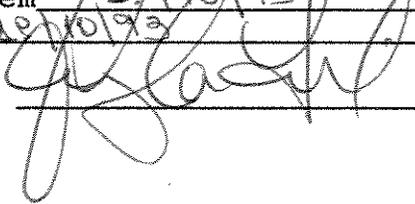


Mara Regina Lemes De Sordi 8/34

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Mara Regina
Lemes De Sordi e aprovada pela comissão
julçadora em 19/10/93

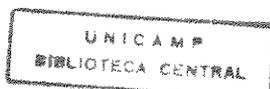
Data: 19/10/93

Assinatura 

REPENSANDO A PRÁTICA DE
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ENFERMAGEM

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1993



Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na área de concentração:
Metodologia do Ensino à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de
Freitas. x

Comissão Julgadora:

Ezequiel Reis
Carpenter
José Adolfo
Daniel Valença
Adriano

Dedico este trabalho:

Ao meu companheiro Gabriel, cúmplice de meus sonhos e parceiro inigualável na longa jornada da vida.

Ao Fausto, Daniel, Tereza e Tikita, certa de que emana deles a energia para que eu não perca a esperança e a paixão pela vida.

Aos alunos de hoje e de antigamente, especialmente àqueles que, ao romper as barreiras do silêncio e da acomodação, denunciando as armadilhas do sistema de avaliação, despertaram-me para a imperiosidade da luta em favor da otimização dessa prática.

Meus sinceros agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, que ao superar-se em seu papel de orientador, mostrou-me pelo exemplo o real significado do "ser educador", não se cansando de provocar o desenvolvimento de minha autonomia intelectual.

Ao Prof. Eduardo José Pereira Coelho, por ter acreditado em meu trabalho e me emprestado incondicional apoio nas horas decisivas.

À Prof. Alzira Leite Carvalhais Camargo, pela incansável luta em favor da avaliação como elemento de qualificação do ensino.

Aos alunos do projeto "Avaliando a Avaliação", especialmente Mara, Valéria, Eraldo e Dionísia, que com seu entusiasmo e simplicidade ensinaram-me a entender um pouco mais os segredos da avaliação.

Ao Prof. Carlos de Aquino Pereira, pela inestimável contribuição ao revisar meu trabalho e por ser exemplo vivo de coleguismo e humildade.

Ao Rogério e Anita, pelo carinho e competência na digitação do trabalho, que tanto esforço exigiu na decifração das letras que ocultavam meus sonhos.

Aos professores da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP por terem compartilhado da difícil tarefa de construção de um projeto.

Aos poucos amigos que persistiram ao meu lado, perdoando minha pressa e compreendendo a urgência das transformações buscadas.

RESUMO

A Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP, buscando a consolidação de seu projeto educacional, elegeu, como prioridade, discutir sua prática de avaliação. A escolha intencional da avaliação, como objeto de questionamento, embasou-se na convicção de que esta prática é determinante na organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação inscreve-se como principal evidenciadora do projeto político-pedagógico adotado pelo curso. A forma como é praticada a avaliação no microcosmo escolar, permite identificar quais os valores e os interesses que estão em jogo, e suas inevitáveis conseqüências extra-escola, ou seja, na organização social.

A proposta metodológica fundamentou-se num trabalho coletivo de contínuo desvendando da prática de avaliação vigente com subseqüente tomada de posição, objetivando uma intervenção planejada na realidade.

Tanto o processo de apropriação dos dados como o de análise e intervenção, foram fruto da relação de parceria que se estabeleceu entre alunos e professores do curso, mediados pela ação política da pesquisadora que, simultaneamente, se responsabilizava pela coordenação do curso.

A realidade dos dados apreendidos confirmou a práxis avaliativa como instrumento poderoso de qualificação do ensino. Revelou ser a avaliação prática permeada por relações de poder e fortemente impregnada de valores ideológicos que tanto podem servir para acelerar ou refrear as transformações no projeto institucional.

ABSTRACT

PUCCAMP Nursing Course has decided to prioritize its evaluation practice in order to consolidate its educational project. Such a decision has been based on the belief that this practice is underlying the pedagogical work organization. Thus, evaluation will highlight the political-pedagogical project elected by the course. The way evaluation is carried out in the academic micro-cosmo helps the identification of the values and interests at work and their inevitable outside consequences, or better, in the social organization.

The methodological proposal was based on a collective work of a continuous discovery of the existing evaluation practice and a subsequent attitude which corresponds to a planned interference in reality.

Both the process of getting data and analysis and interference have been the result of a partnership between course students and professors, helped by the political attitude of the researcher, who was, at the same time, coordinating the course.

The reality of collected data confirmed the evaluating practice as a powerful tool of teaching qualification. Such data revealed that evaluation has been marked by power relationships and strongly embedded by

ideological values which can either accelerate or dawn back
the changes in the institutional project.

SUMÁRIO

1.	<u>Introdução</u>	1
2.	<u>A proposta metodológica</u>	89
2.1.	O Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP: a construção da proposta - das vicissitudes aos desafios da consolidação	102
2.2.	Participantes do estudo	114
2.3.	Caracterização do quadro docente	115
2.4.	Caracterização dos alunos	117
2.5.	Procedimento de coleta de dados	118
2.6.	Papel da pesquisadora	122
3.	<u>Buscando uma aproximação com a realidade</u>	124
3.1.	Construindo o diagnóstico	150
3.2.	O que os dados revelam: A percepção dos alunos	174
3.3.	Avaliação na perspectiva dos docentes: O que os dados revelam	242
4.	<u>Propondo caminhos</u>	265
4.1.	E os desdobramentos estão apenas começando... ..	279
4.2.	Analisando as lições do processo	286
	Referências bibliográficas	303
	Anexos	308

1. INTRODUÇÃO

Os educadores, de maneira quase consensual, têm reconhecido a complexidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Na área do ensino em Enfermagem, de igual maneira, os docentes têm manifestado sua preocupação com esse fenômeno, motivados ora por inquietações inerentes ao seu papel de educador, ora por conflitos gerados pelas cobranças realizadas pelos alunos, que questionam a justeza dos métodos adotados e dos resultados obtidos, contrastando-os com suas expectativas quanto ao seu real desempenho.

Parece-nos ainda provável que outra fonte de ansiedade relativa ao processo avaliativo possa estar vinculada às atuais condições de entrada do aluno na Universidade, que têm se mostrado diferentes e defasadas em relação aos "chamados alunos de antigamente". Isso parece levar alguns professores a experimentarem dúvidas, acerca de qual é o patamar de exigência adequado ou tolerável, face ao atual perfil da clientela ou de qual é o conteúdo mínimo necessário à formação do profissional competente que se almeja.

Esses conflitos, que a princípio podem parecer facilmente superáveis, no que se refere à Enfermagem, tendem a tomar um vulto maior.

Cabe destacar que, algumas vezes, os enfermeiros, ao assumirem a docência, notadamente em terceiro grau, carecem de uma formação pedagógica efetiva que os habilite a esse exercício, repleto de segredos e nebulosidades. Tratam, então, de assumir a responsabilidade do "aprender fazendo", muitas vezes num verdadeiro processo de tentativa e erro, que contribuiu para o eventual aparecimento de desconfortos, tanto para quem recebe o impacto dessa formação, vez por outra, permeada de inconsistências, como para quem conduz o processo, posto que, consciente ou inconscientemente, desejam uma avaliação condizente com seus esforços e que faça juz às suas reais intenções de acertar.

Procedendo a uma leitura mais crítica desses primeiros argumentos, surgiu-nos uma interrogação que desencadeou a seguinte reflexão: seriam esses dados expressão legítima do que acontece com os enfermeiros que optam pelo ensino ou representariam eles fragmentos de nossa própria história de vida, que, inadvertidamente, estaríamos tentando generalizar?

Nessa perspectiva, decidimos fazer uma breve retrospectiva, na tentativa de explicitar a trajetória profissional que percorremos na Enfermagem, de modo a permitir que se contextualizem não apenas os conflitos que experimentamos, até então, bem como os contornos do projeto que ora defendemos, motivados por nossa vivência nessa profissão.

Ainda na condição de estudante da Escola de Enfermagem da USP (1972-1976), apaixonava-nos a idéia de poder ensinar, transmitir conhecimentos aos alunos, defender concepções. Curiosamente, aquilo que alguns colegas de turma verbalizavam como incômodo, motivo de angústia, para nós representava a possibilidade de "exercitar" um sonho. Assim, poder apresentar trabalhos em sala de aula, era uma prazer pouco compreendido pelos colegas de então, que desconheciam o quanto nos fascinava a idéia de ser professora de Enfermagem.

Concluimos o curso e iniciamos nossa vida profissional, atuando como enfermeira, assistindo os pacientes internados em Unidades de Terapia Intensiva, em contacto direto com a prestação de cuidados e com a prática multiprofissional. Embora continuássemos firmes nos propósitos de ser docente, tal iniciação possibilitou-nos reunir alguma bagagem técnica, sentir de perto o processo de trabalho em enfermagem, conviver com os conflitos da área da saúde, reunir condições para, futuramente, discutir o ensino com base mais concreta.

Decorridos dois anos de exercício profissional, eis que surgiu a tão esperada oportunidade na área da docência. No sonho, víamo-nos como professora da "nossa" Escola de Enfermagem, porém quis o destino que viéssemos a viver essa experiência na Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP. Na

época, nem de longe poderíamos imaginar o impacto desse fato no nos so futuro profissional!

E, assim, em 1978, começamos a ensinar, supervisionando alunos também na área de Terapia Intensiva. Determinados, buscamos reunir condições para ser uma boa docente. Adotamos como modelo uma ex-professora da "antiga" escola. Intencionalmente, a imitávamos, tanto na metodologia em sala de aula como na defesa da formação de um profissional competente, embasado e apto a sustentar cientificamente suas intervenções junto à equipe médica. Não nos recordamos, com clareza, se, alguma vez, discutimos com os alunos de outrora, a serviço de quem seria colocado esse nosso saber. Nem nos lembramos se, alguma vez, discutimos, com profundidade, nosso "que-fazer", numa ênfase não-biologizada ... Mas, nosso modelo de professor parece que não nos alertara disso também!

Sentíamos-nos felizes, pois nossos alunos emprestavam-nos sua estima e nutriam por nós uma admiração muito grande. Admiravam a segurança com que expúnhamos os conteúdos, a forma competente com que discursávamos sobre as patologias médicas, o conhecimento que demonstrávamos e que exercia sobre eles um mágico fascínio : o de dominar aqueles saberes, alguns até bastante especializados, mas que contribuíam para aumentar sua auto-estima, dando-lhes a sensação de ser um "estudante universitário tão importante quanto o médico".

Inúmeras vezes, fomos por eles homenageados. De paraninfa a nome de turma, tudo reforçava nosso comportamento. Parecíamos ser um modelo a ser igualmente copiado por eles ... E, assim, provavelmente, devemos ter contribuído fortemente para a inserção, no mercado de trabalho, de enfermeiros tipicamente "tecnicistas", competentes talvez, mas pouco conscientes de sua responsabilidade social, no que se refere à saúde da população brasileira.

Aprendemos muito com nossos alunos. Nossa relação, pautada no diálogo e na discussão da assistência necessária aos pacientes, muitas vezes, nos colocou, frente a frente, como pessoas. Especialmente na avaliação, conversávamos sobre a responsabilidade do nosso saber, pois, na medida em que lidávamos com gente, com vida, cumpra-nos não dissimular nossas vulnerabilidades. Aprendemos também com eles o quanto temiam a hora da avaliação e o quanto a postura do professor atenuava ou exacerbava esses seus sentimentos. Na época, nem cogitávamos que tal prática pudesse estar tão vinculada à questão do poder, ao modelo social. Ela apenas nos incomodava, sem que pudéssemos compreender seus determinantes. Também isso parecia não ser coisa para enfermeiro, nem mesmo para o professor de enfermagem resolver. Era necessária "a ajuda de técnicos de educação, talvez uma revisão e aperfeiçoamento de instrumentos utilizados, uma busca de maior base

científica, para avaliar e principalmente manter a neutralidade e nesse processo". Assim, alguns nos tranquilizavam ... Não foi sem dificuldades que pudemos compreender que a mesma nebulosidade que circundava a prática de avaliação, envolvia a Enfermagem. Os problemas existiam, mas a compreensão real deles estava prejudicada por uma ênfase excessiva na formação de habilidades técnicas. E à Escola cumpria exercer seu papel, formar a competência técnica dos futuros enfermeiros, prontos para assumir o espaço que já lhes estava reservado há muito tempo...

Graças ao caráter dinâmico dos fatos, a Enfermagem evoluiu, não sem tensões, é verdade, mas em função de lutas assumidas por grupos progressistas, que se puseram a repensar a profissão, buscando apreender melhor seu objeto de trabalho, captar e interpretar sua historicidade. Enfim, desvendar e questionar o projeto que a sustentava, buscando criar alternativas para a reversão desse quadro, objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária, através da inserção de profissionais comprometidos e dispostos a adotar a concepção de Enfermagem como prática social.

Esse movimento repercutiu também em nossa práxis, que, cada vez, mais buscava transcender os limites do ser professor de Enfermagem, avançando na perspectiva do ser educador em Enfermagem. Ainda que, intuitivamente,

questionásemos nosso cotidiano, foi, a partir dos estudos desses autores (NAKAMAE, 1986; ALMEIDA e ROCHA, 1986) e pela participação em eventos onde se discutiam assuntos dessa natureza, que passamos a compartilhar desse projeto, assumindo nossa cumplicidade, agora mais amadurecidos e conscientes de que tínhamos um papel a cumprir em nosso próprio espaço de atuação. A Enfermagem precisava valer-se de todos os espaços para tentar impor uma nova lógica para sua prática .

Nesse sentido, nosso trabalho como docente na Faculdade de Enfermagem da PUCAMP, antes, um acidente de percurso da vida, passou a representar uma possibilidade de luta, de resistência a um velho modelo. Uma Escola relativamente jovem, sem muitas certezas, um grupo de professores ainda em formação, uma estrutura de poder mais permeável. Isso é o de que se dispunha. Era disso que a Enfermagem precisava: um grupo e um projeto claro e coletivo. É bem verdade que, enquanto Escola, estávamos distantes do estereótipo de escola ideal: professores capacitados, inúmeros títulos acadêmicos, um sem-número de publicações. É bem verdade que não possuíamos condições de trabalho tão satisfatórias : regime de dedicação e coisa e tal. É bem verdade que convivíamos com o constante e típico questionamento acerca de qualidade de ensino, pelo fato de sermos uma escola particular, mesmo que comunitária.

Em cima dessas limitações e a partir de um trabalho com treze docentes, foi que compreendemos que o que parecia nossa fragilidade poderia reverter-se em nossa força. Havia o desejo de crescer, havia espaço para construir o novo. Não padecíamos dos reflexos de uma estrutura rígida, conservadora, difícil de ser mudada, posto que cristalizada em normas e valores, mais difíceis de serem penetrados pelo novo...

Assim, convictos da necessidade de definir e defender um projeto, começamos a aumentar nossa participação na vida da Unidade, objetivando a constituição de um grupo coeso, disposto a viabilizar as transformações necessárias. Para tal, percebemos a necessidade de estar mais perto das instâncias que deliberavam sobre os caminhos da Faculdade, para poder interferir, lutar pelos pressupostos contidos em nosso projeto ainda embrionário.

Trabalhando como coordenadora de departamento ou como presidente da Comissão de Estudos para o redimensionamento curricular, trabalho esse de natureza coletiva que lideramos e que culminou com a definição de marcos conceituais para o curso, procuramos sempre nos nortear pelo mesmo ideário, o que nos foi legitimando à frente da Comunidade de Enfermagem da PUCCAMP. Assim, em 1987, fomos eleitos para assumir a Direção da Faculdade, um desafio que enfrentamos, na medida em que o projeto profissional do nosso grupo era exigente. Não se podia

titubear sob pena de perpetuar projetos conservadores, comprometidos com outra lógica, outra concepção de Enfermagem-Sociedade-Saúde.

Na época, cursávamos o Programa de Mestrado em Enfermagem e tínhamos clareza de que gostaríamos de realizar uma dissertação, cuja ênfase tivesse significado para o nosso Curso, principalmente em função do seu momento histórico, o de estar tentando implantar um novo modelo de ensino, um Projeto político-pedagógico que exigia que repensássemos profundamente todas nossas ações. Assim, buscávamos, paralelamente ao título acadêmico, reunir condições para criar um clima favorável à reflexão tão necessária ao nosso conjunto de professores. Decidimos conhecer como os professores da Unidade percebiam sua prática de avaliação, acreditando na idéia de que é justamente nessa prática que mais se evidenciava a sociedade que desejavamos e que, de alguma forma, contribuíamos para formar.

A opção de tentar compreender essa prática dos docentes, fazendo parte do grupo, conhecendo um pouco de seu cotidiano, parecia-nos que nos possibilitaria contextualizar melhor suas respostas, compreender as variáveis que afetavam suas opções e transitar melhor nas contradições eventualmente encontradas. Isso era fundamental para reorientar nosso projeto, revitalizar seus caminhos. Tal opção custou-nos algumas críticas na esfera

metodológica, especialmente em função de realizarmos um trabalho no meio de um grupo a nós subordinado, "o que poderia contaminar seus posicionamentos, diante da tão propalada autoridade que acompanhava a figura do diretor". Embora orientados, assumimos os riscos de fazer o trabalho na própria PUCAMP, acreditando que a qualidade política da proposta, poderia suplantar a questão metodológica levantada.

Hoje, prosseguindo em nosso projeto de capacitação, curiosamente vemos a história repetindo-se. Continuamos como diretora da Faculdade, com a recondução para um exercício de mais quatro anos, visando justamente à consolidação do Projeto Pedagógico em curso.

Nossa vivência à frente da Faculdade de Enfermagem nos tem colocado em contacto permanente com alunos e professores, o que nos tem permitido conhecer algumas de suas expectativas e aspirações. Entendemos que os contornos do nosso Projeto Pedagógico dão conta, teoricamente, de responder a tais anseios. O que nos gera algum desconforto é que, no concreto, na prática vivida, remanescem insatisfações. Algumas vezes, professores e alunos revelam visões diametralmente opostas em relação a um conjunto de elementos que compõem vertentes fundamentais de um projeto de cunho coletivo.

Sendo assim, parece-nos oportuno retomar as reflexões acerca do Projeto Pedagógico que tem sustentado nossa prática, envolvendo simultaneamente os dois segmentos que justificam a sua existência. É exatamente nesse esforço coletivo que lograremos ganhar condições para o salto qualitativo que perseguimos ao longo do tempo. Acreditamos que, através da motivação e envolvimento desses atores, é que se poderá, de fato, revitalizar as ações desenvolvidas no interior da sala de aula ou na Escola como um todo, dando-lhe um sentido próprio e tirando conseqüências desse ato. É na decisão consciente de suscitar o conflito entre alunos e docentes que se poderá, a partir do caos, apreender a realidade concreta e nela intervir, com toda a intencionalidade e a responsabilidade que o engajamento em um determinado projeto nos exige, principalmente em função de ter sido exatamente essa a razão que determinou que esse conjunto de alunos e professores tornasse a depositar em nós sua confiança, entregando-nos a direção da Unidade. Sendo assim, insistimos na oportunidade do desenvolvimento de um projeto de capacitação, cuja natureza transcenda os benefícios individuais que certamente nos trarão, avançando na dimensão do coletivo, buscando dar respostas às inquietações que têm perpassado nosso cotidiano, a partir do advento do Projeto Pedagógico.

Nossa sensibilidade de educador novamente nos aponta a oportunidade de se efetuar uma leitura mais concreta da prática de avaliação em vigor. Parece-nos que tem sido este

o palco mais comum de divergências entre professores e alunos.

Julgamos que é exatamente essa prática um dos indicadores mais fidedignos de alteração da prática docente, visto que é nela que se pode evidenciar a manutenção, ou não, de relações autoritárias entre professor e aluno, a possível sonegação do direito do estudante de assumir-se como sujeito, capaz de pensar e questionar todo o processo ensino-aprendizagem; é através dela que se pode iniciar um verdadeiro exercício de crítica, indispensável à formação da cidadania e à futura inserção do profissional enfermeiro na sociedade.

Assim, o Projeto Pedagógico, vigente na Unidade, desde 1986, traz, em seu bojo, uma concepção de ensino-aprendizagem, que necessita de uma proposta de avaliação coerente com seus eixos!

Se a proposta político-pedagógica aponta para a formação de um enfermeiro competente, tanto no nível técnico como no plano social, um profissional apto a fazer escolhas a favor de um ou outro modelo social, entendemos que a prática vivenciada por professores e alunos deva espelhar esses compromissos, em cada uma e em todas as atividades assumidas por esses segmentos.

Na medida em que acreditamos que as práticas avaliativas tendem, de modo geral, a ser permeadas, de ponta a ponta, por relações de poder, imaginamos que elas possam interferir, inclusive, na saúde do Projeto Pedagógico, comprometendo seus eixos, pela criação de dicotomias insustentáveis, ao nível da interação professor-aluno, no cotidiano. Buscar intervir nesse espaço cinzento exige prudência, posto que se podem evidenciar vulnerabilidades no trabalho pedagógico. Parece-nos oportuno que nos certifiquemos de que alunos e professores compartilham a idéia de que essa área merece uma atenção especial e aceitem, conscientemente, os riscos inerentes a tal reflexão, na medida em que ela pode trazer à tona problemas teoricamente já superados, ou, quem sabe, até consciente ou inconscientemente ocultados.

Retomar o estudo da avaliação reveste-se de importância, principalmente a partir do próprio dinamismo que envolve a vivência do Projeto Pedagógico, onde o estado de prontidão e contínuo questionamento são condições indispensáveis para a identificação de seus pontos frágeis, que originarão uma tomada de posição, definida conjuntamente por todos os envolvidos no processo, buscando garantir sua legitimidade.

Assim, interessa-nos nesse estudo penetrar na intimidade desse fenômeno, tentando compreender como os alunos vivenciam e percebem a situação de avaliação,

buscando analisar se tal vivência é perpassada pelo Projeto Pedagógico do curso, através das ações desenvolvidas pelos professores. Igualmente, buscamos identificar como os professores do curso concebem a avaliação, tentando apreender as possíveis articulações da sua proposta de trabalho ao projeto maior da Unidade. Objetivamos, com isso, refletir sobre a prática de avaliação vigente na Faculdade, acreditando que esse é, dentre os diferentes elementos que constituem o processo de ensino, o que mais privilegia a evidenciação das concepções que norteiam a organização do trabalho docente, retratando, de alguma forma, as convicções político-ideológicas dos educadores em questão.

Na medida em que temos percebido, em nossa escola, um aumento significativo do número de alunos que necessitam trabalhar paralelamente aos estudos (DE SORDI e MAGALHÃES, 1991), pretendemos refletir como a prática de avaliação incide também sobre esse conjunto de estudantes. Não desconhecemos que a avaliação é apenas um dos muitos elementos do processo de ensino. Igualmente, temos claro e não podemos perder de vista que o conjunto de alunos focalizados reúnem condições peculiares e, por conseguinte, heterogêneas. Isso nos remete a explicitar a convicção que temos de que, na sociedade de classes em que vivemos, as situações de ensino não se ajustam igualmente aos diferentes alunos provenientes de estratos sociais diversificados. Ressaltamos que é através principalmente da

avaliação, prática de natureza pedagógica, que se processa a definição e o julgamento dos conhecimentos necessários à promoção do estudante. Tal prática pode ensejar a seleção e estratificação dos alunos, por parte dos professores, vindo a expressar, indiretamente, suas concepções de Homem-Sociedade, prática de natureza tipicamente política. Trazer à tona a realidade do estudante trabalhador como um subsídio a mais para o estudo da prática de avaliação, busca contemplar o grupo de alunos potencialmente desprovidos de condições ideais para o estudo e sobre quem a prática de avaliação tende a produzir maior impacto. Na medida em que o projeto político-pedagógico do curso fala em favor da democratização da sociedade e do acesso igualitário dos homens à saúde e à educação, elementos indispensáveis para uma vida digna e para o exercício da cidadania, parece-nos oportuno verificar o quanto o nosso projeto inicia, já na escola, o processo de construção da sociedade que desejamos, a qual não deve ser cerceadora dos direitos que a classe trabalhadora tem de estabelecer relações com o conhecimento.

Nosso estudo ganha sentido, na medida em que, ao nos apropriarmos da prática de avaliação vigente, na ótica dos alunos, poderemos estabelecer condições para uma reflexão consistente, dialética, junto aos professores da Unidade.

Interessa-nos, pois, realizar o trabalho em nossa Faculdade de Enfermagem. É justamente nela que pretendemos

aplicar os resultados desse estudo. É nela que desenvolvemos o projeto pedagógico que servirá como pano de fundo para nossa análise. É por ela que buscamos a realização de um trabalho que possa ser de algum relevo para a construção de sua história.

Para estudarmos a prática de avaliação em Enfermagem e conseguirmos fazer uma reflexão de fato consistente e que dê conta das contradições típicas da sociedade capitalista, devemos, conforme afirma SAVIANI (1987_a:24), garantir três requisitos básicos, ou seja: fazer uma reflexão

"que seja radical, o que significa buscar a raiz do problema; seja rigorosa, na medida em que faça uso do método científico e seja de conjunto, pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece".

Assim, entendemos ser necessário adquirir um certo distanciamento para tentar melhor apreender em que circunstâncias tal prática tem ocorrido, servindo a que modelo de sociedade e produzindo que tipo de profissional enfermeiro.

Discutiremos, brevemente, a inserção da profissão Enfermagem na sociedade capitalista, o papel assumido pelas Escolas de Enfermagem, na sustentação ou transformação dessa ordem, os contornos do Projeto Pedagógico da PUCAMP, e a prática de avaliação, como possível evidenciadora do projeto histórico assumido por um curso.

Muito se tem falado sobre a crise que vem afetando a Enfermagem, ultimamente. Há quem questione até se esta crise diz respeito à Enfermagem como um todo ou se se restringe apenas ao enfermeiro (NAKAMAE,1986).

Concordamos com POSSAS (1981:5) quando afirma que

"a crise é na verdade das condições de vida e portanto da saúde da maior parte da população brasileira. A crise da saúde é ideologicamente mascarada sob a forma de uma crise da Medicina (ou da Enfermagem), quando esta - que sem dúvida existe - constitui apenas uma das dimensões de um problema social de proporções infinitamente maiores".

Tal posicionamento não impede e nem deve desviar-nos da necessária reflexão acerca da questão da Enfermagem; apenas nos coloca a oportunidade de articular esta análise às atuais políticas de saúde aplicadas ao povo brasileiro, não perdendo de vista que a Enfermagem não existe de forma isolada e que sua especificidade, em um dado momento histórico, não deve se esgotar na singularidade de suas práticas e, sim, em sua articulação com o modo de produção social. Portanto, a especificidade da Enfermagem não se explicita nas modificações de ordem técnica e organizacional que se processam, ao longo do tempo, no interior de seu saber; não se explicita apenas no estágio do desenvolvimento da profissão e, sim, pelas características próprias do modo de produção, no qual se

insere. Em outras palavras, a Enfermagem não se autodetermina, mas é socialmente determinada (POSSAS, 1981:288).

Analisar sua crise, portanto, remete-nos a pensar a profissão de uma forma contextualizada; reconhecê-la inserida dentro de uma estrutura social, com um determinado modo de produção que lhe afeta o processo de trabalho. Analisar sua crise exige de nós uma necessária verticalização, no sentido de buscar compreender os condicionantes estruturais que afetam a profissão, desde sua institucionalização, de modo a melhor apreender como tem evoluído historicamente, a serviço de que necessidades e de que grupos sociais tem se colocado, que tipo de pessoas a tem representado e exercido, como tem se articulado com outras profissões, com que grupos de poder estabelece alianças e a quais se opõe sistematicamente..

Muitas dessas questões exigem, para serem compreendidas, que busquemos situar a Enfermagem num espaço concreto: uma profissão da área da saúde, nascida sob o modo de produção capitalista (conseqüentemente sujeita aos princípios que o regem e aos interesses a que busca dar sustentação) e que, no caso brasileiro, constitui-se em um capitalismo tardio, periférico e dependente.

Parece-nos claro que, para seu exercício, ela adote um determinado processo de trabalho, com características

derivadas do modo de produção em que se inscreve e o qual nos cumpre ressaltar.

A sociedade capitalista evolui historicamente permeada por lutas e conflitos oriundos da existência, em seu bojo, de classes sociais fundamentais distintas e antagônicas, a saber: uma que é detentora do capital e outra que, por não ter acesso ao mesmo, necessita vender sua força de trabalho à primeira. Estabelece-se, daí, uma relação de opressão-subordinação, explorador-oprimido, necessária para a consolidação do projeto capitalista. Tendo como eixo norteador a obtenção da mais-valia, o processo de trabalho nessa formação econômico-social vem se organizando e se sistematizando, de modo a favorecer a reprodução do capital, ainda que às custas do sacrifício e exploração da imensa massa de trabalhadores, nas diferentes áreas de produção. Sendo, assim, os princípios da gerência científica aplicados, inicialmente, à fábrica, em nome da racionalidade e aumento da produtividade, rapidamente se transportaram às outras áreas de produção, entre as quais, as instituições de saúde. Desenvolve-se, assim, a partir dos princípios de Taylor, a mudança de um processo de trabalho variado para uma realização rotineira, monótona, a perda do trabalhador de sua capacidade de controle sobre seu processo de trabalho, a perda de sua capacidade criativa, posto que submetido a uma inserção em um todo pré-organizado e definido, refletindo a cisão entre concepção e execução, a dicotomia entre trabalho manual e

intelectual . Surge a desqualificação e desumanização do trabalhador , alijado que está da possibilidade de se apropriar do produto de seu trabalho, "pela passagem de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas, a um processo encaminhado exclusivamente à economia de tempo, em detrimento de sua qualidade intrínseca" (ENGUITA, 1989:21).

Conforme afirma BRAVERMAN (1987:80), "é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que, em seus extremos, polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale". Decorre daí uma hierarquia das forças de trabalho, que gera uma escala de salários diferenciada, em função do valor de troca que esta mercadoria (força de trabalho) passa a desfrutar no mercado.

Considerando que toda mercadoria encerra uma certa quantidade de "trabalho útil" em comparação com outras mercadorias , isto faz com que determinado objeto desfrute de um determinado valor de troca, entendido como

"expressão de métodos de avaliação social do dispêndio de trabalho necessário à produção do objeto. Assim a relação entre as mercadorias não é mais do que uma relação social concreta estabelecida entre os próprios homens" (SUCHODOLSKI, 1976:184).

Isso possibilita que se compreenda que a "força de

trabalho" seja avaliada e comprada, a partir de critérios subjetivos, construídos por homens concretos que, por possuírem o capital, podem definir qual o valor de troca de cada mercadoria, baseado na quantidade e qualidade de força de trabalho empregada. Por homens concretos, detentores do capital e interessados em sua reprodução, mesmo que, para tal, seja necessário desumanizar o processo de trabalho, fragmentando-o. Mesmo que tal opção implique o trabalho alienado, na exploração do homem pelo homem.

"Ao vivenciar o trabalho alienado, o Homem aliena-se igualmente do produto de seu trabalho, do processo de seu trabalho, do seu próprio ser e do respeito aos outros homens" (SUCHODOLSKI, 1976:169).

Assim, o homem empobrece-se não só no plano econômico, como também humano e material.

Contraopondo-se à noção de divisão social do trabalho, característica de todas as sociedades, aparece na sociedade capitalista (e apenas neste modo de produção), a divisão parcelar do trabalho. Uma vez mais concordamos, com BRAVERMAN (1987:72) quando afirma que

"enquanto a divisão social subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho, subdivide o Homem e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do Homem, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas é um crime contra a pessoa e a humanidade".

Este movimento de desqualificação, atomização, embrutecimento cultural, intelectual e moral dos trabalhadores conduziu à sua degradação, visto que, despossuído de seu saber e impedido de enxergar a totalidade de sua obra, tornou-se presa mais fácil da dominação. Parece-nos, pois, que a divisão pormenorizada do trabalho tem sua ênfase mais na dominação, ainda que dissimulada pela ênfase da produtividade. Interessa-lhe despojar o operário de qualquer participação no controle do processo de trabalho, desqualificá-lo, o que por sua vez redundará, também, no barateamento da força de trabalho. Quanto maior o distanciamento entre aqueles que concebem um trabalho e aqueles que o executam, maior a alienação dos últimos, submetidos ao controle dos primeiros, que, ao se apropriarem de um determinado conhecimento, passam a deter um certo saber que lhes confere o legítimo poder para fiscalização das etapas do trabalho, de acordo com os interesses da classe dominante. Conforme ARROYO (1991:193) afirma:

"a revolução burguesa, as novas relações de trabalho trouxeram e trazem conflitos intelectuais e éticos, nos corpos e nas mentes, porém não se podem ignorar nem deixar de lado as bases econômico-sociais que as geram".

Temos assim que a relação de dominação-subordinação necessária ao projeto capitalista não ocorre sem conflitos, evidenciados nas constantes tensões entre os grupos que

participam do mesmo processo de trabalho, porém assumindo papéis distintos vinculados, via de regra, à sua origem de classe.

Se o trabalho alienado tem e traz sérias repercussões no trabalho nas fábricas, nos escritórios e outros, interessa-nos reconhecer seus reflexos no trabalho na área da saúde. Segundo PIRES (1989:15),

"o processo de trabalho dos profissionais da saúde tem, como finalidade, a ação terapêutica da saúde; tem, como objeto, o indivíduo doente ou indivíduo/grupo sadios ou expostos a risco, necessitando preservar a saúde ou prevenir doenças; tem, como instrumental de trabalho, os instrumentos e as condutas que representam o nível técnico do conhecimento, que é o saber de saúde; e o produto final do trabalho é um serviço".

Na qualidade de um serviço prestado à sociedade, destacamos os riscos técnicos, humanos e éticos que podem advir, se reconhecermos e tratarmos a saúde como uma mercadoria. A capacidade do profissional ou ocupacional da área passa a adquirir um valor objetivo que se faz intercambiável no mercado. Estabelece-se o preço dos serviços, com base em uma equivalência universal, hierarquizando-se e estratificando-se as profissões de área, tanto externa como internamente. Cabendo a alguns, o pensar o cuidado, planejar a assistência e, a outros, a mera execução parcelar, impedidos de apreender a

globalidade da assistência, impossibilitados de reconhecer no Homem, sob seus cuidados, uma entidade indivisível, que, mesmo ao assumir-se como doente, não se despoja de seus sonhos, preconceitos, valores... Alguém que traz para a relação da saúde uma história de vida e que espera ser atendido por Homens completos, inteiros, dispostos a humanizar o cuidado, comprometidos com os direitos mais elementares que devem ser garantidos a qualquer cidadão, independente de sua classe social.

O trabalho em saúde, ao assumir a forma de organização coletiva, modelo copiado da fábrica, caracteriza-se igualmente por uma interdependência crescente, em torno de uma diversificação técnica, a qual, através da especialização e hierarquização das funções, acaba também por hierarquizar os homens. Justifica-se, portanto, na área, a já histórica prática compartimentalizada e conflitiva, estando todo o processo a cargo de um dos profissionais, que nomeia a assistência e hegemoniza o saber da saúde.

Quanto mais periférica for a inserção do trabalhador no processo de saúde, menos condição reunirá para conhecer, entender, discutir e interferir nos rumos do processo. Restar-lhe-á o trabalho alienado com seus reflexos na desumanização do processo de trabalho em saúde.

Considerando-se que a execução desse processo de trabalho em saúde inscreve-se num determinado modo de produção, típico de uma sociedade de classes e portanto possuidora de interesses antagônicos, ingênuo seria supor pudesse tanto a equipe de saúde como seus usuários ter concepções de saúde semelhantes. BENITEZ (1985:48) lembra-nos que

"no contexto capitalista, o conceito de saúde é diverso para as diversas classes sociais. Para a classe dominante, apresenta-se como bem de consumo necessário para o seu bem-estar e pelo qual está disposta a pagar. Fenômeno contraposto polarmente com a doença, essencialmente de natureza biológica. Para essa classe, a saúde do trabalhador é fundamentalmente condição de efetividade da força de trabalho, que o capital e o Estado estão dispostos a manter. Para a classe trabalhadora (já ideologizada pelo discurso dominante, à exceção de núcleos mais conscientizados), a saúde assume o conceito semelhante: é condição de seu emprego e produtividade. Reivindicam-na como direito mas aceitam-na nas condições definidas pelo Estado ou empresas".

Ter saúde é, pois, indispensável para a venda de sua força de trabalho, porém, enquanto classe trabalhadora, privada da apropriação do capital, carece de condições para definir modelos de atenção, políticas de saúde, elaborar, inclusive, sua própria conceituação de saúde, visto que está impregnada pelos valores da classe dominante. Esta, ao impor seus conceitos devidamente articulados à estrutura

econômico-social e às ênfases por ela determinadas, conceitos esses devidamente veiculados e reproduzidos pelos diversos aparelhos ideológicos, acaba por despolitizar a questão, perpetuando também no binômio saúde-doença, o campo de domínio de uma classe sobre a outra. É a saúde, portanto, uma realidade política permeada de interesses classistas.

Para a ideologização capitalista da saúde, elaborada pela classe dominante, concorrem, consciente ou inconscientemente, os técnicos do saber médico, através da inculcação, via aparelho formador e de seu perfeito ajustamento às exigências e expectativas do aparelho utilizador dos recursos humanos em saúde.

Dai, predominar, por longo tempo, sem questionamentos, o conceito de saúde extremamente abrangente, proposto pela OMS (1) que caricatura, em nosso entendimento, a saúde como um fato individual, prática a-histórica, apolítica e de natureza predominantemente biológica.

SINGER et al (1981:71) lembram-nos que "as atitudes face à doença parecem ter forte caráter de classe nas sociedades capitalistas atuais". Com isso, imaginamos que a saúde é também um fenômeno social, visto que a percepção da

(1) Definição de Saúde OMS: "Um estado de perfeito bem-estar físico, mental e social que não se caracteriza unicamente pela ausência de doença ou enfermidade".

doença difere de acordo com a classe social. BOLTANSKI (1984), em seu brilhante trabalho, As classes sociais e o corpo, mostra-nos alguns aspectos singularmente importantes que atestam as diferentes formas de lidar com a doença, de acordo com o grupo social. Assim ele nos aponta que

"os doentes das classes populares são particularmente sensíveis aos modos médicos e prontos a reparar em todas as nuances de sua atitude em relação a eles, talvez porque tenham aguda consciência da distância social que os separa e porque estão em situação de saber, ou pelo menos pressentir, que a relação doente-médico é uma relação de classe e que o médico adota um comportamento diferente, em função da classe social do paciente" (p.39).

O autor afirma também que

"As explicações dadas pelo médico ao doente variam, efetivamente, em função da classe social do paciente. O doente das classes populares é, em primeiro lugar, um membro de uma classe inferior, possui o mais baixo nível de instrução e, fechado na sua ignorância e seus preconceitos, não está em estado de compreender a linguagem e as explicações do médico, a quem, se se quer fazer compreender, convém dar ordens sem comentários, em vez de conselhos argumentados" (p.44).

A análise de BOLTANSKI (1984) mostra ainda que o interesse e a atenção que os indivíduos prestam a seus corpos crescem à medida que se sobe de hierarquia social. Assim, nas classes sociais mais desfavorecidas,

"se eles se recusam a cuidar-se, se esperam o último minuto para ir ver o médico, fazer uma operação, ou hospitalizar-se, é que as coerções cotidianas, as coerções econômicas, principalmente, proíbem ou, pelo menos, tornam extremamente difícil o abandono das tarefas cotidianas, do trabalho, do trabalho físico que ele exige continuamente do corpo" (p.153).

Torna-se, assim, difícil a expressão das sensações físicas e a percepção de sintomas anunciadores da doença. Esta menor escuta do corpo está ligada à sua utilização mais intensiva. A aceitação da doença para a classe trabalhadora, representa um fenômeno brutal, posto que lhe impossibilita a atividade cotidiana.

Considerando-se a forma como se organiza o processo de trabalho na sociedade capitalista e respaldados por BRAVERMAN (1987:319) que nos aponta que

"a classe trabalhadora é a parte animada do capital, a parte que acionará o processo que faz brotar do capital seu aumento de valor excedente, constituindo-se, antes de tudo, em matéria prima para exploração",

e acrescido ao fato de que, pela própria desqualificação do trabalhador e crescente mecanização do processo de trabalho, existe um exército de reserva significativo e disponível para ser explorado pelo capital, temos que a doença, para o trabalhador, traz consigo, além do distúrbio físico, um real distúrbio emocional, moral e social, visto

que o impede de continuar vendendo sua força de trabalho, o que representa, para ele, a única possibilidade de garantir sua sobrevivência e a de seus familiares.

Parece-nos, assim, impertinente desconsiderar que o processo saúde-doença está impregnado de conteúdo social relativo aos elementos envolvidos, quer sejam os profissionais da área, quer os usuários do sistema. Dessa forma, a saúde não pode nem deve ser concebida como fenômeno individual e sim social, uma prática altamente política. Necessitamos tentar superar o que nos denuncia MELO (1986:9):

"o pensamento ainda dominante na enfermagem bem como em outras áreas, prega a neutralidade da ciência e da técnica profissional a serviço de uma sociedade idealizada, abstrata, sem conteúdo de classe".

SINGER et al (1981:69) destacam que "na prática social, o conceito de saúde ou de seu oposto complementar de doença , varia no espaço e no tempo". Independentemente disso, o domínio do saber relacionado a esse processo tem garantido, aos seus detentores, desfrutar de prestígio e poder, ao longo do tempo.

Ao nos reportarmos à assistência à saúde, desde as sociedades primitivas até a sociedade capitalista, percebemos um predomínio da figura masculina, na condução do processo e prescrição de condutas relacionadas à saúde,

que, em geral, são cumpridas por mulheres. Assim, pajés, curandeiros, padres, barbeiros, médicos, representam, cada um em um dado momento histórico, papéis hegemônicos na determinação das formas de atendimento à saúde da comunidade, desfrutando todos de prestígio, em sua época, derivado desse saber-poder.

Nesse sentido, parece-nos possível arriscar seja essa uma das explicações da forte influência da figura do médico na condução do processo de trabalho na saúde, ainda em nossos dias.

Respalado por sua figura masculina, numa sociedade que privilegiou esse sexo em detrimento da figura da mulher, o médico foi igualmente favorecido pela forma de organização dos serviços de saúde, que, obedecendo em nossos tempos à lógica da organização produtiva e sob os princípios da gerência científica, atribuiu a este profissional o controle do trabalho na saúde, à semelhança do trabalho na fábrica.

A natureza do trabalho coletivo, no modo capitalista de produção, impôs também, na área da saúde, um determinado modelo de trabalho, pautado na especialização do conhecimento, na divisão pormenorizada do trabalho, tanto a nível das profissões como internamente às mesmas, culminando no parcelamento do próprio ato da saúde que, para ser atingido, requer, agora, o concurso de inúmeros

agentes, não mais independentes entre si e que se relacionam de maneira hierarquizada, em função do nível de escolaridade que possuem, que lhes faculta um maior ou menor domínio do seu objeto de trabalho. Nessa perspectiva, assume o médico o controle, o gerenciamento das ações de saúde, legitimado pelos anos de estudo e pelo status social que desfruta e que acumula, desde as origens de sua história. Segundo PIRES (1989:105)

"a implantação do poderio médico, com a apropriação do conhecimento e assumindo o gerenciamento do processo de trabalho em saúde, está relacionada com a identificação do médico com as classes dominantes nos diversos momentos históricos, produzindo discurso, saber e tecnologia necessários à manutenção do status e à ordem social estabelecida, diferentemente do senso comum, que entende que a supremacia médica no setor se deve à superioridade do saber médico".

Assim, independente dessas razões explicativas, podemos deduzir que a forma como se institucionalizou a medicina e a forte ideologização capitalista da saúde têm sido responsáveis pela apresentação da saúde como uma prática universal, socialmente neutra, exclusivamente técnica e de natureza predominantemente biológica. A ideologia, tendo também como função o ocultamento da realidade, encobre suas contradições e impede que os profissionais apercebam-se dos demais determinantes que afetam a saúde, imbuídos que estão de um ideal de "serviço universal", prestado, sem distinção, a todas as classes

sociais. Dessa forma, escamoteia-se o fato de que a saúde-enfermidade manifesta-se diversamente para cada classe social e que está determinada pelas relações de produção e condições de trabalho. Como muito apropriadamente sintetiza BENITEZ (1985:46):

"o estado de saúde não depende unicamente dos fatores biológicos que afetam o indivíduo mas, amplamente considerado, é produto de um processo sujeito a determinações dadas pela relação do Homem com a natureza e particularmente com sua forma de trabalhar com a natureza. Processo biológico é também social e histórico".

A inculcação ideológica contribui ainda para legitimar as profissões perante a sociedade, invocando, para justificar o prestígio social diferenciado, os ideais da meritocracia, quando, ao acenar com a igualdade de acesso de toda a sociedade às mais diferentes profissões, reconhece como "superiores" aquelas cuja relevância do serviço, justificado pelos anos de escolaridade, passa a ocupar as funções de comando da equipe multiprofissional. Ocorre uma estratificação das profissões de acordo com a importância dos serviços prestados para o processo produtivo. Isso contribui para que se mascare a idéia de que os lugares sociais a serem ocupados já estavam anteriormente definidos, até mesmo antes dos indivíduos serem escolarizados. Assim se expressa ENGUITA (1989:214):

"A escola, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia, previamente, seu público, de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui, assim, para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os indivíduos entre os diferentes estratos escolares, ou os joga nos diversos estratos sociais, de acordo com a divisão já existente, na sociedade, como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhes seguir o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos. Contribui, assim, também para reproduzir geracionalmente a pertinência social dos indivíduos, isto é, a converter a origem social em destino social".

Conseqüentemente, temos que o status relativamente alto do profissional se assegura através de meios, em parte, ideológicos (como a imagem de excelência que projeta ou a dignidade do trabalho intelectual) e, em parte, reais, como o monopólio educativo que controla o mercado ou o controle que o profissional exerce sobre ele.

