerca da questão de serem auxiliados/orientados na questão dos instrumentos avaliativos, ficou claro, seja nas falas dos coordenadores pedagógicos do curso, seja nas exposições pelas professoras, que não existe uma sistematização de acompanhamento, mesmo existindo um momento, um dia específico, como colocado pela docente Catarina. As coordenações são realizadas de maneira mais livre, sem um acompanhamento mais pontual, centrado no processo de avaliação para as aprendizagens dos estudantes, ficou nas entrelinhas, em algumas falas, que há certo embaraço, confusão de entendimento acerca do momento destinado ao acompanhamento pedagógico, uma vez que o coordenador explana que não ficam vigiando, cobrando planejamentos dos professores.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico da Unidade Escolar, no recorte do curso Técnico de Enfermagem, é feito de maneira bem livre, autônoma. Dessa forma, os professores conduzem o seu planejamento na troca de experiência entre seus pares, ou de modo solitário, como a professora Paula, por não ter colegas efetivos para dar continuidade a projetos.

A falta de uma organização, uma orientação mais estruturada para com a temática de avaliação para as aprendizagens por parte da equipe pedagógica, juntamente com o corpo docente no geral (professores da teoria e do estágio), faz que gere certa inquietação, pois avaliar, como já apontado pelos participantes, é um tema complexo, que requer estudos e acompanhamentos mais regulares. Vasconcellos (1994, p. 43) destaca que a

avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

4.3.2 Instrumentos avaliativos

Perante as questões apresentadas na categoria intermediária anterior, e com o propósito de desvelar um dos objetivos específicos, incluí neste último tópico uma pergunta relacionada à forma como costumam as professoras avaliarem seus estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, quais meios, que instrumentos fazem parte da realidade escolar, sejam no campo de estágio, realidade das professoras Sofia e Catarina, que é bem singular, por se tratar de atendimento específico para com os cidadãos; seja pela quantidade de estudantes para cada dupla de docentes, que no caso varia de 5 (cinco) a 10 (dez) em cada disciplina.

No caso da aula teórica, como vivenciada pela professora Paula, por exemplo, a quantidade de estudantes está na média de 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) por disciplina, independente se as disciplinas são mais teóricas, como é o caso de Ética aplicada à Enfermagem, ou Fundamentos de Enfermagem, cuja teoria está intrinsecamente associada à prática. Com isso, as questões relacionadas às formas de avaliar ficam, em alguns casos, bem prejudicadas, como apontam os relatos.

Sofia: (...) a avaliação, ela sempre foi complexa, então, assim... Eu sempre tentava, de acordo com as aulas, incluir e ir trabalhando esse tema, né? Isso forma que esses alunos fossem acompanhando, que despertassem, o interesse favorecesse, né? Eles despertassem o interesse, né? E que fosse uma aula prática, que fosse com um caso clínico ou que fosse até por um estudo de caso que a gente trabalhava, né? Então eu tentava assim, essas coisas quando eu era professora na teoria.

E quando eu cheguei ao estágio, foi bem mais complicado, porque eu falei: “minha nossa” E agora?”; porque no estágio você tem que avaliar humanização, ética,

relacionamento interpessoal, é (+) comunicação verbal, escrita. Gente! Eu fiquei totalmente perdida, tem uma ficha, (...) é uma ficha assim, de duas folhas cheias de habilidades e competências em que a gente tem que avaliar o aluno. (...) com o tempo conversando com outros professores, eu percebi a importância dos *feedbacks*, né? E aí eu comecei a implementar isso na minha prática, a questão da autoavaliação, né? É muito interessante a autoavaliação, porque às vezes a gente não precisa falar pro aluno tudo, porque às vezes ele já sabe, né? (...) a gente começou a fazer prova prática e foi bem, bem interessante, porque, na prova prática, a gente consegue aliar as duas coisas, a gente consegue aliar a teoria e a prática, né? (...) Então eu penso que existem, né? Alguns, algumas formas que a gente pode desenvolver de avaliação e trabalhar mais essa questão reflexiva, igual à prova prática, eu percebo que trabalha muito essa questão reflexiva, né? Do aluno, porque às vezes ele se percebe, às vezes ele percebe que, sem a ajuda do professor, não consegue desenvolver sozinho, né? (Sic)

Catarina (...) a gente tenta fazer assim... Os *feedbacks* diários, todos os dias, assim, no final do plantão, ou antes de fazer entrada, né? No plantão, porque às vezes é mais fácil também, porque é muito puxado, muito difícil fazer no final que acontecem as intercorrências. Então às vezes eu faço antes de entrar, né? Então eu procuro, tô procurando fazer avaliações assim... *Feedbacks* diários, às vezes também é preciso fazer uma avaliação mais formalizada também, mesmo sendo aluno de estágio, né? Às vezes é necessário. (...) eu trabalho muito com os *feedbacks* diários, trabalho com as devolutivas, que é pegar temas bem específicos dentro daquela disciplina e pode ser que aquela situação pode aparecer pro aluno no campo, pode ser que ele não atenda a um () queimado, então pode ser que ele não atenda a um edema agudo de pulmão, né? Pode ser que ele não atenda a situações que são bem clássicas dentro de uma emergência ali.

Pode ser que aquele campo não ofereça, então eu pego esses temas assim... Que são bem clássicos da emergência e aí a gente escolhe um dia na semana pra que o grupo inteiro, é... fale sobre aquele assunto, de uma forma bem livre, bem aberta, não é tipo um seminário, ele tem liberdade, todos os dez alunos ali, de falar a hora que quer, se quiser, mais é bom que fale! Eu falo: “Oh! Não é obrigado, mas é bom”. Ele vai se colocar e, a partir dali, a conversa vai surgindo. Então essas devolutivas, na verdade é uma roda de conversa, geralmente eu faço antes da entrada no plantão ou no final do plantão. Uma vez na semana e, também, com as oficinas realísticas, então... Essas oficinas realísticas dentro da emergência são aqueles temas que eu posso praticar bastante com o aluno e, ao mesmo tempo, eu consigo avaliar, então... Por exemplo, eu o levo pro laboratório de enfermagem, né? Saio do campo, lá eu vou preparar o laboratório de forma que ele possa fazer execução, por exemplo, do suporte básico de vida, então a gente tem na escola um laboratório muito bem equipado, né? Com monitor e tudo, simulando monitorização, oximetria de pulso, e aí eu faço um caso, monto um caso e simulo a situação de parada, e eles vão trabalhar em equipe e resolver a situação. (Sic)

Os discursos das professoras Sofia e Catarina, por trabalharem na disciplina de Estágio, foram bem parecidos e complementares, as formas de avaliar, os instrumentos avaliativos utilizados por elas vão desde estudo de caso, prova prática, devolutivas por meio de roda de conversa, oficinas realísticas, até o uso do *feedback*. A escolha das professoras pelo *feedback* como forma de avaliar vai ao encontro da avaliação formativa, pois, ao mesmo tempo em que elas avaliam seus estudantes, a eles são oportunizados momentos de autoavaliação, de participação ativa acerca do seu processo de aprendizagem, tornando-se, assim, o planejamento das aulas mais dinâmicos e democráticos.