Reportando-nos à profissão Enfermagem, vemos que, tal qual a Medicina, ela mantém sua organicidade com o modelo econômico-social.

Surge institucionalizada em meio à Revolução Industrial, atendendo, pois, às exigências do novo modo de produção. Anteriormente, o trabalho da enfermagem era executado por mulheres leigas ou religiosas que, de maneira empírica, pautada no senso comum, assumiam a execução de cuidados simples, rotineiros, tarefas manuais ligadas ao cuidado dos doentes.

Carente de sistematização, sua prática embasava-se no exercício empírico de técnicas aprendidas secularmente e transmitidas por tradição. Em resposta à crescente complexidade do ato médico e à imperiosa necessidade de manter a força de trabalho, em condições de produzir mais-valia, em função da nova ordem social, e com a transformação do hospital em local de cura e pesquisa, em contraposição ao modelo, até então, caritativo, surge a necessidade de se readequarem e reorganizarem as condições de trabalho neste local, notadamente no que se refere à Enfermagem.

A nova lógica econômico-social, ao exigir a reprodução do capital, passou a necessitar de serviços de saúde eficazes, capazes de garantir a reprodução da capacidade de trabalho (SINGER et al, 1981:21). E, de pronto, responde a Enfermagem ao novo modelo. Ao separar sua prática dos leigos e dos religiosos despreparados, chega a adquirir um certo status técnico. A nova enfermagem, a enfermagem moderna, nasce a partir da divisão

do trabalho médico, mas sem desvincular-se do seu domínio. Nasce sob a lógica capitalista, trazendo, em seu bojo, simultaneamente, suas premissas e suas contradições.

Assim, lady-nurses e nurses, a clássica divisão da escola nightingaleana (2), retrata a divisão técnica do trabalho necessário ao modo de produção capitalista, cindindo trabalho intelectual e manual, porém, simultaneamente, privilegiando, nesta situação, a origem de classe dos agentes, atribuindo aos membros da aristocracia a responsabilidade pela condução do processo e aos demais, oriundos de estratos sociais inferiores, o mero cumprimento de tarefas manuais, sempre sob o comando dos primeiros. Tal tendência pode ser confirmada em alguns trechos do livro Notas Sobre Enfermagem, onde NIGHTINGALE, jovem da aristocracia inglesa, responsável pela criação da primeira Escola de Enfermagem (1989:36), afirma:

"Repetimos: responsabilizar-se pessoalmente por tudo não significa fazer, pessoalmente, tudo. A chefe diz: "Abro sempre as janelas". Se o faz, com toda certeza é melhor do que não ser feito por ninguém. Mas será que não se pode assegurar que seja feito, quando você mesma não o fizer? Que ninguém o fará se você não estiver presente? Isto é o que significa "estar no comando". É um significado também muito importante".

(2) Florence Nightingale foi a responsável pela institucionalização da enfermagem profissional, sendo criadora da 1ª Escola de Enfermagem, em 1860, junto ao St Thomas Hospital em Londres.

Prosseguindo; "Assumir a responsabilidade", não é, com toda a certeza, apenas desincumbir-se pessoalmente das suas tarefas, mas providenciar para que todos façam o mesmo; zelar para que ninguém, por decisão própria ou por ignorância, atrapalhe ou impeça o cumprimento desses deveres. Não significa fazer tudo você mesma, nem indicar mais de uma pessoa para cada tarefa, mas assegurar que cada um leve a cabo o trabalho que lhe foi designado. (1989:50)

Observa-se, portanto, na profissão, desde sua institucionalização, a mesma relação de dominação-subordinação existente na sociedade baseada na origem de classes (ALMEIDA e ROCHA, 1986; NAKAMAE, 1986; MELO, 1986; REZENDE, 1986).

Reproduz-se, dessa forma, a própria estrutura de classes da sociedade, sob o argumento da necessária e racional separação entre trabalho intelectual e manual.

Profissão predominantemente feminina e sofrendo os reflexos da desvalorização social da mulher, marcada pelos traços da docilidade, da submissão, do conformismo, da disciplina, ao ser institucionalizada, atendendo aos interesses do capital, nasce dicotomizando o pensar e o fazer e carregada de uma herança ideológica e histórica que lhe imprimiu traços difíceis de serem superados.

Conforme afirma ALMEIDA (1988:19),

"a enfermagem se organiza sob a ideologia da necessidade de disciplinaçãõ do ambiente hospitalar assim como da disciplinaçãõ de seus agentes, comandada pelo ideal ou arte e vocaçãõ".

Como parte do processo de ascensãõ social da burguesia como classe economicamente dominante e com o desenvolvimento das forçãõs produtivas que gerou a Revoluçãõ Industrial e o capitalismo, como modo de produçãõ hegemônico, surge uma nova estrutura nos hospitais que passam a se constituir em espaçõ terapêutico, exigindo, portanto, o trabalho de uma equipe comandada pelo médico, detentor de um saber organizado que lhe confere o legítmo poder de conduzir o processo de saúde, devidamente respaldado por um conjunto de agentes, a quem cumprem tarefas tidas como de menor complexidade, limitadas a uma pequena parcela do ato de assistênciã à saúde, sem poder de decisãõ, impossibilitadas de apreensãõ da globalidade do seu processo de trabalho e devidamente ajustadas pela ideologia da submissãõ.

Surge daí a enfermagem moderna, forçã de trabalho na saúde, majoritariamente feminina e, portanto, duplamente discriminada no modelo social em vigor.

SAFIOTTI (1976:57) lembra-nos que

"a mulher busca integrar-se na estrutura de classes, através de vias de menor resistência, em campos julgados próprios às características de seu sexo, em ocupações que, por serem pouco promissoras, mal remuneradas e conferirem pequeno grau de prestígio, são julgadas inadequadas ao homem. Destaca-se, assim, a aceitação tácita de sua condição de mulher, o destino social determinado pelo sexo".

Frente a uma tendência cultural de se atribuir às mulheres tarefas que são projeção dos trabalhos desenvolvidos no lar, fruto das características biológicas e psicológicas de seu sexo, temos, na área da saúde, a enfermagem, assumindo a característica de uma prática subordinada, necessária, porém complementar, da qual se espera, inclusive conforme cita BENITEZ (1985:59), "que traga um complemento afetivo-expressivo que suavize e enriqueça a ação dos homens que intervêm na atenção à saúde".

CHRISTÓFARO (1987:37) destaca-nos que

"enquanto a feminilização é uma tendência que se observa na força de trabalho de saúde como um todo, na enfermagem é uma característica histórica. É preciso incorporar, nos estudos sobre o trabalho da mulher na sociedade, os determinantes do modo de produção patriarcal, antes até de considerar a própria lógica da produção capitalista. Enquanto esta encontra-se centrada na compra e

venda da força de trabalho, o modo de produção patriarcal se estrutura a partir da posse e controle da mesma. Assim, a divisão do trabalho no setor saúde e a inserção da enfermagem na produção de saúde, antes de serem técnicas e sociais, são basicamente sexuais, onde a enfermagem, pelo simples fato de ser exercida majoritariamente por mulheres, torna-se um trabalho diferenciado e subalterno".

Vê-se, portanto, o quanto alguns dos mitos criados em relação à mulher se aplicam à Enfermagem, enquanto profissão. Questiona-se até o que mais a tem determinado: se o caráter feminino de sua prática foi o que conduziu à marginalização e subordinação de seus agentes, ou, se o fato de ser uma profissão nitidamente manual, com baixo prestígio e dependente, foi o que definiu caber às mulheres, predominantemente, seu exercício.

Retornando à divisão técnica e social do trabalho, temos que reconhecer o quão atual é ainda o modelo proposto por Florence Nightingale. A divisão de tarefas, a partir da origem de classe, vem se perpetuando, reproduzindo e aprofundando até nossos dias. Sendo assim, a Enfermagem é uma profissão estratificada, com múltiplos agentes, submetidos a diferentes graus de escolaridade e que compartilham de uma tarefa de natureza coletiva: responsabilizar-se por parte da assistência de saúde prestada ao Homem.

Analisar a figura do enfermeiro, na coordenação desse processo, reveste-se de crucial importância, se considerarmos que a organização do trabalho em Enfermagem é resultante de determinantes econômicos, políticos e ideológicos.

O enfermeiro, ao assumir o gerenciamento do processo de trabalho de Enfermagem, assume a parte intelectual do processo, delegando a seus subordinados as funções manuais, menos complexas e mais desprestigiadas. À semelhança do que ocorre nas fábricas, a divisão parcelar do trabalho na área de Enfermagem dificulta aos auxiliares, técnicos e atendentes de Enfermagem, a apropriação do seu objeto de trabalho, impede-os de exercer qualquer tipo de controle do trabalho, que fica centralizado nas mãos do enfermeiro, representante legítimo do sistema capitalista, apesar de toda a ambivalência de sua posição.

Ao mesmo tempo em que ele detém o monopólio do conhecimento de enfermagem, o que o gabarita para o controle do processo de trabalho, em suas diferentes etapas de execução, o que lhe garante um certo prestígio e poder em seu microcosmo, situa-se este profissional em posição de total subordinação ao médico, assumindo as funções delegadas pelo mesmo, na medida em que este passa a responsabilizar-se por outras de maior complexidade, ou em função do avanço tecnológico e da crescente especialização que vem acompanhando o ato médico ou porque as delega, por

absoluta falta de motivação para exercê-las, dado o caráter insignificante e, por vezes, quem sabe, até "repugnante" com que se apresentam.

Assim se estrutura a enfermagem. Enfermeiros, técnicos, auxiliares e atendentes dividem entre si as mesmas tarefas, e essa multiplicidade de agentes tem contribuído para a perda da visibilidade do que seja, de fato, a identidade do enfermeiro, notadamente, para o público que não percebe, com nitidez, na prática, esta diferenciação (NAKAMAE, 1987:11).

Assim, a força de trabalho em enfermagem (3) é composta de 63.5% de agentes desprovidos de qualquer preparo formal, sujeitos à coordenação do enfermeiro (8,5%) que, no ápice da pirâmide, via de regra, desconhece sua equipe, cooptado que está por sua proximidade com o poder, o que retarda sua tomada de consciência de seu papel de trabalhador, dificultando a organização da categoria e, assim, o capital vale-se dessa sua consciência ingênua, para, igualmente, explorá-lo, ainda que dissimuladamente.

Destacamos que, nessa divisão do trabalho, observa-se, nos auxiliares, técnicos, o desejo de buscar a ascensão social, via escola, ao procurar o acesso ao ensino superior. Curiosamente, aspiram a vir-a-ser o profissional que, por força do cargo e da formação acadêmica, detém o

(3) Fonte: Documento COFEn/ABEn, 1985.

poder de estabelecer as diretrizes da assistência, a gerenciar a condução do trabalho em enfermagem, embora, contraditoriamente percebam que o mesmo poder que os oprime, diante do saber-poder do médico, apresente-se frágil e claudicante.

Como bem sintetiza REZENDE (1985:31):

"Aí situa-se o enfermeiro moderno, como mediador das relações de mando e obediência. Nem capitalista, porque predominantemente assalariado, nem identificado com o proletariado, por ser um trabalhador especial. Sua formação universitária reflete e reforça essa posição. Vista como passaporte para a mobilidade social, passou a Universidade a ser o marco divisório, a separar os incultos fazedores, daqueles que a ela tiveram oportunidade de aportar, credenciados ao exercício das funções do pensar".

Logo, o saber acadêmico é vendido ao mercado capitalista com o fetichismo de mercadoria valiosa, passaporte para uma nova condição material e, conseqüentemente, social. Buscam a escola, vítimas do fascínio exercido pelas recompensas futuras que lhes são acenadas.

BRAVERMAN (1987:344) destaca que

"as condições de emprego do enfermeiro são afetadas pela necessidade que a alta administração tem de manter, em sua órbita, os estratos de apoio,

subordinados, dignos e leais agentes de transmissão para o controle e obtenção de dados, de modo que a administração não tenha que enfrentar, desajudada, uma multidão hostil e indiferente. Como nova classe média, ocupa sua posição intermediária, não porque esteja fora do processo de acumulação do capital, mas porque, como parte do processo, assume as características de ambos os lados. Não apenas recebe suas parcelas de prerrogativas e recompensas do capital, como também, carrega as marcas da condição proletária".

Vemos que a Enfermagem participa do sistema de saúde, mantendo, reproduzindo, restaurando a força de trabalho, determinando ou cumprindo modelos de atenção mais adequados para o desenvolvimento do processo produtivo.

A ela corresponde desempenhar funções basicamente manuais, cumpridora de ordens ditadas por outros, profissão indispensável, porém complementar na área da saúde. Reproduz, em seu interior, a divisão técnica do trabalho, dispondo a fragmentação de funções que convenha à eficiência do sistema produtivo.

De acordo com a dicotomia entre as funções de pensar e fazer que a regem, possibilita a convivência de múltiplos agentes na execução de um trabalho coletivo, nem sempre harmônico, hajam vista os interesses antagônicos, fruto das origens de classe distintas entre os que concebem e os que executam o trabalho em Enfermagem.

Profissão predominantemente feminina, a categoria "sexo" agudizou a sua marginalização que, somada à natureza manual de sua prática, conduziu-a a desfrutar de baixo prestígio social e conseqüente baixa remuneração. Estas características de trabalho (manual, subordinado a outrem, caráter coadjuvante de sua prática) têm determinado, inclusive, "a baixa extração social dos aspirantes à profissão" (BENITEZ, 1985:161).

Isto tem contribuído para a fragilidade da profissão, moldável e vítima das profissões mais fortes na delimitação dos espaços de atuação, o que se exacerba, se considerarmos a debilidade política e associativa da categoria.

Traz em seu bojo uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que se considera o caráter indispensável de seus serviços, que, inclusive, garante sustentação para o ato médico, não consegue superar a subordinação diante do poder médico. Uma vez mais, BENITEZ (1985:171) esclarece: "a hegemonia médica está assegurada não somente pelo caráter universitário de seus estudos, como também pelo seu sexo, suas relações de classe e seus contactos políticos".

Dessa forma, a tentativa de romper com esse atual modelo de exercício profissional, privando o médico de uma força de trabalho disciplinada e executora, será, provavelmente, considerada desestabilizadora do poder.

Assim, a enfermagem tem desenvolvido sua prática, elegendo, como seu principal campo de trabalho, o hospital. Local onde se reúnem os corpos para serem recuperados, num modelo de assistência curativa e restauradora da força de trabalho, necessária à acumulação de capital. Ao dizermos que a enfermagem tem escolhido, como seu campo de trabalho, o hospital, reconhecemos a ironia da afirmação, posto que lhe cumpre, não determinar, mas sujeitar-se às diretrizes definidas pelo Estado, no que se refere às políticas de saúde, cujas prioridades têm historicamente sido determinadas pelos interesses econômicos dos grupos dominantes, o que justifica, atualmente, não só a ênfase na assistência hospitalar, no modelo curativo, como até a própria distribuição e composição da força de trabalho em saúde.

Segundo nos aponta GIRARDI (1991:42), são características mais evidentes da força de trabalho em saúde no Brasil,

"a forte concentração geográfica e social, a grande participação de mulheres no setor, centralização e hegemonia dos profissionais médicos, a situação de baixa qualificação do pessoal auxiliar, baixos salários no setor, assalariamento e degradação do trabalho médico".

"as disparidades sociais e regionais, que caracterizam o perfil de distribuição dos serviços de saúde e da força de trabalho no setor, são a contrapartida

inevitável de um modelo de desenvolvimento econômico desigual e extremamente concentrador dos ingressos".

Uma vez mais, confirma-se a impossibilidade da Enfermagem auto-determinar-se. Assim, como qualquer outra profissão da saúde, traz, em seu bojo, todas as marcas do modo de produção vigente. O que se nos impõe é a superação de nossa consciência ingênua frente a tal fato; o que se nos exige é uma tomada de posição, minuciosamente planejada e articulada a outros movimentos da classe trabalhadora.

O enfermeiro, tão ideologizado está pela natureza de seu trabalho, um "serviço universal", prestado às diferentes classes sociais, que muitas vezes não se apercebe de como tem servido de instrumento para a perpetuação desta ordem.

Chega a adotar papéis, ao relacionar-se com o paciente, numa atitude solidária com a instituição a que serve, isentando-se de quaisquer vínculos de classe com a comunidade. Furta-se a tomar uma posição, nesta luta entre capital e trabalho assalariado, negando-se, na prática, a assumir concepções de saúde, que dêem conta das múltiplas determinações que a afetam e que revelem o caráter também social do processo saúde-doença.

Dessa forma, neutraliza-se a ação política do enfermeiro, no sentido de transformar a realidade social, rumo à construção de uma sociedade menos perversa e mais igualitária. Esvazia-se sua competência profissional, resumindo-se a uma mera intervenção de natureza técnica, asséptica, do ponto de vista científico e social. Tem, assim, o profissional enfermeiro compactuado com o sistema político vigente, que se embasa na manipulação dissimulada e no controle da massa de trabalhadores. Controle que se estende até a restauração rápida da força de trabalho, devolvendo-o para a linha de produção, visando a acumulação do capital, ou substituindo-o, sem maiores escrúpulos, se considerarmos a existência de um exército de reserva significativo. Muitas vezes, a isto se tem designado atenção à saúde. Muitas vezes, a esse modelo o Estado tem dado sustentação.

É bem verdade que a profissão Enfermagem reúne condições favoráveis para resistir a este modelo de atenção à saúde, a saber: é o segmento mais numeroso da área da saúde; seus serviços, ainda que desprestigiados, são indispensáveis, se considerarmos que afetam diretamente o sistema produtivo. O contingente de trabalhadores em Enfermagem tem a seu favor, ainda, sua condição de trabalho, pois, ao fixar-se a equipe, por um período relativamente grande, em áreas restritas, favorece-se a identificação, comunicação, coesão dos diferentes elementos na direção de um objetivo único.

Insistimos em que nos falte, talvez uma adequada organização da categoria, a busca da coesão entre os diferentes agentes, a correta compreensão das razões que afetam a profissão, a superação da consciência ingênua que nos coloca num conflito interno, ignorando ou subestimando as influências externas, derivadas do modo de produção capitalista, no seio de nossa prática.

Nessa perspectiva, cumpre-nos refletir sobre a responsabilidade que cabe à Escola, na luta pela reversão desse estado de coisas. Cumpre-nos pensar a Escola de Enfermagem, como instrumento de perpetuação da crise ou como possível instrumento para a superação da mesma. Perpetuação ou superação, mas não aquela que afeta a Enfermagem, isoladamente. Urge que as Escolas repensem seus projetos e que se usem como espaço de organização e resistência a um modelo de atenção à saúde, que não tem privilegiado os interesses reais da maioria da população brasileira.

Muito já se tem dito acerca do papel que a escola tem na manutenção de uma certa ordem social. É, certamente, através deste aparelho, que, pela forma de sua organização, mantém cativa uma certa clientela, submetida a uma "violência simbólica", duradoura e contínua, que se consegue inculcar uma ideologia, pertencente à classe dominante.

BORDIEU e PASSERON (1975) pretenderam, ao usar o termo "violência simbólica", destacar a arbitrariedade que acompanha a seleção do conjunto de saberes, considerados dignos e relevantes para serem transmitidos, via Escola, aos alunos. Se tal seleção obedece a uma intencionalidade, definida de modo arbitrário pela classe dominante, temos de considerar que tal seleção implicará, necessariamente, a eliminação de um outro conjunto de saberes, colocando a escola a serviço de um grupo social determinado.

Numa sociedade de classes como a nossa, parece-nos ilusório imaginar a possível neutralidade e independência do sistema escolar, no que tange à estrutura das relações de classe.

A escola, de modo geral, ao mesmo tempo em que visa a legitimar a ordem social vigente, contribui para a estratificação e fragmentação dos trabalhadores, dissimulada, sob a ilusão do liberalismo, que veicula a idéia de que a educação é um instrumento neutro, aberto, acessível a todos os indivíduos, diferenciando-os, de acordo com os talentos, motivações e esforços individuais.

Exime-se, portanto, a escola de que seja sua responsabilidade a exclusão de alguns elementos de prosseguirem seus estudos a nível mais elevado. Culpabiliza cada um por sua eliminação ou por sua evasão, a partir de

suas qualidades ou inabilidades pessoais, nunca em função de determinações sociais.

Conduz os estudantes a adquirirem uma atitude de estratificação, o que faz com que venham a ocupar seu próprio espaço, naturalmente e sem contestações, visto que, ideologicamente, são submetidos à interpretação da hierarquia social, como algo necessário, inevitável, funcional e, porque não dizer, "justo", visto que aqueles que se esforçam terão garantida sua recompensa e poderão ocupar lugares sociais mais desejáveis.

Vê-se, pois, a escola como algo aberto, embora sendo verdadeiro palco de contradições. Ao mesmo tempo em que parece possibilitar o acesso a um mundo melhor, mais promissor, educa os indivíduos a aceitarem com resignação a sua falta de condições para vencer, levando-os a atribuir tal fato muito mais à sua incompetência pessoal do que a influências externas.

Isto contribui para o ajustamento indispensável à estabilidade social. Os indivíduos aprendem, na escola, associado aos conteúdos ministrados, a assumir determinados padrões de condutas e valores, considerados adequados à ordem social vigente. Preparam-se, já na escola, para assumir os cargos que lhes estão reservados, de maneira a garantir a manutenção da ordem, da disciplina, da estabilidade.

Dentro desse contexto, as escolas de enfermagem igualmente oferecem suas vagas a todos os jovens, independentemente de sua origem de classe. Uma reflexão mais crítica nos evidenciará, no entanto, claramente a sua opção por um determinado grupo. Basta que analisemos o tipo de conteúdos veiculados, os valores implícitos no chamado currículo oculto (4), a forma de avaliação que se adota em função de um determinado tipo de conhecimento que se privilegia, o distanciamento entre a teoria ministrada e a prática vivenciada, o alheamento da escola em relação ao trabalho.

Neste ponto, cabe-nos refletir que a opção da escola por um determinado tipo de clientela gera distorções, especialmente frente ao quadro que atualmente vivenciamos.

A enfermagem revela-se, hoje, uma profissão desvalorizada, desprovida de status social e extremamente mal remunerada. Desfruta, portanto, de uma posição pouco privilegiada, entre as da área da saúde, visto que carente de prestígio e autonomia.

(4) APPLE refere-se ao "currículo oculto" como um conjunto de normas e valores que são implícitos, mas eficazmente, ensinados na Escola e de que não costuma falar-se nas declarações dos fins ou objetivos dos professores (1986).

Ao proletarizar-se cada vez mais, a enfermagem passa a representar uma opção pouco atrativa aos estudantes da classe dominante. Justifica-se, portanto, o crescente interesse em ingressar no curso, dos trabalhadores de nível médio na área e que buscam sua ascensão social. Destaque-se que esses elementos, via de regra, pertencem a uma classe social menos privilegiada e já vêm sendo condicionados, através de seus sucessivos fracassos e vitórias na escola, a imaginar como difícil seu acesso a cursos historicamente concorridos e destinados às elites. Resignam-se, antecipadamente, a frequentar cursos mais condizentes com sua origem social, confirmando a idéia da "eliminação adiada", proposta por BORDIEU e PASSERON (1975). Esta traz, em seu bojo, a relegação dos estudantes a um filão escolar de segunda ordem, a auto-eliminação antecipada, em função das limitações impostas pela origem de classe. Assim referem os autores,

"Mesmo, quando aparece, como imposto pela força da "vocação" ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular, pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos, subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria" (p.165).

Observa-se, portanto, que tal mecanismo enseja a estes alunos, provenientes das classes trabalhadoras, a manutenção na escola, o tão sonhado acesso à Universidade, desde que em profissões tidas como menos nobres. Podem-se extrapolar aqui os conceitos da BAUDELLOT e ESTABLET (1975) ao se reportarem à existência de duas redes escolares, a primária-profissional e a secundária-superior, no que se refere à divisão dos alunos, sua separação para uma das redes, em função de sua origem de classe. Podemos avançar nesta idéia, comparando o que atualmente vem acontecendo em relação à Enfermagem e Medicina. Parece-nos existir um grupo de alunos, pertencentes à classe dominante, que tende a se dirigir preferencial e determinadamente a um dos pólos, aquele que lhe oferece maior status, maiores possibilidades de reconhecimento material, condizente com o seu já definido espaço social. A esses reserva-se a possibilidade de acesso ao curso de Medicina. Aos demais, se pretenderem continuar os estudos, talvez o mais adequado seja um curso de menor prestígio, menos concorrido e, conseqüentemente, mais viável ao segmento social.

Talvez seja esse um dos fatores da alteração sócio econômico-cultural do perfil do aluno ingressante nas escolas de enfermagem, notadamente, nas de rede particular.

Cabe-nos destacar, no entanto, que, independente de classe social, independente de opção profissional a todos os tipos de alunos, trata-se de impor a ideologia burguesa

através da Escola. Esta ensina, de modo singular, aos diferentes perfis de alunos, tanto o conhecimento como a inculcação de maneira tão competente, a ponto de adestrá-los para ocuparem os espaços existentes e necessários para a manutenção da ordem na sociedade capitalista.

Estes, em sua maioria, de forma acrítica, nem se apercebem das reais intenções existentes na divisão do trabalho intelectual e manual, do real significado da dicotomia entre pensar e fazer, da intencional fragmentação dos trabalhadores e do sentido competitivo e individualista imposto pela escola em seus projetos de vida pessoal e profissional, o que compromete, sobremaneira, seus compromissos iniciais com qualquer proposta de transformação social.

Retornando à questão da Enfermagem, se aceitarmos a premissa de que é real, hoje, a alteração do perfil sócio-econômico-cultural do aluno que ingressa na Universidade, podemos, de uma certa forma, imaginar os reveses que teve que enfrentar, e a forte inculcação ideológica que vêm sofrendo em todo este processo, no sentido não apenas de se ajustar ao mesmo, como no de assimilar padrões de conduta, valores diferentes de sua cultura, mas indispensáveis para se preservar no sistema e ousar aspirar a um lugar social diferente de sua origem de classe. Dentro desse contexto, pode-se apreender o quanto significa para este grupo de alunos, especialmente, manter-se na Universidade.

Curiosamente, as escolas de enfermagem parecem não estar suficientemente atentas a esta alteração do perfil do aluno e arriscam mudanças curriculares que não dão conta, quando não ignoram todo o movimento histórico que lhes afetou a clientela, imprimindo-lhe outras características. Têm pautado suas propostas político-pedagógicas num perfil de aluno estereotipado, classe média, vocacionado, quando há indícios concretos de que este segmento social lhes dá as costas, buscando horizontes mais promissores e economicamente mais viáveis.

As escolas, que parecem distantes da realidade social e comprometidas com um modelo econômico e com um determinado grupo social, têm demonstrado uma certa resistência para aceitar estes alunos, oriundos de outros grupos sociais, e se põem a questionar a dificuldade destes estudantes em acompanhar o curso, enfatizando sua preocupação e compromisso, enquanto escola, em não baixar a qualidade de ensino.

Através de seus professores e legitimados pelas formas de avaliação que os mesmos adotam, descolados de todo um contexto sócio-econômico-cultural, esforçam-se em "proteger" a profissão e a eliminar de seus quadros aqueles que não correspondem aos estereótipos determinados pelos interesses da sociedade capitalista. Quando não conseguem eliminá-los, tendem a discriminá-los durante o curso, sob o

manto da pretensa neutralidade e compromisso com a qualidade.

Questionamos tal comportamento, respaldando-nos em COELHO (1986:43),

"Não tem sentido algum pensar o problema da qualidade de ensino de uma forma abstrata, independente de suas determinações histórico-sociais. Enquanto práxis histórica e social, própria de homens concretos, situados num espaço social e num tempo determinados, a educação é perpassada de ponta a ponta por processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta".

Portanto, a tão propalada qualidade de ensino contra a qual os alunos têm sido contrastados, revela apenas seu vínculo com uma determinada classe, a quem interessa manter seus privilégios. Logo, não há garantia de que tal tipo de ensino não se mostre disfuncional a este segmento social, levando-o, conseqüentemente, ao fracasso!

Concordamos com BORDIEU e PASSERON (1975:153), quando afirmam que a "definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo converte-se num dos instrumentos mais eficazes para a inculcação da cultura dominante e do valor desta". Dentro dessa perspectiva, chama-nos a atenção a falta de clareza do professor de enfermagem, quanto ao significado de seu posicionamento frente aos alunos. A

crença ingênua no mito da meritocracia deixa entrever a falta de um projeto histórico definido, pois ainda que, de forma progressista, busque-se a "transformação social", não se avança em medidas que tornem esta sociedade mais justa e democrática. Insiste-se num ensino elitizado, voltado às classes mais favorecidas, ainda quando estas rejeitam ser esta a profissão que lhes interessa.

E, dessa forma, as escolas de enfermagem tão vinculadas que estão com um determinado modelo de sociedade, não têm conseguido enxergar, com nitidez, os contornos da crise que sufocam a profissão. Parecem desconhecer as mudanças sociais em curso e ingenuamente redimensionam suas propostas curriculares, negando o impacto da crise social no perfil de sua clientela.

Revelam dificuldades em disfarçar sua insatisfação com as características de sua atual clientela e, paradoxalmente, assumem um discurso pseudo-progressista, que, ao defender uma transformação social, não explicita que tipo de transformação deseja e nem se a mesma ensejaria aos alunos, provenientes de classes sociais mais baixas, um ensino mais condizente e, ao mesmo tempo, digno, visto que, em nosso entendimento, ambas propostas não devam ser excludentes. Defendemos que compete à Escola repensar-se em seu processo de formação, contemplando também estes alunos, porém, como afirmam DE SORDI et al (1988):

"pelo respeito que estes alunos trabalhadores merecem, esta readequação não pode significar um ensino pobre e de baixa qualidade, para um aluno pobre e marginalizado socialmente. O compromisso de cada docente deve ser o de garantir congruência entre a prática que vivencia e o discurso que profere, explicitada na forma de seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação que se elegem e que nem sempre contemplam as desigualdades sociais existentes".

Parece-nos importante ressaltar que o ensino praticado nas escolas, não pode ocorrer de forma estanque, alheio às demandas sociais, indiferentes aos avanços tecnológicos, insensível às influências externas, como se a escola pudesse constituir-se em um organismo independente da trama social e auto-suficiente na definição de seus caminhos. O que se impõe, é que a dinamicidade dos tempos, com subsequente alteração de valores, interesses e expectativas, deva ser acompanhada pela escola (sob pena da instituição tornar-se obsoleta). Cumpre acompanhar o ritmo da história, para poder ganhar condições para interferir em seu enredo. Diante desse quadro, o que se pode abstrair é que, algumas vezes, redimensionamentos nas dinâmicas curriculares dos cursos aparecem como contingências necessárias, para fazer frente aos desafios do momento histórico.

O ensino em Enfermagem, por conseguinte, tem sido repensado e, através de inúmeros estudos em diferentes instâncias, consolidou-se uma proposta de alteração de

currículo mínimo que rege a profissão (ainda em tramitação no MEC), que objetiva nortear as escolas, na formação de um profissional competente e crítico, apto a intervir na realidade social, buscando defender a saúde como direito inalienável de todo cidadão (CHRISTÓFARO, 1991; ABEN, 1991).

Se é bem verdade que as escolas têm procurado adaptar-se a estas correntes progressistas, assumindo a formação de um profissional crítico, apto a intervir na realidade social, não têm conseguido, no entanto, explicitar claramente qual é a transformação social que desejam. Não há clareza do projeto histórico que as sustenta e que não permite entender melhor o que há, por trás da aparente identidade do discurso transformador, que contagiou as escolas. Um projeto histórico enuncia qual o tipo de sociedade que pretendemos construir, a partir desta, em que estamos inseridos, e tenta clarear quais os meios que serão colocados em prática para sua execução. Como diz FREITAS (1987:123), "implica uma cosmovisão mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes, e, a partir delas, postula fins e meios".

Tal colocação é fundamental, pois, ao redimensionarmos o perfil do profissional a ser formado, respaldando-nos, principalmente, em reorganizações curriculares sucessivas, podemos cair na falácia de supor seja este o caminho para a transformação social, pela mera

mudança de marcos conceituais, pela mera incorporação de discursos mais progressistas e que, às vezes, ao serem reproduzidos acriticamente, podem redundar em resultados diametralmente opostos àquilo que sugerem seus enunciados. Podemos mudar, sem transformar! Mudar o que não é essencial! Mexer no esqueleto do curso, mas a transformação pede mais do que isso... Supõe não uma mera identidade de discursos, como se um "clichê" a mais fosse incorporado no dialeto do docente. Exige uma postura mais consistente que evidencie qual é a concepção de Homem-Mundo-Sociedade-Educação-Saúde que lhe dá sustentação; em síntese: qual é o projeto histórico, político que norteia a nova característica pedagógica que nasce.

Posto isto, vemos que, apesar do discurso de transformação social, as escolas de Enfermagem não têm conseguido desvincular-se de seu compromisso com a classe dominante. Infelizmente o discurso curricular e uma boa parte do pensamento educacional têm, em geral, se preocupado mais com a estabilidade social do que com mudança, buscando mais o consenso do que uma verdadeira crítica dialética (APPLE, 1989).

A escola, situada que está numa sociedade capitalista, continua colocando seus currículos (real e oculto) a serviço da manutenção desta determinada ordem social, ainda que exista espaço para a contradição e a luta.

Assim, enquanto escola de classe média, possuidora de professores de classe média, impõe seus conceitos de bem e verdade, submetendo os indivíduos a uma cultura de classe média, avaliando seus produtos à luz de instrumentos e critérios neutros, objetivos, definidos pelos valores de classe média, que têm sido coniventes com a divisão do trabalho, necessária e desejada pela sociedade capitalista. Portanto, a escola prossegue, indiferente às mudanças sociais e insensível ao seu próprio projeto, dito "democrático", porém dissimula sua conivência com este modo de produção, veiculando um novo discurso de compromisso social.

Tal situação acaba levando os professores a uma certa ambivalência, pois, simultaneamente, defendem uma transformação social ainda que selecionem conteúdos, estratégias metodológicas que favorecem uma determinada classe social, aquela que está no poder.

Se considerarmos que tem crescido a adesão dos enfermeiros e das escolas de Enfermagem (haja vista o movimento em direção ao redimensionamento das propostas curriculares) a um projeto progressista e coerente com as premissas da Reforma Sanitária, que preconiza a "Saúde como direito de todos e um dever do Estado e que defende, entre outros princípios, o acesso universal e igualitário de toda a população a todas as ações e serviços necessários, dentro

do conhecimento e da tecnologia disponíveis" (5), parece-nos que a educação, enquanto um direito a ser igualmente assegurado ao cidadão brasileiro, carece de ser mais refletida pelos educadores em Enfermagem. Urge que se supere o mito da meritocracia, a ideologia do liberalismo, e que se reconheçam as desigualdades de condição de entrada dos alunos dos diversos estratos sociais, e que as Escolas assumam uma posição diante desse grupo: ou facultando-lhes o exercício de seu direito de cidadão, ou eliminando-os, sumariamente, do sistema de ensino, sem maiores pruridos. Nota-se que podemos nos deparar com comportamentos e discursos paradoxais, ambivalentes. Simultaneamente, podemos defender o direito de acesso de qualquer cidadão ao sistema de saúde, sem qualquer risco de discriminação, derivado de sua origem de classe, enquanto convivemos com dificuldades concretas, até em aceitar as alterações do provável perfil sócio-econômico-cultural do aluno de enfermagem, a presença da classe trabalhadora nos bancos da Universidade. Se até a aceitação nos tem sido difícil, o que se dirá do saber lidar com esta nova clientela que foge dos padrões normais, já introjetados e desejados?

Podemos passar a assumir a bandeira da defesa da qualidade de ensino, como meio de selecionar, eliminar esta camada de alunos, que foge do estereótipo do aluno ideal. Podemos insistir na aplicação de metodologias que não apenas os desfavorecem, mas, principalmente, os

(5) Ministério da Saúde: 8ª Conferência Nacional de Saúde, 1986.

discriminam, ao privilegiarmos conteúdos elitizados, divorciados muitas vezes da base do trabalho de enfermagem, e que, portanto, se mostram abstratos e desmotivadores, pois carecem de uma articulação com o real. A escola, ao reconhecer que estes alunos detêm supostamente um saber prático, oriundo de sua experiência nas instituições de saúde, pode buscar neutralizar esta pseudo-vantagem dos estudantes-trabalhadores, alegando falta de base científica, presença de "vícios" inaceitáveis para a academia... Vê-se, portanto, que a vantagem preliminar pode passar a se tornar um estigma para o aluno, contribuindo para reforçar a dicotomia entre o saber intelectual e o saber manual, permeada pela classe social dos envolvidos, e que espelha uma divisão nem sempre percebida conscientemente pelos grupos e que portanto se mantém dissimulada, inviabilizando uma tomada de posição crítica diante da mesma.

São reconhecidas as inúmeras dificuldades que se apresentam aos alunos, especialmente àqueles provenientes das classes sociais menos favorecidas, para conseguir atingir o ensino de terceiro grau. A agudeza do problema da reprovação e evasão dos alunos das classes populares cresce, à medida que se progride no aparato escolar, muito embora tal situação se apresente de maneira dissimulada. Tão dissimulada que a escola aparece como inocente na questão, visto ter, antecipadamente, provado que a todos oferece suas oportunidades de maneira indistinta.

Concordamos, no entanto, com SOARES (1981:48) quando destaca:

"oferecer oportunidades educacionais significa oferecer ensejo, ocasião para que o indivíduo se eduque, mas não significa, nem semanticamente nem na práxis do sistema de ensino, oferecer condições para que o indivíduo se eduque".

Logo, percebe-se que as condições materiais de vida dos alunos interferem em sua possibilidade de manutenção na escola, ainda que, claramente, se coloque a escola, pairando acima destes "pequenos detalhes".

ENGUITA (1989:215), de forma brilhante, em seu trabalho, sintetiza,

"o registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho - cadáveres simbólicos, claro, embora alguns também reais - é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais de que a escola não pode ser proclamada culpável".

Denunciamos, assim, uma vez mais, a possível convivência da escola com determinado modelo de sociedade, em função das opções intencionais que faz na definição de seu projeto político-pedagógico.

Parece-nos indispensável refletir sobre a questão da avaliação do estudante de enfermagem, visto que ela pode assumir um peso muito grande, desequilibrar a balança, a favor ou contra um segmento. Ela pode servir a um determinado projeto e inviabilizar um outro, ela pode determinar quais alunos permanecerão na escola, como pode, sumariamente, eliminar aqueles que não correspondem aos valores de classe que a permeiam.

Se considerarmos que a avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano, visto que, consciente ou inconscientemente, estamos julgando, emitindo juízos de valor, tomando partido nas diferentes situações que a vida nos apresenta, parece-nos claro o papel decisivo que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem.

Cabe-nos ressaltar que a avaliação é, dentre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que mais retrata uma concepção teórica de educação e que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. Nasce daí nossa motivação para estudar esse fenômeno, pelo entendimento que temos de que, através da delineação que fazemos do processo de avaliação, podemos estar servindo de sustentação a um projeto social, conservador e autoritário, tenhamos ou não consciência disto. Tal convicção afastou-nos do estudo de outros aspectos ligados à organização do trabalho pedagógico, remetendo nosso interesse à prática de avaliação, numa tentativa de apreender o que esconde sua

tessitura. Acreditamos que uma análise minuciosa do sistema de avaliação adotado por uma instituição escolar é o retrato mais fiel, verdadeiro retrato, sem retoques, do sistema de valores que norteia os rumos e as opções que tal instituição estabelece e que busca inculcar em sua clientela. O sistema de avaliação preconizado acaba se constituindo em um instrumento de controle, quer seja da qualidade de desempenho do aluno tanto a nível cognitivo quanto à qualidade de seu ajustamento às normas de convivência, estabelecidas pela instituição, em conformidade com o modelo social que defende. O que desperta nossa atenção é que o julgamento desses desempenhos, executado legitimamente pelos professores, ocorre sob a égide da neutralidade, ofuscando, sob a aparência da avaliação técnica, suas razões eminentemente políticas.

Seguindo nossa mesma linha de pensamento, vemos que a escola, não apenas a de Enfermagem, porém, certamente, também a de Enfermagem, tem se colocado mais a serviço da manutenção da ordem, tem deixado entrever seu compromisso com a classe dominante. Dentro desta mesma lógica, imaginamos que a avaliação possa estar se constituindo em um instrumento que se coloca, igualmente, a favor desta mesma ordem.

Concordamos com ENGUITA (1989:187) quando revela que "as relações sociais de educação têm um isomorfismo com as relações sociais de produção capitalista". Logo vemos na Escola, de maneira geral, a presença marcante da ordem, hierarquia, autoridade e submissão. Trata-se, pois, de preparar os alunos para assumirem "adequadamente" seu papel, e suas funções dentro do ambiente de trabalho.

Reportando-nos à história da enfermagem, vemos que os traços de submissão, conformismo, disciplina, obediência, desde a criação da primeira Escola de Enfermagem (1860), vêm sendo inculcados nos trabalhadores da área e reproduzidos indistintamente pelo aparelho formador. Segundo FOUCAULT (1989_a:127),

"a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo, faz dele, por um lado, uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita".

Isto posto, parece-nos relevante verificar que, em consonância com as transformações curriculares, já em curso em diferentes instituições de ensino em enfermagem, motivadas pelas reflexões provocadas por lideranças da categoria que buscam desestabilizar um modelo de ensino

vinculado aos interesses da classe dominante, temos que, urgentemente, dar conta de transformar também a práxis do educador em Enfermagem, de modo a superar a prática do discurso vazio, que não encontra aderência ao nível do plano concreto, na ação que se implementa no cotidiano, tanto em sala de aula como nas instituições, onde se presta assistência.

Se reconhecermos como verdadeira a inadequação do perfil profissional da enfermagem até então reproduzido pelas escolas, face ao momento histórico que nos coloca a possibilidade de atuarmos como partícipes ativos na reconstrução de um sistema de saúde mais sensível às necessidades da população brasileira, temos que, mais do que definir por escrito nossa concepção de enfermagem e nosso modelo profissional, buscar dar vida a esta concepção, na prática, repensando todas nossas ações, à luz do desejo genuíno de efetuar transformações necessárias à consolidação do projeto educacional que defendemos, rumo à construção da sociedade que desejamos.

Não há como alterarmos a forma de inserção do enfermeiro no mercado de trabalho, sem que a escola decida instrumentalizar o aluno para essa inserção. Uma vez mais, temos que tomar partido, assumir uma posição de não neutralidade!

Em nosso entendimento, não é ainda consensual, na categoria, o desejo de efetuar transformações substanciais. E isso tem contribuído para a exacerbação da crise que afeta a profissão, a saúde, o país... A falta de tomada de consciência de seus reais determinantes, implica uma falta de estratégia para lidar com essa crise. Cresce a frustração dos profissionais, aumenta seu sentimento de impotência. Esgotam-se as forças, numa batalha inútil contra inimigos, equivocadamente, identificados. Instala-se o imobilismo, a desesperança. Perpetua-se o círculo vicioso.

Ainda que as escolas, hoje, advoguem um novo perfil de profissional, comprometido com a transformação da realidade social, o que por si só sugere a necessidade de desenvolvimento de sua consciência crítica para sua imprescindível tomada de posição, vemos que poucas mudanças concretas vêm ocorrendo na Instituição Escolar, de modo a contribuir para uma inserção no mercado de trabalho, diferente da atual. Na prática, persiste uma formação biologizada, tecnicista... Almeja-se a formação de um profissional competente, capaz de se posicionar, argumentar, demonstrar sua autonomia, ocupar seu espaço na equipe profissional. Contraditoriamente, alguns comportamentos do aluno que evidenciem sinais de questionamento, indícios de elaboração de uma crítica ao sistema, são rapidamente abafados! Não há como se contrapor à Escola, à sua forma de organizar as estratégias de

ensino, à sua forma de selecionar conteúdos programáticos, à sua forma de avaliar. É preciso submeter-se neste espaço, (sob pena de não conseguir sair dele...) para daí, então, assumir todo seu potencial, já devidamente abrandado e exercer sua crítica à realidade do trabalho!

Novamente, identificamos a contradição!

As escolas, mostrando sua intenção de instrumentalizar o aluno para o exercício da crítica, concomitantemente cuidam de evitar os abusos ou o uso indevido desta qualidade.

Reportando-nos a APPLE (1989:31), temos que,

"Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica, portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Essa não é uma idéia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias".

Percebe-se essa ambivalência ao se defender um trabalho pedagógico, participativo, interativo, onde se oportunizam ao estudante de enfermagem espaços para desenvolvimento de sua consciência crítica, mas que vez por outra é relegado a segundo plano, se tal posicionamento do estudante puser em xeque o saber-poder do docente.

Percebemos, novamente, as contradições entre o discurso do professor e a prática que vivencia. Obviamente, reconhecemos que há influências do próprio processo de formação dos docentes nas posturas que eles assumem em função das inculcações ideológicas, que já vêm sofrendo há tempos!

O ensino superior vem sendo visto como gerador de um "status" social, capaz de colocar o estudante em uma posição privilegiada no mercado de trabalho, dentro de um determinado modo de produção. Este, em nosso caso, ao valorizar a especialização e a divisão do trabalho, impõe, como desejada, uma formação de cunho tecnicista, pautada na memorização de conceitos e fórmulas que devem ser aplicadas sem maiores questionamentos.

O conhecimento a ser acumulado, tem tido na figura do professor sua maior, quando não única fonte de comunicação, conduzindo os alunos a uma relação de passividade e contemplação frente ao objeto de estudo, o que não contribui para o desenvolvimento de sua capacidade criativa e crítica.

Para o aluno, o professor tem representado a autoridade diante da qual só cabe a submissão, a disciplina, o respeito. Ele é detentor de um saber que lhe confere o poder irrestrito de determinar os rumos do processo de ensino. A ele compete definir o que deve saber

o estudante, o quanto deve saber e como deve saber. A ele atribui-se o poder de determinar quem será aprovado, através da emissão de uma nota; esta, sim, aceita pelo sistema, como representação concreta do desempenho do aluno frente aos seus pares, credencial indispensável para o prosseguimento dos estudos, rumo ao tão desejado título universitário.

O aluno tão influenciado e anestesiado está pelas promessas futuras que lhe são acenadas, que tem se submetido, durante todo o processo de escolarização, às regras do jogo que são impostas. Mesmo quando as práticas pedagógicas adotadas mostram-se entediantes, desmotivadoras, abstratas, um verdadeiro monólogo, onde quem fala é o sistema vigente através do professor, ainda assim o aluno as tem acatado, cumprindo o seu papel, objetivando, mais do que estabelecer uma relação produtiva com o conhecimento, acabar o curso o mais rapidamente e obter sua ascensão social. O professor, ainda que involuntariamente, tem representado para ele uma figura ameaçadora, pois detém o poder de determinar o quanto ele vale e o quão rapidamente poderá progredir. O estudante reconhece no professor aquele que pode, mesmo que arbitrariamente, definir o seu futuro, a concretização de seus sonhos. Isto porque a ele se designa a responsabilidade de avaliar, julgar o mérito. Portanto o aluno tem experimentado medo diante da avaliação que vai sofrer. Aprende a se defender do instrumento que pode lhe

mudar a sorte. Busca escapar ileso das eventuais armadilhas que o processo de avaliação acoberta. Vive o processo de ensino como algo sem significado, pois não consegue imaginar o impacto do que lhe é ensinado, no seu futuro profissional. O que lhe interessa é obter a nota, a aprovação do professor. Esta é sua recompensa que será tanto mais valorizada quanto melhor for sua classificação diante do grupo. Percebe-se que a relação do estudante com o conhecimento tem sido uma relação alienada, visto não ter nenhum controle sobre ele, não poder determinar seus objetivos, não poder interferir no processo, não poder sequer vislumbrar o produto final. Está sempre sob o comando do professor, a quem deve sempre se submeter. Vemos, pois, que através da escola, em qualquer um dos seus níveis, em qualquer um de seus cursos, já se prepara o aluno para sua inserção no trabalho, um trabalho igualmente alienado, atomizado, que só interessa aos detentores do capital.

ENGUITA (1989:165), com absoluta exatidão, afirma que,

"Subsidiário, porém não carente de importância é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazê-los saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela".

Vê-se, pois, em nosso caso, que a formação dos futuros enfermeiros tem sofrido os reflexos desta contradição. Ao mesmo tempo em que se busca um profissional crítico, apto a transformar a realidade social, o que pressupõe que assuma posicionamentos claros e a favor de um determinado projeto, a escola, como bem define LOYOLA (1987), assemelha-se mais a um "laboratório de docilidade", onde se ensina a disciplina, a submissão, a passividade frente ao poder constituído.

Creemos que, dessa forma, pouco se tem contribuído, no concreto, para a superação dos problemas que afetam a profissão, cujas raízes históricas já foram declinadas. Há que se persistir, formando enfermeiros que não questionem sua prática dentro de uma sociedade capitalista, enquanto se insistir em formar os alunos dentro de um esquema autoritário, que não lhes incentiva e nem lhes permite o exercício da crítica em seu espaço concreto de atuação, em seu cotidiano na escola, na sua interação com o professor.

Vemos, novamente, 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.

Parece-nos, pois, compreensível a relutância dos estudantes em se posicionar até mesmo diante daqueles docentes que vivem plenamente uma prática pedagógica democrática e libertadora. Ressentem-se da falta de experiência com esse tipo de modelo, desconfiam do novo, face às cicatrizes anteriormente adquiridas. Carregam o peso de uma história de vida escolar que lhes recorda o autoritarismo do docente, que lhes evidencia a avaliação como uma arma a favor da discriminação, que lhes ensina a desconfiar da neutralidade do professor e de suas reais intenções.

Logo, adotar um projeto pedagógico novo implica não se subestimar as seqüelas do velho, e reconhecer a importância de seu impacto no perfil do profissional a ser formado.

Ressaltamos, uma vez mais, a responsabilidade do aparelho formador de vir a romper com o seu caráter meramente reprodutivista. Acreditamos que o mesmo possa vir a ser palco de reflexão e denúncia das desigualdades sociais, possa vir a constituir-se em espaço de luta, ainda que reconheçamos a impotência de sua força para mudar a ordem social, notadamente se não buscar articular suas práticas a outras esferas e a outros grupos de questionamento.

Isto não invalida, em nosso entendimento, que sejam aproveitadas todas as brechas do sistema social e, dentro dele, o sistema educacional, para que se tente redimensionar a natureza de nossos serviços.

Mais do que nunca, urge que os educadores assumam um projeto político claramente a favor da classe trabalhadora. Isto implica uma reorganização de suas práticas pedagógicas, buscando articular o ensino ao mundo do trabalho, dando-lhe bases concretas, rompendo com a artificialidade das situações de ensino. Implica planejar o ensino, colocando as dificuldades em proporção às que podem realmente aparecer na vida, no trabalho.

Implica favorecer ao aluno a expressão de suas idéias, estimular o aluno ao exercício da crítica, inicialmente dirigida às coisas que o rodeiam, seu cotidiano, buscando avançar qualitativamente, articulando-as a um contexto maior, historicizando-as. Neste seu posicionamento, o professor precisa ainda reconhecer o aluno como legítimo representante de sua classe social, evitando conduzi-lo a uma total descaracterização, impondo-lhe os valores, os padrões de conduta, arbitrária e intencionalmente, definidos pela classe dominante. É necessário, ainda, respeitar, no aluno, a sua capacidade de "rejeitar", de resistir à inculcação, ainda que por mecanismos questionáveis.

Cresce nos docentes, hoje, a constatação de que alguma coisa vai mal no ensino de enfermagem. Os alunos já não são os mesmos, chegam despreparados, não sabem se expressar! De uma forma saudosista e fatalista, os professores lastimam as mudanças... Ingenuamente, quando as enfrentam, nem sempre têm buscado entender suas determinações. Não rompem com uma forma de ver o mundo, já tão cristalizada, que os impede de enxergar sua própria responsabilidade na perpetuação desta crise... Uma das áreas, curiosamente, que mais gera conflitos nos docentes é a de avaliação. Buscam-se formas alternativas para aperfeiçoá-la, humanizá-la, porém a ênfase ainda é tecnicista. Elaboração de instrumentos adequados, neutros, de modo a resguardar os alunos da subjetividade do professor, análise do tipo de provas aplicados, preocupação com avaliação contínua e com a retroalimentação do processo, um novo equacionamento da relação professor-aluno, são algumas das inquietações que têm incomodado os docentes e que, em que pesem suas contribuições para o aperfeiçoamento desta metodologia, algumas vezes, da forma como realizadas, acabam impedindo ou postergando análises mais abrangentes de fatores que afetam a avaliação do aluno, e que ocorrem, independentemente, do quanto se aperfeiçoe a tecnologia avaliativa.

Conforme diz DEMO (1987:15)

"é necessário colocarmos uma discussão em torno da qualidade formal e da qualidade política. A primeira refere-se a instrumentos e a métodos, a segunda, a finalidades e a conteúdos".

Portanto, independente de reconhecermos a necessidade de aprimorar instrumentos, estes só avançarão em resultados concretos, se a qualidade política que os orienta, o projeto histórico que os embasa estiverem igualmente sendo questionados pelos docentes. Ao nos deter na primeira tarefa, perdemos todas as possibilidades para articular nosso trabalho a um esforço lúcido para a real transformação social.

Concordamos com NAKAMAE (1987:76), quando reflete sobre,

"a necessidade de se levantar esse manto sagrado com que não poucas pessoas recobrem o que genericamente se designa por enfermagem impedindo que se evidenciem suas determinações concretas, e, mais do que isso, que aflorem claramente à consciência as contradições entre o que se diz ser (ou melhor, entre o que se imagina, o que se sonha ser) a enfermagem e a sua prática concreta".

Parece-nos apropriado extrapolar tal reflexão para a prática de avaliação em enfermagem, buscando remover este igual "manto sagrado" que impede que se enxerguem as

determinações concretas que afetam professor e aluno, no processo, levando o primeiro a sentir-se seguro de estar cumprindo seu papel social, ao pensar novas formas avaliativas, sem no entanto contextualizá-las, e o segundo, aceitando como natural seu fracasso, visto que mensurado por instrumentos absolutamente neutros, tecnicamente perfeitos, ainda que politicamente questionáveis.

Vemos que uma das tendências, ao se analisar o fenômeno avaliativo, tem sido o de esvaziar seu componente político, discutindo-o numa perspectiva técnica, objetiva e conseqüentemente neutra. Uma das questões que se levantam contra essa corrente é se é possível, numa escola inserida numa sociedade de classes, imaginar-se uma prática neutra.

Sendo a avaliação da aprendizagem um dos pontos cruciais do processo ensino aprendizagem, visto assumir, via de regra, a característica de um veredito, a decisão final acerca do destino do educando, seria ingenuidade supor que a prática de avaliação permanecesse imune a conflitos ideológicos... e aberta a questionamentos por parte dos alunos!

Se em toda nossa argumentação evidenciou-se o papel da Escola como vinculado à preservação de uma determinada ordem, provavelmente a avaliação é um instrumento de que se vale e que possibilita separar os aptos dos não aptos, de acordo com os valores a serem perpetuados. Para tal

seleção, veicula-se a importância de se ter definido critérios claros, explícitos, padrões de desempenho aceitáveis contra os quais os alunos sejam contrastados. Torna-se necessário destacar que, numa concepção de avaliação clássica, almeja-se a neutralidade, a objetividade do avaliador. Tais escrúpulos pretendem garantir aos alunos a segurança e a ausência de tendenciosidade no processo. O que não se questiona é porque se selecionam estes critérios e não outros? O que se mantém velado é a serviço de quem estes critérios são escolhidos. Como sugerem BORDIEU e PASSERON (1975:171), a classe dominante, ao possuir um "Capital cultural" determinado, é quem delineará as formas e critérios de avaliação de modo a serem consistentes com este capital. Logo, como não há distribuição equitativa deste capital cultural, visto, igualmente, existir desigualdade na distribuição do capital econômico, não há como imaginar que um dos dois grupos sociais não seja favorecido.

Sendo assim, cumpre-nos refletir que não é suficiente buscar-se a coerência interna no processo avaliativo, também devemos discutir o significado da falta de coerência externa, ou seja, a necessária "coerência entre a avaliação e as condições culturais do estudante, derivadas de sua situação econômica e social" (SOARES, 1981:51). Detecta-se que alguns alunos desfrutam de vantagens significativas, ao serem avaliados, visto conviverem harmonicamente com um tipo de conhecimento,

valores, atitudes inerentes a sua classe social. Aos demais, resta, ainda, o desafio de assimilarem estes padrões e de conseguirem "provar" ao professor que são capazes de repeti-los adequadamente, ainda que tal apropriação possa até ser disfuncional para sua cultura de origem.

Percebemos que, por trás da aparente neutralidade da avaliação, busca-se retratar uma relação objetiva do aluno com o conhecimento. No entanto, esta asserção é permeada por muitas ambigüidades. Não é sem razão que BORDIEU e PASSERON (1975:163) afirma

"que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, dissimulando a seleção social sob a aparência da seleção técnica, legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares".

Estas vantagens escolares acabam por reconverter-se em vantagens sociais e assim constitui-se o círculo vicioso. Embora esta dinâmica não se dê sem conflitos e contradições, revela a sua tendência.

Dentro deste quadro, percebemos que o processo de avaliação do estudante de enfermagem revela-se uma área repleta de nebulosidade e que precisa ser entendida de maneira mais abrangente.

O apego excessivo do aluno à nota revela uma forma distorcida de se lidar com o conhecimento.

Este assume um papel coadjuvante. A nota emitida pelo professor, esta, sim, é a recompensa a ser perseguida. O aluno, face ao tipo de ensino que lhe é imposto, e que se tem mostrado abstrato e desmotivador, fica carente de motivação interna e transfere seu interesse para a nota, que, ao ser materializada pelo professor, traduz o quanto vale socialmente o conhecimento que ele armazenou. Tal conhecimento, assim como uma mercadoria, passará no futuro a ter um certo valor de troca, artigo que se pode vender no mercado de trabalho. Interessa, portanto, mais do que saber, ser aprovado. E, se possível, obter uma boa nota, o que implicará numa boa posição diante do grupo. Estabelece-se e justifica-se a competição entre os alunos, a comparação entre os resultados obtidos, o questionamento das pequenas diferenças na mensuração, porém, paradoxalmente, a aceitação passiva e natural de todo o processo: critérios, instrumentos e conteúdos.

Vemos também, no aluno, uma total submissão à avaliação do professor. Tal é a dependência do aluno frente ao professor, que isto lhe gera sentimentos de ambivalência. Ao mesmo tempo em que deseja saber e só se motiva nas atividades que receberão nota, igualmente teme o momento onde conhecerá o julgamento do docente acerca de seu trabalho. Constitui-se tão importante para ele a

apreciação que o professor fará, a ponto de abdicar de sua própria valoração. Devemos compreender que o professor, investido de autoridade, pela Instituição e pela sociedade, representa para o aluno a constatação inequívoca do quanto ele se desenvolveu, do quanto ele vale em relação aos seus pares. O seu julgamento pode, inclusive, influenciar fora da estrutura formal da escola.

Tal poder, atribuído socialmente ao professor, acaba por refletir na forma de interação que se estabelece entre o docente e o aluno. Há indícios de predominância de uma prática autoritária, onde prevalece o julgamento do docente, sem que se abram espaços para a contestação. Chega-se a usar a avaliação como uma forma de controle, de disciplinamento. Tal posicionamento não favorece o desenvolvimento do estudante, do ponto de vista humano, e gera impactos negativos também em seus comportamentos e atitudes profissionais. Reforça a questão da ordem, da subserviência ao poder constituído.

Depreendem-se, de todos estes aspectos destacados, as inúmeras variáveis que afetam o processo avaliativo realizado pela escola inserida numa sociedade de classes.

Igualmente, podemos imaginar a importância do papel do professor para a implementação de um projeto de

avaliação congruente com o projeto pedagógico que norteia o curso, se, de fato, o mesmo pretender a transformação social.

Chama nossa atenção o quanto, algumas vezes, os docentes se descuidam de sua responsabilidade frente ao projeto de uma instituição. Parece-nos que é, exatamente, na avaliação que mais negam seus discursos progressistas, que retomam, com mais determinação, a prática do monólogo com o aluno, que usam o espaço para o exercício do poder, um poder que se harmoniza com a ordem social vigente. Estas inconsistências, porém, se revelam de maneira dissimulada, o que dificulta a própria tomada de consciência dos professores. Outras vezes, alguns docentes buscam implementar práticas avaliativas mais humanizadas, promovem o diálogo, valorizam a participação do aluno no processo, aceitam trabalhar com os aspectos imprevisíveis, porém, nem sempre, irrelevantes, que afetam o desempenho do aluno. Assumem lidar com a subjetividade que perpassa todo o processo avaliativo. Entretanto, não conseguem analisar a avaliação do estudante, como apenas uma limitada faceta de um processo mais amplo. Satisfazem-se em tornar o processo mais justo dentro da escola, escapando-lhes das mãos a reflexão acerca das razões pelas quais deve-se humanizar e tornar menos injusta esta prática.

Torna-se vital reconhecer, portanto, a dimensão política do ato de avaliar, a dimensão política da educação. Como HEXTALL (1976:73) afirma

"A avaliação que se processa é sobre Homens e deixa entrever nossa concepção deles. Define hierarquicamente quem tem o poder de julgar uma pessoa ou um produto como superior ao outro. Define qual é o conhecimento e quem tem o direito de conhecer. Isto reflete a estrutura de nossa sociedade e as formas de relações sociais existentes na mesma".

É importante reconhecermos a impossibilidade de isenção ideológica nestas questões. Tanto é política a prática que assume as contradições sociais, buscando explicitá-las, e clarificar a realidade, como é falacioso negar-se o caráter político da ocultação dessa mesma realidade.

Nessa perspectiva, considerando a forma de organização do processo de trabalho em Enfermagem no Brasil como determinada pelo modo de produção capitalista, típico de um país de terceiro mundo, e a necessidade de se buscar compreender melhor as contradições que permeiam esse processo, afetando, por conseguinte, a inserção da Enfermagem no mercado de trabalho; reconhecendo a provável alteração do perfil sócio-econômico-cultural que tem caracterizado o estudante de enfermagem como uma tendência, em parte explicada pela baixa atratividade exercida pela profissão junto aos jovens da classe dominante; conscientes

do papel transcendental que a escola, enquanto aparelho formador, assume, quer seja para a perpetuação de uma dada ordem, quer para sua transformação na medida em que, intencionalmente, define seu projeto pedagógico; considerando que o Projeto Pedagógico adotado deve ser reafirmado em cada uma de suas partes e, em especial, naquelas que evidenciam as relações de poder que estão em jogo e sendo a avaliação uma das partes capazes de por em risco a vitalidade desse projeto; reconhecendo o impacto que a avaliação tem causado nos estudantes, posto que, em algumas ocasiões, tem servido para a reprodução das relações opressor-oprimido, comuns no modelo social vigente e que, portanto, expressam o compromisso com uma determinada visão de Homem e de Mundo, nem sempre as pretendidas pelo projeto político da escola; buscando entender as dificuldades, algumas vezes, verbalizadas, informalmente, pelos estudantes de enfermagem, em sua vivência cotidiana do processo avaliativo, e sua possível repercussão na formação profissional e, finalmente, assumindo o compromisso político com o estudo da prática de avaliação, tentando redimensioná-la na perspectiva do projeto educacional do curso, é que nos propomos a eleger esse foco para a nossa reflexão nesse estudo.

Para tal, motivados por essas inquietações, definimos para o presente trabalho, os objetivos que se seguem:

- Conhecer as práticas de avaliação vivenciadas pelos alunos e professores, no Curso de Enfermagem, e buscar estabelecer relações entre esta e a proposta político-pedagógica em vigor, visando apreender suas contradições;
- identificar as características da interação professor-aluno, no processo de avaliação, buscando apreender as relações de poder que estão em jogo;
- conhecer as concepções teóricas de alunos e professores acerca da avaliação, contrastando-as com a realidade de avaliação vivenciada no curso;
- Construir, a partir dos subsídios obtidos junto aos estudantes e devidamente analisados pelos professores, à luz dos pressupostos do Projeto Pedagógico do curso, formas de intervenção, que contribuam para otimização da prática de avaliação, a curto, médio e longo prazos.

Destacamos, pois, que nosso trabalho tem duas dimensões: a primeira, que pretende conhecer como se dá a avaliação, no interior da sala de aula, no cotidiano das relações, e outra, que merecerá nossa atenção ao longo de nossa gestão e que se refere à dimensão da organização do trabalho escolar, com vistas à consolidação do Projeto Pedagógico da Unidade. Este objetivo, de uma certa forma pretensioso, em função de sua amplitude, não possibilitará que se esgote nos limites desse trabalho, mas certamente será mais facilmente alcançado, a partir das contribuições que tal reflexão nos ensejará. Assim, nosso duplo

envolvimento no estudo, como diretora e pesquisadora, nos permitirá, talvez, associar ao conhecimento adquirido a vontade política, para reconstruir a nossa prática de avaliação, a ação concreta, no sentido de aumentar nossas possibilidades de transformar nossa realidade de trabalho e de ensino.

2. A PROPOSTA METODOLÓGICA

Compartilhamos da convicção expressa por EZPELETA e ROCKWELL (1986:11) que destaca,

"a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento ... A partir daí, dessa expressão local, tomam forma, internamente, as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas - diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular, abrindo espaços, variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas".

O estudo da prática de avaliação que ora apresentamos, embasa-se na convicção que nutrimos de que essa prática deva ser perpassada pelas diretrizes do Projeto Pedagógico adotado pela Escola de Enfermagem. Defendemos, pois, que o desejo de apreender como ocorre, no cotidiano, a prática de avaliação, pressupõe a existência de um projeto norteador das ações de professores e alunos

na direção da consecução de objetivos, claramente explicitados nos pressupostos da proposta teórica.

Na perspectiva desse projeto é que se justifica buscar conhecer o quanto se tem avançado qualitativamente na consolidação do mesmo na prática. Sendo assim, acreditamos ser importante conhecer, profundamente, o projeto político-pedagógico de um curso, para que possamos ousar desvelar a intimidade de seu cotidiano, buscando, de maneira responsável, apreender contradições e propor redimensionamentos.

Nesse sentido, defendemos que a Faculdade de Enfermagem da PUCAMP constitui-se em local privilegiado para a realização dessa nossa reflexão. Compartilhamos da construção de seu projeto e sentimo-nos pessoalmente comprometidos na consolidação de seus eixos. Conhecemos os limites e as potencialidades da Escola, o que nos permitirá uma leitura mais concreta da realidade, uma apreensão mais real de sua trama.

Concordamos com FRIGOTTO (1989:81) quando afirma que

"no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa, fundamentalmente, não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico, para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que

o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento : a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação, para transformar".

Assim, imbuídos dessas convicções, interessa-nos desenvolver um estudo de natureza qualitativa, tentando desvendar algo singular, específico : a realidade da avaliação na Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP. Intencionalmente, buscamos colocar nossa familiaridade com o grupo de alunos e professores dessa escola a serviço da questão focalizada. Objetivamos, a partir de um estudo envolvendo esses agentes, construir coletivamente estratégias que contribuam para a real efetivação de uma prática de avaliação, que corresponda ao nosso Projeto Pedagógico. Assim, interessa-nos captar a multiplicidade de dimensões presentes na situação, tanto ao nível das representações de seus atores como também ao nível de seu concreto vivido.

Reconhecemos que há desafios a serem vencidos, ao se optar por estudos dessa natureza, derivados de nosso profundo envolvimento com a comunidade em destaque. HAGUETTE (1987:68) lembra as diferentes fontes de vieses que podem afetar a apreensão de um fenômeno,

"o viés sócio-cultural do observador, o viés profissional-ideológico que induz à seletividade da observação; o viés interpessoal que moldará a partir das emoções do observador, o que ele verá como significativo; o viés emocional que é a necessidade de confirmar suas hipóteses, forçar uma adequação do real a suas teorias prévias e, finalmente, o viés normativo."

Destacamos tais elementos, por entendermos que o reconhecimento de sua existência é condição fundamental para sua superação. Conscientes desses dados, optamos por assumir nosso envolvimento com o grupo, valendo-nos exatamente dele para, de forma participativa, transformarmos a realidade vivida, que é derivada das ações que deliberadamente assumimos, enquanto atores sociais dessa mesma realidade.

Pretendemos diversificar formas de apreensão do problema em foco, cotejando diferentes dados obtidos, tentando estabelecer consistências e discutir eventuais incongruências, à luz do projeto educacional vigente.

Ressaltamos que o fenômeno avaliativo não existe em si mesmo. Assim, conforme ROCKWELL (1986:47),

"Em vez de supor o estudo de uma totalidade (holística), aborda-se o fenômeno ou o processo particular, como parte de uma totalidade maior que o determina em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento".

Defendemos, pois, que, além de descrever o fenômeno, é importante interpretá-lo a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas.

Para tal análise, nos apoiaremos no referencial teórico do materialismo histórico-dialético que, segundo TRIVINOS (1990:125),

"é capaz de assinalar as causas e as conseqüências do problema, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existirem, e realizar, através da ação, um processo de transformação da realidade que interessa".

Busca-se, assim, de acordo com FRIGOTTO (1989:79),

"ter, como ponto de partida, os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais".

Entendendo o homem como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos e culturais, porém com possibilidades de transformar sua realidade ou de, pelo menos, estabelecer formas de resistência, na medida em que se engaja num determinado projeto histórico, concordamos com GAMBOA (1989:103), quando afirma que,

"A concreticidade pretendida pela dialética, se constrói na síntese objeto-sujeito, que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecimento (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida, através da prática".

Nosso interesse pelo tema avaliação vem crescendo ao longo dos tempos, assim como vem crescendo nossa concordância com estudiosos da área que nos apontam a necessidade de se "lançar um olhar sociológico" sobre esta questão (LUDKE,1987 BROADFOOD,1979 e LUCKESI,1986). Assim, reconhecendo que a avaliação carrega, em seu bojo, a questão do poder, esconde em sua tessitura o conflito de interesses e tem muitas vezes servido para a manutenção da ordem e da ideologia dominante, entendemos que, ao nos propormos a estudá-la em nosso microcosmo, não poderemos nos furtar à consideração de que nossa prática de avaliação, na medida em que realizada numa sociedade de classes, está impregnada de interesses antagônicos, que envolvem professor e aluno em relação, colocando-os em constante tensão. Assim, parece-nos que não há como tentar compreender esse fenômeno unilateralmente. Não há como fazer diagnósticos parciais, visando soluções igualmente atomizadas. Daí, pensamos que o estudo que ora propomos, implica, uma procura intencional de aproximação dos dois grupos, através de uma ação meticulosamente planejada, que

permita não apenas a realização de um diagnóstico da situação, mas contribua também para a conscientização dos dois segmentos, acerca dos determinantes internos e externos que afetam a prática de avaliação, remetendo-os, a partir da superação de sua consciência ingênua, a uma tomada de posição crítica, articulando o conhecer e o agir, quem sabe, até usando o seu conhecer para agir.

Destacamos que nossa motivação pessoal para o estudo, foi reforçada a partir da realização do I Seminário sobre Avaliação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP (1991), onde alunos e professores aprovaram, por unanimidade, o estudo da avaliação como uma das prioridades do curso, hajam vista os descompassos apontados pelo grupo de trabalho que se incumbiu, inicialmente, da análise do estado atual dessa prática no cotidiano da Faculdade.

O destaque que fazemos, deve-se ao fato de reconhecermos que um estudo dessa natureza não pode prescindir do aval da comunidade que, ao eleger tal prática como prioritária, demonstra sua disposição e coragem para investir em área historicamente conflituosa, geradora de anticorpos e tão afeta a vulnerabilidades. Só a vontade coletiva pode imprimir ritmo a um estudo e garantir sua vitalidade, ao longo do processo. Não poderíamos, ingenuamente, impor a professores e alunos um estudo sobre a sua prática de avaliação, sem que os mesmos sinalizassem,

no sentido de estarem preparados para tal atividade, sensibilizados com a problemática e desejosos de alterações.

Ao nosso compromisso pessoal com o Projeto Pedagógico da Unidade, acresceu-se a responsabilidade que nos foi outorgada por alunos e professores do curso, ao nos reconduzir ao cargo de Diretora da Faculdade de Enfermagem. Entendendo e assumindo este poder outorgado, como condição de se colocar a serviço do coletivo, parece-nos oportuno responder a essa expectativa de alunos e professores, e buscar reconstruir a prática de avaliação vigente, tentando torná-la cada vez mais consistente com o projeto educacional do curso.

Embasa-se, portanto, o nosso trabalho em duas vertentes: uma de natureza pedagógica, onde o estudo da prática de avaliação nos possibilitará conhecer a eventual distância entre o discurso que proferimos e a prática que vivenciamos, tendo, como pano de fundo, as premissas do nosso Projeto Pedagógico, e outra vertente, de natureza política, pois, a partir do desvelamento da nossa realidade, igualmente pretendemos tomar uma posição lúcida, na direção dos redimensionamentos necessários à consecução da prática de avaliação desejada e implícita nesse Projeto.

Pretendemos que tal tomada de posição seja fruto da reflexão de todos os professores envolvidos no estudo, a partir de contribuições obtidas junto ao segmento estudantil.

Acreditamos que só a partir desse esforço coletivo, a proposta de intervenção ganhará legitimidade e consistência suficiente para ser implementada. Nesse sentido, nossa postura, ao longo do estudo foi a de servir de mediadora entre os alunos e professores, discutindo suas percepções e vivências distintas, na qualidade de partícipes de um mesmo projeto.

Essa eventual diversidade de pontos de vista foi ser por nós trabalhada, não no sentido de estabelecer rivalidades e antagonismos, mas no sentido de aproveitar seus diferentes matizes, como subsídios para a construção artesanal de uma prática de avaliação que venha a retratar, já, na Escola, o tipo de relações sociais que advogamos como necessárias à libertação do Homem e à construção de sua cidadania.

Destacamos que, quanto mais estivermos comprometidos com a consolidação de um projeto político-educacional, maior deve ser nossa cautela na busca de caminhos que contribuam para sua efetivação. Faz-se necessária a competência política para ir, gradativamente, vencendo resistências, conquistando adesões. Faz-se necessário,

também, reconhecer e enfrentar o desafio de trabalhar as ansiedades geradas em professores e alunos, pela provocação de rupturas, na sua forma de conceber a realidade (distância entre o plano ideal e seu plano real).

Torna-se, pois, fundamental assumir a responsabilidade de não apenas desnudar a realidade, mas, a partir da realidade exposta, estabelecer formas de intervenção, definidas conjuntamente, visando um novo delineamento. Tal proposta de intervenção, fruto de esforço comum, procurou levar em conta a existência de condições objetivas para sua execução.

A transformação de uma realidade só se dá pela exploração concreta de suas possibilidades, devidamente relativizadas, em função do momento histórico da Instituição, que norteará as ações que, ao serem tomadas, interferirão no curso objetivo dos acontecimentos, vindo a gerar novos estados qualitativos. Assim sintetiza CHEPTULIN (1982:344):

"o aparecimento de uma nova realidade, é acompanhado pelo aparecimento de novas possibilidades. Passando de um estado qualitativo a outro, a matéria não pode, portanto, jamais esgotar suas possibilidades. Suas possibilidades são ilimitadas".

Parece-nos que a realização desse estudo, simultaneamente ao exercício de nosso cargo de direção, nos remete a uma possibilidade concreta de não apenas detectar problemas, fazer constatações, mas, através de uma ação conseqüente, respaldada pela participação coletiva, implementar alterações na prática pedagógica vigente. O duplo desafio a que nos submetemos, não chega a nos atemorizar. Pelo contrário, revitaliza nossas convicções de que a adoção de um estilo participativo de administração da educação é uma forma concreta de contribuir para a construção da democracia, na escola, com a possibilidade de futuro impacto na sociedade.

Concordamos com SANDER (1984:146), quando afirma que

"a participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática".

Nessa perspectiva e considerando que a relação de ensino estabelece-se na tríade professor-aluno-conhecimento, nossa opção foi a de eleger o aluno como foco inicial de atenção. Essa opção prende-se ao fato de que, pelo menos no que se refere à prática de avaliação, é sobre esse segmento que se podem evidenciar os resquícios de uma prática de ensino pautada nos princípios da escola

tradicional, reprodutora das relações de poder existentes no modelo social. Importa-nos libertar, se possível, a voz do segmento historicamente oprimido, de modo a aquilatar o quanto a prática de avaliação adotada pelos docentes da Faculdade de Enfermagem, a partir dos eixos do Projeto Pedagógico, está próxima daquela necessária à formação do Homem novo, apto a assumir seus compromissos com a construção de uma nova ordem.

Reconhecemos a necessidade de estabelecer articulações entre as constatações obtidas junto aos alunos e seu contraponto imediato: os professores. Sendo assim, na medida em que aceitamos professores e alunos como pólos constitutivos de uma mesma totalidade, determinando-a e sendo por ela determinados, buscamos captar, descrever e compreender qual tem sido a prática do docente do curso no que se refere à avaliação, a partir, inicialmente, de estudos e de reuniões pedagógicas sistematicamente realizados na Instituição e que permitiriam vislumbrar algumas das concepções, percepções que têm norteado o cotidiano do professor.

Sendo assim, o estudo envolveu paralelamente o contato do pesquisador com alunos e professores, de modo a ir, gradativamente, ganhando acesso ao conjunto de dados que caracterizaram, inicialmente, a prática de avaliação vigente.

Os diferentes dados obtidos junto aos alunos foram compilados pela autora e a eles restituídos, em reunião coletiva para validação. Daí, originou-se a constituição de um grupo de trabalho formado por alunos, que, dirigidos pela pesquisadora, passou a estudar a avaliação, organizando-se, para estabelecer discussões com os professores do curso, em reuniões previamente agendadas e com pauta definida, onde se objetivava a geração de novas sínteses. Estas retornaram aos alunos, para novas reflexões, agora coletivas, e que geraram o delineamento preliminar de estratégias de intervenção, criteriosamente pensadas, a partir dos seus significados, suas possibilidades de implementação e também para definição de uma proposta de trabalho que pudesse responder a esses desafios, obedecendo a uma linha de prioridades a curto, médio e longo prazos.

Em todas essas etapas, a nossa participação como pesquisadora foi a de provocar reflexões, explicitar dicotomias e coordenar o eventual processo de reconstrução da prática de avaliação, a partir das contribuições dos alunos e professores, revitalizadas pelas reflexões feitas à luz do Projeto Pedagógico assumido pelo curso.

Ao envolvermos os pesquisados nesse esforço conjugado para a definição de novos percursos rumo à otimização do processo de avaliação, entendemos que fomos coerentes com as concepções de Homem-Mundo-Educação que

nortearam nosso trabalho. Abdicando do direito que tem sido facultado ao pesquisador, para, em nome de um saber socialmente aceito, poder definir, unilateralmente, as ações que deveriam ser desempenhadas sobre alunos e professores e não com alunos e professores, cremos que corroboramos a afirmação de OLIVEIRA e OLIVEIRA (1986:19):

"a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com que trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade, constitui o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo".

2.1. O Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP: a construção da proposta - das vicissitudes aos desafios da consolidação

A Faculdade de Enfermagem da PUCAMP foi criada em 1972 e reconhecida em 1977, pelo decreto 79088, e, desde então, vem assumindo a responsabilidade de formar recursos humanos em Enfermagem, tendo até hoje graduado 1200 enfermeiros aproximadamente.

Tem um história permeada de crises internas, decorrentes de administrações tidas como autoritárias que se sucederam e que afetaram sobremaneira as relações interpessoais aí existentes. A inexistência ou não aceitação, por parte dos docentes, de um projeto que os direcionasse em suas ações de ensino, postergou o início de uma reflexão acerca das condições de ensino e trabalho existentes e a responsabilidade de cada indivíduo na sua otimização. A partir de 1983, um conjunto de professores passou a estabelecer formas de resistência ao poder constituído, visando à real democratização da vida da Unidade. Passaram os docentes a se organizar, repensar sua práxis, conjuntamente com os alunos, o que culminou com a delineação de um Projeto Pedagógico, cujas propostas, fruto das inquietações e expectativas oriundas da comunidade de estudantes e professores do curso, passaram a se constituir em uma bandeira de luta, empunhada, com orgulho, por esses atores. Tal organização possibilitou, posteriormente, que se elegeisse uma nova direção, nascida do grupo e comprometida com seus anseios. Esses, entre outros, implicaram a retomada dos objetivos de formação do profissional Enfermeiro, visando à superação de um modelo eminentemente tecnicista, e buscando o desenvolvimento da consciência crítica e reponsabilidade social nos alunos, de modo a possibilitar que sua futura inserção profissional pudesse expressar-se claramente, a serviço de quem sua competência seria exercida.

Passou, pois, a Escola, a partir de 1987, a assumir sua intencionalidade na formação de enfermeiros, através da definição de um marco conceitual e referencial, sendo que estes, ao refletir concepções de mundo, passaram a se constituir em um desafio permanente para os professores, na medida em que exigiam mudanças, tanto na formação como na condução do processo de ensino, visando a encontrar a consistência necessária entre o novo discurso e a ação conseqüente e coerente que o mesmo pressupunha. Buscando explicitar os eixos do nosso Projeto Pedagógico, de modo a permitir que se ganhem condições, para compreender a abrangência e a complexidade dos desafios assumidos, destacamos, a seguir, algumas das concepções adotadas e que simbolizam, de alguma forma, o credo do curso, definido pelo conjunto de professores e sintetizado no documento veiculado no I Seminário sobre Avaliação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem :

Marco Conceitual "A enfermagem é um processo de interação entre pessoas, nos diferentes ciclos da vida, envolvendo saúde e doença, sendo que esta última deve ser analisada num contexto abrangente, envolvendo, além dos aspectos clínicos, os fatores de ordem sócio-econômico-política como influentes na situação e que devem não ser considerados criticamente pelos enfermeiros no exercício competente de sua função".

Homem "Em essência, todos os homens são iguais, respeitadas as características relativas à vontade e à escolha, que distinguem cada indivíduo em si, como único ser humano. As diferentes condições de vida a que são submetidos os homens têm determinação social, isto é, são conseqüentes à forma como se dão as relações entre os homens, na sociedade, de acordo com a conformação do social e, principalmente, de acordo com a base econômico-material de cada sociedade.

No caso do Brasil, vivenciamos um modelo capitalista onde não há desenvolvimento econômico e vemos os homens submetidos a diferentes condições de vida, que vão, desde a riqueza, muito concentrada em alguns poucos, até a extrema pobreza, que faz com que os homens percam a dignidade da condição humana. Quando pensamos no Homem, inserido na sociedade brasileira, vemos a importância de que possa ser resgatada sua condição humana. Para tanto, como forma de transformação da realidade, é necessário que nos apropriemos do direito da cidadania. Cidadania pressupõe equidade, que deve ser reivindicada a cada momento, para a configuração do direito em fato".

Saúde: "A saúde dos indivíduos, desde que considerada em relação contínua e dinâmica com o econômico, o social e o político, é internamente ligada à estrutura social e de classes de cada sociedade. Na sociedade capitalista, o conceito de saúde tem sido centrado na

biologia individual, fato que lhe retira o caráter social. Em relação ao processo de trabalho, no sistema capitalista, cada vez mais são evidentes os problemas de saúde ocasionados pelo aumento da exploração (baixos salários, horas extras, baixas condições de segurança), sofridos por várias categorias de trabalhadores, sobretudo aquelas que trabalham em setores diretamente ligados à produção. O processo saúde-doença determina as características básicas, sobre as quais se assenta a variação biológica individual. Significa que a história social do indivíduo assume importância, porque condiciona sua biologia e determina certa probabilidade de que adoça de um modo particular".

Educação: "Processo dialético, co-participativo de ensino-aprendizagem, onde se processa a apropriação ativa e reelaboração do saber, com vistas à transformação social".

Aluno: "Construtor de seu conhecimento, a partir da reflexão e indagação sobre sua prática, onde sua participação no processo de formação deverá se dar de modo ativo, num exercício contínuo, provocado e instrumentalizado pelo professor, tendo como objetivo mútuo, o comprometimento com a formação de um profissional técnico e politicamente competente. Deverá o aluno ser compreendido como pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social, pelo político e econômico e também por sua história de vida..

Professor: "É aquele que domina o conhecimento técnico científico acumulado, assume compromissos éticos e políticos com os interesses da maioria da população brasileira e, sendo capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade, coloca-se como agente de transformação da realidade em que se insere, pela geração do conhecimento novo".

Enfermagem: "Deve-se compreender a prática da enfermagem como prática social e técnica, realizada em um processo coletivo de trabalho, no Brasil, determinado pelo modo de produção capitalista. O posicionamento do enfermeiro depende de sua compreensão da sociedade e de seus propósitos de transformação da realidade em que esteja inserido. O enfermeiro deve ser um agente capaz de provocar mudanças no processo saúde-doença, através de ações baseadas nos pressupostos do saber técnico-científico e da consciência de seu papel social. A ação do enfermeiro deve dar-se, a partir da congregação de esforços com a equipe multiprofissional e com a própria clientela".

Avaliação: "A prática de avaliação deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participado, onde professor e aluno, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, cada qual assumindo seu papel, comprometem-se com a construção

do conhecimento e com a formação de um profissional competente, apto a prestar assistência de enfermagem de qualidade. Rechaça-se a adoção da avaliação como forma de exercício do poder, recaindo sua ênfase sobre o ensino e a aprendizagem significativa".

Embasados nessas convicções, o enfermeiro formado pela PUCCAMP deverá possuir o seguinte perfil em sua ação profissional:

- Assumir postura condizente com os princípios éticos da profissão e respeitar e valorizar o Homem em sua totalidade, reconhecendo sua dignidade, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades criativas, possibilitando-lhe liberdade de exercício de seus direitos de cidadania;
- Possuir consciência crítica da realidade de saúde do país e, por compreendê-la, assumir atitudes e comportamentos efetivos para transformá-la, através de sua ação-reflexão contínuas;
- Assumir seu papel de educador, compartilhando seu saber e ensinando pelo exemplo e pelas respostas que constantemente dá aos questionamentos que se lhe apresentam, nas diferentes situações do cotidiano, junto aos clientes e suas famílias, bem como junto à equipe multiprofissional;

- Estabelecer relações interpessoais produtivas com o cliente, família, comunidade, equipe multiprofissional e equipe de Enfermagem, interagindo profissionalmente, superando situações de conflito, de forma democrática e transparente;
- Adotar metodologia de trabalho que oriente o planejamento lógico e científico de suas ações, com parâmetro para tomada de decisões, na organização do processo de trabalho em Enfermagem, sistematizado as ações da equipe, de modo a garantir a qualidade da assistência ao paciente/cliente;
- Possuir curiosidade intelectual e utilizá-la em favor do desenvolvimento do corpo de conhecimento em Enfermagem, produzindo saber necessário e condizente com os interesses da maioria da população brasileira.
- Possuir competência técnica e política para o exercício da Enfermagem, nos diferentes níveis de atenção à saúde, gerenciando os recursos humanos e materiais necessários à assistência prestada, através do planejamento, coordenação, supervisão, educação e avaliação da sua equipe de trabalho, bem como da execução de procedimentos de enfermagem aos pacientes de maior complexidade e risco;
- Ter capacidade de inserir-se na equipe multiprofissional, desenvolvendo o trabalho coletivo em saúde, constituindo-se em referência, através de ação comprometida com os

interesses de saúde da população brasileira, reconhecendo tanto os limites como as potencialidades de seu trabalho, consolidando sua autonomia técnica e seu espaço de intervenção.

A definição de um projeto pedagógico por parte de uma escola revela uma intencionalidade e, por conseguinte, descarta qualquer possibilidade de neutralidade. A importância dessa definição para a instituição é que o projeto dá um rumo, imprime um sentido que deve orientar a globalidade das ações desenvolvidas por sua comunidade. Assim, a instituição se particulariza na singularidade de suas opções, o que permite possam ser reconhecidos os resultados de seu processo de ensino, através da forma como se inserem, no mercado de trabalho, os profissionais por ela formados. Adotar um projeto pedagógico implica reconhecer sua dinamicidade, implica entendê-lo de forma abrangente, sem fragmentá-lo, posto que seu todo é mais do que a somatória de suas partes. Adotar um projeto pedagógico como norteador para as ações que envolverão alunos-professores-administração, exige uma atenção rigorosa, no sentido de captar a existência de coerência entre as diferentes etapas do trabalho pedagógico, que devem, ao complementar-se, evidenciar os pressupostos gerais contidos na proposta global.

A Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP tem hoje explicitado o seu projeto político-pedagógico, fruto de efervescentes discussões , na época, marcadas pela pluralidade de opiniões e convicções, e que resultaram na construção de um denominador comum, capaz de gerar condições, para a definição de sua marca singular, que passou a adjetivar o profissional formado pela Instituição.

Se por um lado acreditamos ser indispensável que cada escola conheça e assuma, com clareza, o projeto que conscientemente, ou não, lhe norteia as decisões, cumprenos a responsabilidade de relatar que tal constatação ou construção não se dá de forma fácil e sem conflitos. Assim, a existência de nosso projeto, hoje, derivou de diversas lutas internas, de enfrentamentos importantes, sem os quais não teríamos alcançado a maturidade necessária, para não sucumbirmos à tentação do falso consenso e da busca da aparente harmonia grupal.

Convivemos, de perto, com os riscos do corporativismo dos departamentos, na reestruturação da grade curricular, onde o pensar coletivo, na prática, implicava perdas de cargas horárias em disciplinas, impondo aos professores ônus individuais. Há que se destacar que, na Instituição, tais variáveis (carga horária e número de alunos), afetam diretamente a remuneração docente. Assim, não há como negar o quanto tais condições poderiam ter barrado o processo de reformulação. Foi necessário muito

esforço do grupo para compreender a agudeza da situação, associado à firme coordenação do processo, que, buscando pautar-se pela transparência e pela negação do clientelismo, conseguiu evitar que o processo sucumbisse e pusesse a perder a riqueza dos avanços até então logrados.

Assim, começou a crescer, nos departamentos, a convicção da necessidade de guiar suas decisões didático-pedagógicas, a partir das diretrizes do projeto educacional, o que emprestou uma nova qualidade à vida departamental, diminuindo os conflitos interpessoais até, então frequentes e reconhecidamente desgastantes.

Cabe-nos tal destaque, até para clarear que, ao nos propormos a estudar a prática de avaliação, atualmente vigente, referenciando-a ao nosso Projeto Pedagógico, estamos convictos de que o prévio e exaustivo trabalho que foi realizado, junto aos docentes e alunos, foi o que permitiu, hoje, suscitarmos questões polêmicas, e quem sabe, até de uma certa forma desestabilizadoras, certos de que o alicerce da construção fora bem feito, tendo condições para resistir às provações do tempo. Assim, reforçamos que o estudo da avaliação deve ser precedido pela explicitação do Projeto Pedagógico, este, sim, verdadeira mola propulsora de um curso.

O destaque que fizemos dessas concepções, buscou favorecer uma análise mais contextualizada de nossas opções para esse estudo. Na medida em que reconhecemos que a avaliação se constitui no elemento do processo ensino-aprendizagem que mais reflete o compromisso dos docentes com um determinado modelo social, cremos que, ao nos propormos a conhecê-la mais de perto, talvez possamos identificar suas vulnerabilidades, os possíveis vínculos ainda remanescentes de um modelo de ensino que, teoricamente, negamos e que, ao persistirem, notadamente nessa prática permeada de relações de poder, tendem a comprometer a vitalidade do Projeto Pedagógico. Mesmo considerando os riscos desse estudo, posto que pode pôr em evidência a fragilidade de nosso Projeto, desestabilizando nossas certezas e expondo-nos à constatação de nossas ambivalências, defendemos que tal risco não apenas é desejável mas inadiável, pois, só a partir da descoberta do possível caos, poderemos reencaminhar nossas ações, se o desejo e o compromisso com o Projeto forem reafirmados uma vez mais. Corremos o risco, é óbvio, do Projeto ser negado na medida em que não houver consenso, no grupo, de que a globalidade do Projeto só se alcançará, através da íntima articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais, se inscreve a prática de avaliação.