A rotina pedagógica permeada por formas diferenciadas e ativas de avaliação tende a proporcionar momentos ricos e ativos de ensino-aprendizagem, como bem traz a redação das Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016, p. 27):

O diálogo constante, especialmente representado pelo uso do feedback, tende a transformar o processo avaliativo em um espaço-tempo de entendimentos enriquecedores pelos quais aprendam todos os envolvidos com a escola e com seu projeto. Os movimentos de ir, vir, fazer, refazer, construir e desconstruir dinamizam e fortalecem os princípios formativos da avaliação que visam garantir, de fato, as aprendizagens.

A prática do *feedback* fortalece o vínculo entre professores e estudantes, além de propiciar a reorganização do trabalho pedagógico, a reflexão crítica das ações desenvolvidas no campo de estágio ou na sala de aula. Fernandes (2009, p. 99) pontua que o *feedback* “[...] é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa”. Desse modo, o *feedback* faz parte dos elementos de reorganização, autoavaliação, autocontrole e regulação para as aprendizagens significativas dos discentes.

O PP da escola expõe alguns princípios que corroboram para o planejamento pedagógico das atividades educativas nessa perspectiva de reorganização das atividades desenvolvidas dentro da UE, e um dos fundamentos é o **Princípio da avaliação como processo**: A avaliação é concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos quanto para educadores, e entendida como diagnóstico orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem e os avanços dos alunos e das alunas (PP, 2020/2021, p. 38). Nesse entendimento o discurso da docente Paula demonstra compromisso e sensibilidade crítica e reflexiva para esse momento tão importante do processo pedagógico, que é a estruturação de uma avaliação que contribua para o planejamento, a reorganização curricular, isto é, para a organização do trabalho pedagógico emancipador.

Paula: (...) em cada disciplina, eu preciso usar diferentes instrumentos, depende da disciplina, depende, né? Da turma. Eu preciso primeiro, assim, conhecer o que é a disciplina, os instrumentos que eu uso na saúde coletiva são uns, e os que eu tenho que usar nos Fundamentos de Enfermagem são outros, eu preciso levar aquele aluno pro laboratório, pra fazer procedimento, né? Ou pra ensinar uma função venosa, por exemplo, são outros instrumentos. (...) Eu gosto muito de realizar, são os debates, apresentação em grupo, onde eles têm que já ali treinar, né? O trabalho em equipe é, ou então eles mesmos, assim... É apresentar um tema sozinhos, tá? É... Que mais? Discussão de caso, trazer um caso concreto, é (+), a gente faz também mostras na escola, eles preparam, palestras, são (+) dinâmicas, então, assim... São vários recursos nessas disciplinas, vários, vários com eles, desde debates, discussões entre eles, em grupo, divididos os grupos e cada um pega um tema e depois a gente abre um debate, ou até mesmo a construção de uma palestra, porque o profissional de

enfermagem é um educador em saúde também, né, Verônica? Então eles precisam também aprender educar, porque a gente faz educação em saúde na enfermagem. Então a gente prepara isso com eles na teoria, porque depois, quando eles tiverem dentro do sistema, né? Do SUS, eles serão educadores, né? Estarão lidando lá com o paciente, fazendo educação em saúde, então são esses instrumentos. Já, na parte prática, a gente precisa avaliar a técnica, então eu preciso muitas vezes levá-los ao laboratório e observar a técnica, né? Eles executando a técnica pra gente poder fazer essa avaliação e correção. (Sic)

A maneira como Paula busca avaliar seus estudantes pauta-se nas estratégias elencadas no PP (2020/2021, p. 60) da Unidade Escolar. São elas:

Desempenho em trabalhos, experimentos, simulações, projetos, pesquisas, estudos de casos, exercícios, avaliações teóricas e outras atividades definidas pelos docentes de acordo com a direção e que demonstrem construção significativa de conhecimento.

Ao aderir diferentes formas de avaliar, as docentes refletem uma postura responsável para um ensino para além da mera aquisição de técnicas, teorias, elas assumem um papel importante para com a educação centrada na autonomia dos sujeitos como cidadãos de direitos e deveres com a população, que irão prestar seus serviços de atendimento à saúde. Os documentos que normatizam a oferta do Curso Técnico de Enfermagem demonstraram, em seus registros, o compromisso para com a formação humanizadora, dialética e processual do ensino--aprendizagem.

Este capítulo teve como propósito apresentar e analisar os dados gerados pela investigação aqui descrita. A seguir, apresento as considerações finais da pesquisa advindo das análises e das interpretações das informações e dos questionamentos levantados no decorrer das entrevistas e dos questionários.

Considerações Finais

O mundo está em constantes transformações sociais, assim como a educação e os sujeitos que dela fazem parte. Dessa forma, esta pesquisa não teve o intuito de apresentar respostas prontas e fechadas para o objeto pesquisado, uma vez que, ao analisarmos como ocorre o processo avaliativo dentro de uma Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica da rede pública de ensino do Distrito Federal, percebemos que a compreensão de cada sujeito é carregada de seus conhecimentos construídos ao longo das suas jornadas acadêmica, profissional e principalmente de vida.

Sendo assim, apresento, a partir de agora, as reflexões acerca dos achados das análises realizadas no capítulo anterior, tendo como base a pergunta central **Como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública do DF é compreendida e realizada pelos sujeitos envolvidos?** Ressalto que as informações e as reflexões são a respeito do processo avaliativo do Curso Técnico de Enfermagem da Unidade Escolar investigada nesta dissertação.

A pergunta central levou ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de EPT pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. Além disso, há os três objetivos específicos que são: **1 -** Descrever os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a avaliação das aprendizagens definidas no Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem; **2 -** Compreender como a Unidade Escolar de Educação Profissional e Tecnológica pública organiza o seu trabalho pedagógico no processo avaliativo; e **3 -** Investigar as concepções e as metodologias utilizadas pelos professores no processo da avaliação das aprendizagens.

Para uma melhor organização e explanação das reflexões, resgatei as categorias iniciais e intermediárias organizadas no capítulo anterior, as quais foram: **1 – Avaliação das aprendizagens** (Conceito e Concepção); **2 – Técnico de Enfermagem** (Documentos norteadores e Formação Profissional); e **3 – Formas de avaliar** (Autonomia e Instrumentos avaliativos).

1 - Avaliação das aprendizagens (conceito e concepção)

Após as análises e as interpretações suscitadas no levantamento de dados, foi possível perceber que os sujeitos envolvidos na pesquisa compreendem, na sua grande maioria, que a

avaliação das aprendizagens está relacionada a um processo contínuo que influencia na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, em relação à categoria inicial 1 (um) e suas categorias intermediárias, as contribuições foram de que a equipe pedagógica e os docentes conceituam a avaliação das aprendizagens na concepção formativa, seguindo os documentos normativos que direcionam o Curso Técnico de Enfermagem.

2 - Técnico de Enfermagem (documentos norteadores e formação profissional)

Em relação a esta categoria, foi possível apreender que a formação do Técnico de Enfermagem está alicerçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT e nas/nos orientações/princípios dos SUS. A organização curricular do Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem pauta-se em uma perspectiva de formação para além das técnicas instrumentais e expõe, no contexto escolar, a vivência das Unidades Básicas de Saúde e as demandas da comunidade.

3 - Formas de avaliar (autonomia e instrumentos avaliativos).

Nesta última categoria, entendemos que as docentes são bem autônomas para a escolha de instrumentos avaliativos que mais se adequem à sua concepção e à vivência avaliativa, não tendo por parte da equipe pedagógica ou diretiva uma sistematização de intervenção ou auxílio. Cabe destacar, porém, que os coordenadores pedagógicos do curso, quando são requisitados, prestam ajuda, suporte para atenderem à demanda dos professores e dos estudantes.

Objetivos da pesquisa

Após essas reflexões iniciais, verifico, agora, os resultados considerando os objetivos desta pesquisa. Início pelos objetivos específicos.

1 - Descrever os **fundamentos teórico-metodológicos** que embasam a **avaliação das aprendizagens** definidas no Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem.

A fundamentação teórica-metodológica descrita no Plano de Curso Técnico de Enfermagem está pautada em uma concepção formativa, diagnóstica e somativa. Os critérios

avaliativos prezam por uma avaliação durante o processo educacional, tendo como prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A metodologia do curso centra-se na participação ativa dos estudantes com a utilização de *feedbacks* durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como base as metodologias ativas de ensino como forma de criar mecanismos de resoluções de problemas para favorecer a aquisição, a construção de uma aprendizagem que seja significativa.

2 - Compreender como a Unidade Escolar de Educação Profissional pública organiza o seu trabalho pedagógico no processo avaliativo.

Foi possível observar, nos posicionamentos dos interlocutores, que falta uma sistematização em relação à organização do trabalho pedagógico no que se refere ao processo avaliativo dos estudantes da Unidade Escolar pesquisada. Por mais que aconteçam momentos de coordenação pedagógica, quando os docentes se reúnem para planejamentos curriculares, e até ocorram debates acerca de como avaliar, quais instrumentos e mecanismos utilizar e trocas entre os pares, professores com os professores, professores com os coordenadores pedagógicos, ainda não acontece nesses encontros uma regularidade de ações voltadas para uma organização estruturada a respeito da avaliação para as aprendizagens.

3 - Investigar as concepções e as metodologias utilizadas pelos professores no processo da avaliação das aprendizagens.

Quanto à concepção e às metodologias usadas para a avaliação das aprendizagens dos estudantes pelas docentes do Curso Técnico de Enfermagem, foi notória, nas declarações dos participantes, uma concepção que preza pela defesa de uma avaliação processual voltada para a formação integral dos sujeitos. Isso é possível com a utilização de *feedbacks* e mediação ativa para solucionar possíveis entraves, dificuldades de aprendizagens.

Dessa forma, percebi que a concepção formativa é a que prevalece nas respostas das professoras, mesmo quando a palavra formativa não aparece nas suas afirmações. Em relação às metodologias, elas empregam vários procedimentos pedagógicos nas aulas, sejam elas teóricas, sejam práticas. Os recursos constituem-se de oficinas realísticas, roda de conversa, estudos de casos, *feedbacks* diários, autoavaliações, debates e apresentação em grupos.

Em síntese, em relação ao objetivo geral, analisar como a avaliação das aprendizagens de uma Unidade Escolar de EPT pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos, considero que, mesmo sem uma sistematização da organização do trabalho pedagógico, de estudos, debates, formações acerca da avaliação das aprendizagens, tanto os coordenadores como os professores possuem uma concepção e uma defesa para o processo formativo voltado para os aspectos qualitativos, para que o caminho percorrido seja de construções sociais voltadas para a humanização, a ética, ou seja, uma formação integral desses futuros Técnicos de Enfermagem.

Últimas Palavras

✓ Contribuições da Pesquisa

Esta pesquisa pode contribuir com gestores, coordenadores pedagógicos, professores, comunidade escolar da rede pública de ensino do DF, uma vez que existem lacunas nos estudos voltados para a Educação Profissional e Tecnológica em nível de Brasil e Distrito Federal, principalmente relacionada à questão da avaliação das aprendizagens dos estudantes que frequentam os Cursos Técnicos, sejam eles da área da saúde ou não.

A SEEDF e as suas Subsecretarias poderão se favorecer desta pesquisa como meio de iniciar uma proposta de Sistema de Acompanhamento das Aprendizagens que contemple os estudantes das escolas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica na rede pública de ensino do DF, uma vez que, para essa modalidade, ainda inexistem um acompanhamento sistematizado¹⁷ por parte das gestões centrais e intermediárias.

Este estudo procurou suscitar um debate para avançarmos na temática acerca de como organizar, de maneira formativa, a avaliação para as aprendizagens nos Cursos Técnicos da rede pública de ensino do DF. O objetivo é que a SEEDF possa ampliar essas discussões a outras Unidades Escolares credenciadas para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

✓ Limitações e Sugestões

¹⁷ Conforme a Portaria n.º 38, de 18 de fevereiro de 2020, Art. 3º, a avaliação de desempenho dos estudantes se dá por meio de aplicação da Prova DF aos estudantes do ensino fundamental regular e do ensino médio regular da rede de ensino do Distrito Federal.

A avaliação por si só é um tema bem complexo e rodeado de inferências negativas, por parte de professores, estudantes, equipes diretivas, pedagógicas e comunidade no geral, e, quando se fala da avaliação das aprendizagens, ela é ainda mais permeada de ações punitivas. Na Educação Profissional e Tecnológica, esse assunto é pouco estudado, como vimos no levantamento do Estado do Conhecimento no capítulo 1, o que demanda planejamento pedagógico voltado para estudos e mais pesquisas nesse campo pouco explorado e tão necessário para os profissionais da área e os estudantes.

Esta pesquisa encontrou algumas limitações no percurso de levantamentos dos dados por conta do momento de Pandemia vivenciado em 2020. Dessa forma, sugerimos que mais temáticas sejam pesquisadas em trabalhos futuros, como:

- ✓ como os estudantes percebem a avaliação para as aprendizagens;
- ✓ análise de resultados desses Cursos Técnicos; e
- ✓ acompanhamento dos egressos desses cursos.

Essas são algumas sugestões que surgiram no início e durante o processo de elaboração deste trabalho, pois percebi que os estudantes precisam ser inseridos como sujeitos ativos no desenvolvimento de suas ações profissionais. Faz-se pertinente e necessária uma organização sistematizada para além da formação desses estudantes dentro da Unidade Escolar, principalmente na fase do pós-curso.

O acompanhamento da fase do pós-curso é pertinente, pois pode proporcionar dados significativos para a melhoria e a organização pedagógica dos cursos. Com isso, é possível que haja uma reflexão crítica por parte de toda a comunidade escolar acerca do cumprimento dos objetivos propostos pelo curso.

Ademais, ressalto a importância e a necessidade de momentos formativos para as equipes gestoras, pedagógicas e docentes acerca da relevância da avaliação para as aprendizagens, em uma concepção formativa. Pensando nesses momentos de formação, o Produto Técnico deste trabalho, como demonstrado a seguir, é justamente uma proposta de criação de curso nessa área, porque percebi a falta de uma organização do trabalho pedagógico voltado para essa temática.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE CURSO

Área de Concentração

Educação em Saúde/Formação Docente/Processos Avaliativos

Título: Avaliação para as aprendizagens na perspectiva formativa: um processo contínuo e dinâmico.