Nessa perspectiva, ao negarmos, em qualquer uma das partes que compõem o processo de ensino da Faculdade, as premissas contidas no Projeto Pedagógico, parece-nos que negamos o próprio projeto. Dessa forma, na medida em que o projeto nasceu do esforço coletivo de alunos e professores, num dado momento histórico, tanto a decisão de ratificar seus compromissos (ainda que reconhecendo as indispensáveis retomadas para corrigir os desvios de rota), como a decisão de negar sua viabilidade e até a oportunidade de seus eixos, parece-nos ser tarefa igualmente coletiva. Tarefa que, circunstancialmente, nos coube coordenar e que pretendemos possa ter sido de alguma relevância para a nossa Instituição.

2.2. Participantes do estudo

Alunos e professores do Curso de Graduação de Enfermagem da PUCCAMP, envolvidos nas atividades de ensino junto ao ciclo profissionalizante. Tal opção abrangeu prioritariamente, alunos e professores da 2ª a 4ª séries do curso, sendo que as disciplinas dessa etapa constituem-se de aulas teóricas, no período vespertino, e estágio supervisionado, no período matutino. O ciclo profissionalizante foi escolhido, em função da maior vinculação de seus docentes à Proposta Pedagógica em questão: todos são enfermeiros diretamente ligados ao ensino, diferentemente dos professores vinculados ao ciclo

básico, que ministram aulas na Faculdade, porém nem sempre conseguem engajar-se na proposta de formação profissional, visto pertencerem a outras Unidades Acadêmicas.

2.3. Caracterização do quadro docente

Atualmente, o conjunto de professores do ciclo profissionalizante que vem trabalhando na proposta político-pedagógica da Faculdade, constitui-se de 18 docentes, a maioria dos quais (66,7%) já tem mais de 10 anos de trabalho no Curso, tendo participado ativamente da construção de sua história. Os docentes são responsáveis por atividades desenvolvidas em sala de aula e em campo, sendo que, nas primeiras, o número de alunos em classe gira em torno de 40. Já, na prática de campo, predomina uma relação média de 6 alunos por professor. A maior parte dos professores do curso dedica-se apenas à docência em Enfermagem, sendo que tal atividade os mantém ligados ao curso, numa média de 20 a 30 horas semanais (89,3%). O regime de contratação é horista, sendo que apenas 22,5% dos docentes estão em regime de dedicação exclusiva. Apenas 11,1% dos professores não estão ligados a programas de capacitação docente, sendo que os demais ou já concluíram ou estão em fase de redação da dissertação de mestrado. Predomina a inclinação dos docentes para a participação em Programas de Capacitação ligados à Educação (55,5%).

Os docentes estão distribuídos em três departamentos e participam de reuniões mensais com a Direção do curso, reuniões essas de caráter coletivo e que buscam dar conta da necessária retomada de questões nevrálgicas, ligadas ao Projeto Pedagógico e que, embora assumidas, teoricamente, pelo grupo, como as vertentes a serem alcançadas, na sua consecução prática ainda revelam fragilidades, cuja superação demanda esforço inaudito, posto que implica mudanças de posturas e de valores. Há a ressaltar que o processo de democratização das relações entre professor-aluno, embutido na proposta político-pedagógica do curso, introduziu outros elementos na dinâmica de ações desenvolvidas e que têm contribuído para o surgimento de algumas contradições. Assim, em que pesem o desejo de mudanças, o esforço do corpo docente e o salto qualitativo já evidenciado em suas ações, o igual envolvimento e amadurecimento do corpo discente, o aumento de suas expectativas, face ao espaço de discussão ora franqueado, tem gerado uma certa cobrança por parte dos alunos, exigindo, de pronto, a eliminação de dicotomias entre o discurso e a prática dos professores, nem sempre possíveis de serem alcançadas, a curto prazo, dado o peso das determinações que as justificam.

No que se refere às condições de trabalho, parece-nos que há uma certa aceitação dos docentes em relação aos salários, posto que, considerando a crise que afeta o país como um todo, a PUCCAMP vem conseguindo manter patamares

defensáveis de remuneração. Tal dado pode ser confirmado pela ausência de rotatividade nos quadros da escola. Soma-se a esse fator, a crescente deterioração das condições de trabalho do enfermeiro nas Instituições de Saúde, que se caracterizam não apenas pelos baixos salários, mas também pela sobrecarga de trabalho, derivada de longas jornadas e constante exposição a conflitos de natureza interpessoal e social. Assim sendo, parece que o exercício da profissão, ligado à docência em Instituições de ensino, a nível de terceiro grau, tem sido uma alternativa positiva para o enfermeiro, posto que, inclusive, tal opção lhe enseja um pouco mais de prestígio social.

2.4. Caracterização dos alunos

Segundo DE SORDI e MAGALHÃES (1991) 95% dos atuais alunos do curso pertencem ao sexo feminino e estão na faixa etária de 21 a 25 anos (52,5%), são solteiros (88,1%), realizaram o 1º e 2º graus em escola pública, numa proporção de 83% e 53%, respectivamente. Predomina, nos alunos (59%) o fato de não estarem cursando a Faculdade em primeira opção, sendo que destes, 63% tinham como sua primeira preferência o curso de medicina. Quanto ao perfil sócio econômico dos alunos, o mesmo estudo aponta que 41,9% dos estudantes do curso de Enfermagem necessitam trabalhar e estudar simultaneamente, apesar de ser o curso de período integral, sendo que 70,1% dos alunos que trabalham, o fazem

na área da Enfermagem. Observa-se que 97,5% dos alunos fizeram o 1º grau em escola regular, sendo que, a nível de 2º grau, evidencia-se que 36,3% dos respondentes tiveram que realizar o curso técnico (29,4%) ou fazer o supletivo (6,9%). Quanto à escolaridade dos pais de alunos do curso, vemos que 58,1% das mães dos estudantes encontram-se no nível elementar, enquanto que 45% dos pais possuem nível médio. Apenas 1,9% das mães tem nível universitário, enquanto que dos pais 19,4% possuem formação de 3º grau.

Consideramos importante ressaltar esses elementos, na caracterização do estudante do curso, no sentido de clarear um pouco quem é nossa clientela, as possibilidades reais que traz para que o processo de ensino se efetue e os desafios que se apresentam ao educador em Enfermagem. Embasados nos resultados do relatório da Comissão Permanente de Vestibular da PUCAMP, destacamos ainda que os candidatos ao curso revelam perfil popular, com nível de desempenho considerado muito fraco no vestibular, assemelhando-se ao desempenho de alunos que se candidatam a cursos noturnos, de baixa procura.

2.5. Procedimento de coleta de dados

O acesso aos alunos ocorreu em três fases que se complementaram. A abordagem inicial abrangeu o conjunto de alunos que preenchiam os requisitos propostos e que estavam

presentes em sala de aula, na data prevista pelo estudo. Nessa oportunidade, esses alunos responderam a um questionário que objetivava conhecer a opinião dos estudantes no que se refere a questões afetas à avaliação. O instrumento possuía uma questão aberta, onde se solicitava ao aluno que escrevesse algum fato marcante, vivido ou presenciado e que tivesse ligação com sua história de vida, na avaliação, em qualquer um dos níveis de ensino.

Nessa etapa, pretendeu-se, ainda, auscultar a disponibilidade e motivação de cada estudante, para posterior participação em entrevista individual com a pesquisadora, bem como integração de um grupo de trabalho sobre o tema coordenado pela pesquisadora.

A segunda etapa de coleta de dados concretizou-se com a realização de uma entrevista semi-estruturada, sendo que, imediatamente, ao final do contato, a pesquisadora se incumbiu de registrar os dados colhidos, bem como suas impressões relativas à comunicação não-verbal do entrevistado e aos fatores ambientais envolvidos.

A terceira etapa do estudo envolveu a criação de grupo de trabalho. Os dados colhidos anteriormente foram sistematizados e apresentados ao grupo de trabalho, constituído pelos alunos, que, voluntariamente, manifestaram seu interesse na participação e assumiram seu

compromisso através da firmação de um contrato com a pesquisadora. Os termos do contrato foram definidos conjuntamente e procuraram garantir e explicitar os objetivos do trabalho, os papéis a serem desempenhados, os eixos a serem percorridos. Tal precaução justificou-se pelo fato de não se pretender gerar nos alunos expectativas não factíveis a curto prazo. Conforme afirma THIOLENT (1988:42), trata-se de "colocar, desde o início, a questão da ação transformadora em termos realistas". Tal princípio, devidamente apresentado e negociado com os alunos, permitiu que a interação pudesse iniciar-se e transcorrer de modo ético, transparente, cada qual assumindo seus papéis e responsabilidades, evitando-se possíveis reducionismos, precipitações, desconfianças e frustrações, que pudessem afetar os envolvidos em estudos que implicam mudanças qualitativas de comportamento e atitudes, que, via de regra, se processam lenta e gradativamente.

Não houve a previsão, nesse estudo, da utilização da observação direta, como instrumento de coleta de dados, apesar de reconhecermos sua importância e a riqueza que possuem, para a apreensão da realidade tal como ela se apresenta. Tal estratégia foi, deliberadamente, evitada por considerarmos os riscos que poderia trazer ao estudo. Considerando a dificuldade, na prática, de se dissociar a figura da diretora da figura da pesquisadora, e reconhecendo os traços de autoridade que acompanham e parecem inerentes ao cargo de direção, partimos do

pressuposto de que a observação direta importaria aos alunos e professores a presença de um elemento estranho ao ato pedagógico, constituindo-se em um importante componente, potencialmente gerador de reatividade. Assim, se a observação direta pretende dar maior concretude aos dados, ela só se justificaria, na medida em que se pudesse preservar a espontaneidade e naturalidade dos envolvidos na relação. Se tal premissa não pudesse ser garantida, concorrendo para ser mal interpretada a presença do pesquisador e a natureza de sua observação, não nos pareceu interessante insistir na adoção de tal estratégia, ainda que para cumprir exigências academicistas.

Em nossa opinião, a apreensão da realidade concreta poderia ser captada de outras formas, o que se constituiu em um outro desafio à criatividade do grupo. Insistir em uma estratégia possivelmente geradora de anticorpos, em nome do rigor da ciência, pareceu-nos inadequado, posto que os dados captados poderiam não ter a pureza pretendida e indispensável.

A abordagem dos professores, ocorreu em reunião formal, onde foi explicada a forma de trabalho inicialmente pretendida pela autora. Considerando que a decisão de estudar a prática de avaliação da Faculdade de Enfermagem fora tomada pelo conjunto de alunos e professores do curso, presentes no Seminário sobre Avaliação do Projeto Pedagógico, entendemos que não cabia pôr em debate a

questão da realização, ou não, do estudo, na medida em que este não se dava à revelia de nenhuma das partes envolvidas. Assim, a tônica da reunião foi a apresentação da proposta de trabalho e o convite ao engajamento pessoal e coletivo, com vistas à revitalização do Projeto Pedagógico do curso.

2.6. Papel da pesquisadora

Nossa postura foi a de servir de mediadora entre alunos e professores envolvidos no estudo, sistematizando os dados, realizando sínteses parciais e trazendo à tona, para reflexão, tanto convergências e sintonias, quanto contradições da prática vivida, de modo a estabelecer conflitos a serem superados pela ação conjunta de alunos e professores. O papel foi ainda o de instrumentalizar o grupo para os estudos, através do oferecimento de subsídios relacionados ao tema, a partir do referencial teórico da escola crítica e dos pressupostos do Projeto Pedagógico. Pretendeu-se tornar mais evidente aos olhos dos envolvidos, a natureza e a complexidade dos problemas ligados à avaliação, evitando-se realizar imposição unilateral de concepções pessoais, sendo as argumentações apresentadas e discutidas, de acordo com o marco teórico conceitual adotado pelo curso. Na medida em que o estudo pôs a pesquisadora em contacto com segmentos diferentes, com interesses por vezes antagônicos, um cuidado que permeou

todo o estudo foi o de não permitir que os dados pudessem ser utilizados por uma parte em detrimento da outra, buscando-se alcançar condições para superar ou contornar obstáculos, bem como neutralizar reações adversas. O maior balizamento para a condução do trabalho foi o Projeto Pedagógico da Unidade, o que permitiu a objetivação na análise de correlação de forças e conflitos de interesses presentes na situação. Tal objetivação foi importante na medida em que conferiu equilíbrio entre a necessária objetividade e a reconhecida subjetividade que acompanham o processo.

3. BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE

Planejar o caminho a ser percorrido exigiu de nós uma cautela redobrada, na medida em que, simultaneamente, objetivávamos efetuar um diagnóstico da situação, bem como, processar uma intervenção nessa realidade, devidamente respaldados pela comunidade de alunos e professores. Nesse sentido, frente ao objetivo ambicioso que nos norteava, cabia-nos não desprezar nenhum pequeno detalhe do processo, certos de que, ao final, a somatória dos mesmos é que emprestaria à proposta o caráter de globalidade que lhe era imprescindível.

Faz-se necessário lembrar que o trabalho a ser desenvolvido, pelas suas próprias características de, simultaneamente, envolver as figuras da diretora e da pesquisadora, interessadas em jogar luzes sobre o cotidiano da avaliação no curso de Enfermagem, não teve um momento preciso para o início da coleta de dados. Uma vez definida a intencionalidade da proposta, imediatamente, de maneira informal, passamos a registrar ou a olhar, de forma mais aguçada, a vida da Unidade, nos aspectos afetos à avaliação. Procurávamos, dessa forma, captar o movimento do real. Procurávamos olhar a avaliação, não pela avaliação, pois, esta, simplesmente, mostrar-nos-ia uma fotografia de momento. Estávamos interessados em ver o filme e não a foto, sendo que o filme passava pelo Projeto Pedagógico e pela avaliação do mesmo, em cada momento. Assim, legitimada

junto aos docentes, por nossa experiência de estudo sobre avaliação, iniciada no mestrado, acrescido o fato de estarmos presidindo uma Comissão de Estudos sobre Avaliação a nível da Universidade, gradativamente fomos sentindo que os colegas, com uma certa naturalidade, acolhiam algumas reflexões que fazíamos, ao longo do nosso trabalho na Unidade, reconhecendo-nos como estudiosa da área e merecedora de algum crédito. Podemos afirmar que esses fatores, em muito, contribuíram para que a reflexão sobre avaliação crescesse na Unidade e, assim, vimos favorecida nossa necessidade de apreender fatos correlatos à avaliação, de maneiras diversificadas e que pudessem ser cotejadas entre si, relativizando seus eventuais vieses. Tal vivência foi favorecida, igualmente, pela disposição e compromisso do corpo docente, que pudemos ver confirmada nas diferentes reuniões que fazíamos e na obstinação com que se debruçava buscando aperfeiçoamento de nosso modelo de ensino, que precisava superar contradições que teimavam em persistir, apesar dos esforços que eram despendidos pelo grupo. Assim, ao longo de 1990 e 1991, por repetidas e aprofundadas vezes, estimulados por nossa iniciativa, os professores, em seus Departamentos, questionaram os conteúdos de suas disciplinas, reviram seus instrumentos de avaliação; textos sobre o tema foram lidos e debatidos nessas instâncias. Foram, igualmente, realizadas pesquisas junto aos alunos e aos docentes, visando captar a percepção dos mesmos sobre o processo de avaliação, sendo os resultados analisados e refletidos em conjunto : Direção e

professores. Estimulou-se a explicitação, por disciplina, dos conteúdos mínimos necessários à formação profissional, visando a tornar claro que a avaliação deveria incidir sobre esse conjunto de conteúdos, indispensável para o exercício competente da Enfermagem. Dessa forma, acreditamos que, entre os professores, foi crescendo o hábito de estudar a avaliação. A barreira ainda não vencida completamente era a resistência de alguns docentes, quanto à participação dos alunos no processo, no que se referia à credibilidade dos dados por eles trazidos, e da possibilidade de usarem esse canal para reclamações e denúncias à Direção, motivadas mais por questões pessoais do que por seus méritos acadêmicos.

Uma certa ousadia foi necessária, ao provocarmos um primeiro encontro (1991) entre alunos e coordenadores de Departamento e Direção, que subsidiou, depois, uma discussão mais amadurecida, realizada no I Seminário de Avaliação do Projeto Pedagógico, que teve, como um dos temas a ser analisado por grupo de trabalho, a questão da avaliação. Estava, assim, deflagrado, timidamente, o processo de envolver os alunos no debate sobre a avaliação.

Tais ensaios favoreceram a propagação da idéia, na Faculdade, de que um grupo de estudo sobre avaliação era condição indispensável ao fortalecimento do nosso Projeto Pedagógico e que tal estudo deveria transcender os limites

da avaliação ao nível micro, indo paulatinamente avançando na direção do nível meso e macro.

Dentro desse clima, em meados de 1991, o Conselho Departamental da Unidade, colegiado superior à Direção e responsável pela tomada de decisões de natureza acadêmico-administrativa, acatou, por unanimidade, nossa proposta de que devesse ser iniciada a discussão sobre avaliação docente. Optou-se pela estratégia de que se definissem diretrizes para o estudo, a partir das bases, dos Departamentos, evitando-se emprego de decisões de cima para baixo, notadamente em questões polêmicas e geradoras de defesas, tais como a agora colocada. Docentes e a representação estudantil acolheram, com simpatia, a proposta de se constituir uma comissão para estudar o assunto. Pareceu-nos extremamente saudável a idéia da comissão, até porque evitaria que o estudo avançasse muito rápido, sem que tivéssemos clareza da verdadeira situação dos professores: aceitação resignada ou aceitação por convicção da necessidade de trazer à baila a questão da qualidade do ensino e do papel profícuo desempenhado pelo docente nesse aspecto. Importava também compreender a motivação dos estudantes: interesse em fazer crescer o Projeto Pedagógico ou mera vontade de julgar professores, talvez pautando sua participação em modelos anteriormente experienciados, muitos dos quais, repletos de distorções.

Nossa sensibilidade indicou-nos a oportunidade de desacelerar um pouco os estudos, buscando dar conta da dupla inquietação. Transferimos para 1992 a abordagem mais incisiva da avaliação docente. O que 1992 nos trazia também como desafio era a constituição formal do grupo de trabalho sobre avaliação. Em nosso entendimento, tal estratégia contribuiria para gerar um posicionamento mais crítico dos alunos, diante da prática de avaliação, fazendo crescer nos mesmos um novo sentimento, talvez menos predisposto a retaliações. Julgamos mais apropriado que o grupo de estudos envolvesse paralela, porém não simultaneamente, alunos e professores, sendo mediados por nossa ação de "pesquisadora-diretora".

Assim, o início do período de planejamento de 1992 trouxe-nos alguma preocupação. Reconhecíamos a necessidade de começar a tocar em algumas questões mais gerais, preliminarmente, preparando o terreno para pôr em debate, junto aos docentes, a questão do grupo de avaliação. Algo nos dizia que a primeira abordagem poderia, ou não, favorecer o desenvolvimento do trabalho e para tal, meticulosamente, tentamos estruturar nossa intervenção inicial. O grupo de docentes tinha experimentado alguns conflitos, no final do ano, e a crise econômico-financeira que assolava o país, invadia, sem nenhum escrúpulo, nossos espaços, deixando marcas significativas na provável composição de horas de trabalho de cada professor, o que poderia afetar seus orçamentos domésticos, impondo-lhes

novas insatisfações, das mais diferentes naturezas. Questionamos como nos sentiríamos, na qualidade de docente, ao ouvir novamente um convite, por parte da Direção, ao compromisso com a vida da unidade, ao ouvir, uma vez mais, o desafio de aprimorar nossa práxis, ao sentir mais, explicitamente, uma certa cobrança, no sentido de lutar por um ensino de mais qualidade, de modo a atenuar os reflexos que o aumento importante das mensalidades, fatalmente, traria ao segmento estudantil. Como nos sentiríamos diante desse quadro se, paralelamente ao mesmo, vissemos nossas condições de trabalho se deteriorando e sem grandes perspectivas, a curto prazo, de reversão do quadro, dada a conjuntura nacional.

Não foi sem dificuldade e até experimentando, depois, um certo constrangimento, que entendemos e assumimos que o papel que nos cabia era o de nos manter firmes no propósito de consolidar nosso projeto pedagógico, movida mais pelo significado social de nossa luta do que por exigências que, institucionalmente, nos caberiam no, exercício do cargo.

Reconhecendo o terreno adverso que enfrentaríamos e respeitando a possível relutância dos professores em continuar dando muito de si para a Faculdade, optamos pela organização de um texto (DE SORDI, 1992), que pretendeu subsidiar os professores para o período de planejamento, evitando que a discussão fosse embasada e provocada

meramente por discurso. Objetivávamos dar condições para que os professores pudessem enxergar, com mais transparência, nossas motivações e, principalmente, analisar criticamente as idéias, a partir das quais tencionávamos desenvolver nosso trabalho, ao longo do ano. O texto abordava questões polêmicas e tentava introduzir a idéia do planejamento como processo, ato dinâmico de fazer opções norteadas por um paradigma pedagógico definido. Assim, a busca de consistência na organização do trabalho pedagógico, a ser desenvolvido deveria, ser fruto de um esforço artesanal e resultante de uma atitude solidária de todos os componentes do curso que, simultaneamente à denúncia das contradições remanescentes, deveriam somar esforços no sentido de reencaminhar o processo.

Cautelosamente, introduzimos a questão da avaliação, como um dos aspectos pontuais a ser repensado. Respalhada em FREITAS (1991:20), afirmávamos no documento: "a avaliação, a despeito do conteúdo e do método, se não for modificada, impõe um modelo de raciocínio, uma forma de pensar, uma forma do professor se relacionar com o aluno." Esta, por sua vez, é a grande evidenciadora do projeto de educação e de sociedade que defendemos.

O texto foi trabalhado pelos diferentes Departamentos, sendo, posteriormente, debatido no coletivo. A discussão pareceu-nos rica e pode ser exemplificada, a partir de intervenções dos docentes, como as que se seguem:

- "É necessário que o que definirmos, no período de planejamento, passe a ser a nossa verdade. Esse seria o salto desejado para o ano, adquirir uma cumplicidade com o que for planejado. Transpor para o nosso cotidiano aquilo que definimos nesse período..."
- "A dificuldade é que não processamos as mudanças necessárias. Precisamos nos familiarizar com as mudanças, criar estratégias, usar o profissionalismo para alterar a forma de dar os conteúdos..."
- "Por trás de tudo, sentimos medo de correr o risco, enfrentar opiniões diferentes..."
- "Passa também pela comodidade. Você sabe que não está dando certo, mas não muda porque dá trabalho mudar, em função do modelo de ensino do qual somos fruto..."

Fica evidente, nas falas, o desejo de mudar e o reconhecimento das dificuldades de efetivar mudanças concretas, na prática. Medo, comodismo, insegurança são algumas das condições lembradas e que acabam prejudicando o professor, no seu processo interno de tentar reorientar sua práxis, a partir do deliberado no planejamento didático-pedagógico. A superação do formalismo que, historicamente, acompanha o planejamento, parece ser condição indispensável para que os docentes possam manter-se em "atitude de planejamento", ao longo do ano. Só assim, os desvios de rota poderão ser precocemente diagnosticados. O mais curioso é que esses desvios acabam por passar despercebidos

em pontos nucleares, tais como as relações entre professor-aluno, a avaliação, aspectos que podem, por si só, pôr a perder os eventuais avanços obtidos através da seleção de conteúdos, definição de estratégias, entre outros. Há posições claras que demonstram a preocupação em não se confundir democracia com democratismo.

- "Devo lembrar que a liberdade do aluno deve ser preservada. Mas não dá para esquecer que o professor é a autoridade pedagógica. Muitas vezes, o que ele fala, do ponto de vista da ciência, deve representar a verdade absoluta. É o correto até que o próprio avanço da ciência negue essa verdade..."

Um professor contesta:

- "O problema é que a avaliação traz as marcas do autoritarismo e não da autoridade do professor..."
- "Acho que uma escola metida a moderna é pior do que uma escola tradicional. Às vezes, não garante nada. Pode ser que estratégias tradicionais (aula expositiva) possam ser oportunas. Depende do conteúdo que se quer passar. De repente, ficou antigo, fora de moda dar aula..."
- "O problema é que o nível dos alunos mudou. É importante conhecer nossa clientela e adaptar nossas estratégias..."

- "Não podemos esquecer que os alunos vêem os professores de maneira diferente. Não dá para negar a luta de classes. Para os alunos, os professores são diferentes: carros, roupas, linguagem. É difícil compartilhar..."
- "Os professores também estigmatizam os alunos, de acordo com sua classe social: roupas, gestos, falas, os que dormem em sala, os feios..."
- "O problema é que vamos de um extremo ao outro. No ensino, somos do extremo da tolerância. Na avaliação somos do extremo da intolerância."
- "Na verdade, o professor tem precisado sentar no chão para ficar do tamanho do aluno. Tem hora que eu me recuso a fazer isso. Eu creio que ele tem o direito de saber tudo o que eu sei. Eu nego que ele não consiga me acompanhar..."
- "Talvez fosse o caso de exemplificar a linguagem, para ele conseguir entender, acompanhar o raciocínio..."

Por trás dessas falas, o que se evidencia são as marcas da nossa realidade social. A presença da luta de classes, a desigualdade social, refletindo no processo ensino-aprendizagem, a distância social, interferindo na relação professor-aluno, dificultando-lhes o compartilhar de uma experiência por inexistência de um código verbal e cultural comum.

Há dificuldades de se superarem visões maniqueístas: o certo ou o errado, o bem e o mal, o autoritário e o democrático, o velho e o novo. O que vale em educação? Como trabalhar nesse espaço cinzento? Assim sendo, como enfrentar a questão da autoridade pedagógica, do professor sem cair nos desmandos do autoritarismo? Como garantir que não se distorça o conceito de autoridade pedagógica aplicando-o, distorcidamente, em questões afetas ao poder e que parecem ser inerentes ao processo de avaliação, habitualmente vivido e conivente com nosso modelo social?

Parece-nos que, uma vez mais, a concepção de mundo do educador é que dará sentido a essas questões. Urge que, cada vez mais ele se inteire dos problemas de seu tempo, derivados do modelo social vigente, para que ele possa fazer, conscientemente, suas opções e, principalmente, entendê-las na sua abrangência, captando seu sentido e conseqüências. Torna-se vital que, cada vez mais, tentemos nos apropriar de nossas verdadeiras motivações, ao conduzir o processo de ensino.

Devemos pôr a nu nossas convicções político-ideológicas, para melhor compreender e responder aos nossos conflitos pessoais.

O que tal primeiro contato com os docentes nos oportunizou, foi perceber, com mais nitidez, as mudanças que vêm se processando neles, ao longo do tempo. É notório o crescimento e isso nos trouxe satisfação, pois iniciamos a reunião, com um misto de ansiedade e insegurança, desejosos de sentir o grupo e sua disposição para o trabalho. A participação foi boa, apenas três, dos quinze professores presentes, permaneceram mais silenciosos, embora demonstrando interesse na discussão.

Ao iniciarmos o período de planejamento, defendendo a idéia de atitude de planejamento, ao longo do ano, cuidamos de reforçar a visão processual que pretendíamos transpor, depois, para a avaliação, evitando, assim, que reproduzíssemos, também nessa atividade, a idéia de avaliação somativa, qual seja nossa proposta de planejamento sendo avaliada por seu produto, o resultado do trabalho ao final do ano e não a noção de processo com constantes retomadas, eliminando as arestas, de modo dinâmico e conseqüente. Tal atitude implicaria a visão do processo afetando o produto e da riqueza de seu aperfeiçoamento, ao longo dos dias, através de cada e toda ação desenvolvida de maneira crítica, norteada pelas escolhas ditadas pelo projeto coletivo.

Nosso segundo contacto, visou especificamente contar a forma, como pretendíamos aprofundar os estudos sobre avaliação, envolvendo, de forma mais sistematizada, os

alunos. O ambiente da reunião parecia leve, o grupo, atento, demonstrava curiosidade de conhecer a formulação da proposta.

Comunicamos, de forma simples, aos colegas nosso interesse pessoal no estudo, atrelado ao nosso interesse profissional, como educador, em buscar otimizar essa prática a nível da Unidade.

Assumimos, com naturalidade, que a proposta articulava a necessidade particular e a motivação pessoal ao interesse político e necessidade coletiva da Unidade, na perspectiva de afinamento com um determinado projeto.

Percebemos, no ato, um certo clima no ar, talvez ansiedade, insegurança, descrença da possibilidade de se obter algum resultado concreto, na dupla tarefa que pretendíamos desenvolver.

Em nossa percepção, o que mais pareceu incomodar os docentes não foi a criação do grupo de trabalho, mas a constituição do mesmo, como se chegaria aos alunos. Foram levantados os riscos de se formar ou aceitar um grupo composto por alunos problemáticos, com características pessoais não favoráveis ao trabalho, radicais, "quem sabe, até com distúrbios mentais". Foram até nominados exemplos destes alunos, o que enviesaria os resultados, pois "todo

mundo já conhece a necessidade patológica que eles tem de criticar tudo."

Tentamos relativizar esse risco, levantando a possibilidade de termos um grupo formado apenas com alunos de perfil dócil. Questionamos se isto também deveria ser considerado como viés.

Um professor concordou dizendo que "alunos-pelegos", que só elogiam, também seriam perigosos para a fidedignidade do estudo.

Destacamos, dada a natureza qualitativa de nosso trabalho, que haveria a necessidade de evidenciar as características dos participantes, para clarear quem eram nossos interlocutores, contextualizar suas falas e enxergar o que havia por trás de seus discursos. É bem verdade que, num outro paradigma, poderíamos chegar aos alunos, de modo aleatório, mas afirmamos ao grupo que nos parecia melhor trabalhar com e reconhecer a subjetividade da composição do grupo, do que optar por uma possível neutralidade, pondo a perder a motivação, o desejo intrínseco de cada aluno de participar, ingredientes que, em nosso entendimento, não poderiam ser descartados, em função das metas definidas e que, assim, dariam uma outra qualidade do trabalho.

Uma docente, fazendo um aparte, opinou: "o próprio grupo de alunos atuará como elemento controlador do excesso de alguns dos componentes." Aproveitamos para endossar e reforçar que os extremos, tanto positivos como negativos são, em geral, mal aceitos e rechaçados pelos demais estudantes. Assim, nosso pressuposto era que as estratégias de ação iriam se refazendo processualmente.

Surgiram questionamentos acerca de qual era efetivamente nosso objetivo. Esclarecemos, uma vez mais, que o trabalho se vinculava com o Projeto Pedagógico, através do resgate da prática avaliativa vigente. A vontade era de entender o que se passa no real e mediar as relações professor-aluno nesse fenômeno, através de constantes idas e vindas dos dados obtidos. Quanto ao término do estudo, reforçamos que o corte da pesquisa não implicaria a interrupção do trabalho, dada a relevância que, como diretora, atribuíamos ao mesmo, elegendo-o como uma das vertentes sobre a qual se assentaria nossa proposta, ao longo dos três anos que nos restavam à frente da direção.

Uma docente, taxativamente, se posiciona e diz que: "a título de contribuição, gostaria de lembrar que o espaço de sala de aula é palco de relações conflituosas, onde há interesses antagônicos entre os grupos e que é preciso considerar o peso das determinações sociais nas mesmas." Pergunta se isso será considerado. Concomitantemente, tranquilizamo-la, bem como lhe agradecemos a contribuição.

Esclarecemos que a eventual análise das categorias encontradas seria baseada no materialismo histórico, visto que a linha do trabalho adotada fora essa desde o início, pois era a que coincidia com nossa forma de ver o mundo. Assim, a leitura que faríamos dos dados, contemplaria essa linha. Obviamente, a leitura, num outro paradigma dos mesmos dados, certamente levaria a análises e conclusões diferentes.

Considerando oportuno, aproveitamos para destacar que tanto reconhecíamos a luta e os interesses derivados de classe, que, por isso, não nos limitaríamos a auscultar os alunos apenas. Buscaríamos, imediatamente, o contraponto dos docentes, de modo a relativizar os achados. Além do mais, destacamos o quanto para nós o envolvimento pleno deles era necessário; mudanças só aconteceriam naquilo que os docentes achassem que era possível e naquilo que decidissem mudar, independente das opiniões manifestas pelos alunos ou dos resultados apontados pela pesquisa. A decisão seria sempre deles. Nossa tarefa era a de provocá-los a reflexão e subsidiá-los para a tomada de decisão, que deveria ser norteada pelo Projeto Pedagógico que defendíamos.

Tal afirmação pareceu-nos que seria oportuna para lhes continuar garantindo o domínio da situação, o que, historicamente, já lhes era assegurado. Não desconhecíamos, porém não tornamos público, nossa crença, embasada na

afirmação de CURY (1986:75), "A educação reflete uma estrutura social, mas por outro lado fermenta as contradições."

Alimentávamos a esperança de que o estudo viesse gradativamente alterar a correlação de forças existentes, deslocando, um pouco, o eixo centrado, exclusivamente, na figura do professor. A participação do estudante, pelo próprio dinamismo das lutas sociais, haveria de ser um importante fermento para as transformações que sonhávamos. Acreditávamos que o estudante da escola, portador hoje, mais do que nunca, de cicatrizes sociais, haveria de se constituir em força propulsora, para evidenciar as contradições existentes em nossa práxis e as fragilidades de nossas intenções.

"Essa possibilidade nasce do fato de que a entrada de trabalhadores não é a entrada de meros receptáculos sociais da axiologia dominante, nem de meros agentes biológicos, mas de agentes históricos que, embrionariamente ao menos, na sua prática contradizem o discurso dissimulador."
(CURY, 1986:104)

Uma docente toma a palavra e afirma: "O grupo precisa decidir se vai ter coragem para querer descobrir o que os alunos pensam." Ela procura remeter tal decisão à discussão do dia anterior, quando a disposição do grupo para mudar e aperfeiçoar sua práxis fôra muito defendida.

Uma outra colega lembra que acha feliz a idéia de estudar avaliação. Revela estar insatisfeita com seus instrumentos e que precisa mudar. Retrucamos, lembrando-lhe que o estudo não pretende dizer que tudo está errado até agora. Não há necessidade de mudarmos nada, se assim decidirmos. Ela confirma que se sente insegura e insatisfeita com seus resultados na avaliação. Por isso, o desejo de aproveitar os estudos para tal. Dá testemunho do quanto foi interessante o grupo de trabalho de avaliação do qual participou, por ocasião do seminário e que lhe foi muito útil. Destaca o quanto os alunos queriam falar e não eram aqueles alunos "coqueluche". Todos riem do termo e ela explica que retirou a palavra do "fundo do baú", para exprimir alguma coisa chata.

Colocamos ao grupo a possibilidade de ainda não iniciarmos o trabalho, se não se sentisse disposto e suficientemente à vontade. Com naturalidade, comentamos:

- "Parece que ainda sinto um certo clima de ansiedade..."

Uma docente manifesta-se:

- "Mas, nós não estamos ansiosos..."

- "Foi assim que senti e por isso a franqueza da fala...",
respondemos-lhe em tom conciliador.

A mesma docente retruca e diz:

- "Se é necessário para sua tese, não há o que discutir. Trata-se de cooperar!"

Lembramo-lhe que seria útil à tese, porém não indispensável para o trabalho, pelo menos no que se referia ao doutoramento. Desejosa de ser o mais transparentes possível, esclarecemos ao grupo que há a possibilidade de aguardarmos mais um tempo, de modo a melhor digerir a idéia, porém não descartamos a possibilidade de voltar, futuramente, a trazer o problema da avaliação à tona e que o faríamos em nome do nosso Projeto Pedagógico.

O ambiente pareceu mais descontraído. Nossa percepção foi de que a proposta fora aceita. Uma professora pergunta se os professores ficariam sabendo de quem os alunos estavam reclamando. Complementa, dizendo que lhe parecia complicado um estudo onde os problemas fossem generalizados e todos fossem atingidos igualmente.

Reforçamos que nosso interesse no estudo nunca havia sido o de procurar culpados, ou julgar e classificar os professores. Rejeitávamos a idéia de "caça às bruxas". Nosso interesse era genuinamente o de otimizar nossa prática de avaliação. Tal era nossa intenção de não gerar uma compreensão equivocada de nossas intenções na condução do trabalho, que optamos por trazer ao conhecimento dos colegas, os dados preliminarmente obtidos junto aos alunos,

através de um questionário passado em sala de aula. Assumimos um compromisso com o grupo de que esta seria nossa postura ao longo do trabalho. Não omitir nenhum dos dados aos docentes, e dar a esses dados, um tratamento ético e historicizado.

Reafirmamos que nossa postura habitual diante do segmento estudantil seria mantida, apesar de saber que a mesma, algumas vezes, fora taxada, por alguns docentes, como excessivamente aberta. Esclarecemos que manter um canal de diálogo constante com os alunos, era imprescindível à sustentação de nosso trabalho como diretora. Além do mais, tínhamos igualmente um compromisso com os alunos. O que não implicava que tomássemos ingenuamente cada relato trazido por eles, como verdade absoluta.

Destacamos, uma vez mais, o quanto para nós era fundamental que os docentes tivessem confiança na forma de condução de nosso trabalho. Afirmamos-lhes que, em nosso convívio, direção-professores, certamente tínhamos experimentado divergências em algumas questões, mas, certamente, tínhamos tido, também, respeito mútuo e profissionalismo para tratá-las. O grupo assentiu com a cabeça. Uma vez mais, ressaltamos o quanto a vulnerabilidade de cada um de nós, nos tornava vulneráveis a todos e, portanto, nosso compromisso com o projeto seria o de tornar mais evidentes algumas de nossas contradições,

para podermos superá-las de modo solidário. Resgatamos a idéia de solidariedade, usada como bandeira no dia anterior, onde cada qual tentaria ajudar o outro, para crescermos juntos.

Aproveitamos para retomar também algumas considerações relativas ao grupo de trabalho com os alunos. Explicamos a cautela que pretendíamos ter, ao iniciar o contacto com os alunos interessados, através da firmação de um contrato que explicitasse as regras, os compromissos bilaterais. Esclarecemos que nossa expectativa era a de que, num primeiro momento, os alunos ocupem, com avidez, o espaço para reclamar, desejosos de que a diretora assuma uma posição. Nossa postura será a de reencaminhar as questões, oferecendo novos elementos à crítica dos alunos, para que possam, paulatinamente, compreender as variáveis que afetam a avaliação, sejam elas internas ou externas à Escola.

Uma vez mais, ressaltamos que os docentes teriam acesso a todo o movimento do trabalho, seus avanços e retrocessos. Alguém questiona o motivo do retorno dos dados aos professores. Uma colega em tom jovial exclama: "é para nós irmos mudando também." Sorrindo, sintetizamos que o retorno visa provocar reflexão e deliberar ou contrapor os achados.

Esclarecidas as dúvidas, passamos a ler os primeiros dados obtidos junto aos alunos, esclarecendo a forma utilizada para categorizá-los. Os docentes acompanham a leitura, cada qual com a cópia que lhe fora entregue. Parecem relaxados. O primeiro comentário surge diante da afirmação extraída do relato de um aluno, que dizia: "Conheci a podridão do mundo na relação professor aluno." O docente não se conteve: "Nossa!, eu até me arrepio com esta afirmação."

Não havia a intenção, nesse primeiro contacto, de aprofundarmos nenhum aspecto. O que nos interessava era ir dessensibilizando os professores para as reflexões que pretendíamos ir fazendo, ao longo do processo. Assim, deixamos que a leitura prosseguisse sem maiores intervenções. Curiosa foi a experiência relatada por uma professora, de uma forma alternativa de avaliação que experimentara e que tivera resultados positivos. O grupo interessou-se e quis detalhes. Ao final, surgiram brincadeiras do tipo: "E se nada der certo, os parâmetros de correção não coincidirem, aí acaba valendo o que o professor quer. Como se vê, há possibilidades do professor disfarçar o seu autoritarismo, através de experiências aparentemente inovadoras." Todos riem. Nosso gelo fora quebrado. Agora é apostar no processo!

Nosso terceiro encontro sucessivo contou com a participação de um convidado que veio discutir: "A identidade do professor: mobilizando recursos para a melhoria da qualidade de ensino." Observamos o desenvolvimento da dinâmica proposta, na forma de vivência com especial interesse. Almejávamos sentir o corpo docente, a partir de nossas duas intervenções anteriores. Uma primeira questão colocada foi acerca de qual teria sido o momento mais marcante do planejamento, até então. Várias respostas, algumas especialmente nos impressionaram, tais como:

- "Eu me senti agredida, quando, no trabalho da Mara, os alunos referiam que os professores vomitam a matéria..."
- "Achei importante discutir que devemos pensar em estratégias para suprir as necessidades dos alunos. Acho também, que não podemos ser tão dominadores na avaliação, como vem acontecendo e vai continuar sendo, até a gente conseguir superar."
- "Fiquei impressionada com os estudos da situação acadêmica de nossos alunos que ajudei a fazer. A realidade é adversa. Temos poucos alunos. Fico chateada porque nosso projeto tem uma linha avançada, mas, às vezes, irreal. É uma situação dolorosa. A gente tenta esquecer os problemas de carga horária, fazendo discussões pedagógicas. Não sei se é por aí."

- "O que mais me impressionou nessa semana, foi o esforço para tentar garantir o projeto. Fico ansiosa, acho que não vai dar tempo para programar tudo o que eu quero mudar."

- "A gente está amadurecendo. O que me chateia é que não consigo criar estratégias novas. Fico em conflito. Tenho tanta coisa para fazer. O mestrado, as disciplinas. No final, nem um, nem outro."

Novamente, o que evidenciamos é o grupo num esforço para dar o salto qualitativo, esforço esse que é prejudicado, ora por questões externas à Escola, ora por questões internas a ela. Transitam os professores entre o desejo de mudar, crescer, contraposto, polarmente, com os limites institucionais, pessoais, conjunturais. Ainda assim, há de se louvar o desejo de transformação, o apego ao projeto, às vezes, até às custas da humilde constatação das dificuldades a serem enfrentadas. Lembramos que por mais adversas que sejam as condições, é a partir delas que temos que iniciar o processo de transformação. Como PARO (1986:156) afirma,

"Por mais belos e avançados que sejam os fins propostos, eles não podem permanecer no campo meramente ideal como simples abstração formal, desprendido da realidade prática... O caráter revolucionário da administração, embora pressuponha a natureza transformadora dos objetivos que persegue, não pode deter-se, por isso mesmo, no nível das meras intenções. É no nível da práxis, na

busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções, que seu caráter transformador se completa."

Nosso trabalho, nesse dia, foi desenvolvido, a partir de uma fala dos alunos: o ato de vomitar conteúdo. Nossa convidada compara o processo de ensino ao processo de digestão. Aborda a problemática dos alimentadores (professores) e a dos que serão alimentados (alunos). Surgem formas diversificadas de pensar o ato de alimentar. A convidada sugere que nos reportemos à nossa forma de alimentar nossos filhos. Alguns confessam que se dirigem desta forma aos seus filhos: "Tem que comer, vamos rápido, engula. Estou com pressa. Eu sei o que é bom para você." Outros assumem: "Quer comer, coma, se não comer, problema seu." De forma brilhante, somos levados a extrapolar isso para o ensino. O que pensar dos conteúdos-alimentos engolidos direto, goela abaixo, sem que se possa sentir o sabor? Não são triturados, fragmentados em unidades menores para facilitar a digestão. Passam direto, em bolo, causando desconforto. De forma condicionada, são engolidos e devolvidos nas provas, tal qual foram ingeridos. Nada fica, nada é incorporado. E como pensar num processo digestivo saudável, sem considerarmos que a digestão não é igual para todos os alimentos, alguns exigem a presença de enzimas, outros não são metabolizáveis. A transposição para o ensino é chocante. Os professores sorriem desapontados. Percebemos que alguns se desalojam de sua forma de "alimentar" seus alunos. Aparecem intervenções do tipo:

- "O aluno não assimila o conhecimento de modo igual. Alguns conteúdos são mais complexos. Exigem abstração. Demora mais tempo."
- "A aprendizagem exitosa é o alimento que é aproveitado pela célula."

Como buscar estratégias para alimentar nossos alunos? Como devolver-lhes o prazer de saborear a refeição? Como ter capricho, ao preparar o prato principal?

Alguém contribui: "Estratégias isoladamente não garantem. Não adianta virar cambalhota na sala de aula. É preciso o domínio do conteúdo e o conhecimento da clientela. Aí a adaptação das estratégias faz sentido." Nossa colaboradora aprofunda: "é como dar refeição a uma criança, brincando de aviãozinho. Não basta. Temos que conhecer o gosto, a preferência da criança, se ela não tem carência de alguma enzima que a impeça de aceitar o alimento e ter claro quais são os alimentos necessários que ela precisa ingerir, para crescer e ficar forte."

Teremos clareza, nós, professores, de quais são os conteúdos relevantes para a nossa disciplina? Acaso, refletimos o porquê da dificuldade de digerir que os alunos apresentam? O que significa para nós o vômito de nossos alunos?

Segundo ALVES (1986_a:11),

"É que o corpo tem razões que a didática ignora. Vomitar é doença ou é saúde? Quando o estômago está embrulhado, aquela terrível sensação de enjôo, todo mundo sabe que o dedo no fundo da garganta provocará contração desagradável mas saudável. Fora com a coisa que violenta o corpo (...) Estômago exigente, capaz de resistir e de vomitar. Em cada vômito, uma denúncia: a comida é imprópria para a vida".

Paralelamente ao procedimento de estabelecer um canal de comunicação confiável com os docentes, dissipando quaisquer dúvidas quanto às pretensões do estudo e tentando, de forma transparente, situá-los no processo, começamos a nos preocupar em obter os dados junto aos alunos, num verdadeiro esforço de aproximação da realidade.

3.1. Construindo o diagnóstico

O primeiro contacto com os alunos ocorreu na forma de aplicação de um questionário (anexo 1), que foi passado, num único dia, a todos os alunos do curso presentes em sala de aula (novembro/1991). Tal abordagem visou a apreender aspectos relativos à avaliação que os alunos priorizavam de modo genérico. Estes aspectos identificados como mais recorrentes serviram como eixos, que direcionaram uma

abordagem mais verticalizada que fizemos através de entrevistas .

Estas entrevistas foram realizadas com alunos que, voluntariamente, manifestaram sua concordância, escrevendo seu nome, no espaço reservado no instrumento proposto.