Justificativas

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino da educação básica que vem ganhando grandes proporções pelo Brasil. No Distrito Federal (DF), mais precisamente na Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), a oferta de cursos técnicos na rede pública de ensino tem vivenciado uma crescente desde 2015, passando de oito mil vagas para mais de 15,7 mil em 2018 (SILVA, 2018).

O curso Técnico de Enfermagem é um dos mais requisitados pela comunidade do DF, pois proporciona grandes possibilidades de inserção no mundo do trabalho. A formação do Técnico de Enfermagem é bem ampla e o quantitativo de profissionais que exercem essa função de acordo com dados atuais do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN)¹⁸ é bem significativo. O Total Geral de profissionais que atuam na área de enfermagem no Distrito Federal é de 53.236 (cinquenta e três mil, duzentos e trinta seis) pessoas, dos quais 3.056 são de auxiliares, 14.995 são de enfermeiros e 35.185 são de técnicos, ou seja, 75% desses dados são compostos por profissionais formados em cursos técnicos de nível médio em Enfermagem.

¹⁸Data de Referência dos Dados é de 01/02/2020, conforme consta na página da COFEN. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em 01 fev. 2020.

Diante disso, cabe a nós uma reflexão crítica para com os critérios, as formas como está acontecendo a formação desses sujeitos, uma vez que o número de egressos, de profissionais formados chega a ser quase o valor total de pessoas que atuam na área de enfermagem. O campo da enfermagem como conhecimento evolui constantemente, assim como a visão de qualidade por parte da sociedade, pois cada vez mais os pacientes sabem e querem um atendimento humanizado, cujo profissional saiba lidar com questões que envolvem não só a prática de técnicas, mas que seja capaz de fazer escolhas éticas que auxiliem no tratamento e na prevenção de doenças.

A qualidade de atendimento prestado pelos profissionais de saúde, como o Técnico de Enfermagem, requer uma visão para além de prestar um serviço instrumental, “a integralidade do cuidado procura ver o cliente/paciente como um todo, resolvendo os seus problemas de forma integral pela equipe de saúde na qual se insere o profissional de nível técnico” (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – RCNEP – Área da Saúde, 2000, p. 14).

Posto isso, este curso pretende englobar aspectos relacionados à epistemologia social da formação do Técnico de Enfermagem, bem como temas relacionados à sistematização de uma avaliação formativa no campo da Enfermagem. Essa proposta é pertinente, porque os resultados desta pesquisa revelaram uma fragilidade nos momentos voltados para a organização do trabalho pedagógico¹⁹ no que pese a avaliação para as aprendizagens dos estudantes.

Objetivo geral

- Promover uma formação continuada para os docentes que atuam no Curso Técnico de Enfermagem de uma Unidade Escolar (UE) da Rede Pública do DF, de maneira teórica e prática, possibilitando-se a compreensão quanto à avaliação para as aprendizagens na concepção formativa.

Objetivos específicos

- Compreender a formação do Técnico de Enfermagem nos campos epistemológico e normativo;

¹⁹ Nas coordenações pedagógicas da Unidade Escolar.

- Conhecer os aspectos legais e políticos da Educação Profissional Técnica por meio das Legislações e dos Currículos que direcionam a organização do trabalho pedagógico no âmbito Federal e do Distrito Federal;
- Conhecer e refletir acerca das diferentes formas de avaliar e das suas contribuições para as aprendizagens dos estudantes;
- Compreender como ocorre o processo de avaliação para as aprendizagens na concepção formativa e sua relevância para a formação do Técnico de Enfermagem;
- Revisitar o Plano de Curso para identificar quais são os elementos norteadores que pautam o processo avaliativo do curso;
- Analisar, de forma crítica e reflexiva, como a avaliação para as aprendizagens é abordada no documento;
- Relacionar o Plano de Curso vigente com as concepções abordadas pelos autores estudados;
- Construir em grupo (professores da teoria e da prática) uma proposta avaliativa, levando-se em consideração os aspectos formativos, democráticos e epistemológicos desenvolvidos durante a formação; e
- Apresentar à comunidade acadêmica a proposta avaliativa desenvolvida.

Público-alvo

Docentes que ministram aula no Curso Técnico de Enfermagem, na Teoria e/ou no Estágio Profissional Supervisionado, e professores interessados.

Metodologia

O curso será realizado na modalidade EaD em oito encontros via Google meet, desenvolvido em seis módulos teóricos e práticos, que acontecerão a cada 15 (quinze) dias, com carga horária total de 70 horas. O curso será no formato de aulas sincrônicas e atividades assíncronas, tomando-se por base a/o leitura/estudo de textos básicos, bem como por apresentações expositivas, debates a respeito das temáticas presentes nos textos lidos e pela elaboração de uma proposta/reformulação avaliativa para os estudantes do curso Técnico de Enfermagem.

Avaliação

O processo avaliativo acontecerá na concepção formativa durante os encontros e com a participação dos cursistas nas atividades propostas no decorrer de cada módulo, respeitando-se as subjetividades de cada sujeito e sua interação com os colegas e o formador.

Bibliografia básica

BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Fazendo uma travessia - Em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares.** Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. **O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social.** Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14 (1): 41-65, 2004.

CIAVATTA, M. **O Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional.** In: Trabalho necessário. V. 17, n.º 32, jan-abr, 2019.

COCCO, Maria Inês Monteiro. **Práticas Educativas em Saúde e a Construção do Conhecimento Emancipatório. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares.** Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

CORDEIRO, Jaime. **Didática / Jaime Cordeiro.** – 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.

CORREA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 27, n.º 1, e 2100016, 2018.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Pedro Demo. – 9ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação.** In: MACEDO, Roberto Sidnei (et al). Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** Domingos Fernandes. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, C.O. FREITAS, L.C. **Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, L, C. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol. 2, n.º 1, p. 202 – 226, jan./jun.2016.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GADAMER, H-G. **Formação (Bildung)**. In GADAMER, H-G. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 44-55.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. Cipriano Carlos Luckesi – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Saúde. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora**. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban (organizadores). – 11ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

SILVA, Verônica da Conceição. **Anais do III Seminário de Educação Profissional – Ações, Tendências e Possibilidades da Educação Profissional no Distrito Federal**. Maria do Rosário Cordeiro Rocha, Simione de Fátima Cesar da Silva (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem** / Mara Regina Lemes de Sordi. – São Paulo: Cortez.; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

_____. **O Compromisso Ético-político do Educador na Mediação do Projeto Pedagógico**. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares / coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

Bibliografia complementar

BRASIL. Lei n.º 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7498.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h07.

_____. Resolução COFEN n.º 564/2017. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. 2017. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html>. Acesso em: 05 fev. 2020, às 00h00.

_____. **Catálogo de Cursos Técnicos**. 3ª edição. Ministério da Educação, 2016. Atualizado pela Resolução n.º 1, de 5 de dezembro de 2014. _____

_____. **Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS (NOB/RH-SUS)**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 3ª ed. rev. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. _____

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. _____

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Área Profissional: Saúde. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

DISTRITO FEDERAL. **PORTARIA N.º 180, de 30 de maio de 2019**. Altera a Portaria n.º 15 - SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF n.º 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

_____. **Resolução n.º 1/2018-CEDF, de 18 dezembro de 2018**. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=373028/>>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 17h30.