Iniciamos as entrevistas no início do ano letivo (1992). Procuramos fazer, ao início de cada contacto pessoal, uma retrospectiva do andamento do trabalho, sem deixar de clarear a dupla intenção do estudo: a tese e o desejo de buscar soluções ao problema da avaliação. Usamos um roteiro semi-estruturado (anexo 2), não nos fixando rigidamente em perguntas. Pedimos que os alunos fossem falando, o mais espontaneamente possível, sobre como percebiam a prática de avaliação no curso. Solicitamos autorização para ir registrando suas falas. Não optamos pelo uso do gravador, pois nos pareceu que pudesse ser um elemento de constrangimento para o aluno. Na verdade, investimos na criação de uma atmosfera favorável ao diálogo, sentando-nos ao lado do aluno, tentando deixá-lo livremente expressar sua opiniões. Estabeleceu-se como regra que seriam anotadas as idéias centrais do discurso e que seria garantido o anonimato. Houve solicitação de autorização expressa para usarmos seus depoimentos como subsídio aos debates, posteriormente. Convencionou-se que, nas situações em que desejassem falar mas que não gostariam

que fossem tornadas públicas, eles fariam o destaque que seria por nós respeitado.

As entrevistas duraram, em média, 50 minutos. Assemelharam-se a uma conversa sobre avaliação, onde um dos interlocutores, no caso nós, tivemos o cuidado de não emitir opiniões, notadamente em aspectos polêmicos, que divergiam de nossa forma de pensar a avaliação. Não era esse o espaço nem a hora apropriados.

Assumimos como conduta regular, toda vez que os entrevistados exprimiam preocupações ou sugestões que fossem consentâneas com o Projeto Pedagógico da Unidade, valorizar essas contribuições, de forma a ir reforçando-os na defesa dessas opiniões em outro foro.

Quando os alunos se manifestavam de forma confusa, deixando margem a erros de interpretação, automaticamente, solicitávamos que tornassem a verbalizar, de forma mais clara. Esclarecíamos que nossa preocupação era a de retratar o mais fielmente suas convicções. Antes de finalizarmos as entrevistas, sistematicamente resumíamos os pontos-chave que tínhamos identificado, ao longo do discurso, solicitando que os mesmos fossem referendados, complementados ou retificados. Imediatamente, finda a atividade, registrávamos, o mais completamente possível, o inteiro teor das entrevistas, valendo-nos da memória ainda recente.

No processo, a postura dos estudantes foi exemplar. Reportavam-se aos problemas que experimentavam, tentando exemplificar as situações, alguns chegavam a usar metáforas tentando facilitar nossa compreensão. Não houve incidentes de qualquer natureza e mesmo os relatos mais pitorescos e/ou surrealistas foram feitos a título de ilustrar a gravidade da situação em sala de aula, desnudando os desmandos de alguns professores. Não houve, por parte dos estudantes, a tentativa de monopolizar a entrevista, citando situações particulares e nem a de envolver a diretora em situação delicada, exigindo-lhe tomada de decisão. Parecia que tínhamos um acordo tácito de transferir para o grupo de trabalho a ser criado, a decisão de propor soluções e sugerir saídas para a avaliação.

Paralelamente, enquanto planejávamos o grupo de trabalho, preocupava-nos buscar uma forma de sistematizar os dados. Uma vez feita a tabulação das questões fechadas, contidas no questionário, cumpria-nos definir uma forma de trabalhar com os dados fornecidos pelas questões abertas e pelas entrevistas. Optamos, inicialmente, em fazer uma leitura genérica desses materiais, permitindo-nos, inclusive, estabelecer impressões primeiras. Progressivamente, tentamos focalizar esses dados, na perspectiva dos objetivos do estudo e delimitar o que BARDIN (1977:96) definiu como corpus, ou seja: "o conjunto

de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos."

Consciente ou inconscientemente, hipóteses eram formuladas acerca dos significados dos dados encontrados. Nessa etapa, cuidamos em evitar que nossas concepções anteriores introduzissem desvios nos procedimentos e, conseqüentemente, nos resultados. Os dados brutos estavam ali à nossa disposição. A tarefa que se impunha era buscar uma forma de codificá-los e torná-los significativos ao trabalho.

Respaldamo-nos em BARDIN (1977:103), quando afirma,

"A codificação corresponde a uma transformação efetuada, segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta, que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto."

Objetivávamos, a seguir, estabelecer categorias, classificando os elementos constitutivos do conjunto, agrupando-os, por semelhança, com os critérios previamente definidos. Optamos pela análise do conteúdo, tomando, como eixo, palavras-chave definidas anteriormente, a partir de nosso referencial teórico, das proposições do nosso Projeto Pedagógico e dos objetivos do estudo. A idéia era buscar descobrir núcleos do sentido. Definimos, assim, a grelha

para análise, sendo que as regras para inclusão foram a presença, frequência de aparição, intensidade e direção da referência no que se refere aos tópicos:

- . Sistemática de avaliação;
- . Interação professor-aluno;
- . Concepção de avaliação;
- . Contexto na avaliação;
- . Aluno trabalhador;
- . Papel do professor;
- . Papel do aluno.

Assim, chegamos à definição dos grandes eixos do trabalho, sobre os quais assentariamos a construção de nossa proposta junto aos estudantes, visto que as categorias geradas buscavam ser expressão legítima das características da prática de avaliação vigente no curso e de fatores a ela concernentes.

Feito este mapeamento e concluído o diagnóstico parcial do estado da arte em avaliação no curso, procuramos investir na organização do grupo de trabalho, junto aos alunos, estratégia esta a partir da qual pretendíamos iniciar a investida rumo à otimização da prática de avaliação, procurando, cada vez mais, ajustá-la ao nosso Projeto Pedagógico.

A organização do grupo de trabalho exigiu de nós um planejamento meticuloso. Reconhecíamos que tal etapa seria vital para o estudo. Além dos aspectos levantados pelos professores que apontavam para a importância de se conseguir a adesão de alunos mais amadurecidos, com uma compreensão mais ampla da vida da Unidade, temíamos também que nossa proposta pudesse ser entendida de modo equivocado pelos estudantes. Abrir o espaço para participação do estudante em área tão conflituosa e tradicionalmente permeada pela questão do poder, poderia ser encarada por alguns como manobra demagógica ou gerar em outros expectativas não factíveis, o que induziria a um sentimento de frustração, que poderia afetar negativamente o segmento estudantil. Igualmente, repudiávamos a possibilidade de irmos a ser usados por um conjunto de alunos, desejosos de ocupar o espaço do grupo para marcar posições movidas mais por interesses de cunho político ou pessoal do que norteadas pelo compromisso de busca de uma maior qualidade de ensino.

Assim, procuramos explicitar, por escrito, as bases de um contrato de trabalho que enunciasse nossas intenções e as limitações do estudo. Expusemos também os papéis e as responsabilidades de cada componente, deixando espaço aberto para que os alunos pudessem também registrar suas exigências e expectativas pessoais, para virem a compor o grupo (Anexo 3). Entendemos, ainda, que deveríamos facultar a todos os alunos do curso a participação no grupo. Assim,

divulgamos através do Diretório Acadêmico, um convite (Anexo 4) aos alunos do curso, para virem conhecer o projeto que intitulamos "Avaliando a avaliação", sendo que a pauta da primeira reunião seria expor o diagnóstico da situação da avaliação até então obtido, via questionário e entrevistas, para posterior discussão e constituição do grupo de trabalho. Frisamos que a experiência a ser desenvolvida pretendia ser mais que um simples encontro de alunos e direção, com vistas à pronta resolução de problemas emergentes. Os problemas, ao ser analisados nesse foro, tenderiam a ser solucionados, mas a partir de uma ampla reflexão acerca de seus significados, bem como, de um estudo que embasasse melhor as intervenções que pretendêssemos fazer. Assim, os integrantes do grupo de trabalho precisariam entender essa dimensão e garantir sua participação responsável e sua disponibilidade, por um determinado período que definimos, a priori, em seis meses. A fixação de um período mínimo de permanência no grupo deveu-se à crença de que as soluções iriam gradativamente se tornando mais consistentes, fruto da nossa transformação pessoal e grupal, ao longo do processo. Tal exigência por nós proposta, além de garantir esse aspecto, pareceu-nos oportuna, visto que eliminaria possíveis adesões de alunos ao grupo, destituídos de um real e permanente interesse pela área. Nossa intenção era assegurar um determinado perfil ao grupo que se afastasse da participação oportunista e, simultaneamente, ingênua, pretendendo dar

soluções imediatistas a problemas históricos e complexos, tais como os afetos à avaliação.

Nesse encontro com os alunos, nossa expectativa era, inclusive, de baixa participação e surpreendeu-nos a presença de 25 estudantes, de um total de 150, sendo que 8 dos quais assumiram o interesse em vir a compor o grupo de trabalho, na abrangência explicitada nos termos do contrato de trabalho.

Temos a destacar, ainda, que fomos, posteriormente, procuradas por alunos que manifestaram desejo de ser entrevistados, bem como outros que, mesmo faltando à reunião de constituição do grupo, questionavam se poderiam participar. Foi, com curiosidade e satisfação, que registramos a iniciativa de alguns alunos que, ainda na forma incipiente de construção de grupo, espontaneamente se anteciparam, trazendo material (teses, vídeos relacionados à avaliação), como subsídio ao grupo a ser constituído. Pareceu-nos, assim, termos obtido uma resposta positiva do segmento estudantil. Alguns, ao se furtarem à participação, justificavam-se pela absoluta falta de condições. De modo geral, o interesse ficou patente e, nesse clima, marcamos um primeiro contacto para formulação de nosso cronograma de trabalho, agora com os estudantes componentes do grupo definidos.

A reunião contou, inicialmente, com a presença de oito alunos. Destes, um, tão logo iniciada a apresentação da proposta, justificou seu interesse e sua disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, porém confessou que se encontrava, absolutamente, impedido de participar da forma que estávamos propondo, qual seja, encontros inicialmente semanais para buscar uma certa consistência teórica entre os participantes, bem como um delineamento mais claro do projeto, explicitando as concepções filosóficas que lhe dariam sustentação e que precisávamos ir construindo e conferindo, pelo exercício comum de dialogar e refletir, buscando garantir uma identidade à forma de condução de nosso trabalho, à frente da comunidade de professores e alunos. Tal medida nasceu do reconhecimento do impacto político que a nossa leitura da realidade e subsequente tomada de posição trariam à vida da Unidade e, conseqüentemente, na consolidação do Projeto Pedagógico.

Foi acolhida pelo grupo a justificativa do aluno. Apesar de termos, pessoalmente, experimentado, frente ao fato, uma certa ansiedade, julgamos pertinente recolocar aos alunos presentes a total liberdade para desistirem naquele momento. Reforçamos que nossa posição no grupo deveria ser compreendida como professora interessada em estudar, pesquisar e melhorar a prática de avaliação do curso, juntamente com outros atores envolvidos. Assim, em hipótese alguma, gostaríamos que alguns permanecessem no grupo, preocupados em não desapontar a diretora.

Ressaltamos que o importante seria sentir as reais possibilidades de iniciarmos o trabalho. E que, se fosse o caso, seria preferível postergá-lo, se as dificuldades fossem insuperáveis. O que nos parecia fundamental era que uma vez iniciado, o mesmo não deveria sofrer solução de continuidade, até para não perder sua legitimidade e credibilidade. Os presentes, em sua maioria, ratificaram seu interesse, sendo que dois deles expressaram desejo de pensar por mais tempo.

Uma aluna interpelou-nos quanto ao pequeno número de participantes, posto que a maioria dos estudantes do curso apresenta algum tipo de queixa acerca da avaliação. A seu ver, tal comportamento lembrava-lhe alienação. Captamos em sua fala, uma certa decepção e pessimismo. Procuramos demonstrar-lhe o quão positivo era o fato de termos alunos presentes e desejosos de começar um trabalho de reconhecida dificuldade, mas, igualmente, de incontestável necessidade. Lembramo-lhe que a alteração qualitativa que almejávamos, implicava valorizarmos cada pequeno avanço e este era um momento histórico, visto que, pela primeira, vez um canal de discussão sobre avaliação, de característica permanente, era institucionalizado, no qual a presença de estudantes era assegurada, podendo constituir-se em verdadeira mola-propulsora. Estava deflagrado o processo, dependia de nós termos, agora, a competência política para ir rompendo as resistências ao surgimento de uma nova práxis. Cabia-nos a responsabilidade de ir ganhando adesões, engrossando nossas

fileiras, a partir da socialização do nosso trabalho e da resolubilidade de nossas intervenções.

Feitas tais considerações, destacamos que nossos encontros deveriam ser sistematizados e que era vital nos disciplinarmos em termos de horários e tarefas a serem cumpridas. O mais difícil foi encontrarmos data e horário comuns, o que, uma vez definidos, permitiu que iniciássemos a reflexão, usando, para sensibilização dos estudantes, a projeção de material didático intitulado: "O planeta dos macacos". Tal estratégia pareceu-nos necessária para que se pusesse em discussão as características das diferentes correntes em Educação: a escola tradicional e escola nova, a escola tecnicista e a escola crítica. Tal momento implicou o desnudamento de algumas contradições entre o discurso veiculado pelos professores do curso, e que corresponde ao discurso crítico, implícito nos eixos do Projeto Pedagógico, e a prática no cotidiano, mais próxima daquela embutida na escola conservadora. Os alunos, de pronto, sinalizaram nessa direção, bem como levantou-se a influência desta corrente pautada na reprodução, no nosso modelo de sociedade e nos interesses da classe dominante.

Ao não optarmos por uma explanação teórica sobre as correntes da educação, tivemos a pretensão de romper, já no nascedouro da nossa interação, com a já tradicional forma de relação professor-aluno. Assim, usando recursos menos diretivos, apostamos na capacidade dos elementos irem

estabelecendo conexões entre as situações satirizadas no audiovisual e a realidade concreta da sala de aula e da escola como um todo.

Nossa postura foi de abrir espaço para livre verbalização dos participantes. Na seqüência, buscávamos ir amarrando as reflexões, numa tentativa de síntese. Cuidamos para valorizar cada fala e evitar que quaisquer dos alunos pudessem se sentir deslocados ou inferiorizados na sua forma de expressar sua percepção. Colocamos claramente que entre nós deveria ser evitado a idéia de estratificarmos as contribuições, em função da série cursada ou do papel desempenhado por cada um dos membros. Assim, a percepção de um aluno de 4º ano ou de 2º seria igualmente útil, já que o amadurecimento de ambos, na presente questão, independia do adiantado da série.

Tendo a reunião avançado o tempo previsto, definimos pela suspensão da pauta proposta, tomando o cuidado de definir os próximos passos, que incluíram a distribuição individual de material bibliográfico (LUCKESI, 1986; HOFFMAN, 1991; FLEURI, 1986; ENQUITA, 1989), definindo que tais leituras nos subsidiariam, posteriormente, na análise do diagnóstico realizado via questionários e entrevistas.

Nosso segundo encontro foi iniciado com nova projeção de material audiovisual, agora relativo à problemática da avaliação, enfatizando a nota e o

conhecimento, ou melhor, a nota versus o conhecimento. O grupo, de forma precisa, captou os núcleos da mensagem que o recurso usado veiculava, entre os quais, a perspectiva do erro construtivo e a forma como a organização da escola acabava repercutindo na perda do prazer de se aprender. Questões tais, como a ênfase à memorização, o apego à reprodução, a castração da criatividade do aluno, foram sendo apontadas e da forma como expressadas, revelavam uma certa convergência de expectativas, uma certa similaridade de buscas. Causou-nos surpresa a forma como que as intervenções dos alunos eram realizadas. Expressavam-se com cautela, notadamente quando iam questionar ou discordar de algum colega. Como se, subitamente, algo pudesse ser quebrado pondo a perder a tênue relação que se iniciava. Expressões como: "Não me leve a mal, mas acho que..." ou "Não tenho certeza, porém..." Em relação à nossa presença, em princípio, não conseguimos captar constrangimento. Apenas uma situação foi peculiar: à manifestação feita por um dos integrantes e que indicava uma certa subserviência à figura da pesquisadora, houve uma oportuna manifestação do tipo: "A Mara faz parte do grupo, é um elemento apenas, igual a nós."

Reforçamos essa idéia, pois importáva-nos que o grupo pudesse ir, gradativamente, alcançando sua independência, porém esclarecemos que, em alguns momentos, nossa experiência poderia ser utilizada em prol dos resultados desejados, cabendo-nos levantar contradições,

expor os riscos latentes e buscar garantir consistência teórica e filosófica às propostas que pretendíamos desenhar em conjunto, tendo, como corolário, o Projeto Pedagógico do curso.

Assim, nossos encontros foram se realizando e, à medida em que o tempo avançava, pudemos ir sentindo o ambiente mais descontraído, nossa relação mais natural e o aparecimento de uma maior identificação entre nós, diria quase que uma certa cumplicidade. Decidimos, a partir da sugestão de um dos componentes, que o diagnóstico já realizado poderia ser enriquecido por dados paralelos, que cada aluno do grupo poderia ir registrando, talvez na forma de um diário de campo, tudo que eles achassem fosse relevante para nosso trabalho. Daí, a observação passou a ser um importante instrumento de nossa tarefa diária. Eles mesmo confessaram que poderiam ter acesso a dados que talvez a nós (professora e diretora) fosse inviável. Interessamo-nos por uma nova estratégia, objetivando envolver novos alunos, na discussão sobre a prática avaliativa. Esta nova abordagem foi proposta na forma de redação de uma carta coletiva, escrita a "4 mãos", que imaginamos poderia ajudar a sensibilizar os docentes para a realidade da avaliação, na percepção do segmento estudantil.

Do ponto de vista do grupo de trabalho, parecia-nos estar superando a chamada fase de "serialidade no sentido

sartriano do termo" (BARBIER, 1985:170)* e atingindo a fase de constituição de um grupo, já com algumas marcas de relação de reciprocidade e do sentimento de pertencer a algo mais vasto, o que nos levava a uma certa autonomia, em relação a nossos grupos de referência exteriores. Evidenciava-se, nas falas dos componentes, uma certa preocupação com a formulação de nossas estratégias, tentando, pela minuciosa reflexão, dissipar possíveis pontos de atrito, junto a nossos pares.

O que parecia curioso era identificar o que BARBIER chamou de "fraternidade duvidosa" também em nossa relação. Assim, "reinava um calor humano, evidente demais para ser autêntico" (BARBIER, 1985:172). Embora o interesse de cada aluno no trabalho fosse real, o que percebíamos é que cresciam as dificuldades para que os membros pudessem aprofundar coletivamente as reflexões. Os atrasos ou faltas ocasionais, o não cumprimento da leitura combinada, impossibilidade de compatibilizar horário eram incidentes que iam se sucedendo e que, embora estivessem desacelerando nossas metas, não vinham sendo questionados. Mesmo experimentando alguma ansiedade, procuramos nos controlar, esperando que a evolução dos acontecimentos implicasse a tomada de alguma posição do grupo, evitando sua dissolução, ou risco de divisão. Nossa sensibilidade nos apontava a impropriedade de direcionamento do grupo, nesse aspecto

* "Serialidade" refere-se a um agrupamento de pessoas diferentes entre si, que estão juntas, sem estar integradas por qualquer trabalho ou luta comum.

vital à sua consolidação. Consolidação esta que não se efetuará, a não ser quando estivéssemos preparados para enfrentar as contradições das diferentes ordens.

"A riqueza social e humana de um grupo-sujeito não resulta do sentimento agudo de portar (e suportar) um núcleo inquebrantável de elementos contraditórios e caóticos?" (BARBIER, 1985:175)

Frente às dificuldades para sistematizar nossos encontros, e desejosos de não perdermos a esperança na resolubilidade do estudo, a proposta, oriunda de um dos componentes, para que fizéssemos nossas reuniões após o período de aulas, foi acolhida por todos. Importa destacar o quanto nos sensibilizou o esforço dos alunos e o espírito de solidariedade que demonstraram frente às impossibilidades de alguns colegas. Observou-se um comportamento responsável, no sentido de subordinar o interesse individual ao coletivo, cada qual cedendo um pouco, abrindo mão de suas conveniências, de modo a impedir a dissolução do grupo.

Desta forma, acreditamos ter vencido o primeiro desafio e, a partir de então, conseguimos encaminhar com, mais clareza, nossas proposições. Regularmente discutíamos, nos primeiros momentos da reunião, aspectos teóricos da avaliação. A estratégia era apresentar ao grupo os pontos nucleares do texto de apoio fornecido, abrindo-se, a seguir, a discussão. Terminada essa etapa, investíamos na

formulação de estratégias para conseguirmos propor mudanças.

Retomando a estratégia de redação da carta aos professores, temos a destacar que ela almejava, uma vez mais, complementar ou ratificar o diagnóstico parcial realizado via entrevistas e questionários, sob a responsabilidade centrada, naquele momento, na figura da diretora. Ocorreu ao grupo a possibilidade de algum viés e decidimos pela sondagem dos estudantes de outra forma. Agora, eles estariam falando aos próprios colegas, atenuando-se a influência da figura da diretora.

O grupo decidiu que, nessa etapa, nossa participação seria de observação, cabendo a eles, alunos do grupo, a condução do trabalho. O objetivo era o de tentar retratar, o mais fielmente possível e a partir das mais diversificadas fontes, quais eram, de fato, os contornos da prática de avaliação vigente.

Na seqüência, cruzaríamos os nossos diagnósticos e analisaríamos convergências e/ou discrepâncias nos achados. Assim, elaboramos um roteiro para uniformizar a abordagem dos alunos em sala de aula (Anexo 5) e definimos o período da elaboração da carta coletiva. A resposta dos estudantes foi positiva, tendo registrado suas mensagens de forma simples e objetiva. À frase que utilizamos como provocadora (caros professores, se eu pudesse lhes falar francamente,

eu lhes diria que...), os alunos do curso abriram seu coração e deixaram escapar expectativas, frustrações, sugestões (Anexos 6 e 7).

O grupo-trabalho, face ao período do ano letivo que se aproximava das férias escolares de Julho, tomou a decisão de não suspender nossos encontros, de modo a poder concluir alguns encaminhamentos necessários para, ao reinício das aulas, podermos abordar os professores e divulgar os resultados preliminares à comunidade da Faculdade de Enfermagem.

É preciso registrar que tal deliberação foi tomada devido ao receio, que tivemos, de que os alunos do curso se decepcionassem com a demora dos resultados. Assim, mesmo respeitando que uma das alunas não estaria presente, visto residir fora de Campinas, o grupo, por consenso, definiu cronograma de trabalho para Julho, visando a acelerar os estudos. Merece louvor o interesse dos estudantes. Houve momentos em que seu entusiasmo foi fundamental, inclusive para estimular nossa participação pessoal. Assim, a primeira atividade das férias foi organizar as frases obtidas junto aos alunos, buscando articular as idéias, de modo a obter a forma de uma carta coerente, lógica e fiel.

O conteúdo desta carta foi construído cautelosamente, de modo a não distorcer as mensagens dos estudantes. A seleção das frases a comporem o texto foi

feita a partir de prévia e exaustiva leitura dos conteúdos, buscando captar a tendência das idéias nas diferentes séries, pelo agrupamento sistemático, por semelhança na forma ou no mérito. Assim, identificados os núcleos da mensagem, procedemos a escolha intencional das frases que melhor representavam o pensamento do segmento estudantil, reproduzindo-as de forma literal. Assim, constituiu-se o texto que definimos entregar aos docentes em Agosto (Anexo 7).

Diante do conteúdo deste texto, a dúvida que assaltara aos alunos do grupo-trabalho, e que justificara a organização da carta coletiva, fora dissipada. O que suas entrelinhas evidenciavam, coincidia com a essência dos dados já coletados de outras formas. Isso aumentou nossa confiança para abordar os professores. Tínhamos confirmado, uma vez mais, a agudeza do problema da avaliação na ótica dos estudantes. Cabia-nos, agora, ouvir os professores e decidimos que iríamos abordá-los inicialmente, a partir de um instrumento (Anexo 8), que objetivava captar a representação que os mesmos tinham, acerca da práxis da avaliação do curso, nesse momento histórico. Tal ressalva deve-se ao fato de que, em estudo anterior (DE SORDI, 1989), já tínhamos delineado algumas impressões. O que se nos impunha era atualizar os dados. Não podíamos desconsiderar a força das mudanças que tínhamos experimentado ao longo destes anos! Cumprimos esta etapa, em meados de Julho e início de Agosto. O grupo logo

percebeu o desafio que nos aguardava. Era necessário preservar nosso trabalho, quer seja do ceticismo esperado por parte de alguns docentes, quer do impacto que a própria veracidade dos dados poderia causar nos docentes.

Nossas reuniões, em Julho, foram marcadas pela crescente preocupação com o futuro contacto com os professores. Tínhamos clareza de que esse encontro seria vital para obtermos condições favoráveis à consecução de nossos objetivos. Assim, ensaiamos diferentes formas de abordagens. Buscávamos planejar meticulosamente cada passo, pois temíamos que um tropeço pudesse pôr a perder todo trabalho. Os alunos, principalmente, revelavam o desejo de não decepcionar. Era claro que temiam passar por ingênuos, diante dos professores, diante da complexidade do assunto Avaliação. Demonstraram muita perspicácia nesse sentido, insistindo na necessidade de voltar a discutir os textos dos teóricos ligados ao tema. Desejavam dominar melhor o tema e adquirir um certo grau de coerência nas posições a serem assumidas.

Era visível o quanto desejavam adquirir condições, para poder assumir posicionamentos conseqüentes. Era visível o quanto gostariam de ser respeitados pela comunidade, o que, indubitavelmente, seria justo para com o seu envolvimento. Assim, não foi sem dificuldades que o grupo começou a reler os textos. Há de se considerar a diferença de linguagem e conteúdos entre os artigos de

educação e enfermagem! Era uma dupla tarefa. Decodificar, inicialmente o "dialeto da Educação" retraduzí-lo para o universo da Enfermagem, e ainda contrastá-lo com o nosso cotidiano. Nesta etapa, foi necessária uma participação mais consistente e diretiva de nossa parte. Os alunos estavam ávidos por entender melhor a avaliação e procuravam harmonizar pontos de vista dos diferentes integrantes, à luz das informações que nós lhes fornecíamos. Estas se respaldavam na concepção processual de avaliação, secundarizando a nota e valorizando o domínio do conhecimento e das atitudes necessárias ao perfil profissional, que defendíamos no curso e que deveria ser fruto de uma relação democrática entre professor e aluno, ambos com papéis distintos a serem desempenhados.

Esse exercício que nos impusemos voluntariamente, qual seja: o de expor pontos de vista, discutir implicações, apontar contradições, favoreceu-nos a construção da síntese que defenderíamos junto aos docentes. Esse esforço foi fundamental para aumentar a confiança dos alunos no desempenho de seus novos papéis: integrantes de um grupo de trabalho, que buscava otimizar a prática de avaliação sem adotar posturas corporativistas e sem negar os compromissos com seu grupo de referência anterior. Não menos conflituosa era nossa situação pessoal. Enfrentar os colegas, de forma transparente, na qualidade de membro de um grupo de trabalho, não nos omitindo nos enfrentamentos necessários, mas também não nos furtando de tentar

explicitar e compreender, empaticamente, os limites que, eventualmente, fossem colocados pelos professores.

Decidimos entregar aos professores a carta redigida a partir das contribuições dos alunos, antecipadamente à reunião. Assim, eles se familiarizariam com o seu conteúdo e ganhariam condições para uma discussão mais profícua. Combinamos também que levaríamos prontas algumas perguntas que serviriam para aquecer os debates, se necessário fosse. Nossa postura seria a de, inicialmente, evitar intervenções intempestivas. O adequado seria permitir a expressão mais espontânea dos docentes. Tal nos permitiria captar a correlação de forças, sentir a tendência do grupo, sua disposição a inovações ou, se possível, até, quem sabe, seu inconsciente conservadorismo. Assim, num primeiro momento, ficaríamos mais como espectadores, assumindo gradativa e cautelosamente nossas posições. Importa ressaltar que não pretendíamos nos portar como detentores da verdade. Muito mais nos interessava conquistar a adesão dos professores à nossa proposta, para, depois, juntos, definirmos ações concretas que permitissem otimizar nossa prática de avaliação. Ações que, simultaneamente, contemplassem os anseios de alunos e professores, sem desconsiderar as condições objetivas de trabalho. Era importante ganhar sua adesão ao projeto, um projeto que pretendia dinamizar o estudo da prática de avaliação no curso, referenciando-a sempre ao Projeto Pedagógico. Os alunos do grupo mostravam-se excitados com a idéia de reunião. Temiam perder detalhes

importantes que poderiam, depois, orientar nossa reflexões. Assim, partiu deles a idéia de solicitar aos professores autorização para gravar a reunião e assim o fizemos.

A constatação de que o diagnóstico de percepção do aluno acerca da avaliação no curso havia se confirmado nas diferentes formas de apreensão da realidade prevista, reforçou nossa confiança de que já estávamos suficientemente subsidiados para o contacto com os docentes. A partir deste contacto formal, estaríamos iniciando uma nova e desejada fase: a do trabalho conjunto entre alunos e professores, comprometidos com o aprimoramento da prática de avaliação do curso, mediados por nossa atuação. Esta, por sua vez, orientada pelos eixos do Projeto Pedagógico da Unidade.

Para tal, definimos que a continuidade do processo implicaria a restituição aos alunos do curso, dos dados obtidos junto aos professores, o que permitiria aos primeiros, identificar o engajamento de seus docentes e sua disposição para as eventuais mudanças necessárias. Deliberamos que a forma de comunicação parcial dos resultados ocorreria em Setembro, em reunião aberta à participação geral. Na reunião, investiríamos, inicialmente, na socialização dos dados e na explicitação das áreas de prioridades apontadas por alunos e professores, nas diferentes oportunidades que foram criadas pelo grupo de trabalho. Posteriormente, ao final da

reunião, dividiríamos a participação em grupos menores, a partir do interesse pessoal em estudar e propor estratégias para os problemas até então identificados. Assim, pretendíamos conduzir o processo, deflagrando a ação solidária de docentes e alunos, com vistas à otimização da prática da avaliação, reconhecendo a inevitável interface da mesma com outras áreas ligadas ao trabalho pedagógico.

3.2. O que os dados revelam:

A percepção dos alunos

43,1% correspondem à somatória dos alunos do curso de Enfermagem que informam simultaneamente trabalhar e estudar, sendo que destes, 35,4% confessam que assumem essa dupla jornada por necessidade de sobrevivência e 7,7% o fazem por opção (Tabela 1). A considerar que o curso de Enfermagem transcorre em período integral, podemos inferir que tal situação revela-se disfuncional para os estudantes que, em geral, submetem-se ao trabalho noturno, em plantões de 12 horas em hospitais, prestando assistência aos pacientes, atividade predominantemente manual e, portanto, causadora de grande desgaste físico. O curso tem sua proposta de ensino estruturada em estágio pela manhã e aulas no período vespertino, que se estendem das 13 às 17 horas. É evidente o cansaço que acompanha tais alunos, evidenciado pela postura em sala de aula, onde observamos alunos sonolentos, algumas vezes literalmente adormecidos,

um constante entra e sai, numa tentativa vã de afastar o sono ou, quem sabe, até o tédio ocasionado pelo uso ostensivo de aulas expositivas.

Lembra-nos essa Tabela a realidade de vida sócio-econômica dos estudantes atuais, reflexo da pauperização da sociedade brasileira, na medida em que se vê gradativamente alijada do acesso ao ensino de 3º grau. Assim, os estudantes se vêem, cada vez mais, com dificuldades de permanecer na escola, usufruindo da condição ideal de ser só estudante. São instados ao mundo do trabalho, precocemente, sendo que 38,5% dos estudantes reconhecem a transitoriedade de sua condição favorável, haja vista a dificuldade de acompanhar o alto preço das mensalidades, em função da política econômica recessiva, que arrocha o salário de seus pais, o que se apresenta como um obstáculo à sua manutenção na escola, na condição de estudante com dedicação exclusiva.

Vemos que apenas 18,4% dos respondentes se apresentam confortavelmente situados na categoria de alunos que têm, como compromisso único o estudo. Questionamos como a escola se comporta diante desse dado, notadamente durante o processo de avaliação, na medida em que a condição de êxito nesse processo sofre a influência dessa importante variável, as condições de vida do alunado, que se distribuem, diferentemente, entre os vários alunos, reproduzindo as desigualdades da sociedade, no ambiente

escolar. Assim sendo, os alunos enfrentam o processo de ensino e, conseqüentemente, o de avaliação, armados diferentemente. Alguns, confortavelmente munidos das condições necessárias ao aprendizado. Outros e cada vez em maior número, enfrentam a escola munidos de carências das mais diferentes ordens: materiais, psicológicas, culturais, afetivas, advindas todas elas do estado de injustiça social vigente.

TABELA 1

Situação dos alunos da Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP, no que se refere ao desenvolvimento das atividades de estudo e trabalho, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA SITUAÇÃO DO ALUNO	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Atividades (*) restritas ao estudo	04	9,5 (3,0)	05	20,0 (3,9)	08	29,6 (6,2)	07	19,4 (5,4)	24	18,4
Atividades de estudo e trabalho simultaneamente, por necessidade	16	38,1 (12,3)	12	48,0 (9,2)	07	26,0 (5,4)	11	30,6 (8,5)	46	35,4
Atividades de estudo e trabalho simultaneamente, por opção	-	-	01	4,0 (0,7)	04	14,8 (3,0)	05	13,9 (3,8)	10	7,7
Atividades restritas ao estudo, provisoriamente	22	52,4 (17,0)	07	28,0 (5,4)	08	29,6 (6,2)	13	36,1 (10,0)	50	38,5
T O T A L	42	100 (32,3)	25	100 (19,2)	27	100 (20,8)	36	100 (27,7)	130	100 (**)

Fonte: questionários

(*) Cada célula contém três valores: o primeiro (04) significa o número de alunos do 1º ano que escolheu a categoria "atividades restritas ao estudo" em relação ao total de alunos do curso que participaram do estudo. O segundo (9,5) expressa a porcentagem de alunos na categoria em relação apenas dos alunos do 1º ano. E o terceiro (3,0) expressa, em porcentagem, o número de alunos que escolheu a variável em relação ao total de alunos do curso. Por exemplo, 4 alunos ou 3% do curso escolheu "atividades restritas ao estudo". Este valor representa 9,5% dos alunos do 1º ano (num total de 42).

(**) O número de alunos que participou do estudo foi de 130, num total de 180 estudantes regularmente matriculados no curso (72.2%)

Importa que reflitamos sobre estes aspectos já que,

"Uma dessas implicações, que não pode ser omitida na consideração da racionalidade interna da escola, diz respeito à dificuldade de se tomarem decisões a respeito da "matéria-prima" que irá compor o processo produtivo escolar, já que aí, pelo próprio caráter social da escola, que deve atender a todos, não é possível proceder à escolha do objeto de trabalho, da maneira precisa como ocorre na produção material" (PARO, 1986:142).

Importa, pois, tomarmos uma posição diante da presença da classe trabalhadora em nossos bancos escolares, principalmente na avaliação que efetuamos sobre eles, de modo a não colocá-los levianamente fora da escola. Assim, o relato dos rapazes de Barbiana em "Carta a uma professora" parece fazer sentido:

"Foi assim que a conhecemos, senhora professora, através dos alunos que não queria e que atirava para fora da escola. Também já reparamos que trabalhar com eles é difícil. Às vezes, só temos vontade de os mandar passear. Mas, se os perdêssemos, a escola deixava de ser escola. Seria como um hospital que só trataria das pessoas de boa saúde e que mandava os doentes embora." (1982:23)

Reconhecemos que o advento do Projeto Pedagógico revelou-se um importante marco para a Faculdade de Enfermagem, tendo influenciado, de alguma forma, as ações e decisões do conjunto de docentes, na organização de seu trabalho junto aos alunos. Interessados em saber o

posicionamento dos alunos quanto ao conhecimento do chamado Projeto Pedagógico, visando, reconhecer o eventual impacto das mudanças dos docentes nesse segmento, constatamos na Tabela 2 que apenas 5,4% dos alunos revelam ter clareza da proposta. 39,2% afirmam que passaram a ter clareza da proposta apenas em 1991 quando da realização do I Seminário Sobre Avaliação do Projeto Pedagógico, sendo que destes, 15,4% eram alunos de 4ª série, concluintes do curso e já familiarizados com a dinâmica da Unidade, desde 1988. A existência de vagos conhecimentos e a própria inexistência de conhecimento é assumida por 33,8% e 20,8%, respectivamente, dos alunos.

Considerando que a proposta se assenta sobre os eixos da participação, do diálogo, da relação democrática entre professor e aluno, surpreenderam-nos os índices encontrados. Conhecer o Projeto Pedagógico, em nosso cotidiano, torna-se um indicador importante, se considerarmos que o termo é sobejamente utilizado pelos professores da Unidade nas reuniões acadêmico-administrativas, realizadas com a Direção e, freqüentemente, é lembrado como parâmetro norteador, nas reuniões de planejamento do semestre letivo, subsidiando as decisões e a cronologia das prioridades.

TABELA 2

Posicionamento dos alunos da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP quanto ao conhecimento pessoal, relativo ao Projeto Pedagógico da Unidade, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA POSICIONAMENTO DOS ALUNOS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Existência de conhecimento claro da proposta	-	-	02	8,0 (1,5)	03	11,1 (2,3)	02	5,5 (1,5)	07	5,4
Existência de clareza da proposta a partir da realização do seminário (1991)	14	33,3 (10,8)	04	16,0 (3,0)	13	48,1 (10,0)	20	55,6 (15,4)	51	39,2
Existência de vagos conhecimentos acerca do Projeto	14	33,3 (10,8)	09	36,0 (7,0)	11	40,8 (8,5)	10	27,8 (7,7)	44	33,8
Inexistência de conhecimentos	14	33,3 (10,7)	09	36,0 (7,0)	-	-	04	11,1 (3,1)	27	20,8
Branco	-	-	01	4,0 (0,7)	-	-	-	-	01	0,8
T O T A L	42	100 (32,3)	25	100 (19,2)	27	100 (20,8)	36	100 (27,7)	130	100

Fonte: questionários

Preocupados com essa constatação, levantamos a hipótese de que os alunos poderiam não ter conhecimento do Projeto Pedagógico, assim denominado. Poderiam, no entanto, conhecê-lo através de diferentes concepções veiculadas ao longo do curso e, quem sabe, incorporadas pelos alunos, sem que a isso atribuíssem ou reconhecessem como o projeto referido. Tal inquietação nos foi respondida através de um trabalho de conclusão de curso, relacionado ao tema, desenvolvido no ano de 1991, sob nossa orientação, e que evidenciou que 75% dos alunos ultimoanistas da Faculdade reconheciam que o conceito de sociedade transmitido pelo curso era o de uma sociedade dividida em classes e que estas afetavam as condições de vida dos indivíduos; 97% dos respondentes reconheciam, naquela fase do curso, que saúde não era apenas um fenômeno biológico, mas também um fenômeno sócio-econômico-político. 22,7% compreendiam que o perfil profissional do curso está voltado para o desenvolvimento da formação técnico-científica aliada ao compromisso social, enquanto que 43,2% dos formandos afirmavam que enfermeiro competente é aquele que consegue articular estas duas dimensões em seu trabalho (SANTORION, 1991). O trabalho referido serviu, igualmente, para explicitar ainda as fragilidades do projeto por nós defendido. Segundo sua autora: "Faz-se necessário ao professor um repensar constante de sua práxis, de seus valores, de modo a situar-se dentro de um novo contexto, trazido pelas exigências da atual proposta de ensino da Faculdade."

TABELA 3

Opinião dos alunos da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP relativa à necessidade de priorização, por parte da Direção de estudos, acerca da prática avaliativa vigente na Unidade, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA OPINIÃO DOS ALUNOS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, existe necessidade de priorização	40	95,2	20	80,0	26	96,3	36	100,0	122	93,9
	(30,8)		(15,4)		(20,0)		(27,7)			
Não existe necessidade de priorização	-	-	03	12,0	-	-	-	-	03	2,3
			(2,3)							
Branco	02	4,8	02	8,0	01	3,7	-	-	05	3,8
	(1,5)		(1,5)		(0,8)					
T O T A L	42	100	25	100	27	100	36	100	130	100
	(32,3)		(19,2)		(20,8)		(27,7)			

Fonte: questionários

Na Tabela 3, 93,9% dos alunos do curso, ao serem questionados quanto à necessidade de priorização de estudos sobre a prática de avaliação, afirmam que essa área é merecedora de atenção, sendo que alunos das terceiras e quartas séries são mais contundentes nessa afirmativa. Destacamos tal dado, visto que, nessa fase do curso, as atividades de campo são mais freqüentes e a relação de alunos e professores se torna mais direta, mais pessoal e, por conseguinte, mais propensa a conflitos. Tal marca nos evidencia uma predisposição positiva dos alunos para participar de nosso estudo, o que faz crescer as possibilidades de uma reflexão mais vertical. As razões apresentadas para justificar a importância do estudo sobre a avaliação, respaldam-se na necessidade de aperfeiçoamento da prática avaliativa, com vistas a torná-la mais dinâmica, justa e moderna. Assim se expressam: "A avaliação deve sofrer um processo de evolução e não ficar vinculada a situações arcaicas e radicais" ou "a prática deve ser constantemente renovada, revisada para superação dos problemas."

A outra razão apontada para defender a validade do estudo tem a ver com a necessidade de maior proximidade entre a Direção e os problemas da avaliação. A expectativa, por parte dos alunos, de intervenção da Direção sugere-nos a idéia de necessidade de um juiz externo para arbitrar as contendas entre professor e aluno. Assim, aparecem verbalizadas: "Ela deve usar seu poder de decisão em favor

dos alunos ou dos professores, se possível, com mais garra." Há indícios ainda de uma visão da direção como uma figura onipotente: "A direção deve acompanhar o processo, saber das deficiências e das propostas, para, então, solucionar os problemas."

Aparecem ainda como razões, para se estudar a avaliação, o fato de a mesma não retratar o conhecimento real adquirido: "Eu posso muito bem colar toda a matéria e tirar dez na prova e não estar em paz com minha consciência. Posso tirar dois ou três e ter consciência de que não tenho o domínio ou que não consegui me expressar naquele momento por amnésia, fragilidade ou nervosismo." Os alunos discutem ainda a necessidade de estudar a avaliação, por que a mesma está muito contaminada: "Muitas vezes, a avaliação não é feita honestamente e sim por conveniência do professor", ou ainda "Existem itens que interferem na avaliação: simpatia do professor com o grupo ou com o aluno, colas, memorização, sorte do aluno de ser observado na hora certa ou de se perguntar na prova aquilo que ele sabe." Os estudantes reclamam ainda da "discrepância entre o que é dado em sala de aula e o que é cobrado nas provas. Isso justificaria um estudo mais detalhado", "Aulas são maçantes, didática fraca, cobrança em dobro" ou, ainda, "A avaliação é uma farsa: o aluno esconde fatos do professor e o professor cobra nas provas além do que ele ensinou". A forma de obtenção da nota é questionada pelos alunos, principalmente porque a mesma está centrada em provas e nos

erros do aluno. "O aluno estuda só para o dia da prova" e mais, "não se faz elogio, só se apontam erros e os pontos positivos são deixados de lado". A não participação do aluno no processo de avaliação aparece como bom motivo para que se iniciem os estudos associado a outro elemento que é lembrado, ou seja, o impacto da avaliação na formação do profissional. Assim, se manifestam: "De que adianta estudar só para a prova? E quando sair da escola, qual será o nosso conceito?" - e mais, "Avaliação é o principal item de um curso, porque vai demonstrar se o aluno está apto, ou não, se pode, ou não, ser profissional". Prosseguindo: "É preciso fazer avaliação diferente para não se colocar, no mercado de trabalho, um profissional que não faça com que a profissão seja digna e reconhecida."

O que há em comum nesses depoimentos é que todos revelam uma certa insatisfação dos alunos com a atual prática de avaliação vivenciada. Sejam os motivos levantados relevantes, ou não, evidenciem os mesmos uma visão crítica ou distorcida do que representa a avaliação, deixam entrever a necessidade de se buscar um aperfeiçoamento da avaliação que vem sendo feita, quer seja pelos seus reflexos ao nível da escola, quer fora dela, no mercado profissional.

A necessária globalidade de um projeto, precisa ser refletida, em cada uma de suas partes, de modo a evidenciar a consistência dos propósitos defendidos. Assim, a prática

de avaliação, enquanto evidenciadora maior do Projeto Pedagógico de um curso, deve igualmente expressar seus pressupostos. Na Tabela 4, vemos que 62,3% dos alunos do curso de Enfermagem referem que a coerência da prática de avaliação vigente com o Projeto Pedagógico ocorre, de forma variável, na dependência de maior ou menor engajamento do professor e à mercê de sua vontade pessoal.

Há um contingente expressivo de estudantes (28,5%) que denunciam o predomínio do autoritarismo do professor na condução do processo de avaliação, o que se choca com as vertentes teóricas do nosso projeto. Cabe destacar que deste índice, 10% correspondem a alunos da 4ª série, seguidos, de perto, pelos alunos ingressantes no curso (8,5%), cujo contato é majoritariamente com os professores do ciclo básico.

Apenas 7,7% dos estudantes que responderam ao questionário, afirmam que existe coerência entre a avaliação vivenciada e a preconizada pelo Projeto Pedagógico, revelada pelo predomínio de relação democrática entre professores e alunos.

TABELA 4

Opinião dos alunos da Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP em relação à existência de coerência da prática de avaliação vigente com os eixos do Projeto Pedagógico (PP) da Unidade, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA COERÊNCIA DA AVALIAÇÃO / PP	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Existe coerência - Predomínio de relação democrática	02	4,8 (1,5)	05	20,0 (3,8)	03	11,1 (2,3)	-	-	10	7,7
Não existe coerência - Predomínio de relação autoritária	11	26,2 (8,5)	05	20,0 (3,8)	08	29,7 (6,2)	13	36,1 (10,0)	37	28,5
Coerência é variável, depen- dendo da vontade do professor e de seu engajamento	29	69,0 (22,3)	13	52,0 (10,0)	16	59,2 (12,3)	23	63,9 (17,7)	81	62,3
Branco	-	-	02	8,0 (1,6)	-	-	-	-	02	1,5
T O T A L	42	100 (32,3)	25	100 (19,2)	27	100 (20,8)	36	100 (27,7)	130	100

Fonte: questionários

Nosso Projeto Educacional se aproxima e requer uma abordagem pedagógica, que instrumentalize os alunos para uma nova postura diante dos problemas de seu tempo, rompendo com a passividade e o conformismo diante dos fatos e assumindo, por inteiro, uma postura de não-neutralidade, que implicará uma tomada de posição a favor de uma determinada concepção de Homem e de Mundo. Uma das exigências que se apresentam para tal fim é a de se reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno possa exercitar sua capacidade de participação e crítica, ainda dentro da escola, de modo a subsidiá-lo para sua ação futura, agora na sociedade. Cumpre-nos, ainda, praticar uma nova forma de relação professor-aluno que possibilite ao estudante ocupar-se de seu espaço e de sua responsabilidade no processo de ensino, sem cair no democratismo e sem que o professor perca sua condição legítima de autoridade pedagógica. Concordamos com LUCKESI (1990:166) quando afirma que

"A autoridade pedagógica é diversa do autoritarismo: enquanto o autoritarismo está articulado com o disciplinamento moral, a autoridade pedagógica está articulada com a elevação cultural e crítica dos educandos. Enquanto aquele é disciplinador, esta é participativa. A autoridade pedagógica é uma forma de compromisso com o crescimento e com o avanço do educando. O autoritarismo tem compromisso com os padrões morais e sociais dominantes, com o disciplinamento".

Nosso projeto denota aspirações progressistas e esboça um esforço de crítica à forma como ocorrem as relações sociais, no modo de produção capitalista. Logo, nega a relação de opressão-sobordinação, característica desta formação econômico-social. Sendo assim, parece-nos impertinente reproduzir na relação professor-aluno, principalmente na avaliação, os vícios do modelo que tentamos superar. O papel do educador, no sentido de buscar essa ruptura, é fundamental e deverá ser identificado pelos alunos muito mais através da valorização de suas ações dentro e fora da escola, do que através do privilegiamento de seu discurso, por mero proselitismo,

"Ao agente pedagógico consentâneo à ideologia das classes subalternas caberá a tarefa de abrir caminhos para a expressão dessa ideologia, como crítica da opressão que sustenta o movimento dissimulador e como projeto de edificação de novas relações sociais" (CURY,1986:116).

Por aí, percebemos a árdua tarefa que aguarda os educadores do curso, engajados na consolidação de um projeto alternativo. O resgate do estudante à condição de sujeito do processo de ensino implica o desejo real de compartilhar um espaço anteriormente monopolizado pelo professor. Implica, portanto, correr riscos, na medida em que o aluno, ao se apropriar desse espaço, através da mediação do professor, adquire uma nova consciência, um refinamento maior nas críticas que elabora, um aguçamento de seu apetite de ver e compreender coisas novas.

LUCKESI (1990:166) sintetiza,

"Quanto mais elevado é o entendimento do educando acerca da realidade, mais possibilidade ele tem de ser independente em relação à autoridade e, assim, de agir com reciprocidade em relação a essa autoridade. Ou seja, quanto mais alto for o nível da cultura elaborada do educando, tanto maior é a sua possibilidade de independência frente ao professor, frente às opiniões, frente às tendências."

Em síntese, quanto mais formos consistentes com os eixos do nosso projeto e mais competentes na sua defesa, pela eloquência de nossas ações, mais próximos estaremos do "risco" de enfrentar opiniões divergentes, contestações por parte dos estudantes. A possibilidade de independência dos alunos cresce na razão direta de nossa competência de fazê-los livres e auxiliá-los na construção da cidadania. Neste sentido, democratizar as relações professor-aluno passa a ser um aspecto pontual, onde nossa coerência e vontade política mais devem estar evidenciadas para que o enfermeiro formado pela PUCCAMP possa ser reconhecido por sua marca singular, definida pelo projeto por nós abraçado.

Na medida em que a prática de avaliação acaba tendo um peso muito grande no processo de ensino-aprendizagem, pelas relações de poder que a permeiam e pelas características de julgamento que, historicamente, a têm acompanhado, vimos reforçada a nossa idéia de que é urgente

recuperarmos a concepção da avaliação como um ato dinâmico, de tomada de consciência conjunta das vulnerabilidades existentes no trabalho pedagógico, envolvendo a tríade que o compõe: aluno-professor-conhecimento. Tomada de consciência que envolve uma tomada de posição discutida e refletida, igualmente em conjunto, comprometida com a formação profissional competente. Implica um repúdio à adoção da avaliação como instância de coerção do aluno, submetido, pelo medo, às arbitrariedades do professor, no uso do poder que lhe é conferido, ao avaliar o estudante.

Defendemos que a postura dos professores, notadamente na condução do processo de avaliação, repercutem, importantemente, na postura dos alunos no mesmo processo.

TABELA 5

Postura mais adotada pelos professores da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP, na condução do processo de avaliação, na percepção dos alunos de 1ª e 2ª séries, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA ÊNFASE PREDOMINANTE	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ajuda ao aluno com vistas à obtenção do conhecimento necessário	22	52,3 (15,6)	16	61,6 (11,4)	10	30,3 (7,1)	07	17,5 (5,0)	55	39,0
Identificação de erros para justificar a nota	09	21,4 (6,4)	04	15,4 (2,8)	13	39,4 (9,2)	23	57,5 (16,3)	49	34,8
Identificação dos melhores alunos (classificação)	-	-	01	3,8 (0,7)	01	3,0 (0,7)	02	5,0 (1,4)	04	2,9
Estabelecimento de formas de controle do comportamento dos alunos	05	12,0 (3,6)	04	15,4 (2,8)	08	24,3 (5,7)	06	15,0 (4,3)	23	16,3
Outros	05	12,0 (3,5)	01	3,8 (0,7)	01	3,0 (0,7)	02	5,0 (1,4)	09	6,3
Branco	01	2,3 (0,7)	-	-	-	-	-	-	01	0,7
T O T A L *	42	100 (29,8)	26	100 * (18,4)	33	100 * (23,4)	40	100 * (28,4)	141	100

Fonte: questionários

* Refere-se ao total de respostas obtidas.

Assim, a Tabela 5 nos evidencia que ajudar o aluno a adquirir conhecimento necessário para o exercício profissional, foi lembrado por 39% dos estudantes, como o que mais caracteriza a postura dos professores na condução do processo avaliatório. Curiosamente, ao longo do curso, tal índice decresce, representando tal alternativa a opinião de 17,5% dos alunos de 4ª série, em contraste com os alunos da 1ª série que, em 52,3%, optam por esse quesito. Merece reflexão tal dado, visto que pode representar o amadurecimento do aluno, ao longo do processo de ensino, com a elaboração de uma crítica mais refinada e a superação da consciência ingênua e conseqüente ampliação do nível de expectativa e exigência, frente ao professor, como pode, igualmente, expressar a insatisfação que se acumula, ao longo do curso, com o desempenho do professor, notadamente, na condução do processo de avaliação.

Ressaltamos que 34,8% dos alunos da Faculdade entendem que a postura que predomina nos docentes frente à avaliação é a de apontar os erros do aluno, para justificar a nota dada. Essa alternativa aparece principalmente na vivência prática dos alunos de 3ª e 4ª séries do curso, sendo igualmente significativo, nessas séries, o entendimento de que a postura que prevalece nos docentes é a de utilização da avaliação como forma de controle do comportamento dos alunos. Tal opção é escolhida por 16,3% do conjunto de alunos do curso.

O erro na prática escolar tem sido trabalhado por alunos e professores, de forma negativa. Assim, seu aspecto positivo, qual seja, o ser evidenciador de uma forma de pensar do aluno, diferente do padrão esperado, merece ser analisado de forma mais madura, pois talvez possa ser o ponto de partida para uma solução mais criativa ou, pelo menos, permite ser trabalhado no sentido de reorientar o pensamento do aluno, a partir do conhecimento e análise responsável das razões que justificaram sua opção por aquela resposta ou comportamento.

LUCKESI (1990) lembra que não se trata de uma apologia do erro e do insucesso, porém, assim como o autor, entendemos que o erro trabalhado pode se tornar momento rico de diálogo entre professor e aluno, sendo usado como instrumento de retomada ou de descoberta. Conforme HOFFMAN (1991:79):

"O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelos aluno ("ainda não, mas pode ser") são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras. A correção estática e frenadora contrapõe-se a essa perspectiva. O professor não aceita e nem sequer analisa a lógica implícita nas respostas das crianças. O aluno, por sua vez, é submisso às correções, às apreciações, aos conceitos atribuídos".

O que se depreende, a princípio, desses dados é que a avaliação continua impregnada da questão da nota, servindo o erro como evidenciador concreto do fracasso e, portanto, justificativa legítima para que a mensuração do rendimento do aluno seja prejudicada na sua expressão numérica. Confirmando tal tendência, vemos na Tabela 6 que a nota representa para os alunos do curso de Enfermagem da PUCAMP uma forte motivação, sendo que 51,8% dos respondentes confessam que o que mais norteia a postura dos alunos no processo de avaliação é a preocupação com a obtenção da nota. Aparece a obtenção do conhecimento necessário para o exercício profissional como secundário, merecendo a atenção e definindo a postura de 22% dos alunos, frente à avaliação. A postura de evitar problemas com o professor aparece em 18,4% dos alunos, denotando uma certa subserviência ao poder do professor, bem como uma estratégia adotada pelos alunos, para sobreviver e resistir às armadilhas que o processo de avaliação acoberta. O evitamento de problemas com o professor repercute na nota a ser consignada, visto que ela, ao ser arbitrariamente definida pelo professor, pode sofrer a influência de fatores não ligados, necessariamente, ao conhecimento, prestando-se sim, ao disciplinamento e ao controle.

TABELA 6

Opinião dos estudantes da Faculdade de Enfermagem da PUCAMP acerca da postura mais marcante dos alunos, no processo avaliativo da Faculdade, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA POSTURA PREDOMINANTE	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Obtenção de nota para aprovação	31	67,4 (22,0)	08	32,0 (5,8)	11	38,0 (7,8)	23	56,1 (16,3)	73	51,8
Obtenção de conhecimento para o exercício profissional	08	17,4 (5,7)	10	40,0 (7,1)	07	24,1 (5,0)	06	14,6 (4,2)	31	22,0
Evitamento de problemas com o professor	04	8,7 (2,8)	03	12,0 (2,1)	08	27,6 (5,7)	11	26,9 (7,8)	26	18,4
Demonstração de conhecimento para o professor	02	4,3 (1,4)	03	12,0 (2,1)	02	6,9 (1,4)	-	-	07	5,0
Outra	01	4,3 (0,7)	01	4,0 (0,7)	01	3,4 (0,7)	01	2,4 (0,7)	04	2,8
T O T A L *	46	100 * (32,6)	25	100 * (17,8)	29	100 * (20,6)	41	100 * (29,0)	141	100

Fonte: questionários

* Refere-se ao total de respostas obtidas.

Assim, FLEURI (1986:95) se manifesta,

"Na exata medida em que o aluno estuda para ganhar nota, esta passa a ser o meio através do qual o professor pode cobrar do aluno a submissão ao programa imposto e a repetição do saber transmitido. E, para obter a nota, o aluno passa a repetir o que o professor dita, a se comportar da maneira que ele espera e a executar mecanicamente o que ele manda. Estabelece-se, em função da nota, uma relação de chantagem recíproca: o professor subliminarmente usa seu poder de conferir nota para forçar o aluno a cumprir seu programa; o aluno representa o cumprimento das exigências feitas para obter a nota de aprovação".

Essa relação equivocada de professor e aluno, que hipertrofia o valor da nota, parece-nos perigosa visto que contribui para a distorção do conceito de avaliação, esvaziando suas possibilidades de servir como mediadora para a obtenção e construção do conhecimento e transformando-o num mero exercício de classificação dos alunos, com vistas a permitir, ou não, sua progressão na escola.

Questionamos essa concepção classificatória que tem acompanhado a prática de avaliação na escola em geral, especialmente, quando se observa a crescente heterogeneidade de condições dos alunos, que a ela aportam.

TABELA 7

Opinião dos alunos do curso acerca da realidade do aluno trabalhador em relação ao processo de ensino desenvolvido pela Faculdade de Enfermagem da PUCAMP, Campinas, 1991.

FREQUÊNCIA OPINIÃO DO ALUNO	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Eles prejudicam o rendimento da classe	-	-	-	-	-	-	03	7,7	03	2,1
							(2,1)			
Eles são prejudicados no processo avaliativo por não dispor de condições adequadas para estudo	20	47,6	06	20,7	04	12,5	05	12,8	35	24,7
		(14,1)		(4,2)		(2,8)		(3,6)		
Eles são iguais aos demais alunos - não devendo ser tratados diferentemente	05	11,9	02	6,9	12	37,5	04	10,3	23	16,2
		(3,5)		(1,4)		(8,5)		(2,8)		
Eles são discriminados por professores e colegas	-	-	02	6,9	02	6,2	02	5,1	06	4,2
				(2,1)		(1,4)		(1,4)		
Não deveria ser permitido trabalhar e estudar em curso integral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eles são esforçados e algumas vezes até superam os alunos que não trabalham	13	31,0	16	55,2	11	34,4	22	56,4	62	43,7
		(9,2)		(11,3)		(7,7)		(15,5)		
Outras	04	9,5	03	10,3	03	9,4	03	7,7	13	9,1
		(2,8)		(2,1)		(2,1)		(2,1)		
T O T A L *	42	100	29	100	32	100	39	100	142	100
		*		*		*		*		
		(29,6)		(20,4)		(22,5)		(27,5)		

Fonte: questionários

* Refere-se ao total de respostas obtidas.

Considerando que a realidade da Faculdade tem evidenciado um crescente aumento de alunos-trabalhadores no curso, interessamo-nos por conhecer, na Tabela 7, a percepção dos estudantes, de modo geral, frente a esse segmento. Surpreendemo-nos com um índice de 43,7% de alunos que assumem que os alunos-trabalhadores revelam esforço e responsabilidade, algumas vezes, superiores aos dos demais alunos, sendo que 24,7% dos respondentes opinam que estes alunos são prejudicados, no processo de avaliação, por não disporem de condições adequadas para o estudo e 4,2% denunciam que percebem que os alunos-trabalhadores são discriminados por colegas e professores. Segundo alguns alunos, "o curso não está preparado e estruturado para conceber que os alunos possam trabalhar". Dos participantes, 16,2% defendem que esses alunos devam ser tratados semelhantemente pelos professores, não se justificando eventuais diferenças, porque são iguais aos demais alunos. Há ainda 2,1% dos alunos que afirmam que este conjunto de alunos prejudica o rendimento da classe.

Numa sociedade de classes como a nossa, tal visão de igualdade de condições fundamenta-se numa visão meritocrática, onde se nega a responsabilidade da sociedade, sendo o indivíduo culpabilizado pelo seu fracasso. A avaliação, ao carregar as marcas da organização econômica da sociedade, acaba se constituindo em forte elemento de pressão sobre a classe trabalhadora, visto que seus resultados acabam por estratificar os estudantes pois,

como ENGUITA (1989:212) sintetiza:

"recorre-se ao subterfúgio de se apresentar como uma competição límpida o que realmente é uma competição viciada, na qual uns partem com notável vantagem com relação aos outros."

Certamente tal situação mereça ser aprofundada junto aos professores e alunos, para evitarmos igualmente que se criem instâncias demagógicas, para solucionar o problema concreto, bem como que se analisem as decorrências dessa variável, unicamente na perspectiva da classe dominante, interessada no alijamento da classe trabalhadora da escola e, portanto, dos postos de comando da sociedade. Assim, duplo desafio nos aguarda: o de tratar a questão com honestidade, assumindo o compromisso com a classe trabalhadora, sem perder de vista o compromisso com o usuário, na medida em que o enfermeiro por nós formado deve responder, com competência, às necessidades da população brasileira, já tão sofrida e oprimida e a quem não deve ser imposto novo tributo, qual seja o de ser assistida por profissionais de questionável qualidade, fruto de uma proposta escolar que se mostrou insensível às transformações necessárias e possíveis, no seu processo de ensino, e que sucumbe, levianamente, à pressão dos alunos trabalhadores, em busca da sua mera e individual ascensão social, desarticulada do real interesse de sua classe.

Ao refletirmos seriamente sobre estes aspectos, talvez, nos conscientizemos das verdadeiras razões das atitudes que tomamos, frente a determinados alunos no processo de avaliação, ora sob a pretensa bandeira da qualidade de ensino, ora sob o manto da neutralidade. Uma vez mais, recorreremos aos relatos dos rapazes de Barbiana a seus professores e que denunciam:

"Escusam de torcer o nariz e não venham cá com teorias pedagógicas. Se precisarem de algum objeto de agressão, podemos oferecer-vos o que quiserem, mas deixem de escrevinhar coisas na caderneta, deixem a caneta em paz. A vossa caneta deixa marcas que não se apagam nem durante o ano inteiro".
(1982:96)

Completando os dados até aqui apresentados, os quadros que se seguem buscam expressar a opinião dos alunos a partir das questões abertas e entrevistas. Há que se ressaltar que se observou a mesma tendência nas formas diversificadas, adotadas para o esforço de apropriação da realidade que fazíamos, objetivando um diagnóstico concreto da situação da avaliação no curso.

QUADRO 1

O professor no processo de ensino e avaliação no Curso de Enfermagem: características listadas pelos alunos, em ordem decrescente, a partir do cotejamento dos dados obtidos através das diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Vale-se de postura predominantemente diretiva e autoritária na condução do processo	<ul style="list-style-type: none"> . processo centrado na figura do professor . unilateralidade nas decisões . subestimação da opinião do aluno
2. Usa a avaliação como forma de manifestação de poder sobre o aluno	<ul style="list-style-type: none"> . prova usada como instrumento de tortura . avaliação utilizada como arma . uso de poder pode ser dissimulado ou de forma clara
3. Usa a avaliação como forma de disciplinamento	<ul style="list-style-type: none"> . atitude de fiscalização do professor permeia o processo . há controle das atitudes dos alunos via avaliação
4. Demonstra tendenciosidade nas decisões que toma na condução do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . arbitrariedade na emissão de notas . deixa-se levar pela manipulação de alguns alunos . presença de subjetividade
5. Interação professor-aluno está prejudicada	<ul style="list-style-type: none"> . participação do aluno é restrita . diálogo não é implementado . desconhecimento das necessidades dos alunos

A percepção que predomina no segmento estudantil em relação ao professor, no processo de avaliação, é a de existência de uma postura autoritária e diretiva por parte dos docentes, em cujas mãos está centrada a condução da prática de avaliação, ocorrendo subestimação da opinião do aluno e unilateralidade na tomada de decisões.

São comuns manifestações do tipo:

- "Tem professor que diz: sua obrigação é estudar. Eu dou a nota, a hora que eu quiser. Se eu quiser, só no fim do semestre. Aí a gente pega implicância, odeia a matéria, falta na aula.";
- "O professor me disse: critério de avaliação não é problema do aluno e sim do professor... Eu sei que não sou professora! Só que falei como aluno. Não adiantou nada."
- "O que prevalece é a idéia do professor em nome da autonomia.";
- "Na prática, não se tem liberdade para se expor o que se sabe, o professor insiste em ser do jeito dele a execução da técnica."

Tais constatações nos suscitam inquietações, face ao projeto do curso. Buscamos formar profissionais críticos, ativos, participantes da sociedade, porém quais serão as razões que podem estar motivando os alunos a compreenderem

ou perceberem nossa prática como claudicante em relação ao nosso discurso? O que esconde esta prática diretiva e, algumas vezes, autoritária de que os alunos se queixam? Seria ela fruto de nossa legítima intervenção, no desempenho de nosso papel, visto que revestida de nossa autoridade pedagógica? Ou, em seu bojo, revelaria os resquícios do modelo de ensino em que fomos formados, conivente com a manutenção da ordem social? Na segunda hipótese, os alunos, meros receptores das ações e decisões dos professores, uma vez que, destituídos de qualquer domínio sobre a área do saber, deveriam se submeter passivamente às normas vigentes, definidas preliminarmente, de acordo com interesses da classe dominante. Hermeticamente fechada a contestações, as possibilidades de subversão do processo ficam reduzidas.

Acreditamos que o projeto pedagógico do curso aspira ao estabelecimento de uma relação democrática entre professor e aluno. A experiência de democracia nos leva, fatalmente, ao convívio com conflitos, saudáveis, se os compreendermos como condição de resgate do papel de sujeito do aluno, no processo de ensino.

Assim, parece claro que a assimetria existente na relação professor-aluno, no que se refere ao conhecimento acumulado, não deve obstar a efetivação de uma relação entre ambos, pautada no respeito mútuo aos espaços e papéis de cada um. A autoridade pedagógica desejada e necessária

ao educador comprometido, não deve servir de escudo para a aplicação de práticas autoritárias, onde o poder de alguns poucos se manifesta sobre alguns outros, reproduzindo as relações sociais típicas de uma sociedade de classes. O que parece importante é reconhecermos as diferenças existentes entre professor e aluno, no início do ato pedagógico, o que lhes dá condições diferenciadas de compreensão e interpretação da realidade, e trabalharmos com afinco para superação dessas desigualdades findo o processo. Conforme afirma SAVIANI_b (1987:76): "a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada."

A igualdade no ponto de chegada não ocorre, sem que haja investimentos concretos do professor, no decorrer do processo de ensino, tentando trazer ao aluno para a relação, numa perspectiva de adulto, desejoso de construir sua cidadania.

Outra importante marca identificada pelos alunos nos seus professores, no processo de avaliação, diz respeito ao uso do poder. Assim, denunciam que avaliação pode ser usada como arma, reforçando a cultura do medo, de forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente. Referem-se dessa forma:

- "Perigoso é o professor com aparência democrática. Dá uma de bonzinho e faz o que ele quer por trás. Ferra mesmo!";
- "O professor tem a faca e o queijo na mão, mais o pão...";
- "Quando penso em experiências positivas em avaliação, dá um vazio. Negativo é o resto. Prova, castigo sempre foi minha experiência. A questão do poder é a chave da questão. É a arma que o professor tem nas mãos.";
- "Aluno bocudo, o professor agüenta mão, mas depois...";
- "As vezes, o comportamento do professor, seu modo de agir, reforçam nosso medo. Ele diz: tudo bem, na prova eu te pego, ou então, aguardem a prova..."

Uma vez mais, o que se constata é que a hora da avaliação tende a reproduzir as relações entre os homens, comuns no modelo social vigente. Assim, a alguns poucos se faculta o direito de decidir sobre um conjunto, cada vez mais expressivo de pessoas. Decisão esta capaz de lhes afetar a sorte, definir seu percurso e destino social, reconhecendo, ou não, suas potencialidades, autorizando ou restando sua mobilidade na direção de um posto melhor na sociedade. O que se vê, notadamente na avaliação, é a distorção da relação entre professor e aluno, que, pretendendo ser educativa, tem, de fato, ensinado e contribuído, não para a formação da cidadania, mas para o

adestramento dos alunos, sua sujeição às normas estabelecidas, a aceitação tácita e dócil das regras de convivência, definidas no sistema escolar e que, de alguma forma, refletem a prática social.

FOUCAULT (1989_b, p.XIV) afirma que:

"Rigorosamente falando, o poder não existe, existem, sim, práticas de relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação."

O que nos preocupa é o fato de que, se as relações que estabelecemos podem estar (e efetivamente estão) permeadas pelo poder, é na avaliação, prática historicamente ligada ao julgamento e que carrega a marca do veredicto final acerca do futuro do aluno, que o exercício de relações de poder pode comprometer, contundentemente, os objetivos que perseguimos, movidos por nosso Projeto Pedagógico.

Se é verdade que uma relação se dá entre pessoas, podemos questionar as causas da subserviência do aluno, sua passividade, frente ao poder do professor e se haveria possibilidades de resistência? Parece-nos claro que a existência da teia do poder só se mantém pela simultânea

existência de pólos de submissão e resistência. Práticas de resistência demandam organização. E nesse sentido há flagrantes espaços a serem ocupados pelos estudantes, na escola e pelos cidadãos, na sociedade. A fragmentação e multiplicidade das atividades que são propostas aos alunos e que buscam preencher completamente seus horários, em nome da excelência de formação, pulverizam, quando não inviabilizam, o convívio dos mesmos na escola, num outro conjunto de experiências necessárias à reflexão crítica e compreensão do que há por trás de todo o emaranhado de decisões e ações que compõe o processo de ensino. Impedidos da troca salutar de expectativas, percepções e vivências acerca do ato pedagógico, vêem-se privados da possibilidade de se auto-organizarem e construírem espaços mais efetivos de resistência. Dispersos, suas iniciativas mostram-se inócuas, o que contribui para a perpetuação de relações de subserviência e para a consolidação da cultura do medo e do conformismo.

Assim, expressam-se alguns estudantes do curso:

- "A gente tem medo de ser repreendido, se falar a verdade. Ficando quieto, evita o prejuízo. Professor não abaixa a nota.";
- "A gente deveria lutar, mas o poder é dele. O professor pode tudo, pode pegar no pé. Sabe, nem precisa ter acontecido comigo. Basta saber que aconteceu com outro

colega e o medo se generaliza. Esta coisa do medo está no ar...";

- "Aluno bocudo, o professor aguenta mão, mas, depois... Ferra na prova! A nota vai lá embaixo.

Outra característica presente na prática de avaliação do curso, na opinião dos estudantes, é o uso da avaliação como forma de disciplinamento do aluno. Exerce-se um controle dissimulado das atitudes e comportamentos dos alunos, através da emissão de notas, derivadas do desempenho e postura do estudante, nas diferentes atividades propostas pelo curso à guisa de avaliar sua evolução. Centrada, principalmente, em provas ou em observações acidentais ou circunstanciais dos atos dos acadêmicos, a obtenção da nota é vista pelo aluno como instrumento poderoso usado pelo professor, capaz de definir, reforçar ou eliminar, nos alunos, comportamentos desejados ou indesejados, ditados sobretudo a partir dos valores apregoados pela classe dominante.

- "Tem professor que ainda hoje põe o aluno sentado em frente à parede, cara grudada, de costas para a classe, de castigo por ter falado. Este mesmo professor termina a prova com um apito. Fim. Só falta a palmatória!";
- "O professor x parecia militar. Ou cala a boca ou vai para fora. Teu sorriso na cara está me incomodando. Ou pára de rir ou sai. A turma ficou indignada com o

professor. Era o jeito da aluna, ela vivia sorrindo. Não era provocação. Não adiantou explicar. Pegou no pé. A aluna nunca mais assistiu à aula. Tirava xerox do caderno. Sumiu da escola. Acho que foi por causa do professor! Mas, ninguém falou nada."

Merece ainda a atenção dos alunos a presença da tendenciosidade nas decisões tomadas pelos professores. Lembram que a atribuição de notas parece padecer de arbitrariedade, ficando ao sabor, algumas vezes, de preferências pessoais, manipulações e outros. Assim, se posicionam:

- "A prova dele é tradicional. A correção é que é o problema. Ele é quem define se o que você escreveu serve ou não. Não sei com que quesitos ele mede isso. Só sei que varia de aluno para aluno. Mesmo que eles escrevam a mesma coisa, a leitura que ele faz pode ser diferente. E você nem sabe o que errou nem o que acertou.";
- "Quando o colega fala: Já vi que aquele professor não foi com minha cara... Depois a gente confirma que ele tinha razão. Professor pega no pé. Só pergunta coisas para ele. Põe ele em fria, toda hora em xeque. Aluno fica nervoso, nota lá embaixo. Agora, quando o professor gosta do aluno, daí a gente também nota a mudança. Dá as melhores coisas para ele, dá liberdade, maior atenção. Só tem ouvidos para ele. Nós... só somos o resto!"

Reconhecemos que a superação da subjetividade vem sendo um dos problemas mais destacados pelos professores, diante do processo de avaliação. Entretanto, cada vez mais, nos inclinamos a pensar que a avaliação só poderá ocorrer de forma mais coerente, se contrastarmos a produção de nossos alunos com eixos anteriormente definidos, à luz do perfil profissional que perseguimos.

"Tais procedimentos tornarão a avaliação "objetivada", conferindo equilíbrio entre a necessária objetividade e a reconhecida subjetividade, ambas presentes no processo, ao focalizar as atenções sobre o conhecimento e respectivas formas de construção" (DE SORDI e CAMARGO, 1992).

QUADRO 2

O aluno no processo de ensino e de avaliação no Curso de Enfermagem: características listadas pelos estudantes, em ordem decrescente, a partir do cotejamento dos dados obtidos através das diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Assume postura de submissão ao poder e de evitamento de problemas com o professor	<ul style="list-style-type: none"> . medo da reprovação . preocupação com a nota . assume impotência diante do professor
2. Usa diferentes mecanismos de defesa para obter a aprovação	<ul style="list-style-type: none"> . omite opiniões . silencia críticas . dissimula ou mente quando instado a manifestar-se . manipula o professor falando o que ele deseja ouvir . faz uso de cola
3. Busca resistir ao processo de ensino e de avaliação que lhe é imposto	<ul style="list-style-type: none"> . estuda para a prova . esquece as matérias que lhe pareceram sem significado tão logo passado o período de provas . esforça-se em descobrir os macetes do professor para avaliar, socializando-os a seguir
4. Experimenta sentimentos aversivos diante da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . medo . ansiedade . frustração . injustiça . indiferença . descrença
5. Apresenta dificuldades de expressão e argumentação de suas idéias	
6. Denuncia a falta de união e organização dos alunos do curso	

DEPRESBITERIS (1990:162) afirma que,

"A ênfase à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentro os quais o de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno."

A distorção gerada pela supervalorização da nota em detrimento da apropriação do conhecimento, tem, em nossa opinião, deslocado os esforços e preocupações de professores e estudantes acerca de aspectos nucleares ao processo de ensino. Se a obtenção ou emissão da nota vem de fato polarizando a atenção de ambos, talvez estejamos diante do fator provocador de uma série de atitudes adotadas pelos alunos na avaliação, com vistas à mera aprovação e preservação no sistema. Importa-nos pôr em xeque tal possibilidade, pois poderemos estar sendo os próprios estranguladores de nossa proposta pedagógica, ao não nos darmos conta de que talvez nossas atitudes estejam desencadeando no aluno respostas disfuncionais ao seu processo de formação pessoal e profissional, porém funcionais, para driblar o sistema e permanecer no meio escolar.

Feitas tais considerações, talvez possamos melhor apreender o significado da percepção que os alunos do curso têm, acerca de condutas que, comumente, são adotadas pelo segmento estudantil, no processo de avaliação.

A nota parece ser a atriz principal, na peça teatral representada pelos alunos, na avaliação. Confessam os estudantes que, para obtê-la, muitos alunos preferem silenciar ou omitir críticas, dissimular opiniões, bajular ou se submeter ao professor. Denunciam ainda a presença de distorções na atribuição de notas, tais como a arbitrariedade, a ênfase no erro, a negação do conhecimento como um processo de construção trabalhado a dois, professor e aluno em parceria, a nota aparecendo como mero adereço. Lembram que muitos comportamentos que eles adotam, visam à sobrevivência no sistema, ainda que pela adoção de práticas questionáveis: cola, "decoreba", entre outras.

Assim se manifestam:

- "Ficha de avaliação é uma representação, um circo!";
- "Tem aluno que consegue enrolar direitinho o professor. Eu fico irritada quando vejo acontecer. Mas que dá para enganar o professor, isso dá. É só ficar o estágio inteiro "fingindo procurar coisas". Ele fica com a impressão de que você está ocupada, ajudando, fazendo...";
- "Entre nós, aluno com aluno, o pessoal reclama, fala tudo. No dia da avaliação, a gente escreve o que o professor quer ouvir. Tudo mentira. A gente tira sarro, "professor bom, campo rico..." É só olhar as fichas. É sempre o mesmo comentário!";

- "Tem professor que merece que o aluno cole, a gente cola para ficar livre dele e da matéria!";
- "Cola é imaturidade. No colégio ainda vá. Mas quando se trata de formação profissional, é sério. De vez em quando eu colo, tudo bem. Só não pode viciar! De mau profissional, o país está cheio.";
- "Se o aluno quiser colar, ele cola mesmo. A gente tem códigos. É só descobrir o macete do professor. A gente cola na horizontal, na vertical, na transversal... É só descobrir a distribuição das provas A, B, C, D, etc..."

Se considerarmos a característica do curso em questão, qual seja, curso de 3º grau, responsável por formação profissional específica, parece-nos significativo buscar entender o que ou quais as razões, para que a busca do conhecimento necessário ao exercício profissional competente, deixe de ser o foco das atenções do alunado, cedendo espaço à tentação obsessiva da busca da aprovação na disciplina, através da obtenção de nota, qualquer que seja o meio, na medida em esta representa para ele passaporte indispensável ao prosseguimento dos estudos. Onde se terá perdido e como resgatar o aluno para o prazer do estudar, o desejo de apropriação do conhecimento acumulado e o compromisso com a geração do conhecimento novo?

Salta à vista o paralelismo entre a posição do estudante e a do trabalhador assalariado. Ambos parecem distantes e alijados do processo de ensino e trabalho. Não participam de sua organização, não dispõem de condições para interferir em seus rumos, não se motivam por conseguinte. Cumprem seus papéis da forma como propostos, aquiescendo às regras estipuladas, sublimando suas motivações pessoais em prol da manutenção da ordem. Postergam seus sonhos, quando não os descaracterizam pela aceitação mecânica de recompensas externas, tais como, a nota ou o salário.

"Através da imersão sistemática em algumas relações sociais educacionais isomorfas com as relações sociais de produção dominantes, a escola seleciona, nos indivíduos que constituem seu público, aqueles traços que mais convêm a estas e, se não existem previamente de forma potencial, utiliza todos os recursos, a seu alcance, para gerá-los. De certo modo, estes traços de personalidade podem ser considerados como o resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente, isto é, como produto da interiorização das relações sociais" ENQUITA (1989:187).

Assim, a disciplina, a obediência, a alienação em relação ao processo de trabalho em que está inserido, a subordinação ao julgamento externo, a subserviência ao poder instituído, para obtenção ora do salário e da preservação do emprego, ora da nota e da conseguinte

aprovação, revelam-se recursos fundamentais para a domesticação dos corpos e das mentes.

O que nos parece paradoxal é que, ao mesmo tempo em que nosso Projeto Pedagógico explicita seus compromissos com uma nova ordem, parece que nossos alunos identificam nossa prática, ou melhor, as ações e relações que estabelecemos, em nome desse projeto, ainda compatíveis com o projeto conservador e reacionário, que pretendemos superar.

Na medida em que tais constatações, junto aos alunos não encontram respaldo na forma como os professores do curso representam sua práxis, quer seja através da verbalização nas reuniões didático-pedagógicas, quer seja quando de forma expressiva (84,6%) entendem como democrática a postura que predomina nos docentes do curso junto ao segmento estudantil (DE SORDI, 1991), resta-nos definir como lidaremos com achados, em princípio, contraditórios. Parece-nos sobremaneira importante tratá-los na perspectiva proposta por LUCKESI, ou seja, o de, ao invés de estabelecer e acirrar seus antagonismos, adotar, diante deles, uma atitude amorosa e conseqüente, disposta a eliminar as arestas que ainda persistem, apesar dos notórios esforços já envidados.

QUADRO 3

O contexto de avaliação, enquanto variável, interferente no desempenho dos alunos: características listadas, em ordem decrescente, a partir do cotejamento dos dados obtidos junto aos estudantes do curso, por meio das diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Os rituais utilizados na organização do espaço de avaliação influenciam no desempenho dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> . ritual é disciplinador e gera reflexos na estabilidade emocional dos alunos . clima de "prova" tem efeitos negativos no rendimento dos estudantes
2. Postura do professor durante a avaliação influencia as ações dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> . postura pode ser facilitadora ou inibidora . pode ocorrer reprodução da visão de avaliação como julgamento . há necessidade de valorização da avaliação como mediação . há necessidade de humanização da relação professor-aluno
3. Experiências negativas anteriores da avaliação contribuem para que a prática seja aversiva para o aluno	<ul style="list-style-type: none"> . há necessidade de se considerarem os sentimentos dos alunos na avaliação

"Professor tranca a porta. Alunos para fora. Ele arruma a sala para a prova. Clima de horror. Um ritual. Entram cinco, de cada vez. Eu fico tensa, mas dou risada. Qual é a tua, professor, esqueceu do tempo de aluno?"

Assim, o dia da prova tem sido, na maioria das vezes, vivido pelos estudantes. Ritual permeado de tensão que acaba interferindo no próprio rendimento do aluno. A organização do espaço da sala de aula com vistas à "medição" exata do quanto o aluno aprendeu, através do quanto consegue reproduzir na elaboração das suas respostas, exige uma preparação toda sistematizada, de modo a permitir a classificação correta e objetiva dos estudantes. A nota deve retratar a produção individual do aluno e, assim, trata-se de evitar que os mesmos consigam burlar a atenção do professor. Assim, investe-se na criação de um ambiente que assegure ao professor tais quesitos, ainda que implique a criação de uma atmosfera carregada de tensão que acaba por imprimir à prática de avaliação uma conotação pejorativa, bem distante da utilização da mesma como instrumento a serviço da aprendizagem, mediadora da construção do conhecimento. E assim se expressam os alunos: "Imagine como é tensa a situação de prova. Professor olha, entra, põe um em cada lugar. Você aqui, você lá. Disposição rígida. A gente fica tenso. É como dizer para uma visita em sua casa: - pode entrar, mas deixa a bolsa lá fora. São atitudes inibitórias. Eu me bloqueio. Clima de horror. Fica em cima fiscalizando. Eu preciso de paz na hora. Paz para

organizar o que eu sei. O ritual é estressante. Me sinto sob pressão."

Os estudantes, assim distribuídos em sala de aula, submetem-se às provas, sob o olhar atento do professor, investido, inclusive, do poder de excluí-lo ou penalizá-lo caso não se submeta à disciplina que lhe é imposta, em nome de uma avaliação que pretende ser honesta, justa e neutra.

"O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam." (FOUCAULT, 1989_a:164)

Temos que destacar ainda que a adoção desse ritual rígido, ao distribuir deliberadamente os alunos no espaço da sala de aula, contribui para a quebra de possíveis laços de solidariedade entre eles, lembrando-lhes sua condição individual e singular o que pode acirrar a competitividade entre eles e uma certa hierarquização, a partir da publicação das notas. Estas acabam representando sua posição diante do grupo-classe e diante dos professores, o

que, de alguma forma, pode lhes afetar a auto-imagem e a estima. Não é incomum a prática entre alguns estudantes de não fornecer "cola" ou de sonegar informações a seus colegas, objetivando um desempenho superior, quer seja em trabalhos em equipe, quer nas provas regulares.

ENGUITA lembra-nos o impacto desta falta de solidariedade e o efeito perverso da competição desmedida nas relações entre os estudantes, que tendem a se refletir em suas relações futuras, quando da inserção no mercado profissional. Assim se expressa:

"O conhecimento, que tem sua origem na cultura, no comum, por excelência, configura-se, assim, como uma forma de propriedade privada da qual os demais devem ficar excluídos. É medido individualmente e só poderá fazer-se valer pessoalmente, em oposição aos outros" (ENGUITA, 1989:198).

Desta forma, compreende-se o quanto pesa para os alunos o dia da prova. Constitui-se, em geral, sua mais constante e, quando não, exclusiva e definitiva oportunidade para obter a dupla aprovação: na disciplina e no seu grupo social. É sobejamente conhecida a influência negativa das emoções no desempenho dos indivíduos. Podemos inferir que tal prejuízo tende a se exacerbar ainda mais, quando as ocasiões de demonstração pública do saber são em número reduzido, não sendo vivenciadas processualmente. Desse modo, os alunos expressam sua ansiedade e frustração.

"Dia de prova é vivido como algo estressante. É naquele momento e pronto. O resto é ignorado, que nem um jogador que, durante todo o campeonato joga bem, estraçalha. Um dia, na final, joga mal, a torcida cai em cima. O time reclama, quem está no banco de reserva vibra. Parece torcer para você ir mal. Isso é péssimo."

Ao mesmo tempo em que os alunos lembram que o contexto de avaliação é variável interferente no seu desempenho, destacam que a postura do professor é fundamental nesse processo. Pode ser facilitadora ou inibidora. Pode se pôr a favor da aprendizagem ou contra ela. Assim, eles comentam o quanto admiram professores que conduzem o processo avaliatório de modo natural, tentando ajudá-los na apropriação do conhecimento, estimulando-os, torcendo por eles, dando-lhes pistas, tentando empaticamente compreender suas dificuldades.

"Peguei a prova e comecei a chorar. A sensação de não saber. Prova é muita pressão. Ia até entregar em branco. Já pensava no ano que vem. A professora percebeu, me tranqüilizou. Consegui me acalmar. Tirei oito. É isso: uma palavrinha, um gesto, ajuda!"

"A professora x é diferente. No estágio se conversa mais. Ela vai perguntando, puxando o conhecimento. Chega a vibrar: isso aí, fale mais. Está certo! A gente sente a necessidade de não decepcioná-la. Se esforça. Vai bem..."

Por outro lado, manifestam sua discordância com outras atitudes:

- "Eu fico nervosa na prova. Não sei porquê. Talvez seja trauma do jeito que os professores colocam a prova para os alunos. Não consideram o emocional da pessoa. Chegam na classe e mostram que querem ferrar."

QUADRO 4

Processo de ensino e avaliação: a mútua influência e a necessária articulação: características listadas pelos alunos do curso, a partir do cotejamento das diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
<p>1. A organização do trabalho pedagógico pelo docente revela seu compromisso com a construção do conhecimento e com determinado projeto histórico</p> <p>2. Formas de avaliação utilizadas informam a concepção de educação do professor e interferem no método de estudo do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> . metodologia e didática do professor em sala de aula afetam o aprendizado e a avaliação dos alunos . destaque dos aspectos relevantes ao exercício profissional favorece o envolvimento do aluno e seu rendimento na avaliação . displicência na organização e seleção de conteúdos prejudicam a aprendizagem . desatualização dos docentes é condição que precisa ser superada

Refletir sobre a formação etimológica da palavra ensinar (*in signare*), levou-nos, respaldados em MORAIS (1986:15), a concluir que o verdadeiro significado do ensinar deveria ser:

"marcar com um sinal, fazendo-se o possível para que tal marca nem seja ruim nem seja "marca de propriedade", lutando para que o ensinar não se constitua em expropriar uma personalidade de si mesma. O movimento de humanidade entre ensinante e ensinando, que resulta de um real senso de responsabilização social, tem, no processo, primazia."

Tal reflexão levou-nos a tentar alcançar um certo e necessário distanciamento, suficiente para olhar e entender o ato de avaliar incrustado no processo de ensinar. Assim, a forma com que ensinamos nossos alunos, não prescinde e nos remete a procurar, na avaliação, a coerência de nossas opções teórico-filosóficas, no nosso modo de agir técnico, operacional, assumindo que ambos não se dão num vazio teórico, desarticulado de nossa visão da realidade.

Nesse sentido, os alunos levantam aspectos cruciais ao processo de avaliação e que têm suas raízes na organização do trabalho pedagógico.

"A avaliação é consequência do processo de ensino. A relação professor-aluno depende de como transcorreu esse processo. Quando tudo é organizado direito, o professor perde o medo de avaliar e o aluno perde o medo de ser

avaliado. Pelo contrário, ele vai até desejar ser avaliado. É hora de conferir que ele pode ser um bom profissional."

"Eu me sinto injustiçado quando a prova não faz jus à realidade. Valoriza aquilo que eu não vivi. Aí, o peso da prova fica massacrante. Não há relação entre o que se ensinou e o que se cobrou. A avaliação não resgatou nada."

Se imaginarmos que a avaliação se assenta no tripé professor-aluno-conhecimento, podemos inferir que qualquer instabilidade em um destes pólos afeta o processo de avaliação. Assim, ao avaliar o rendimento do estudante, não podemos divorciá-lo da reflexão acerca do papel do professor na condução do processo, como se abordou e se selecionou o conteúdo, qual o papel atribuído ao aluno. Assim, da forma como se planejou o ato pedagógico, decorre uma série de situações. Como penalizar o aluno através da reprovação, culpabilizando-o, isoladamente, pela ausência de resultados positivos? E a responsabilidade do docente na abordagem e no resgate do aluno, no processo? Como esperar que o aluno apresente habilidades de crítica e síntese, se, na organização de nosso trabalho em sala de aula, a abordagem está centrada no docente, na sua capacidade de discorrer e comandar e ao aluno cabe representar o papel de receptáculo passivo dos conteúdos? Como exercitar a capacidade do aluno de investir na sua autonomia intelectual, subsídio importante para exercer a cidadania, se condicionamos sua forma de pensar e de expressar,

penalizando-o, quando rompe com o padrão rigidamente pré-estipulado e por nós definido como critérios de avaliação, revestido do peso de verdade absoluta?

Ao relativizarmos a responsabilidade do aluno no resultado da avaliação, pomos em destaque o papel do professor, enquanto educador, na condução do processo de ensino.

Há que existir o prazer de ensinar. Há que existir o desejo de que a aprendizagem ocorra.

Assim, os alunos se manifestam:

- "Artista bom comove a platéia. Assim eu vejo o professor, em sala de aula."
- "Há professores que dão aulas e há professores que dão "a" aula. Estes estão afim. É fácil perceber. Alunos atentos, vivos, questionam. O professor percebe, dá mais de si. É ação e reação. É isso! O professor deve dar aula brilhante. Sentir o aplauso do aluno. É claro que precisa reciprocidade do aluno, mas o professor é quem tem que fazer o jogo ser bom."
- "Acho que os professores deveriam preparar a gente para o exercício profissional. Se apegar no que é mais importante e não em miudeza. E mudar a forma negativa de abordar a avaliação. É desnecessário apavorar o aluno. Deixar ele com sentimento de culpa."