_____. **Resolução n.º 2/2019-CEDF, de n.º 2, de 27 de agosto de 2019**. Altera a Resolução 1/2018-CEDF, que estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=382840/>>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 17h40.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação Profissional e a Distância**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

_____. **Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014-2016.

_____. **Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem.** Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/11/Tecnico-em-Enfermagem-Plano-de-Curso-1.pdf>>. Acesso em: 25/01/2021.

Quadro 14- Ementa do curso de formação continuada para professores

<p>Proposta de curso de formação continuada Avaliação para as aprendizagens na perspectiva formativa: um processo contínuo e dinâmico</p>
<p>Carga horária Total: 70 horas</p>
<p>Módulo I: Formação do Técnico de Enfermagem (carga horária: 8h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a formação do Técnico de Enfermagem nos campos normativo e epistemológico.
<p>Encontro Síncrono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentação do grupo e do formador. 2) Apresentação e discussão da Proposta do Curso. 3) Orientações acerca do processo avaliativo adotado ao longo do curso. 4) Explicação/apresentação do texto: CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14 (1): 41-65, 2004 e do texto: DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei (et al). Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. 5) Debate subsidiado pelos textos acerca da questão epistemológica que perpassa a formação do Técnico de Enfermagem.
<p>Módulo II: Concepções teóricas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (carga horária: 14h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os aspectos legais e políticos da Educação Profissional Técnica por meio das Legislações e dos Currículos que direcionam a organização do trabalho pedagógico no âmbito Federal e do Distrito Federal;
<p>Atividade assíncrona: Leitura prévia do artigo: CIAVATTA, M. O Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. In: Trabalho necessário. V. 17, N.º 32, jan-abr, 2019.</p>
<p>Encontro Síncrono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão do artigo enviado na atividade assíncrona. 2) Relacionar as Resoluções n.ºs 1/2018 e 2/2019 do Conselho Distrital de Educação, o Currículo em Movimento da Educação Profissional da SEEDF com o debate suscitado no texto da autora Ciavatta.

<p>Módulo III: Aspectos gerais acerca da Avaliação no campo educacional (carga horária: 8h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os diferentes níveis de avaliação e suas contribuições para as aprendizagens dos estudantes.
<p>Encontro Síncrono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Exposição acerca de avaliação educacional com base no livro Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Luiz Carlos de Freitas... [et. Al.]. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Coleção Fronteiras Educacionais). 2) Diálogo mediado a respeito dos tipos de avaliação e da importância para as aprendizagens dos estudantes.
<p>Módulo IV: Avaliação formativa no âmbito da Enfermagem (carga horária: 15h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como ocorre o processo de avaliação para as aprendizagens na concepção formativa e sua relevância para a formação do Técnico de Enfermagem.
<p>Atividade assíncrona: Leitura prévia do texto: COCCO, Maria Inês Monteiro. Práticas Educativas em Saúde e a Construção do Conhecimento Emancipatório. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.</p>
<p>Encontro Síncrono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reflexão a respeito do texto de Cocco, relacionando com a concepção formativa da avaliação no contexto da formação do Técnico de Enfermagem.
<p>Módulo V: Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem (carga horária: 15h/a)</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisitar o Plano de Curso para identificar quais são os elementos norteadores que pautam o processo avaliativo do curso; • Analisar, de forma crítica e reflexiva, como a avaliação para as aprendizagens é abordada no documento; e • Relacionar o Plano de Curso vigente com as concepções abordadas pelos autores estudados.
<p>Atividade assíncrona: Leitura crítica e reflexiva do Plano de Curso vigente do curso Técnico de Enfermagem.</p>
<p>Encontro Síncrono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Condução e mediação dialogada da revisão do Plano de Curso vigente propondo alterações quando necessário (Relatório de registro do momento).

Módulo VI: Construção em grupo de uma proposta avaliativa que envolva os docentes da teoria e da prática (carga horária: 10h/a)**Objetivos:**

- Construir em grupo (professores da teoria e da prática) uma proposta avaliativa, levando-se em consideração os aspectos formativos, democráticos e epistemológicos desenvolvidos durante a formação; e
- Apresentar à comunidade acadêmica a proposta avaliativa desenvolvida.

Encontro Síncrono:

- 1) Elaboração de uma proposta e reformulação avaliativa para as aprendizagens dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem em uma abordagem prática para a saúde.
- 2) Avaliação do curso.
- 3) Socialização da proposta no Fórum permanente acerca de avaliação formativa no canal da Unidade Escolar no Youtube.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2ª ed. São Paulo: Makron, 2000.

BARREIRA, I.A. **Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil**. Rev. latino-Am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, nº 3, p. 87-93, julho 1999.

BAGNATO, M.H.S. **Fazendo uma travessia- Em pauta a formação dos profissionais da área da saúde**. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

BORTONI-RICARDO, S.M, 1945 – **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégias de ensino; 8).

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm/>. Acesso em: 08 jan. 2020, às 16h07.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. – Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020, às 17h00.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9/>. Acesso em: 08 jan. 2020, às 23h54.

_____. **Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html/>>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 00h51.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêanas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html/>>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 16h47.

_____. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm/>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 17h01.

_____. **Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.268%2C%20DE%2018,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 09 jan. 2020, às 18h20.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm/>. Acesso em: 12 jan. 2020, às 19h46.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; que revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 jan. 2020, às 20h00.

_____. **Sistema S.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s/>>. Acesso em: 22 jan. 2020, às 19h39.

_____. **Decreto n.º 791, de 27 de setembro de 1890.** Cria no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-791-27-setembro-1890-503459-publicacaooriginal-1-pe.html/>>. Acesso em: 04 fev. 2010, às 17h44.

_____. **Decreto n.º 20.109, de 15 de junho de 1931.** Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20109-15-junho-1931-544273-publicacaooriginal-83805-pe.html/>>. Acesso em: 04 fev. 2010, às 17h50.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.772, de 22 de janeiro de 1946.** Altera as carreiras de Enfermeiro dos Quadros Permanentes e Especial do Ministério da Educação e Saúde, cria a carreira de auxiliar de enfermagem no Quadro Permanente e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8772-22-janeiro-1946-416398-publicacaooriginal-1-pe.html/>>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 18h50.

_____. **Lei n.º 775, de 6 de agosto de 1949.** Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L775.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 19h07.

_____. **Decreto-Lei n.º 299, de 28 de fevereiro de 1967.** Reorganiza o Grupo Ocupacional P -1700 do Anexo I da Lei n.º 3.780, de 12 de julho de 1960 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0299.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 19h28.

_____. **Lei n.º 2.604, de 17 de setembro de 1955.** Regula o exercício da enfermagem profissional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2604.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 20h30.

_____. **Decreto n.º 50.387, de 28 de março de 1961.** Regulamenta o exercício da enfermagem e suas funções auxiliares no território nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50387.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 20h40.

_____. **Parecer n.º 163/72, aprovado em 28/01/72.** Estabelece o currículo mínimo dos cursos de enfermagem e obstetrícia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0152.pdf/>>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 20h50.

_____. **Resolução n.º 04/72, de 25 de fevereiro de 1972.** Resolve sobre o currículo mínimo dos cursos de Enfermagem e Obstetrícia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671973000300017/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 20h55.

_____. **Lei n.º 6.229, de 17 de julho de 1975.** Dispõe sobre organização do Sistema Nacional de Saúde. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6229-17-julho-1975-357715-publicacaooriginal-1-pl.html/>>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h01.

_____. **Lei n.º 7.498, de 25 de junho de 1986.** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7498.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h07.

_____. **Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h18.

_____. **Lei n.º 8.142, de 28 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h22.

_____. **Lei n.º 8.967, de 28 de dezembro de 1994.** Altera a redação do parágrafo único do art. 23 da Lei n.º 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8967.htm/>. Acesso em: 04 fev. 2020, às 22h27.

_____. **Decreto n.º 94.406/1987.** Regulamenta a Lei n.º 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/decreto-n-9440687_4173.html>. Acesso em: 05 fev. 2020, às 00h16.

_____. **Resolução COFEN n.º 564/2017.** Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. 2017. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html>. Acesso em: 05 fev. 2020, a 00h00.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 4ª edição. Ministério da Educação, 2020.

_____. **Resolução CNE/CP N.º 1, de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

_____. **Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS (NOB/RH-SUS).** Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 3ª ed. rev. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS – BRASIL) - Folha informativa – Envelhecimento e saúde, disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?=com_content&view=article&id=5661:folha-informativa-envelhecimento-e-saude&Itemid=820>. Acesso em: 25/ 01/ 2020, às 19h.

_____. Portal do MEC – Setec, expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10/01/2021, às 10h.

BRASÍLIA. **PORTARIA N.º 180, de 30 de maio de 2019.** Altera a Portaria n.º 15 / SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF n.º 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

_____. **Secretaria de Estado de Educação – Escolas de Educação Profissional.** Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/escolas-de-educacao-profissional>>. Acesso em: 22 jan. 2020, às 22h32.

_____. **Resolução n.º 1/2018-CEDF, de 1º, de 18 dezembro de 2018.** Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=373028>>. Acesso em: 09 jan. 2020, às 17h30.

_____. **Resolução n.º 2/2020-CEDF, publicada no DODF n.º 242, de 24 de dezembro de 2020.** Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal.

_____. **Parecer n.º 33/2020 – CEDF.** Homologado em: 26/3/2020, DODF n.º 58, de 26/3/2020, p. 5. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13k3Bwkr1_DlIib_csA7PeumyPMl6HTZ2/view>. Acesso em: 20 out. 2020, às 20h.

_____. **Decreto n.º 40.539, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/DECRETO-N%c2%b0-40.539-DE-19-DE-MAR%c3%87O-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020, às 20h40.

Distrito Federal. **Portaria n.º 437, de 27 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2029/01/portaria_437_27dez18_normas_contatacao_temporaria.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021, às 21h48.

_____. Parecer n.º 255/2017 – Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), aprova o Plano de Curso do Curso Técnico de Enfermagem.

_____. Projeto Pedagógico – 2020/2021. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica.

_____. Regimento Escolar – 2017. Cursos Técnicos de Nível Médio. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Moaci Alves Carneiro. 23ª ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CECCIM, R.B; FEUERWERKER, L. C. M. **O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social**. Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14 (1): 41-65, 2004.

CIAVATTA, M. **O Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, história e educacional**. In: Trabalho necessário. V. 17, n.º 32, jan-br, 2019.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens**. John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. - 3. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2014.

COCCO, M.I.M. **Práticas Educativas em Saúde e a Construção do Conhecimento Emancipatório**. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

CORDEIRO, J. **Didática** / Jaime Cordeiro. – 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.

CORREA, A.K; SORDI, M.R.L de. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Único de Saúde e a Política de Formação de Professores**. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 27, n.º 1, e 2100016, 2018.

COFEN. Enfermagem em números. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 03 mar. 2020, às 19h40.

Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação Profissional e a Distância. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Pedro Demo. 9ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Pedro: EPU, 1989.

Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014-2016.

DOMINICÉ, P. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação.** In: MACEDO, Roberto Sidnei (et al). **Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012.

FELÍCIO, H.M.S; SILVA, C.M.R da. **Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n.º 51, p. 147-166, jan/Marc. 2007.

FERNANDES, C.O. FREITAS, L.C. **Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

FERNANDES, C.O. **Avaliação escolar: diálogo com professores. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban (organizadores). – 11ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro.** Entrevista Luiz Carlos de Freitas. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n.º 1, p. 202 – 226, jan./jun.2016.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GADAMER, H-G. **Formação (Bildung).** In GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 44-55.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Bernardete Angelina Gatti. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª ed. 87 p. (Série Pesquisa, 1).

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos [recurso eletrônico].** Graham Gibbs; tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali.

Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).

GIL, A.C. **Estudo de caso**. Antonio Carlos Gil. São Paulo: Atlas, 2009. Conteúdo: Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.º 2, p. 57-63. Mar.-abr., 1995.

GOMES, R. *et al.* **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 10ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

HÖFLING, E.M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, n.º 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 07/08/2020, 19h.

LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 8ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

_____. C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. Cipriano Carlos Luckesi. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, M.C.G. **O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX**. História e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX. Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (organizadoras). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, M.A. **Técnicas de pesquisa**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8ª ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, L.M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOROZ, M. **O processo de pesquisa: iniciação.** Melania Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

MOREIRA, M.A. **1942 – Teorias de aprendizagem.** Marco Antônio Moreira. – 2ª ed. Ampl. São Paulo: EPU, 2011.

MOROSINI, M.C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Educação, Santa Maria. v. 40, n.º 1, p. 101-116. jan./abr. 2015.

Orientações pedagógicas da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

OLSEN, W. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social [recurso eletrônico].** Wendy Olsen; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIM, J.S. **O Que É o SUS.** Jairnilson Silva Paim. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015. 93 p. (Coleção Temas em Saúde) 1. Sistema Único de Saúde. 2. Reforma dos Serviços de Saúde. 3. Sistemas de Saúde. 4. Direito à Saúde. I. Título.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POTTER, P. **Fundamentos de Enfermagem.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Saúde. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

SAUL, A.M. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n.º especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

SAVIANI, D. **A política educacional no Brasil. História e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: século XX. Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (organizadoras). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, V.C. **Anais do III Seminário de Educação Profissional – Ações, Tendências e Possibilidades da Educação Profissional no Distrito Federal.** Maria do Rosário Cordeiro Rocha, Simione de Fátima Cesar da Silva (organizadoras). Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, J.F. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora**. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo / Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban (organizadores). – 11ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

SORDI, M.R.L. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. Mara Regina Lemes de Sordi. São Paulo: Cortez.; Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 1995.

SORDI, M.R.L & MENDES, G. **A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola ensino médio**. In: WERLE, V **Ensino Médio em debate - currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: UNB, 2017.