Uma vez mais, é visível a indissolubilidade entre a forma de ensinar e forma de aprender, a mútua influência e a necessária articulação entre o processo de ensino e o de avaliação. Assim, cabe aos educadores comprometerem-se tanto com o ensino que ministram, a ponto de só o considerarem adequado, quando a aprendizagem de seus alunos tiver se efetivado. Não basta realizar o primeiro de forma competente, se esta competência não se traduzir em modificações nas respostas, junto aos estudantes. A aprendizagem de nossos alunos é que evidenciará o quão fomos eloqüentes em nosso ensino. Para tal, devemos nos valer inclusive das inovações da área da didática, sem desconsiderar que essas devem estar condicionadas aos fins que pretendemos alcançar e que extrapolam os limites da sala de aula, enunciando, simultaneamente, uma nova forma de inserção do aluno na sociedade. Tais aspectos vão importar também na hora da avaliação, que é decorrente de como se processou o ensino e o que de fato se definiu como relevante. Os estudantes, de forma simples, denunciam:

- "Há descaso de alguns professores, vomitam a matéria";
- "Aulas jogadas, mal dadas. Tempo perdido. O professor lê na parede as transparências, algumas até amareladas de tão velhas. Eu pergunto se esse professor tem condições de avaliar alguma coisa?"

QUADRO 5

Características da prática de avaliação vivenciada no Curso de Enfermagem, segundo opinião dos alunos, obtidas por meio do cotejamento das diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Predomínio de concepção classificatória, sentenciosa na prática de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . avaliação usada para cumprimento de exigências burocráticas periódicas . ênfase na nota e não no conhecimento
2. Negação do caráter processual da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . ênfase no produto e não no processo . centrada em provas
3. Subjetividade na atribuição das notas	<ul style="list-style-type: none"> . visão distorcida do erro . ausência de resgate do aluno no processo . arbitrariedade do professor ao atribuir notas . tendenciosidade na avaliação . relatividade da nota enquanto expressão do conhecimento adquirido
4. Ausência de relação entre avaliação e conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . privilégio da memorização . questionabilidade dos instrumentos utilizados para averiguação do conhecimento
5. Sistemática de avaliação em crise	<ul style="list-style-type: none"> . falta de uniformidade, coerência e divulgação de critérios de avaliação . falta de diversificação das técnicas de avaliação utilizadas . formulação inadequada dos instrumentos de avaliação: forma, conteúdo, periodicidade de aplicação

A vivência dos alunos do curso de Enfermagem em relação à avaliação, parece trazer marcas que lhe dão uma conotação negativa. Embora alguns entendam a avaliação como "produto do conhecimento" ou destaquem que o seu "significado pode variar, desde aprovação até aprendizagem, para outros alunos, só importa a primeira; ainda para outros o que importa é a segunda e, como consequência a primeira"; a maioria dos depoimentos expressa uma experiência de avaliação muito mais restrita aos aspectos de verificação, mera constatação de resultados. Assim, os alunos se manifestam:

- "Nota/aprovação. Este é o significado da avaliação. Se há outro lado, este não me foi mostrado";
- "Logo após a avaliação, esvazia-se a cabeça do que foi decorado para caber o que vai ser decorado para a próxima prova. Creio que a aprendizagem só existe, quando você precisa se questionar e usar o conteúdo para solucionar uma atividade prática."
- "Avaliação é uma coisa fria. O professor entrega um papel, documento (prova). O aluno devolve, preenchido. Recebe nota e pronto. É distante."

Parece-nos que a lógica que tem predominado, segundo a percepção dos alunos, é a de enxergar a avaliação como uma atividade que busca configurar o rendimento do estudante, findo o processo de ensino. É a relação de tudo ou nada, aprovação-reprovação e nesse seu caráter

maniqueísta, reduz-se a avaliação ao seu primeiro estágio, qual seja o de aferição ou verificação. Não se investe nenhum esforço de fazer esta verificação ganhar algum sentido!

Concordamos com LUCKESI (1990:76), quando aponta:

"A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação."

Insistimos na idéia de que essa "trilha dinâmica" de ação, construída conjuntamente com o aluno, é que permitirá que se tirem conseqüências saudáveis da avaliação, a partir do que foi constatado, num momento previamente definido. Restituirá à avaliação sua dimensão de movimento, indispensável para qualificá-la como processo que subsidia a formação de competência, por meio de ações que são intencionalmente implementadas, objetivando o alcance dos resultados esperados.

Curiosamente, os alunos de Enfermagem, muito embora ligados a uma área do saber de cunho predominantemente tecnicista e construída a partir de um conjunto de disciplinas altamente biologizadas, nem por isso deixam de registrar a sua opinião de que a concepção de avaliação que defendem ou desejam, ainda que por intuição, traz, nela

embutida, a idéia de retomada, reencaminhamento. Questionam a validade de se centrar a avaliação (mensuração) apenas em provas, momentos estanques, carregados de formalismo, vinculados ao cumprimento da burocracia e distantes da idéia de avaliação como mediação, entre o "ainda-não e o vir-a-ser". Assim, de forma pertinente e que revela sua aguçada sensibilidade diante da avaliação, comentam:

- "Não adianta dar outra prova ou trabalho, se não houver uma recuperação. Você pode até recuperar a nota mas não o conhecimento.";
- "Às vezes dar um trabalho para ajudar na nota não recupera nada. O aluno se mata, atola em livros... O professor não participa, fica ausente. Não há retomada.";
- "É preciso resgatar o aluno. Trazer ele de volta para o nível da classe. Puxar o aluno. Deixar ele entender onde está errando."
- "Eu gostei da professora x. Ela dava a prova para a gente, corrigia e comentava os erros. Retomava os pontos falhos e dialogava com a gente. Isso é importante porque quando a gente responde a pergunta na prova, tem certeza de que está respondendo o certo..."

O que aparece nas entrelinhas é o desejo de conquistar realmente o conhecimento, desejo este, algumas vezes, subvertido, em função da histórica relação da

avaliação com nota, que tem polarizado a atenção dos professores e alunos sobremaneira. Isto tem distorcido o processo de ensino, fazendo da nota a meta a ser alcançada, não importando os métodos de obtenção. Trata-se de provar para o professor o conhecimento que foi memorizado, por meio de uma devolução, via prova, que se contabilizará, posteriormente, na forma de nota, credencial imposta pelo sistema e necessária à aprovação.

- "A nota é importante. Se não tiver nota, não passa. Tchau e bênção! Volta o ano que vem.";
- "Avaliação é obter nota e atribuir nota."
- "O que pesa mais é a nota na prova. Por isso o aluno se condiciona."

Estes depoimentos recordam-nos a responsabilidade que podemos assumir na recolocação da nota no seu devido lugar. Cabe-nos dar um novo matiz à nossa forma de avaliar, valendo-nos dela como um indicador para novas ações, em favor do aluno, em prol da aprendizagem. Aqui cabe uma vez mais compreendermo-nos como parceiros, alunos e professores, na tarefa de apropriação do conhecimento e utilização do mesmo, a serviço da população. Talvez, assim consigamos diminuir o peso da nota, tanto para os estudantes como para nós próprios, visto que, sem sombra de dúvidas, é comum o sentimento no docente de não querer ser injusto e praticar uma avaliação honesta. Ao relativizarmos

a nota na avaliação e buscarmos uma nova ênfase, endereçando-a ao conhecimento necessário, talvez ocorra uma diminuição de depoimentos desta natureza:

- "Parece que não há parâmetros claros para dar nota. Os comentários são iguais, a nota é diferente. A crítica não confere com a nota. Não dá para entender."
- "Não dá para entender. O professor vem e faz um monte de elogio e aí dá a nota: 6,5. Outro vem e fala uma porção de coisas que a gente tem que melhorar. Aí, dá 9. Não confere uma coisa e outra. Depende do professor."
- "Nota é símbolo. Como há subjetividade é perigoso. Aluno 10 não significa que ele vale 10. Como saber como foi que ele conseguiu? Tem professor que gosta de aluno bajulador..."

QUADRO 6

Expectativas e propostas dos alunos em relação à otimização do processo de avaliação: características listadas a partir dos depoimentos dos estudantes do curso, obtidos nas diferentes fontes do estudo, Campinas, 1992.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Entendimento da natureza processual da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . avaliação contínua . realização de recuperação ao longo do ano . discussão das provas e comentários dos erros . calendário mais racional de provas
2. Secundarização da nota e valorização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . perfil profissional deve ser o norte para a avaliação do aluno
3. Avaliação global do aluno	<ul style="list-style-type: none"> . formas diversificadas de avaliação . revisão dos instrumentos de avaliação
4. Ampliação da interação entre professor e aluno	<ul style="list-style-type: none"> . trabalhar juntos com vistas ao aprendizado
5. Reflexão acerca do impacto da avaliação vivenciada na inserção profissional futura	

Uma das considerações feitas pelos alunos evidencia o impacto da avaliação vivenciada, na futura inserção profissional. Assim se manifestam:

- "Se a gente aprendesse na escola avaliação de outro jeito (alguém conversando com a gente, explicando como a gente se saiu e como poderia melhorar), penso que, quando a gente se formasse, poderia avaliar os outros diferente. Teria uma experiência de avaliação para lembrar e não cometeria os mesmos erros... Quando for enfermeiro, quero fazer diferente. Conviver com meus funcionários, sentir suas necessidades e aspirações..."

Impressionam-nos positivamente as formas como os alunos se posicionam, em relação à otimização do processo de avaliação. As expectativas existentes, verbalizadas simplesmente como desejo ou formulados como propostas passíveis de serem implementadas ainda que a curto, médio e longo prazos, revelam, de algum modo, uma concepção de avaliação avançada por trás delas e que condizem com a necessária articulação da mesma com o Projeto educacional maior do curso. As manifestações obtidas sinalizam na direção de um processo de avaliação centrado no diálogo professor-aluno, ambos solidários na tarefa do conhecer para agir e do agir para transformar. Solidários na reconstrução de uma prática de ensino e avaliação, que não fragmente nem o conhecimento nem o homem e que reconheça o aluno como partícipe ativo na caminhada rumo à formação profissional competente e crítica. Nessa ótica, a nota

aparece secundarizada, mera expressão de um processo constante de retomada e recuperação do estudante pelo professor, que se coloca a serviço da socialização do saber.

Assim se expressam:

- "É preciso sentar com o aluno, bater papo fora da aula. Não deixar o aluno sem saber dos seus erros. É preciso resgatar o aluno e o conteúdo. Quando o aluno vai mal, o professor também foi mal. Ele também foi um pouco reprovado. Se o professor conversar, explicar, ajudar e for constante nessa atitude, se houver reprovação, o aluno não o culpará, porque terá sentido no professor um amigo. Entendo essa amizade no plano profissional. É estar junto com o aluno, desejando que ele aprenda, trabalhando com ele o tempo todo. O professor precisa demonstrar o quanto gosta do que faz. As professoras x e y me impressionaram. Elas exalam o amor pelo que fazem.";
- "Eu quero é sentar junto. Falar com o professor. Sugar o seu conhecimento (no bom sentido). É preciso uma relação aberta.";
- "No curso, tem uma professora. Esta sim. Pega o aluno, senta, explica. Está sempre do lado. Sua avaliação é honesta. Ela tem a visão do todo. Acompanha tudo o que você faz. E se preocupa com que você aprenda. Mostra as conseqüências do que você errou. Outros, não estão nem

aí. Ou te abandonam ou quando estão presentes, sua presença não significa nada. Não esclarecem nada. Fogem de você. Ficam lá olhando no relógio, torcendo para a hora passar. Daí começa o erro. A gente procura ajuda nos colegas, nos funcionários e esquece o professor."

O que podemos apreender nesses depoimentos é a busca ou o desejo de enxergar, nos professores, a alma do educador neles existente. É perceber, em cada gesto do professor, aquele toque mágico, envolvente, capaz de devolver significado ao ato de aprender. Nesse sentido, RUBEM ALVES (1986_p:28) nos faz um alerta:

"Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário e nem profissional. É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros... Basta que o chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordado, ele repetirá o milagre da instauração de novos mundos."

No que se refere à sistemática de avaliação o que os estudantes apontam como propostas, é a superação do caráter de medida que acompanha a avaliação, a compreensão de que o rendimento do aluno não pode ser reduzido a mensurações centradas em provas, dada a natureza processual que acreditam deva acompanhar a avaliação. Assim, entendem a avaliação como fenômeno multifacetado que merece ser

apreendido de diferentes e diversificadas formas, de modo a se obter uma visão globalizante e real do aluno, no ato educativo. Rejeitam a importância que tem sido atribuída às provas, o que as tem feito a principal fonte de interesse dos alunos.

- "Acho que se deveria dar mais chances para o aluno se desenvolver, falar, expor o que sabe e que, às vezes, não coincide com o que é perguntado na prova. Acho que os professores se surpreenderiam, se vissem o aluno falando do que aprendeu, fora da prova, sem tensão...";
- "O positivo em avaliação é quando dá para pôr em prática o conhecimento. Pôr para fora o que se aprendeu. Sem cobrança. É um fluir gostoso.";
- "Avaliação isolada não dá oportunidade. Se você falhar, não dá para recuperar. Você fere a personalidade do aluno. Ele se sente mal por inteiro. Se fosse diferente, se fosse observado o conjunto do aluno, você poderia não ser bom nisso, mas poderia ser bom naquilo!";
- "Avaliação deveria ser todo dia. Depois, numa hora qualquer, a gente junta tudo. Não deveria ter datas fixas.";
- "Formas diversificadas de avaliação são oportunas. Pegam diferentes pontos do aluno, dão visão global."

Aparece também, como uma expectativa dos alunos, tornar a avaliação um meio e não um fim em si mesma. Meio, para diagnóstico do quanto aluno e professor estão próximos ou não, do alcance de seus objetivos: ensinar e aprender, com vistas ao exercício profissional competente. E, na identificação de distância, estabelecer um conjunto de medidas que os reencaminhe responsável e solidariamente nesse sentido. Para tal, os estudantes elegem o perfil profissional, como um referencial a ser adotado para objetivar as diferentes formas de avaliação. Entendem que este deve se constituir no aspecto nuclear a ser explorado pelos professores, tanto nas abordagens teóricas em sala de aula, como nos tópicos selecionados nas provas ou trabalhos que subsidiam o processo diagnóstico a ser realizado.

- "O que importa é o aluno ter aprendido para demonstrar atuando. Por isso, se for avaliado decentemente, ou seja, naquilo que é essencial para o profissional, os reflexos serão claros.";
- "Enfatizar assuntos importantes na avaliação. Esses seriam aqueles que o profissional de fato precisaria.";
- "Diferentes professores avaliando é interessante. Cada um tem uma ênfase. O norte é o perfil profissional."

Igualmente, parece haver uma compreensão da complementariedade que existe entre a ação do professor e do aluno, em relação ao produto de avaliação.

- "Na prova, o professor precisa deixar claro o que ele quer. Às vezes, a gente não entende e falha. Importa saber o significado da avaliação para o professor e trabalhar com ele.";
- "O erro trabalhado pelo professor. Nunca mais esqueci. Eu aprendi.";
- "A experiência com a professora x foi positiva. Ela conversava mais do que escrevia. E mostrava pontos positivos também. O contacto com ela foi bom, estava sempre junto. Não deixava na mão. Cresci bastante, quando ela me avaliou. O seu comentário passou a ser mais importante do que a nota. Tinha um modo de falar especial. Não era de se impor. Motivava a gente para o certo. Ocorria troca."

Pretendemos expressar, a seguir, os pontos nevrálgicos identificados pelo grupo do Projeto "Avaliando a Avaliação", em contacto com os docentes.

Reputamos tais idéias como sendo da maior importância, embora conflitantes, algumas vezes, com as manifestações dos estudantes.

Na condição de mediadores do processo, tínhamos clareza da responsabilidade que nos cabia, na busca de um denominador comum que pudesse vir ao encontro das

expectativas dos dois segmentos e, nesse espírito, organizamos o texto que se segue e que foi entregue a cada docente da Unidade Acadêmica.

3.3. Avaliação na perspectiva dos docentes:

O que os dados revelam

Optamos por apresentar os posicionamentos dos professores, a partir de dois momentos singulares: um, obtido por depoimento individual, anterior ao advento da "Carta Coletiva" (Anexo 8), e outro durante o contacto com o grupo de trabalho, ocorrido em reunião previamente agendada, estando os docentes já cientes do conteúdo da "Carta Coletiva" dos alunos (Anexo 7). Tal distinção parece-nos importante, até porque pudemos identificar um claro divisor nas representações que os docentes tinham da práxis avaliativa no curso, a partir da tomada de conhecimento da carta.

O primeiro momento levou-nos, através da manifestação dos 45% dos professores que atenderam ao solicitado pelo grupo de trabalho, á algumas constatações bastante peculiares. É consenso entre os respondentes que os docentes têm amadurecido bastante na questão da avaliação, a partir das reflexões e estudos que vêm sendo realizados. Entendem como notório o empenho do grupo, na busca do caminho certo. Têm clareza de que há o esforço de

superação e abandono de antigas concepções de avaliação, pautadas em "atividades de averiguação do que o aluno sabe e/ou não sabe, pouco reflexiva, acrítica, descontextualizada". No entanto, compreendem que se vive ainda um período de transição. Manifestam-se com propriedade singular:

- "Neste período que denomino de lacunar, vivemos uma situação em que temos clareza do a que aspiramos, em termos de avaliação; no entanto, não sabemos ser aquilo a que aspiramos."
- "Acredito que agora é prioritário um trabalho ao nível individual para uma mudança de comportamento e não de pensamento (pois acredito que a mudança nesse nível já ocorreu)."
- "Por mais que haja um "discurso" relativo à avaliação que se caracteriza por uma linha progressista e transformadora, sinto dificuldades de que ele se implemente na prática."

Os professores que se manifestaram de forma voluntária, revelaram também uma compreensão da realidade da avaliação no curso, como algo permeado de contradições e ainda não completamente contaminado pelo espírito do Projeto Pedagógico. Lembram as diferenças individuais dos professores, na forma de conceber e de realizar a

avaliação, bem como as dificuldades experimentadas em, conseguir efetuar as transformações, no cotidiano, daquilo que seus discursos já contêm.

- "As pessoas incorporaram, em diferentes níveis, a avaliação como um processo democrático que reflete, de forma positiva, no aprendizado dos alunos."
- "Devemos encontrar o contraponto entre o autoritarismo e o "neoliberalismo"."
- "Embora tenhamos clareza da avaliação contínua, acredito que a mesma esteja sendo feita de maneira estática, em momento previamente definido."
- "Não creio que hoje os docentes desconheçam o Projeto Pedagógico, mas o elo junto à prática, parece-me ainda um pouco distante."

Alguns depoimentos dos docentes ainda denunciam a existência, na unidade, de práticas carregadas de equívocos ligados à avaliação, tais como: desconhecimento do que é relevante para ser avaliado, interferência do relacionamento pessoal no plano profissional, ênfase na demonstração do erro e na "mensuração" do que o aluno não sabe, "não se aproveitando o momento para auxiliar o aluno a ampliar o conhecimento", "absorção acrítica do discurso atual predominante, avaliação participante, sem que ocorra uma real mudança na concepção e, conseqüentemente, na postura", "desconsideração da avaliação como processo

multifacetário que, a cada momento, tem necessidades peculiares, que não é o instrumento avaliativo isoladamente que caracteriza a forma de avaliação e sim que a conjuntura global, em que este ocorre, é que lhe dá consistência'.

Chama nossa atenção a forma com que estes participantes enxergam os vieses que ainda acompanham a prática de avaliação no curso. Ao não negá-los, demonstram a consciência necessária para superá-los.

A nitidez com que pontuam suas afirmações e que coincidem com alguns depoimentos provenientes do segmento estudantil, sugere-nos o amadurecimento profissional e o compromisso com os eixos do Projeto Pedagógico, a ponto de suportar a constatação das eventuais dicotomias entre o discurso e a ação. Chega-se a lembrar o risco de que, se não envidarmos esforços nesse sentido, podemos ter como "conseqüência que o aluno, futuro enfermeiro, reproduzirá em sua prática cotidiana, junto ao seu grupo de trabalho, uma relação de autoritarismo e subjugação". Assim, o que se reconhece é que "o esforço deve ser grande, no sentido de superar dificuldades pessoais para atingir, em plenitude, todos os pressupostos do Projeto Pedagógico". O que se espera é que os docentes assumam para com a transformação "atitude laboriosa, que implica tempo, dedicação, conscientização e amadurecimento".

Igualmente se tem claro que os alunos do curso precisam adquirir a percepção de que "deveriam ser, elementos ativos dessa transformação", o que, na realidade, não tem acontecido, face à forma com que eles vêm se posicionando.

Cabe destacar que o caráter positivo de algumas afirmações dos docentes diante da avaliação, foi derivado das freqüentes provocações ao debate crítico que insistentemente, vínhamos realizando, na Unidade, sobre o tema. Tal destaque é pertinente, pois é dentro desse quadro de mudança, de perseguição de metas que suas respostas precisam ser lidas. Não se trata, pois, de um primeiro depoimento, desprovido de influência de estudos e reflexões conjuntas. Esse depoimento não é mais virgem em sua origem e revela não mais a opinião ingênua de um docente de um determinado curso de Enfermagem. Retrata, minimamente, a opinião de um professor, já influenciado e, quem sabe, contagiado pelo espírito do Projeto Pedagógico vigente. O que há de curioso, é que os depoimentos trazem à tona, os conflitos e inquietações experimentados ao se tentar dar concretude aos pressupostos do projeto, de forma que possam emanar na prática, ações concretas que permitam dar dinamicidade ao discurso pedagógico, colocando em movimento as opções teórico-filosóficas embutidas no mesmo. Assim, é fundamental perceber que os depoimentos permitem identificar alguns dos desvios de rota e a eventual

distância entre a linha do sonho e da realidade institucional.

É importante também ressaltar que algumas das transformações citadas, ainda que incipientes em profundidade e consistência, não ocorreram de forma linear e muito menos impositiva.

A consolidação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem, a partir do questionamento e redimensionamento da sua prática de avaliação, precisa ser compreendida como uma jornada e não um destino simplesmente. E como jornada, ela só existe e se consagra na descoberta e superação diária dos incidentes de percurso. Não há como fugir do caráter imprevisível de toda jornada. O que pode nos auxiliar na caminhada correta, é não desprezarmos o uso da bússola, instrumento de vital importância para evidenciar o norte, para qualquer trajetória e que, em nosso caso, está centrada e representada pelo projeto previamente existente. Projeto este que sempre foi utilizado como guia. De que serviria uma bússola que não fosse nunca usada, ou que estivesse guardada em alguma gaveta, esquecida na memória? De que valeria arrogantemente ostentar a idéia de possuir uma bússola mas que só nos fosse útil em algumas ocasiões? Assim, o projeto de um curso não pode se dar ao luxo de constituir-se em instrumento administrativo, exibido circunstancialmente para comprovar a seriedade de uma instituição.

Segundo CRUZ (1992:4): "Toda cautela é necessária para que perfis institucionais não sejam apenas formalmente elaborados, a título de projeção propagandística das instituições, sem guardar relações efetivas com as práticas universitárias de ensino, pesquisa e extensão".

O Projeto Pedagógico é para ser lembrado e vivido, em cada momento institucional, e cabe a quem assume e exerce o papel de liderança de um grupo, tomá-lo como bússola para cada decisão e/ou intervenção. Assim, o papel diretivo que é inerente ao cargo, tem que ser cumprido, porém embasado nas convicções contidas no projeto coletivo.

Depreende-se ainda, nas entrelinhas dos depoimentos, que a maior dicotomia entre o desejado teoricamente pelo professor, e o vivido na prática, brota da dificuldade de se alterar as posturas, as atitudes dos docentes diante dos alunos, no processo de avaliação. Talvez, isso esconda as dificuldades de se adotar novas relações interpessoais, o que envolve, em última análise, alterar as relações de poder entre os dois segmentos. Vê-se, pois, que a avaliação esconde, em sua trama, muito mais do que a mera mensuração da qualidade dos atos praticados, quer seja pelo aluno, quer pelo professor. A avaliação nos incita a pensar sobre e, ao mesmo tempo, revela nossas concepções de Homem, Ensino e Sociedade. Assim, ela tem que ser analisada em sua lógica interna e externa, sendo que esta guarda estreita

relação com a formação sócio-econômica vigente. O que não se pode desprezar é que, eventualmente, o que se apresenta como dificuldades à alteração da prática avaliativa, parece estar centrado em elementos ligados à sua lógica interna, basicamente. Cabe-nos desconfiar um pouco dessa visão simplista e questionarmos se as reais dificuldades à alteração não estão vinculadas mais a pruridos ideológicos do que a questões teórico-metodológicas?

Cumpre-nos reconhecer, inclusive, que as transformações nas atitudes e valores são muito mais complexas do que as mudanças nos instrumentos que subsidiam a avaliação. Ainda assim, é forçoso reconhecer que temos nos detido mais nessa etapa, furtando-nos a levantar esse manto sagrado que acoberta a prática avaliativa. Confirma-se, nos depoimentos dos professores, a necessidade de se trabalhar arduamente nesta vertente e convivermos com as dificuldades que acompanham habitualmente esta missão.

Quanto à postura dos professores, no encontro com o grupo-trabalho, já cientes da posição dos alunos, através da Carta Coletiva, o que se presenciou foi, inicialmente, um certo constrangimento de alguns dos professores com a mensagem recebida. Conforme uma das declarações: "Confesso que o texto me deixou sobremaneira triste, ao perceber o quanto são lentas as mudanças de comportamento e o quanto ainda está intrínseco em nós professores, o autoritarismo, reflexo de nossa formação castradora e alienante. Cabe

lembrar que já percebi mudanças significativas no comportamento de muitos colegas, embora elas não tenham refletido no corpo discente como eu esperava...".

Outra situação presenciada, revelou indícios de uma certa resistência à iniciativa, expressa ora pela negação da veracidade do conteúdo, atribuindo um certo infantilismo à manifestação dos alunos, ora pelo questionamento do caráter científico com que se chegou ao conteúdo da carta. Ressaltou-se igualmente o risco de se proceder a leitura da referida mensagem, sem contextualizá-la e articulá-la a condições anteriores à Escola, que já imprimem marcas nas percepções dos estudantes. Lembrou-se, igualmente, que a proposta poderia ser ou vir a tornar-se instância populista. Enfim, mesmo considerando-se a pertinência de se destacar esses elementos como importantes para a análise que se pretendia fazer, não há como ignorar a possibilidade de que os mesmos acobertassem também algum tipo de desconforto, gerado pela iniciativa de se "provocar" a livre expressão do segmento estudantil, acerca de tema tão polêmico quanto à avaliação.

Cabe destacar que, associadas a estes sentimentos ou reações (perplexidade, mágoa, frustração, negação) que envolveram parte significativa dos professores presentes, houve manifestações diametralmente opostas, por parte de alguns docentes, que encararam a mensagem dos estudantes, com mais naturalidade, entendendo-a compatível com o papel

desempenhado pelos mesmos e com sua experiência de vida. Houve também um grupo de docentes que optou por silenciar suas opiniões neste foro e, assim, o que se percebeu, é que o conjunto de professores se encontra em fase bastante mesclada, diferenciando-se em suas reações, convicções e ações, embora possa ser captada, claramente, a uniformidade de seus propósitos e buscas.

A heterogeneidade dos comportamentos e atitudes dos professores em reunião, onde o que se objetivava era somente debater o tema avaliação, a partir de uma carta contendo algumas idéias e sentimentos confessados pelos alunos, permite-nos supor que haja grande possibilidade de que essa mesma diversidade de comportamentos e atitudes ocorra na vivência prática da avaliação. Quem sabe, possam, inclusive, estar acentuadas. Não há como desconsiderar que tais sentimentos afloraram em reunião entre docentes e um determinado grupo de trabalho composto por alunos, estudiosos do tema e preparados estrategicamente para promover um diálogo de alto nível. Mesmo tendo aparentemente a situação sob controle, os professores evidenciaram alguma dificuldade para aceitar as críticas, tendo predominado, diante do conteúdo da carta, o desconforto e a tentativa de neutralizar sua possível veracidade. O que nos parece, é que, no dia-a-dia, talvez persista a dificuldade de se começar o diálogo, de forma desarmada. Predomina a reação natural de tentar negar a procedência das queixas, pela destruição dos argumentos ou

pelo questionamento da maturidade dos envolvidos e das reais intenções que animam os denunciantes.

Tal reação, se compreensível por um lado, se encarada do ponto de vista profissional, tende a prejudicar o trabalho pedagógico. Acaba por coibir as críticas, dificultando a apreensão da realidade e mascarando, inibindo ou impedindo a livre expressão dos estudantes.

Tais posicionamentos, talvez, contribuam para clarear as razões das diferenciadas formas com que os alunos se comunicam com os professores. Assim, diante de professores mais abertos e menos defensivos, arriscam-se a emitir seus juízos de valor e emitir sugestões, tentando qualificar o processo de ensino. Diante de outros que não estimulam a participação e que parecem estar sempre prontos para apresentar justificativas para o seu insucesso, os alunos mostram-se apáticos, chegando alguns até a desenvolver comportamento questionável, furtando-se a exprimir sua real opinião, limitando-se a manipular o professor, "falando aquilo que ele que ouvir".

Parece-nos claro que um projeto pedagógico não pretende uniformizar emoções, reações. Ele não deve se transformar numa camisa de força, castrando a liberdade de pensamento e expressão. O projeto deve garantir a pluralidade de ações, porém ajudará a garantir a coerência das opções que serão feitas.

Assim, o projeto, se, de um lado, ambiciona desenvolver a consciência crítica nos alunos, não pode prescindir do esforço dos professores de tentar fomentar no aluno a capacidade de perceber o ambiente que o rodeia, instrumentalizando-o no exercício de avaliar globalmente as situações em que está inserido, identificando os diversos aspectos que compõem a questão.

Vemos que é uma tarefa que, talvez, os docentes precisem reaprender para poder ensinar. Qual seja, reaprender a enxergar o valor educativo da avaliação, de modo a resgatar e multiplicar sua inegável contribuição na qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Evidencia-se que as distorções que, historicamente, vêm acompanhando a avaliação, têm impregnado essa atividade de sentimentos nem sempre desejáveis, no mínimo constrangedores para os envolvidos. O que se percebe é a forte marca de julgamento que acompanha a avaliação e, como tal, se contrapõe à figura de alguém que acusa, alguém que se defende como pode, forçando álibis se necessário, e desejando que o processo finde sem que haja condenações por anulação das provas apresentadas. Tal prática, tradicionalmente, vem sendo exercida no ensino, unilateralmente, pelo professor. No desempenho de seu papel, o mesmo se sente via de regra seguro. Argumenta que os alunos precisam compreender a riqueza do processo.

Porém, ao se sentir avaliado ou ao ser avaliado, sua segurança tende a desaparecer e ele passa a representar o desconfortável papel de "acusado", o que lhe exige habilidade ou astúcia para enfrentar a difícil situação.

A forma com que, habitualmente, a avaliação tem incidido nos alunos, pode ser responsabilizada por algumas das fantasias que eles constroem em relação ao tema. Assim, eles confessam que, por vezes, a avaliação lhes lembra:

- "Uma algema: prende a gente. Você fica dependente da chave que o professor tem. Só ele pode te soltar".
- "Filme de terror longo e chato: só que você tem que assistir até o fim".
- "Parada cardíaca: morte, fim".
- "Uma caverna: com várias saídas: só uma é certa. Cada uma, esconde um obstáculo. Dependendo da escolha, você volta. Não sai. Não adianta forçar. Se tentar sair a seu modo, sai meio mutilado. Tem que seguir as regras".
- "Coringa de baralho: lado bom é o aproveitamento, cara feia é a nota".

Resta saber quais serão as fantasias que os professores também possuem em relação ao tema. Talvez, elas nos ajudassem a compreender um pouco melhor as razões de comportamento tão conflituoso, diante de prática tão

corriqueira e defendida como natural (Para os alunos, é claro).

Talvez, isso possa explicar um pouco as razões do clima de desconfiança, constatado no início da reunião e atribuído a algumas frases da carta dos alunos, decodificadas pelos professores como agressivas e não verdadeiras ou justas...

Talvez, essas fantasias tenham se exacerbado frente ao inusitado da experiência que iniciávamos: discutir avaliação em grupo. E grupo reunindo alunos liderados por uma pesquisadora que, simultaneamente, acumulava a função de diretora do curso. Como enfrentar, concomitantemente, a possível pressão dos alunos e corresponder ou superar às expectativas da diretora, autoridade a quem, de alguma forma, não queriam decepcionar ou diante de quem pelo menos não gostariam de ficar expostos, principalmente, através da "caneta dos alunos do curso...".

Essas emoções e outras que não conseguimos exprimir, fizeram com que, a princípio, a reunião se desenvolvesse tensa.

Sentados em frente a uma grande mesa de reuniões, até a disposição dos participantes revelava um certo constrangimento. Os alunos do grupo de avaliação próximos uns aos outros e obviamente muito próximos à pesquisadora.

Os professores, em geral, também buscavam proximidade com colegas com que mais se afinavam ideológica, técnica ou afetivamente.

As manifestações de alguns docentes, inicialmente centradas em críticas à carta, denominando-a pejorativamente de "carta de adolescente", passaram, num momento seguinte, a invadir o próprio espaço do grupo de avaliação. Confirmava-se que a prática de discutir avaliação, principalmente envolvendo alunos, era ainda embrionária. Alguns professores reagiam à idéia, dissimulando seu temor ou aversão ao processo, através da crítica ao método, à forma. Ficava no ar a idéia de que, superadas ou garantidas as condições científicas para o estudo, as resistências à idéia não remanesceriam, sendo substituídas pela ampla disposição ao diálogo, pela convicção do caráter saudável do estudo. Será?

Os membros do grupo de avaliação, por inúmeras vezes, nessa etapa de reunião, sentiram-se também agredidos (conforme verbalização posterior). Captava-se neles o desejo de reagir duplamente: como alunos e como pesquisadores.

Assim, uma certa ansiedade também nos envolveu. Queríamos muito causar boa impressão, ganhar adesão, no primeiro encontro. A disposição era para evitar enfrentamentos desnecessários, principalmente na fase de

esquentamento da reunião; mas, dominar as emoções, disciplinar as reações não era tarefa fácil.

Havíamos combinado tudo. Porém, a teoria na prática era outra. Cresceu nos alunos a vontade de reagir, de se justificar ou defender a seriedade do projeto. Por vezes, identificamos que seus olhares ansiosos nos procuravam, buscando uma direção. Sem sombra de dúvidas, uma certa malícia adquirida por nós, ao longo do tempo à frente de condução de reuniões, foi condição vital para segurar o processo. Fomos, com diplomacia, acolhendo os desabaços e as críticas mais diretas. Por vezes, a vontade também era a de reagir. No entanto, pressentíamos que não era generalizado no grupo, o sentimento de desconforto. Acreditávamos e se confirmou a hipótese de que os demais docentes acabariam buscando formas para relativizar os depoimentos e caminhar rumo a um consenso, viabilizando a discussão que se iniciara. Assim, as intervenções que se seguiram, tentaram resgatar a importância do momento, o significado de analisarmos a posição dos alunos em tema tão polêmico e os frutos que poderíamos colher, a partir dos mesmos, se os interpretássemos, na perspectiva do nosso projeto pedagógico.

Estes 30 minutos iniciais pareceram uma eternidade para o grupo de trabalho, porém, superada esta primeira etapa da reunião, observou-se uma mudança importante nos professores que passaram a dar mostras do desejo de

participação, aceitação e abertura ao novo desafio e reconhecimento do caráter inacabado dos avanços, ao longo dos tempos. Essa mudança repercutiu favoravelmente no ânimo do "nosso" grupo. Predominaram, a partir daí, depoimentos que evidenciavam amadurecimento dos professores e a sua clareza frente à realidade vivida, identificando-se maior afinidade entre as idéias defendidas no coletivo com os relatos individuais, bem como aceitação de alguns anseios ou críticas manifestadas pelo segmento estudantil.

Estas manifestações realizadas por outro conjunto de docentes, contrabalançou a pressão inicial em cima, inclusive, do grupo de trabalho, cuja proposta chegou a ser tratada como populista, "Uma manobra para dar a impressão de participação aos alunos. Mero artifício administrativo". Foi vital para nós conseguirmos silenciar a própria vontade de reagir. Valeu-nos a prudência e o conhecimento das forças em jogo. Sabíamos que o próprio grupo de professores procurava situar-se e que a tendência era favorável. E assim sucedeu, como num passe de mágica, de repente, o clima desanuviou. Os docentes, ao não nos perceber defensivos, e ao não se sentir provocados por nossa argumentação eloqüente, cederam espaço. Abriram sua guarda, o que nos possibilitou reassumir o comando da situação. A partir daí, as falas giraram em torno de questões técnicas afetas à avaliação. As questões políticas estavam controladas.

Alguns aspectos essenciais levantados pelos professores apontaram para a prioridade de se diagnosticar o que se passa com a avaliação no Ciclo Básico, área que parece apresentar problemas agudos e que talvez pudesse ter originado o tom do desabafo tão pesado, por parte dos alunos. Esse desabafo levou os docentes a experimentar uma certa decepção, ao verem seus esforços não reconhecidos e valorizados pelos alunos. Outro aspecto merecedor de atenção foi a discrepância de opiniões entre alunos e professores, no que se refere à possibilidade de participação. Estes últimos asseguram que o espaço de manifestação existe e tanto existe que a redação da carta fala por si só. Testemunham que antigamente tal iniciativa nem seria proposta, e, provavelmente, se o fosse, a mensagem certamente teria outro colorido. Aos docentes, parece claro que os alunos não têm conseguido usar melhor o espaço que lhes é oferecido e garantido. Lembram que talvez isso seja fruto de experiências de repressão anteriores à escola, "sendo que os estudantes já vêm tolhidos de falar, pela sociedade, então não dá para atribuir coisas do nível macroestrutural ao nível micro". Falta-lhes experiência no exercício de uma participação consciente, sendo que, algumas, vezes o que se vê é uma distorção da idéia do aluno crítico, apresentando-se este poliqueixoso ou acomodado na sua insatisfação ou omissos, por opção na ação a ser desenvolvida. Descrente, nega quaisquer avanços, fazendo da realidade e da convivência com os professores algo amargo e penoso, desprovido de esperança.

Os professores assumem como fundamental superar o autoritarismo que, eventualmente, pode aparecer em atos isolados e talvez até de uma forma inconsciente. Ressaltam que, no atual momento histórico, acreditam como mais significativo e desafiador, que professores e alunos estabeleçam, no concreto, as claras distinções entre ser autoritário e usar da autoridade no exercício do papel.

Veza por outra, a linha tênue que delimita esses conceitos, gera problemas tais como o autoritarismo e o democratismo. Ambos, igualmente indesejáveis. Nessa perspectiva, defendem uma relação entre alunos e professores mais adulta, menos maternalista, intencionalmente definida de forma a subsidiar o aluno à inserção no mercado de trabalho, com um instrumental que o habilite a enfrentar conflitos inerentes à vida profissional e social.

Percebe-se que alguns docentes se destacam na reunião. Argumentam com naturalidade e parecem estar convictos de que as relações interpessoais na avaliação podem se constituir no fulcro do problema. Assumem, com coragem, a idéia de que a avaliação pode servir tanto de mecanismo de coerção como de manipulação de aluno. Ora o professor pode ser excessivamente permissivo, buscando uma certa forma de seduzir os alunos, ora pode infantilizar a relação, perdendo o ponto de contacto com as necessidades

do processo de ensino, que nos remetem a uma expectativa de maior responsabilidade do aluno.

O que se discute é que o problema está em nós e não no aluno. Não dá para transferir para ele a responsabilidade de definir as formas e os limites da interação. "Nós é que precisaremos achar o ponto de equilíbrio entre as duas vertentes". Tem sido problemático encontrar esse indicador e isso tem trazido desconforto aos docentes que acabam confundindo, algumas vezes relação democrática com ausência de cobrança, de contrapartida; relação dialógica com ausência de limites e mistura de papéis.

É mister que consigamos equacionar essa situação, sob pena de inviabilizarmos a relação de parceria com o aluno, necessária ao processo de avaliação que defendemos, preocupado com a apropriação do conhecimento.

Aparece, também, destacada pelos professores, a concordância com a mútua relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, defendida pelos alunos. Confessam que seus esforços ainda não deram os frutos necessários, mas entendem que não se trata de achar culpados, ou entre o grupo identificar e acusar os dissonantes. O desejo de transformação é comungado por todos, o ritmo das mudanças é que é individual, facilitado, algumas vezes, pelas próprias condições de trabalho que não são uniformes. Destacam que o

compromisso com as transformações deve ser bilateral, lembram como importante reestruturar a participação estudantil, auxiliar na politização dos estudantes, levando-os à auto-organização.

Importa, inclusive, na visão dos docentes, identificar qual é, de fato, o compromisso dos alunos para atingir o que eles pretendem.

Se os alunos buscam uma avaliação que não seja centrada unicamente em provas e permeada de ponta a ponta pela nota e pelo desejo obsessivo de aprovação, desarticulado do desejo de apropriação de conhecimento, devem, paralelamente, investir na sua própria postura no processo, que, somada às posturas dos professores, contribuirá para acelerar as transformações. Essas transformações caminham na direção de reconhecer a avaliação como "fenômeno multifacetado", o que contraindica a prescrição de receitas ou fórmulas mágicas para a superação dos problemas, sejam eles afetos, ou não, aos instrumentos que deverão ser propostos, na razão direta dos fins que se buscam alcançar.

De forma geral, a reunião evidenciou que os docentes não se opuseram ao conteúdo da carta, de forma radical. A reação de defesa mais enérgica que foi identificada, referiu-se à frase da carta que sugeria que os professores

deveriam "ser mais capacitados e honestos na avaliação". Essa crítica foi rechaçada de forma bastante incisiva.

Não podemos deixar de destacar a possibilidade de que algumas críticas dos estudantes tenham causado um certo constrangimento. Vez por outra, talvez, os professores se indaguem se os alunos têm condições para julgar seus professores. Que critérios são por eles tomados, para legitimar suas afirmações. As razões que os levam a tecer críticas nem sempre fundamentadas podem ser entendidas pelos professores como um traço típico de juventude, propensa a contestações.

Parece-nos salutar, no entanto, entender a oportunidade que se dá ao aluno para se expressar nesse processo. Esse pode vir a constituir-se em momento de crescimento, exercício de participação, verdadeiro fermento para as transformações necessárias. Suas críticas podem eventualmente despertar-nos para algumas verdades difíceis de serem assumidas.

Não há como negar que, ao sermos avaliados, passamos a representar um outro papel, carregado de ambigüidades e contradições. Essa inversão de papéis, de avaliador a avaliado, de sujeito a objeto, pode ser vivenciada de duas maneiras: acidental ou propositadamente, se considerarmos que, em algumas vezes, facultamos ao aluno a livre expressão de sua opinião; em outras oportunidades, acabamos

sendo atingidos pela avaliação de bastidor, de corredor, esta, sim, executada implacavelmente. Ambas nos remetem a experimentar na própria pele o que é ser avaliado e assumir nossa condição humana, nossa vulnerabilidade.

No entanto, pela disposição assumida diante do grupo de trabalho "Avaliando a Avaliação", acreditamos que esse caminho a ser percorrido, mostrar-se-á menos tortuoso e acidentado na medida em que ele for trilhado conjuntamente, professores e alunos, norteados pelo compromisso com o Projeto Pedagógico, verdadeira espinha dorsal do curso.

A abertura dos professores à proposta do grupo de trabalho é a confirmação do estágio de crescimento e amadurecimento profissional em que se encontram, necessário como ponto de partida para uma inserção mais planejada do aluno no processo de avaliação. Temos a fiel convicção de que, a partir dessa fato, imprimiremos novo ritmo às transformações que tanto buscamos, energizando o processo, através da valorização da participação do estudante. Este, por sua vez, precisará entender que, dia após dia, consolidará o seu direito de participar.

Pelo exercício cotidiano responsável, devidamente apoiado pelos docentes, a experiência de participação se tornará cada vez menos penosa e cada vez mais eficaz, colocando professores e alunos, solidários na construção de uma proposta de avaliação, por ambos desejada.

4. PROPONDO CAMINHOS

Reconhecida a oportunidade de se buscar conhecer e compreender as formas singulares, com que alunos e professores enxergam o fenômeno avaliativo vigente no curso de Enfermagem da PUCCAMP, incontestável era a necessidade de se provocar uma situação onde ambos, atores principais da mesma cena, pudessem se encontrar e, juntos, enfrentar o desafio de refletir criticamente sobre o diagnóstico realizado. Uma tarefa de difícil consecução, na medida em que cada um dos segmentos se achava unilateralmente convencido da exatidão de sua representação e, assim, talvez menos disposto a quaisquer concessões.

Ao nosso grupo de trabalho cabia nova intervenção a ser planejada, minuciosa e estrategicamente. Interessávamos usar esse encontro para, ao invés de reforçarmos as divergências que os depoimentos continham, valorizarmos a similaridade de buscas. A estratégia não visava a negar a realidade, mas fazer uma leitura dessa realidade, mais positiva, valorizando os pontos comuns, identificados nos discursos de professores e alunos, de modo a ganhar condições para discutir os aspectos polêmicos e, por vezes, antagônicos, contidos no diagnóstico realizado.

O acirramento dos contrastes não acrescentaria nenhuma qualidade ao debate, podendo pôr a perder uma

oportunidade de somar esforços, talentos na reorganização da prática avaliativa.

Assim, conforme DE SORDI e CAMARGO (1992), "as divergências identificadas, se compreendidas numa perspectiva amorosa, ao invés de significarem um impedimento para a transposição do hiato, poderão servir como sinalização de situações de conflito a serem superadas, se trabalhadas a quatro mãos, objetivando a transformação da realidade de avaliação, pelo esforço comum, rumo à construção de uma utopia projetada por ambos e evidenciada nas coincidências de caráter teórico".