_____. **O Compromisso Ético-político do Educador na Mediação do Projeto Pedagógico**. Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Coordenadores: Maria Helena Salgado do Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes de Sordi. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Anselm Strauss, Juliet Corbin; tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAMBARA, E. **Educação e positivismo no Brasil. História e memórias d educação no Brasil**. Vol. II: século XIX / Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (organizadoras). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONET, I. **Educação e idealismo: “Eu amo minha tarefa como educadora”**. Revista Plurais Multidisciplinar, Salvador, v. 4, n. 3, p. 54-71, set./dez. 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Augusto Nivaldo Silva Triviños. 1ª ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

TRIGUEIRO, R.M. **Metodologia científica**. Rodrigo de Menezes Trigueiro, Marilucia Ricieri, Gisleine Bartolomei Fregoneze, Joacy M. Botelho. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VECCHIA, A. **O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. História e memórias d educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (organizadoras). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, B. **O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante**. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

Yin, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 1. Estudo de caso - Ciências sociais - Método - Planejamento. I. Título.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Prezado(a) Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Avaliação da Aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: conhecer para qualificar**”, de responsabilidade de Verônica da Conceição Silva estudante de Mestrado da Universidade de Brasília, orientada pelo professor Dr. Hélio José Santos Maia. O objetivo desta pesquisa é “Analisar os instrumentos de avaliação, seus princípios e métodos para as aprendizagens”, preconizado pelo Plano de Curso aprovado pelo Parecer n.º 255/2017 – Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF em três Unidades Escolares da rede pública de ensino do DF que ofertam o Curso Técnico em Enfermagem.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) acerca de seu interesse e sua disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, no caso eu, Verônica.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação direta e eventualmente gravação de atividades desenvolvidas em sala de aula. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se, com esta pesquisa, entender como ocorre a avaliação de aprendizagens em cursos de técnicos de enfermagens no âmbito da SEDF.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61)99667-2692 ou pelo e-mail profess22veronica@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma dissertação podendo ser publicada de forma integral ou parcial posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Verônica Da Conceição Silva

Brasília, ___ de _____ de _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA O GESTOR (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Termo de consentimento: Abaixo você encontrará um campo para afirmar ou não o consentimento. Em caso positivo, você cederá o direito à pesquisadora às informações fornecidas, contudo, comprometemo-nos a assegurar o sigilo, pois os dados têm finalidade acadêmica e, de nenhuma forma, será revelada a identidade dos participantes nem da escola campo de pesquisa.

Caracterização (quero conhecer um pouco mais a seu respeito)

1 - Dados Pessoais:

Nome:

1.1 Idade:

1.2 Estado Civil:

() Solteiro

() Casado

() Viúvo

() outro

1.3 Sexo:

() Masculino

() Feminino

() outro

2 - Formação Acadêmica e Profissional

2.1 Graduação – Curso:

2.2 Universidade/Faculdade:

2.3 Nível de Graduação:

() Bacharelado

() Licenciatura

Tecnólogo com complementação pedagógica

2.4 Alguma formação continuada na área de concurso? Se sim, quais cursos?

2.5 Pós-graduação – Especialização:

Completo

Cursando

2.5.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.6 Pós-graduação – Mestrado:

Completo

Cursando

2.6.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.7 Pós-graduação – Doutorado:

Completo

Cursando

2.7.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

3. Atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

3.1 Faça um breve relato de sua experiência na Educação Profissional e como Gestor da Unidade Escolar.

3.2 Regime de Trabalho:

Efetivo

Contrato Temporário

3.3 Jornada de Trabalho:

40h

20h

3.4 Tempo de Serviço na Unidade Escolar:

3.5 Tempo de atuação como Gestor da Unidade Escolar:

3.6 Considerando a necessidade de desenvolvimento integral do estudante, descreva acerca da formação técnica promovida pela Unidade Escolar no Curso Técnico de Enfermagem e as exigências requeridas para atuar como profissional da área.

4. Dados relacionados à Unidade Escolar – UE**4.1 Quais Eixos Tecnológicos são ofertados na UE?**

- Ambiente e Saúde
- Controle e Processos Industriais
- Desenvolvimento Educacional e Social
- Gestão e Negócios
- Informação e Comunicação
- Infraestrutura
- Militar
- Produção Alimentícia
- Produção Cultural e Design
- Produção Industrial
- Recursos Naturais
- Segurança
- Turismo, Hospitalidade e Lazer

4.2 Curso(s) ofertado(s) na Unidade Escolar:

- I - Técnico de Nível Médio (concomitante e/ou subsequente)
- II - Técnico de Nível Médio (Integrado) a Educação de Jovens e Adultos
- III - Técnico de Nível Médio (Integrado) ao Ensino Médio
- IV - Técnico de Nível Médio (Articulado) na forma e (Integrado) no conteúdo
- V - Curso de "Formação Inicial e Continuada - FIC ou Qualificação Profissional"
- VI - Especialização Técnica de Nível Médio

4.3 De acordo com a informação registrada na questão (4.2), informe o(s) Nome(s) e o Total de Cursos "Técnicos" ministrados no ano letivo de 2020.

4.4 De acordo com a informação registrada na questão (4.2), informe o(s) Nome(s) e o Total de Cursos de "Especialização Técnica de Nível Médio" ministrados no ano letivo de 2020.

4.4.1 De acordo com a informação registrada na questão (4.2), informe o(s) Nome(s) e o Total de Cursos de "Formação Inicial e Continuada - FIC ou Qualificação Profissional" ministrados no ano letivo de 2020.

4.5 Qual o total de estudantes matriculados nos Cursos Técnicos no ano letivo de 2020?

<p>4.6 Qual o total de estudantes matriculados no Curso de Especialização Técnica de Nível Médio no ano letivo de 2020?</p>
<p>4.7 Qual o total de estudantes matriculados nos Cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional no ano letivo de 2020?</p>
<p>4.8 Qual o quantitativo de estudantes matriculados no ano letivo de 2020 nos turnos: matutino, vespertino e noturno?</p>
<p>4.9 A Unidade Escolar oferta algum Curso Técnico, Especialização Técnica de Nível Médio ou Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional na modalidade a distância?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p>5.0 Em caso afirmativo à pergunta do item (4.9), informe o(s) nome(s) dos Cursos e o quantitativo de estudantes matriculados no ano letivo de 2020.</p>
<p>5.1 Qual o total de professores efetivos que atuam na UE?</p>
<p>5.2 Qual o total de professores em regime de trabalho de contrato temporário que atuam na UE?</p>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL DESTINADO AOS COORDENADORES (AS) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Termo de consentimento: Abaixo você encontrará um campo para afirmar ou não o consentimento. Em caso positivo, você cederá o direito à pesquisadora às informações fornecidas, contudo, comprometemo-nos a assegurar o sigilo, pois os dados têm finalidade acadêmica e, de nenhuma forma, será revelada a identidade dos participantes e da escola campo de pesquisa.

Caracterização (Gostaria de conhecer um pouco mais sobre você)

1 - Dados Pessoais:

Nome:

1.1 Idade:

1.2 Estado Civil:

- Solteiro
- Casado
- Viúvo
- outro

1.4 Sexo:

- Masculino
- Feminino
- outro

2 - Formação Acadêmica e Profissional

2.1 Graduação – Curso:

2.2 Universidade/Faculdade:

2.3 Nível de Graduação:

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo com complementação pedagógica

2.4 Alguma formação continuada na área de concurso? Se sim, quais cursos?

2.5 Pós-graduação – Especialização:

- Completo
- Cursando

2.5.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.6 Pós-graduação – Mestrado:

- Completo
- Cursando

2.6.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.7 Pós-graduação – Doutorado:

- Completo
- Cursando

2.7.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

3. Atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

3.1 Faça um breve relato de sua experiência na Educação Profissional como coordenador(a) pedagógico(a) do Curso Técnico de Enfermagem.

3.2 Regime de Trabalho:

- Efetivo
- Contrato Temporário

3.3 Jornada de Trabalho:

- 40h
- 20h

3.4 Tempo de Serviço na Unidade Escolar:

3.5 Tempo de atuação como Coordenador(a) do curso:

4. Dados relacionados ao Curso Técnico de Enfermagem

4.1 Quantidade de Professores no Módulo Básico, Módulo I, Módulo II e no Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório.

4.2 Quantidade de Turmas no Módulo Básico, Módulo I, Módulo II e no Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório.

4.3 Quantidade de Professores por turno: Matutino, Vespertino e Noturno.

4.4 Do quantitativo de professores que atuam no Curso Técnico de Enfermagem, quantos participaram da elaboração do Plano de Curso vigente?

4.5 Qual a importância da avaliação das aprendizagens no curso Técnico de Enfermagem?

4.6 Você conhece o processo de avaliação e dos instrumentos que estão descritos no Plano de Curso?

4.7 Em que medida a quantidade de estudantes influencia no desenvolvimento do processo de avaliação e no uso de instrumentos previstos no Plano de Curso?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL DESTINADO AOS PROFESSORES (AS) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE FORMS)



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Termo de consentimento: Abaixo você encontrará um campo para afirmar ou não o consentimento. Em caso positivo, você cederá o direito à pesquisadora às informações fornecidas, contudo comprometemo-nos a assegurar o sigilo, pois os dados têm finalidade acadêmica e, de nenhuma forma, será revelada a identidade dos participantes e da escola campo de pesquisa.

Caracterização (Gostaria de conhecer um pouco mais sobre você)

1 - Dados Pessoais:

Nome:

1.1 Idade:

1.2 Estado Civil:

() Solteiro

() Casado

() Viúvo

() outro

1.5 Sexo:

() Masculino

() Feminino

() outro

2 - Formação Acadêmica e Profissional

2.1 Graduação – Curso:

2.2 Universidade/Faculdade:

2.3 Nível de Graduação:

() Bacharelado

- Licenciatura
- Tecnólogo com complementação pedagógica

2.4 Alguma formação continuada na área de concurso. Se sim, quais cursos?

2.5 Pós-graduação – Especialização:

- Completo
- Cursando

2.5.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.6 Pós-graduação – Mestrado:

- Completo
- Cursando

2.6.1 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

2.7 Pós-graduação – Doutorado:

- Completo
- Cursando

2.7.2 Caso tenha marcado a questão anterior, escreva a área de formação.

3. Atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

3.1 Faça um breve relato de sua experiência na Educação Profissional como professor(a) do Curso Técnico de Enfermagem.

3.2 Regime de Trabalho:

- Efetivo
- Contrato Temporário

3.3 Jornada de Trabalho:

- 40h
- 20h

3.4 Tempo de atuação na Unidade Escolar.

3.5 Tempo de docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

3.6 Tem experiência profissional diferente de docência?

- Sim, trabalhei na mesma área do curso em que atuo.
- Sim, trabalhei em área diferente do curso em que atuo.

- Sim, trabalho atualmente na mesma área do curso em que atuo.
- Sim, trabalho atualmente em uma área diferente do curso em que atuo.
- Não, tenho somente experiência profissional em docência.
- Outro:

3.6.1 Se respondeu outro, qual seria?

4. Dados relacionados ao Curso Técnico de Enfermagem

Nas perguntas abaixo, informe em quais módulos e componentes curriculares você trabalha e a quantidade de estudantes por turmas.

4.1 Em quais módulos você ministra aula: Módulo Básico, Módulo I, Módulo II e no Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório.

4.2 Em quais Componentes Curriculares você ministra aula?

4.3 Qual a quantidade de estudantes por turmas?

4.4 Qual a sua percepção sobre a avaliação das aprendizagens?

4.5 Você conhece o processo de avaliação e dos instrumentos que estão descritos no Plano de Curso?

- SIM
- NÃO

4.6 Em que medida a avaliação das aprendizagens contribui para o seu trabalho como professor(a) do Curso Técnico de Enfermagem?

4.7 Qual a importância da avaliação das aprendizagens no Curso Técnico de Enfermagem?

4.8 Em que medida a quantidade de estudantes influencia no desenvolvimento do processo de avaliação e no uso de instrumentos previstos no Plano de Curso?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO COORDENADOR (AR) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE MEET)



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

I – DADOS DO(A) COORDENADOR(A) DO CURSO:

- a) Nome:
- b) Pseudônimo/Apelido

II – PERGUNTAS:

1. Fale um pouco acerca da sua trajetória profissional. Como você se tornou professor? Como e quando você assumiu a Coordenação Pedagógica do Curso Técnico de Enfermagem?
- 2 – Fale um pouco a respeito do que você entende por avaliação das aprendizagens.
- 3 – Em qual concepção de avaliação você acredita que está mais perto da sua prática pedagógica?
- 4 – Como a avaliação das aprendizagens é tratada nas coordenações pedagógicas?
- 5 – A forma como está descrita a avaliação das aprendizagens no Plano de Curso vai ao encontro do objetivo do curso e do perfil profissional do egresso?
- 6 – Em que medida o Plano de Curso vigente na Unidade Escolar reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as orientações do SUS para o técnico de nível médio em enfermagem?
- 7 – Como os professores são orientados/auxiliados para a adequação dos instrumentos avaliativos na sala de aula?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO PROFESSOR (AR) DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM (APLICADO VIA GOOGLE MEET)



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

I – DADOS DO (A) PROFESSOR (A) DO CURSO:

- a) Nome:
- b) Pseudônimo/Apelido

II – PERGUNTAS:

- 1 - Fale um pouco acerca da sua trajetória profissional. Como você se tornou professor?
- 2 – Fale um pouco a respeito do que você entende por avaliação das aprendizagens?
- 3 – Em qual concepção de avaliação você acredita que está mais perto da sua prática pedagógica?
- 4 – Como a avaliação das aprendizagens é tratada nas coordenações pedagógicas?
- 5 – A forma como está descrita a avaliação das aprendizagens no Plano de Curso, vai ao encontro do objetivo do curso e do perfil profissional do egresso?
- 6 – Em que medida o Plano de Curso vigente na Unidade Escolar reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as orientações do SUS para o técnico de nível médio em enfermagem?
- 7 – Como os professores são orientados/auxiliados para a adequação dos instrumentos avaliativos na sala de aula?

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Mestrado em Educação

Mestranda: Verônica da Conceição Silva

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Indicadores de Análises	Documento	Observações
Quais as concepções de Educação presentes nos documentos?		
Quais as concepções, fundamentos teóricos-metodológicos de avaliação das aprendizagens presentes nos documentos.		
Quais os objetivos para as aprendizagens presentes nos documentos?		
De que maneira a avaliação das aprendizagens é prevista nesses documentos?		
Se está prevista a retomada dos resultados da avaliação das aprendizagens em		

outros momentos, como, por exemplo, na coordenação pedagógica.		
Quais as concepções de Educação Profissional presentes nos documentos?		
Se existem posições diferentes, contradições e equívocos nos textos dos documentos relacionados ao processo de avaliação das aprendizagens.		
Em que medida é realizada a articulação dos documentos analisados com os documentos da SEEDF, as Diretrizes Nacionais para a EPT e os/as princípios/orientações do SUS.		