Assim, decidimos organizar o Fórum de Debates sobre Avaliação, evento que teve por objetivos, socializar o diagnóstico realizado e envolver a comunidade do curso, na elaboração de propostas, visando a otimizar a nossa práxis avaliativa, restituindo aos professores e alunos do curso, a responsabilidade de indicar o caminho a ser trilhado, de acordo com suas possibilidades. Antes de juntarmos os dois segmentos, optamos por sistematizar os dados que tínhamos obtido junto aos docentes, organizando uma síntese que apresentamos preliminarmente aos professores. Essa síntese, ao destacar os pontos mais importantes da reunião, tinha, como meta, tornar transparente aos docentes do curso, quais tinham sido as impressões do grupo "Avaliando a avaliação", acerca da inserção dos professores no processo. Não nos pareceu sensato socializar os dados obtidos junto aos

professores, sem que, previamente, tivéssemos conferido, junto a eles, a fidedignidade de nossa leitura da realidade. Poderíamos incorrer num erro político primário, qual seja expor as opiniões dos professores aos alunos, sem o seu prévio consentimento.

Simultaneamente, cabia-nos em nome do rigor científico e da honestidade, não distorcer ou maquiar os achados, o que poderia comprometer a transparência do processo. Assim, discutimos arduamente com nosso grupo de trabalho, a redação da síntese, de modo a preservarmos a verdade dos fatos, mas, igualmente, buscamos a melhor forma de contar essa verdade à nossa comunidade.

Internamente negociamos cada frase, cada verbo, cada expressão. Procurávamos aquilatar o impacto de cada palavra e do conjunto de idéias contido no texto, nos professores e nos alunos. Às vezes, o tom que originalmente propúnhamos, numa segunda análise parecia inadequado, ora excessivamente duro, ora perigosamente suavizado, nossa intenção era de sermos o mais fiel possível. Mas, não há como negar a dificuldade de nos distanciarmos de nossos papéis de origem. De vez em quando, falava mais alto a voz dos alunos do projeto e seu desejo de enfatizar o quanto tinham percebido, nos professores, uma rejeição ao trabalho e às idéias da Carta Coletiva. Outra vez, falava mais alto nossa tentativa de realçar os avanços que poderiam ser privilegiados, em detrimento das resistências localizadas.

Ao final, conseguimos um texto sóbrio que nos satisfiz mutuamente. Decidimos submetê-lo a uma das professoras do curso, a que mais se destacara na reunião, por suas intervenções consistentes e equilibradas. Esta atendeu ao nosso pedido de ajuda e, assim, finalizamos o trabalho que foi entregue, posteriormente, a cada docente, cientificando-o de que esses seriam os eixos que seriam explorados pelo grupo "Avaliando a avaliação", com o conjunto de alunos da Faculdade no Fórum de Debates a ser realizado.

O papel que nos coube foi o de mediar o encontro, subsidiar as reflexões. O pressuposto desta ação foi o de negar a prática de formular propostas de cima para baixo, definidas por um grupo (ainda que em nome de um projeto) e que deveriam ser cumpridas por um outro conjunto de indivíduos, meros executores de uma proposição concebida por outros. Era fundamental que a proposta de intervenção fosse fruto do desejo da comunidade, de modo a que a mesma se contagiasse com o espírito das mudanças e se comprometesse com o nível das exigências implícitas na transformação de comportamentos e atitudes, que deveriam permear nosso cotidiano, de ponta a ponta.

A reunião foi um marco importante para o projeto "Avaliando a Avaliação". Necessário torna-se revelar que tal sucesso dependeu muito da vontade política que tivemos e exercemos, na qualidade de diretora do curso. Nosso

engajamento com a proposta facilitou, enormemente, o encontro, pela organização e divulgação da iniciativa, pelo apoio logístico que emprestou ao grupo de trabalho, pela liberação de alunos e professores de suas atividades regulares, para possibilitar a participação.

Na oportunidade, foi necessário usarmos corretamente o cargo que ocupávamos, valendo-nos dele como instrumento a serviço de um projeto. Foi necessário avançarmos na compreensão de que o ensino não pode sofrer do reducionismo de só ser concebido em sala de aula, em atividades formais. Assim, foi, com desenvoltura e segurança, que deliberamos que as atividades de estágio e as aulas teóricas regulares previstas para o dia, deveriam ser substituídas pelas discussões sobre Avaliação a serem realizadas no Fórum. Tínhamos claro que as mesmas poderiam imprimir uma nova qualidade ao ato de aprender e ensinar, constituindo-se em alavanca para as mudanças que pretendíamos alcançar. Só a partir da ampla participação de alunos e professores, poderíamos inaugurar uma nova fase no curso. Dessa forma, a decisão política foi indispensável ao projeto.

A estratégia que adotamos para o Fórum consistiu numa explanação aos presentes, envolvendo, inicialmente, um breve histórico do Projeto "Avaliando a Avaliação", ao qual se acrescentou a leitura da carta dos alunos aos professores, com subsequente análise do posicionamento dos docentes, em relação ao seu inteiro teor. Nosso ponto

norteador para a análise que pretendíamos fazer, foi o Projeto Pedagógico do curso e, para garantir um entendimento mais homogêneo aos participantes do evento, esquematicamente retomamos os eixos principais desse Projeto, através de uma retroprojeção (anexo 9). Exploramos, através desse recurso, a importância de articular a concepção e vivência das diferentes práticas pedagógicas, tomando por baliza os pressupostos do projeto educacional existente, a partir do qual deveriam ser definidas, buscadas e construídas alternativas consistentes e exeqüíveis.

Nessa perspectiva, buscamos criar uma certa cumplicidade entre os presentes, comprometendo-os com a idéia de que a análise da avaliação do curso só teria sentido, se o norte fosse o projeto e que este, para ser consolidado, exigia uma determinada prática de avaliação, sem a qual estaria fadado ao insucesso. Defendemos, nesse foro, que o terreno da avaliação não ensejava barganhas, notadamente pelas relações de poder que tal prática acobertava, e que a tarefa que se impunha, era a de reconstruir, se fosse o caso, nossa forma de viver a avaliação, independente dos papéis por nós representados.

A próxima etapa prevista foi a de dividir os participantes em grupos, para discussão de subtemas, definidos a partir do estudo realizado. Evidenciou-se uma tendência, nas diferentes fontes utilizadas, de associar a

prática de avaliação a fatores que, aparentemente, nada tinham a ver com ela, mas que, numa leitura mais crítica da questão, revelaram sua imbricação e mostravam-se determinantes na sua conformação.

Tais elementos confirmaram nossa prévia desconfiança de que, ao mexermos na práxis avaliativa do curso, uma verdadeira reação em cadeia se avizinharia. Assim, estaria posto em xeque todo um modelo de ensino, toda uma metodologia de trabalho e não tão somente a forma de avaliar, desvinculada de todo um contexto e de todo um arcabouço teórico, que lhe empresta um significado.

Optamos por definir previamente os seguintes temas, para direcionar os debates ao nível dos seus grupos:

1. A relação básico profissionalizante e sua influência no desenvolvimento do aluno no processo avaliativo.

1.1. Eixos a serem explorados:

- . a relação professor-aluno no ciclo básico
- . a questão dos pré-requisitos
- . a falência do ensino de primeiro e segundo graus
- . a avaliação do aluno e a relação das disciplinas e do conteúdo explorados com as necessidades de formação do enfermeiro.

2. A avaliação em sala de aula: propostas para otimização.

2.1. Eixos a serem explorados:

- . relação do conteúdo ministrado com conteúdo avaliado
- . formas de avaliação facilitadoras do aprendizado
- . a recuperação do aluno e do conhecimento
- . atenuando o peso da nota: o desafio
- . papel do professor, relação teórico-prática

3. A avaliação em campo de estágio: proposta para otimização.

3.1. Eixos a serem explorados:

- . relação professor-aluno
- . formas de avaliação facilitadoras do aprendizado
- . compromisso com a qualidade da assistência: responsabilidade de quem?

4. A participação do estudante na vida da Unidade:

4.1. Eixos a serem explorados:

- . A organização dos alunos como instrumento útil à qualificação do ensino
- . representação estudantil: responsabilidades e dificuldades
- . participação democrática: desafios e riscos

Cada grupo temático, para efeito da organização do evento ficou sob a responsabilidade de um aluno do projeto "Avaliando a Avaliação" e de um professor do curso, especialmente convidados para assumir a tarefa, sendo o critério do convite definido, a partir do reconhecido interesse pelo estudo da avaliação ou experiência acumulada em uma das áreas em questão.

Essa alternativa pareceu-nos prudente, visto que seria o primeiro sinal da parceria que buscávamos construir. Ao associarmos, alunos e professores, buscávamos soluções que contemplassem as expectativas de ambos segmentos, quebrando o vício de discutirmos uma questão, ligada simultaneamente ao cotidiano desses dois segmentos, de forma atomizada, sem permitir o amplo conhecimento e discussão de seus pontos de vista particulares, no sentido de dar-lhes posteriormente uma marca singular, consoante ao projeto coletivo.

Alunos e professores juntos, protagonistas da mesma cena, estariam, agora, sendo autores e não somente atores do ato seguinte. Na qualidade de autores, poderiam escrever conjuntamente a história que gostariam de representar, na vivência de seus próprios papéis. Esta, escrita por qualquer um deles isoladamente, padeceria da falta de um pedaço significativo, revelando sua mutilação, sua deficiência. Esta tentativa de trabalhar a questão da avaliação sob uma única lógica (a do professor), tinha, até

então, servido unicamente para desacelerar as mudanças que sonhávamos. A inserção do aluno no processo, permitiria a eles a compreensão e relativização das dificuldades experimentadas pelos docentes, bem como comprometeria a ambos na potencialização das possibilidades de transformações por ambos desejada.

Antes de começarmos os trabalhos, nós, membros do projeto "Avaliando a Avaliação", fomos tomados de alegria singular. Sentíamos-nos gratificados pelo número significativo de participantes. Todos os docentes do curso atenderam ao convite assim como 85 alunos, provenientes das quatro séries.

Havíamos dividido a apresentação dos resultados à platéia entre os diferentes membros do grupo. Este se constituiu em um novo desafio aos alunos do grupo. Pela primeira vez, assumiam, diante de seus pares, a participação no Projeto, relatando-lhes os resultados. Cabe citar que essa atividade rendeu-lhes algum prestígio, mas também alguma dor de cabeça. Acabaram sendo alvo de chacota, por parte de alguns alunos presentes. Por trás de alguns sorrisos e comentários sutis, havia um certo clima de desconfiança, quem sabe, até inveja e ciúmes. Na análise que fizemos posteriormente, os alunos do grupo não pareceram incomodados com a situação e nem arrependidos de terem principiado a experiência conosco. Cabe destacar que não foi generalizada e nem majoritária essa rejeição, tendo

predominado o respeito e admiração pelo trabalho, principalmente por parte dos professores.

Terminada a primeira fase do Fórum, deu-se início aos trabalhos nos grupos. Nestes, a participação nos debates foi intensa e conseguiu-se aprofundar questões historicamente polêmicas, afetas à avaliação, que geraram relatórios, levados à plenária para aprovação e definição de diretrizes a serem seguidas, metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos.

De forma sintética, apresentamos algumas das conclusões que foram apresentadas, ao final do Fórum:

- necessidade de conscientização de professores e alunos da subjetividade da avaliação e busca da objetivação da mesma, a partir dos parâmetros do projeto educacional;
- adoção de avaliação diária, contínua, global;
- maior abertura do professor e maior participação do aluno no processo;
"participação deve ser prática conquistada pela ação, pelo posicionamento crítico e responsável e não ocorrer por delegação, como presente concedido pelos professores..."
- necessidade de ampliação de canais de divulgação de informações e canais de resoluções de problemas,

garantindo-se o retorno das decisões ou das razões de emperramento aos envolvidos;

- reforço do papel de educador do professor: torná-lo referência para o aluno, garantir atualização dos docentes;
- revisão de objetivos do estágio e das disciplinas e divulgação aos alunos, para posicionamento, tanto no ciclo básico como no profissionalizante;
- utilização correta da ficha de avaliação, instrumento que deve fornecer aos alunos os critérios nos quais serão avaliados e que devem ser previamente conhecidos e discutidos;
- reorganização da forma de planejamento do estágio: maior clareza do professor e maior domínio do campo, maior aproximação do professor com a realidade do mundo do trabalho;
- reforço nos alunos da idéia de compromisso e responsabilidade com o aprender, apesar das dificuldades sociais que vêm refletindo negativamente em todas suas intervenções;
- investimento na reorganização dos estudantes, através do fortalecimento de sua entidade representativa e da descentralização das decisões e ações. "O D.A. somos todos nós";

- criação do conselho de representantes de classe e promoção de discussões periódicas dos mesmos com D.A., direção, professores, para deliberar sobre os problemas vividos no cotidiano;
- repensar conteúdos mínimos necessários e adotá-los como referência, para avaliações e recuperação dos alunos no processo;
- proposição de cronogramas racionais de atividades didático-pedagógicas, evidenciando articulação de disciplinas e professores;
- estudo de formas de alcançar uma metodologia de ensino, que contemple a clientela de alunos-trabalhadores e preserve a qualidade de ensino;
- diversificação de formas de avaliação;
- garantia de devolução das provas e discussão dos resultados com os alunos;
- investimento na criação de estratégias, que ajudem a consolidar o conhecimento em sala de aula;
- instituição de plantão de dúvidas, redimensionando o trabalho dos monitores;
- exploração melhor da teoria na prática e vice-versa. Usar avaliação como estratégia para ensinar;
- estímulo à pesquisas no próprio estágio e discussões de caso, aproveitando a realidade concreta;

- envolvimento do aluno no processo de avaliação;
- divulgação aos professores do básico dos eixos do Projeto Pedagógico, engajando-os na sua consolidação e subsidiando-os na definição de conteúdo necessário ao perfil profissional;
- buscar, sempre que possível, que o professor que ministre a teoria, supervisione a prática em campo;
- criação de uma Câmara de Estudos Acadêmicos, objetivando a discussão sistemática de situações ligadas ao processo ensino-aprendizagem;
- estímulo ao aluno, para estudos independentes e complementares na biblioteca;
- apresentação aos alunos não apenas dos critérios que serão usados para avaliação, mas, principalmente, qual a concepção e o entendimento que se tem acerca da avaliação;
- abolição de atitudes policiaiscas na avaliação;
- manutenção de postura de parceria (alunos e professores);

Finda essa apresentação no Fórum, discutiu-se que todas estas medidas ou sugestões, para se efetivarem, de fato, precisariam continuar contando com a ação do "Grupo de estudos sobre avaliação", que deveria ser ampliado e

continuar liderando as iniciativas a serem tomadas nesse sentido.

4.1. E os desdobramentos estão apenas começando...

O Fórum de debates sobre Avaliação representou para nós um marco decisivo para o trabalho. Principalmente, porque, ao compartilharmos com nossa comunidade não só nossos resultados, mas, principalmente nossas aspirações no sentido de construir uma nova prática avaliativa, acabamos despertando nela o mesmo sonho por nós acalentado. Mais do que isso, conseguimos gerar, no grupo, expectativas no sentido de que lograríamos interferir positivamente na situação. Sendo assim, havíamos-nos comprometido publicamente. Os participantes delegaram-nos a responsabilidade de tornar factível a difícil transformação da realidade da avaliação, com seus múltiplos desdobramentos.

A tarefa era de difícil consecução, porém o que nos animou foi a adesão de quatro professores que ao se associarem a nós, aumentavam nossas chances de algum resultado, a curto prazo.

Definimos, como prioridade, investir no fortalecimento da participação estudantil na vida da Unidade.

Partimos da premissa que sua organização era condição vital, para levar à frente as reivindicações por um ensino de maior qualidade. Nesse sentido, cabia-nos auxiliá-los nessa tarefa. Pode causar estranheza que o Grupo de estudos sobre avaliação pretendesse se imiscuir nessa área. Cabe destacar que, em nossa Unidade Acadêmica, predominantemente feminina e com um significativo número de alunos trabalhadores, o que se percebia era uma certa desmobilização dos estudantes, uma despolitização da maioria dos alunos do curso. Assim, o Diretório Acadêmico tinha sua ação prejudicada e, por dois anos consecutivos, praticamente não se conseguia reunir elementos interessados em compor uma chapa, para concorrer ao cargo. Para nossa proposta, era inevitável que os estudantes tivessem um D.A. forte, representativo e comprometido com as causas do ensino de qualidade. Uma entidade, capaz de captar os problemas e direcioná-los aos órgãos competentes.

Os alunos precisavam perder o medo de lutar por seus direitos e aprender a usar sua vez e sua voz, para solucionar problemas históricos afetos à avaliação. A desorganização dos alunos fazia-os fracos e relutantes em questionar a prática docente, obcecados pelo temor ao professor e ao seu instrumento de poder, a nota.

Por inúmeras vezes, suas queixas na área eram sufocadas, principalmente nas disciplinas do ciclo básico, onde os problemas eram gritantes e o índice de dependências exacerbado. Reclamações eram freqüentes, mas raras eram as iniciativas concretas para enfrentar o problema. Toda vez que se solicitava a oficialização das queixas, o medo de ser identificado e perseguido pela documentação encaminhada, paralisava o movimento estudantil. O que desejávamos era, através do D.A., legitimamente empossado, desenvolver ações conjuntas (Direção - D.A. - Projeto Avaliando a Avaliação) e politicamente pensadas, para obtermos alguma melhoria no ensino praticado no curso.

Assim, iniciamos nosso trabalho, investindo nos dois eixos: fortalecer o Diretório Acadêmico, através da divulgação, junto aos estudantes, da importância de seu trabalho e, simultaneamente, ensaiar uma forma de iniciar a abordagem do projeto "Avaliando a Avaliação", junto aos professores do básico.

Ainda que desconfiássemos que tais tarefas não seriam de fácil realização, temos a confessar que, em uma delas, meticulosamente planejada foi-nos surpreendente a acolhida.

Já era comum a prática de conversar com os docentes do básico a cada início de período de planejamento. As questões apontadas pelo curso versavam sobre desarticulação

de conteúdos, excesso de reprovações e falta de clareza do perfil profissional. Os docentes retrucavam, reclamando da baixa carga horária e do desinteresse e deficiência de sua clientela alvo. E, assim, sucediam-se os argumentos, numa cadeia sem fim de reclamações mútuas; ao final, cada qual mais convencido da exatidão de seu diagnóstico, despedia-se, formulando propósitos de correção do solicitado.

Decidimos, através dos resultados do Fórum, traçar diretrizes e tentar sedimentar um diagnóstico da situação de todas as disciplinas do curso, com relação ao seu impacto na formação generalista defendida pelo curso.

Tivemos muita habilidade nessa investida. Através de um questionário aplicado aos alunos das quatro séries, pudemos captar os pontos nevrálgicos das disciplinas e, assim, fundamentar nossa opinião acerca de quesitos do tipo: carga horária, adequação do enfoque, articulação teórico-prática. Ao tabularmos os resultados, obtivemos um quadro comparativo entre as disciplinas que permitia identificar resultados bastante diferenciados, em termos da qualidade do ensino ministrado e aproveitamento de carga horária existente. Isso trazia à tona uma nova variável para ser pesada: o compromisso do docente era fator decisivo capaz de, inclusive, atenuar alguns limites impostos pelas condições reais de trabalho (DE SORDI et al, 1992).

Fascinados com os resultados, convidamos oficialmente os docentes do ciclo básico para participar de uma oficina de trabalho, cujo tema era "Articulação básico-profissionalizante e sua importância no Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem".

Tivemos uma participação expressiva dos professores, tanto do básico quanto do profissionalizante. A nossa organização foi impecável e surpreendeu positivamente os docentes. Cada um deles recebeu os dados trabalhados e a situação de sua disciplina em relação às demais, acompanhados de um texto elaborado por parte dos alunos do Grupo "Avaliando a Avaliação". A tônica do texto era a relação de parceria necessária entre o básico e profissionalizante e o compromisso de cada docente em articular sua proposta de disciplina ao perfil do profissional. Objetivávamos sensibilizá-los do risco de se pensar as disciplinas de forma estanque e descontextualizada da situação real dos alunos do curso de Enfermagem. Os argumentos eram intencionalmente endereçados à prática de avaliação necessária ao Projeto Pedagógico do curso (DE SORDI et al, 1993).

O resultado foi fantástico. Mesmo alguns docentes, reconhecidamente agressivos e/ou defensivos, assumiram que "não havia como contestar os resultados" e reforçaram o desejo de manter o diálogo ora iniciado, dentro de uma nova lógica. Conseguimos, inclusive, que um dos professores se

manifestasse interessado na participação no projeto "Avaliando a Avaliação".

Nem tudo, no entanto, corria às mil maravilhas, como pode parecer. Nossa investida na reorganização estudantil mostrou-se complicada. Um dos alunos do nosso grupo, designado para liderar o sub-projeto, resolveu tomar a iniciativa de contactar os estudantes e explicar as nossas metas. Sua tentativa nasceu de seu desejo genuíno de conseguir trazer os estudantes para o processo. No entanto, tão contagiado estava pela idéia e tão convicto da necessidade de sua inserção no D.A., que acabou por cometer alguns equívocos, que lhe trouxeram grande decepção. Nesse sentido, o grupo "Avaliando a Avaliação" acabou falhando. Consumidos pelo excesso de atividades comuns ao final do ano letivo, tínhamos desacelerado nossas reuniões e a análise que posteriormente fizemos, evidenciou que nos faltou planejamento em questão tão turbulenta. Escapou-nos do controle a situação. Um grupo de alunos, intitulado-se como chapa de oposição, lançou sua candidatura em contraposição à nossa eventual chapa, que nem chegou a se constituir e que, no entender dos estudantes, seria liderada pelo nosso colega. Ainda assim, às avessas, nossa meta fora atingida. Afinal, fazia longo período em que não havia um clima de eleição na Unidade. Pena que tenha havido tanto mal-entendido. As reais intenções do aluno que decidiu assumir a reorganização estudantil, foram distorcidas e, no clima típico de eleição, o próprio

projeto "Avaliando a Avaliação" sofreu seu primeiro desgaste. Não faltaram argumentos levianos que criticavam o colega, como "pelego da diretora" e, portanto, incompatível entregar o D.A. a tal figura. Enfim, nem só de vitórias se escreve a história de um processo que tenta redimensionar a avaliação.

Hoje, a realidade nos aponta a necessidade de continuar provocando a comunidade para seu repensar diário. Temos tido alguma dificuldade em trazer mais alunos e professores para integrar o projeto. Isso nos impede alguns vãos. Concebidos em nossa mente e coração, implantá-los na prática, tem sido em desafio. Há avanços, porém sabemos que são pequenos, diante de nossos sonhos e da urgência dos problemas. Nossa intenção, ao fortalecê-los, é realçar a idéia de que há muito o que mudar e de "tudo vale a pena, quando a alma não é pequena". Visa despertar em cada um dos nossos leitores eventuais, o mesmo desejo de lutar, criando as armas que forem necessárias, para fazer da avaliação a mola propulsora do Projeto Pedagógico da Instituição.

Surpreendemo-nos com a quantidade de idéias que nos ocorreram, após a deflagração do projeto "Avaliando a Avaliação. É um sem-fim de ações a concretizar, que nos seduz e paradoxalmente não nos leva à exaustão. O projeto "Avaliando a Avaliação", ao inaugurar em nossa Faculdade, uma nova forma de discutir a avaliação, inaugurou, também, um tempo novo. Tempo de providenciar o futuro, pela ação

solidária de alunos e professores, ambos desejosos e comprometidos com a formação de um enfermeiro, capaz de, criticamente, assumir seu papel na sociedade.

Creemos que, enquanto estivermos nos contagiando mutuamente, professores e alunos do projeto, trocando energias e compartilhando utopias, a tarefa de planejar e construir o presente, terá para nós um sabor especial, difícil de ser expresso, mas cujo paladar é inesquecível.

4.2. Analisando as lições do processo.

A realização desse estudo sobre avaliação, em nossa Unidade, revelou-se fascinante, desde o início, dada a perspectiva que elegemos para nossa leitura da realidade. Nossa disposição não era a de olhar o cotidiano de professores e alunos, procurando mensurar o que havia de positivo ou negativo em seus comportamentos e atitudes, diante dessa prática. Se assim o fizéssemos, estaríamos reduzindo a avaliação ao seu plano primeiro de mera constatação, na maior parte das vezes, realizada de modo desarticulado e desvinculado de suas reais determinações. Ao nos propormos a um estudo de outra natureza, nos obrigamos a nós mesmos, por força da coerência, a buscar compreender a práxis de avaliação dos docentes e seu reflexo nos estudantes, tomando, como balizamento, uma concepção de avaliação processual, construtiva e geradora

de conseqüências, a partir das possíveis constatações que viéssemos a fazer. Nesse sentido, o trabalho foi favorecido pela prévia existência, na escola, de um plano diretor de decisões, modestamente alcunhado projeto pedagógico, mas que, na prática, mostrava ser bem mais abrangente, posto que transcendia o limite do pedagógico em sala de aula e definia a política da instituição, na formação de seus egressos. Assim, da perfeita sintonia entre o político e o pedagógico, dependia o sucesso da proposta. A sala de aula, espaço concreto para viver o pedagógico, deveria estar permeada pela opção política da Instituição, expressada nas decisões dos professores, no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Assim, numa relação quase que simbiótica, elas se relacionam, não sendo possível conceber essas duas dimensões, isoladamente. Uma não vive sem a outra e cada uma deve poder espelhar e nutrir a outra. Não se pode planejar o pedagógico, sem o projeto político e não há vantagem alguma em se ser detentora de um projeto político, que não resulta em uma ação na prática pedagógica concretamente. Logo, essa dicotomia é inconcebível, quando se busca verdadeiramente consolidar um projeto.

Assim, ao estudarmos a prática de avaliação na Faculdade de Enfermagem nos referenciamos ao Projeto Pedagógico da Unidade. Este, ao adjetivar o curso, singularizando-o entre outras escolas de Enfermagem, passou a ser entendido por nós, como eixo norteador da Instituição, que deve animar e justificar, consciente ou

inconscientemente, os atores envolvidos na tomada de decisões e na configuração de seus papéis, ou seja, na forma de sua inserção na proposta.

O projeto, assim, antecede a avaliação, na medida em que fornece indicadores tanto quantitativos como qualitativos, para a análise que se quer proceder. E o faz, sensível às condições objetivas da Instituição, investindo, no entanto, na superação dos obstáculos, tentando consolidar a utopia e otimizar as possibilidades de vir-a-ser.

Destá forma, em nome do projeto, buscávamos conhecer e transformar a realidade, pressupondo, anteriormente, quais os contornos que a prática de avaliação contida no projeto deveria possuir.

Essa condição de ter um projeto anunciando uma determinada prática de avaliação, fazia, no entanto, crescer em nós a responsabilidade de construir nossos caminhos e avançar tanto quanto fosse possível, no aperfeiçoamento de cada uma das partes constituintes desse todo. Assim, ao mexermos em área tão delicada, era nossa intenção provocar crescimento e não destruir aquilo, até então, existente. Tal ressalva é importante, pois, do contrário, poderíamos ser nocivos ao grupo, desestabilizando suas certezas ou criando um nível de

ansiedade e frustração, tornando impraticável qualquer retomada a posteriori.

Sendo assim, possuir e acreditar em um projeto que houvera sido construído, a duras penas, pelo coletivo dos professores, aumentava nossa responsabilidade de planejar tal viagem para dentro dele, num verdadeiro esforço de imersão, ao mesmo tempo perigoso e excitante.

Exploração que decidimos fazer, a partir de um aspecto turbulento como o de avaliação, e que, certamente, incidiria em todos os demais, numa verdadeira reação em cadeia. Para tal, foi fundamental municiar-nos de todo nosso tato político e assumir, de antemão, uma postura de respeito, transparência e compreensão, diante do grupo. Não nos cabia o papel de juízes, visto sermos, simultaneamente, partícipes da situação e responsáveis pelo estado de coisas. Além do que, estávamos a serviço do grupo. Estar a serviço de um grupo norteado por um projeto, pressupõe, minimamente, a crença na capacidade do grupo em escalar as etapas diversas do projeto, quão íngremes elas se apresentem. Acreditar no potencial do grupo é crer que o mesmo, ainda que lentamente, aceita percorrer o caminho a ser trilhado. É crer que o caminho se constrói, caminhando. É preciso que se pense a jornada, suavizando-a um pouco, com amor, com paciência, com garra e paixão. Todos estes sentimentos inspirados no verdadeiro espírito do projeto. Implica que se providencie o futuro, vivendo, com

honestidade, o presente e aproveitando as lições do passado.

Esta lição do processo foi que nos permitiu ter sensibilidade para ir galgando etapas, construindo uma relação de parceria e vencendo resistências, especialmente as silenciosas e aquelas aparentemente inexistentes ou negadas. A pressa de alcançar resultados põe a perder a verticalidade dos mesmos. É necessário sabermos que, quanto mais desejarmos mudanças, em nome de um projeto, mais competentes precisaremos ser, para ler o não-dito. Para desconfiar do falso consenso e da aparente harmonia. O caráter saudável do conflito precisa ser redescoberto. É preciso estar atento ao risco de se falar, impunemente, em nome de um projeto, hábito esse que algumas vezes nos confunde e prejudica. Queimam-se etapas necessárias de inicial divergência, que refletem o pluralismo das opiniões, fermento para a decisão consensual que gerará ações, agora, sim, amadurecidas, e que deverão ser consoantes ao projeto maior, subordinando o individual ao coletivo. O que se rechaça é, em nome do coletivo, impedir a manifestação do individual, numa etapa que precede a decisão. É necessário um verdadeiro exercício de suportar o diverso, para fortalecer o uno. Uniformizar, desconsiderando a riqueza do debate, acaba se tornando a primeira evidência de fragilidade do grupo, que se percebe incapaz de discutir, de pensar junto e sucumbe, ao pensar "dito coletivo" de forma cômoda e que, por vezes, se torna

inócuo em resultados. Trabalho dessa natureza nos mostrou a importância de se ir negociando as etapas, barganhando ritmo e não princípios, fazendo concessões em aspectos não nucleares, num verdadeiro esforço de construir o consenso, a partir do conflito gerenciado.

Estudar e questionar a prática de avaliação vigente nos remeteu ao coração do Projeto Pedagógico. É nessa prática, permeada por relações de poder, que mais se pode negar ou reafirmar o conteúdo do projeto. Parece menos complexo compartilhar de um projeto, cujo arcabouço teórico-filosófico sugira uma concepção progressista de Homem-Sociedade, Educação, Enfermagem e Avaliação, do que propriamente reger nossas ações no cotidiano, a partir dessas convicções. Estas novas ações, inspiradas por esse novo modelo social, implica fazer concessões, em cima de direitos anteriormente a nós reservados, em nome da reprodução social. Assim, a complexidade de se ter um projeto se revela na hora de fazer opções congruentes ao mesmo. Passa a se constituir em um peso a ser carregado, a busca de coerência entre o todo e as partes, notadamente, na avaliação.

O destaque que fazemos respalda-se no fato de que para se avaliar, é preciso considerar todo o conjunto de forças existentes na relação, o conjunto de interesses que está em jogo, e o conjunto de intenções que, explícita ou implicitamente, orientam o processo.

Outra lição do processo foi a confirmação de que, ao se mexer na avaliação, toda a organização do trabalho pedagógico fica em xeque.

Precisamos repensar os conteúdos selecionados, a partir do quê, para quê e para quem; precisamos questionar nossos recursos didáticos utilizados, enfim precisamos qualificar o processo integralmente, para assim qualificar a avaliação. Não existe uma avaliação bem feita; ela é resultante de um trabalho pedagógico bem organizado e inspirado por uma determinada matriz epistemológica. Assim, é importante compreender a avaliação, numa perspectiva filosófica e política, e não apenas como uma questão técnico-objetiva, com fixação nos instrumentos.

Quanto mais os desdobramentos foram surgindo, mais fomos nos convencendo da tarefa árdua que havíamos abraçado. Em alguns momentos, inclusive, um certo desânimo nos assaltou. Parecia ser impossível dar conta de tantas variáveis intervenientes. E a magnitude da situação quase nos paralisou. Cremos que esta também é uma armadilha que o sistema nos apresenta. A incômoda sensação de não poder mudar tudo e, assim, não mudarmos sequer o possível. Aparecem situações apresentadas como limites para mudanças tais como: exigências burocráticas, número de alunos em sala de aula, falta de condição de trabalho, especificidade da área, enfim, limites institucionais e de formação.

Creemos que isto justifica um certo imobilismo ou, quem sabe, acoberta alguma forma de resistência, para desacelerar as transformações. É preciso destrinchar como funcionam, na prática, os delicados mecanismos de controle da situação. As questões teórico-metodológicas, os pruridos ideológicos, as posturas corporativistas têm impedido que as questões que perpassam a avaliação sejam colocadas em suas reais dimensões e espantem os fantasmas oferecidos pelas ideologias presentes.

Assim, a condução do trabalho precisa ser engenhosamente planejada, para não sucumbir facilmente. Precisa ser alimentada por uma atitude construtiva e imbatível, forte o suficiente, para não ceder à tentação do desânimo e do desalento.

O ato de semear a terra, lançar as sementes e colher os frutos não se dá sem investimento. Esse investimento depende de variáveis climáticas, depende da qualidade da terra (que pode ser melhorada, nutrida e revolvida), depende da semente, da época correta de ser plantada e colhida. Cabe ao jardineiro, ajudar a natureza, através de seu gesto de amor. Esta tarefa, ele não delega. Nem ele se cansa de repetir cada etapa do processo. Rega as plantas, observa e retira as ervas daninhas, acompanha o crescimento e comemora cada novo botão. Não há como ignorar que a mão do jardineiro, a mão que planta e colhe, protege, recupera ou arranca, essa mão é guiada pela razão e pelo coração,

pela experiência que acumula e que o faz sábio, mas que é regida também pelo profundo amor e prazer que sente, ao colher os frutos do seu jardim.

De posse dessas reflexões, o grupo "Avaliando a Avaliação" constatou que, na verdade, o processo apenas se iniciara. E o que de fato comemorávamos era tão somente a confirmação de que a vitalidade de uma Instituição depende basicamente do quanto ela está aberta para a prática avaliativa. Assim, é nessa procura consciente, decisão não imposta de cima para baixo, mas desejada pela comunidade envolvida, que a avaliação poderá revelar seu potencial educativo e político. O papel que nos cumpria desempenhar era manter a chama acesa, através da proposição de medidas concretas, que atendessem as expectativas da comunidade, verbalizadas no evento. O papel que nos cumpria desempenhar era não frustrar a comunidade, estagnando o processo, e reproduzindo a prática comum, após a realização do seminário, qual seja, as sugestões não conseguem sair do papel. Engrossam os relatórios, ao mesmo tempo em que reforçam a cultura da inutilidade dos eventos.

Estávamos diante de um desafio: convencer a comunidade de que nossa intenção era transformar nossa realidade cotidiana, impulsionados pela disposição do grupo de alunos e professores que aceitou ao nosso convite e com o qual nos sentíamos irremediavelmente comprometidos.

Assim, a mais importante lição apreendida nesse processo, foi a de que não se consegue falar de avaliação impunemente. Que todos aqueles que pretenderem trabalhar com esta questão, saibam disso, antes de começarem. Uma vez desencadeado o estudo, não há como deter o processo, sob pena de nos desmoralizarmos como educadores.

O espírito que permeia a verdadeira avaliação, obriga-nos a romper os limites da mera constatação de problemas, exigindo de nós intervenções intencionalmente concebidas, objetivando tirar conseqüências do processo.

Reportando-nos aos objetivos, inicialmente, propostos vemos que:

. O posicionamento de alunos e professores do curso de enfermagem em relação à avaliação revela coincidências no campo teórico (conceitual e analítico). Ambos defendem o caráter processual e educativo que deve permear tal prática. A negação de utilização da avaliação, como instrumento de poder e a serviço do disciplinamento, bem como, a vinculação da mesma como estratégia para a apropriação do conhecimento necessário ao exercício profissional, aparece nos discursos de alunos e professores, permitindo-nos inferir que há semelhanças de aspirações.

Há consenso, também, na idéia de que a avaliação necessária ao projeto pedagógico do curso, deve ser fruto de uma relação dialógica entre professores e alunos, pautada no respeito mútuo.

Ambos, ressaltam a globalidade do fenômeno avaliativo e a impertinência de analisar sua lógica interna sem articular tal leitura à lógica externa, representada, pelas estruturas sócio-político-econômicas que, de alguma forma, a determinam. Estas impõem variáveis que não podem ser desconsideradas no processo, pela inegável interferência no seu resultado: condições de entrada do aluno, condições de trabalho e de ensino, estrutura organizacional do curso, entre outras.

Na prática, no entanto, são flagrantes as divergências de opinião, de alunos e professores, quanto a realidade vivenciada. Os alunos denunciam que a avaliação, da forma como vêm sendo realizada, não reafirma o projeto político do curso, cujas bases estão assentadas numa relação democrática entre professor e aluno, ambos, comprometidos com uma formação de qualidade.

O que se destaca, ainda, é que, a avaliação tem se limitado ao seu estágio primeiro, de mera constatação de resultados, não sendo comum a implementação de medidas de recuperação do aluno, ao longo do processo. O cumprimento de exigências burocráticas e o formalismo excessivo, têm sido a tônica das avaliações efetuadas, aparecendo a preocupação com a apropriação do conhecimento como peça secundária, não sendo alvo central da atenção, nem de

alunos, e nem de professores. A busca da aprovação e o apego obsessivo à nota estão na ordem do dia, sobrepondo-se, ao verdadeiro sentido da avaliação, que deveria servir como parâmetro para redimensionamentos, eventualmente, necessários, objetivando garantir o real aprendizado dos alunos.

Quanto às características da interação entre professor e aluno, prevalece a queixa de que a mesma, carrega, em seu bojo, as marcas do autoritarismo e da arbitrariedade. Os estudantes afirmam que a prática de avaliação é permeada, de ponta a ponta, por relações de poder.

A nota é, ostensivamente, utilizada por alguns professores, como instrumento de controle e punição. Confessam que, o uso de artifícios para driblar o sistema é uma constante no meio estudantil. Cola, manipulação do professor, silenciamento das críticas, subserviência ao poder são, algumas das formas utilizadas, para enfrentar o professor, seus desmandos e sua tendenciosidade na emissão das notas.

Obviamente, o posicionamento dos professores é, diametralmente oposto na mesma questão. Entendem que, a prática de avaliação que adotam, aproxima-se daquela que, teoricamente defendem, à luz do projeto político-pedagógico do curso. Lembram os avanços já existentes e, embora, não neguem a necessidade de novos saltos, compreendem que não fazem uso indevido da prática de

avaliação. As arestas que, eventualmente, remanescem não comprometem a qualidade do processo de ensino, superando, com larga vantagem, o próprio modelo em que foram formados, este, reconhecidamente, autoritário.

O antagonismo de posições acirra-se quando se trata da questão de poder, talvez, pelos papéis diferenciados que cabe a cada um dos atores representar, na mesma cena. Tradicionalmente, os comportamentos e atitudes de professores e alunos na avaliação, já possuem características, historicamente definidas, cabendo, aos primeiros, a responsabilidade de direcionar o processo e definir as regras do jogo. Aos alunos, compete cumprir o estabelecido sendo, vez por outra, facultada a eles, a emissão de opiniões e consentida a participação criteriosa. Não há como negar que, nos casos de conflito, têm prevalecido a opinião dos professores, em nome da reconhecida autoridade pedagógica, que parece ser inerente a sua função. Cabe, apenas, questionar se, alguns professores não podem, em nome da autoridade, praticar o autoritarismo, exercendo o poder de forma dissimulada, e quem sabe até, dando-lhe a aparência de legitimidade.

O que se conclui é que, as malhas das teias do poder não são, facilmente visíveis. Elas nos enredam sem que nos apercebamos claramente da situação.

As presentes constatações, relativas às práticas de avaliação vivenciadas por alunos e professores do curso de

Enfermagem, apesar de revelarem características indesejáveis, não nos intimidam em função de, concomitantemente, identificarmos uma predisposição positiva, tanto nos professores como nos estudantes, no sentido de reverter o quadro. Esta predisposição, parece fortalecida pela prévia existência do projeto pedagógico da Unidade. Assim, o projeto concretiza-se processualmente. Se, é verdade que a avaliação não deve ocorrer de forma estanque e desarticulada, seria surpreendente e enganoso, olharmos a realidade e concluirmos que nossa prática avaliativa está em estado de perfeição, independentemente de novos aprimoramentos. O caráter processual da avaliação, desejado na organização de nosso trabalho docente, não pode ser menosprezado ao nos propormos a "avaliar a avaliação" que realizamos. Como processo, a avaliação não pode ser tomada como verdade absoluta, perfeita a ponto de imobilizar novas ações em prol de seu contínuo aperfeiçoamento.

Cabe destacar que as faltas, notadamente a dos professores, deixam transparecer, claramente, as marcas do projeto coletivo. Parece genuíno o desejo de nortear a prática pelas premissas teóricas do projeto. Parece verdadeiro o esforço dos professores, nas direções de encontrar a coerência entre o discurso e prática. Mesmo considerando a sua forte motivação interior, não há como negar que a empreitada, no entanto, tem se revelado difícil. São inúmeras as emboscadas, os atalhos nem sempre

são corretamente escolhidos, sedutores têm sido os convites à fácil satisfação e à enganosa sensação do dever cumprido. Mesmo assim, o difícil está longe do impossível. Causa agradável surpresa, a força que alguns professores demonstram, enfrentando, com maturidade e persistência, o desafio de continuar percorrendo a longa distância entre a linha do sonho e da realidade, em busca da perfeição possível.

O projeto tem sobrevivido e se revitalizado, graças a este estado de consciente insatisfação. É importante frisarmos que o fato dos professores de uma certa forma trazerem "de cor" o projeto (no coração), multiplica as chances de que consigam aplicá-lo na prática. Ainda que, paulatinamente. Não podemos desconsiderar que os professores, muito mais que os alunos, constituem-se nos personagens permanentes na construção da história da Faculdade. Assim, a mola mestra das mudanças está centrada na disposição particular de cada um dos professores, em se manter aberto à contínua avaliação de sua práxis. Aos alunos, cabe o importante papel de denunciar contradições, provocar e participar, solidariamente, da delimitação dos nossos caminhos, imprescindíveis à sustentação do projeto educacional da PUCCAMP. Para tal, precisam ser subsidiados, teórica e politicamente, para o saudável exercício do avaliar. A "cotidianização" da avaliação numa perspectiva crítica há de revelar-se instrumento indispensável à qualificação do ensino, reoxigenando o processo, garantindo

as trocas necessárias para devolver a vitalidade fundamental ao ato de ensinar e aprender. Na Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP, a experiência e o exercício de repensar, sistematicamente a avaliação, através da implementação de estratégias que valorizam a participação de alunos e professores como protagonistas principais da mesma cena, cujo enredo é definido, tendo como pano de fundo um projeto pedagógico, mostrou-se altamente produtiva, revelando seu potencial transformador.

Ainda que reconhecendo que cada instituição tem suas peculiaridades próprias e que a partir destas, deve buscar a melhor resposta para seus problemas, ousamos afirmar que os resultados positivos obtidos em nossa escola permitem supor que novas iniciativas neste sentido devem ser incentivadas. A engenhosa teia da avaliação, disfarçada sob o manto da neutralidade que teimosamente insistimos em defender como necessário para processá-la de forma equânime, só será desembaraçada, se não nos cansarmos nunca de continuamente buscar apreender sua verdade. Verdade esta que se esconde nas frestas das coisas. Recomendamos, pois, que outros estudos sejam implementados, tentando captar a realidade concreta da avaliação, de modo a contribuir para a melhor visualização de seus contornos. Finalizando, ocorreu-nos a idéia de que alguns poderiam estar questionando o que o estudo trouxe de novidade, ao já sobejamente conhecido por todos. A reflexão de MORAIS (1993:1) devolveu-nos alguma tranquilidade,

"Com relação a isto, fica-me sempre uma questão no espírito: por que tanto compromisso com a novidade? É ótimo que o novo seja buscado, mas ele não deve ser transformado numa obsessão inibidora. Cada vez mais me convenço que o óbvio descumprido merece ser posto em discussão. Às vezes, penso que já estamos ficando cansados de heróis do pensamento, estando tão faltos daqueles que se prestam a, humildemente, repensar o vivido e refazer caminhos que, embora conhecidos, foram mal trilhados: simples parênteses, na busca do novo, para buscar o correto".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.C.P; ROCHA, J.S.Y. O Saber de Enfermagem e sua dimensão prática. São Paulo, Cortez, 1986.
- ALMEIDA, M.C.P. Processo e Divisão do Trabalho na Enfermagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 39, Salvador, 1987. Anais. Salvador, Associação Brasileira de Enfermagem - Seção Bahia, 1988. p.19-26.
- ALVES, R. Estórias de quem gosta de ensinar. 9ª ed. São Paulo, Cortez Ed Aut Assoc, 1986a.
- O preparo do educador. In: BRANDÃO, C.R.(org) O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em extinção. 7ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986_b.
- APPLE, M.W. Ideologia y Currículo. Madrid, Akal. 1986.
- Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T.T. (org) Trabalho, educação e prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. p.163-216.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM: "Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro". Brasília, 1991. mimeo
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação na instituição educacional. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1975.
- BENITEZ, M.M.M et al. Sociologia de una profesión el caso de Enfermería. México, Nuevomar, 1985.
- BOLTANSKI, L. As classes sociais e o corpo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. São Paulo, Guanabara, 1987.

- BROADFOOT, P. Assessment, schools and society. London, Methuen, 1979.
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista. categorias e leis da dialética. São Paulo, Alfa Omega, 1982.
- CHRISTÓFARO, M.A.C. A inserção da enfermagem no mercado de trabalho de saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 39, Salvador, 1987. Anais. Salvador, Associação Brasileira de Enfermagem - Seção Bahia, 1988. p.34-50.
- Currículo mínimo para formação do enfermeiro: na ordem do dia. Rev Bras Enf, Brasília, Ano 44 n° 2/3 abr set, p.7-9, 1991.
- COELHO, I.M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C.R. et al. O educador: vida e morte. 7ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986. p.29-49.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. O exercício da enfermagem nas instituições de saúde no Brasil: 1982-1983. Rio de Janeiro, COFEN/ABEN, 1985. v.1.
- CRUZ, S.A. Ensino superior: projeto pedagógico e papel social. In: SEMINÁRIO PROJETO PEDAGÓGICO COMO REFERÊNCIA À AVALIAÇÃO DE ENSINO, São Paulo, 1992. Anais. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, 1992. p.1-7.
- CURY, C.R.J. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2ª ed. São Paulo, Cortez Ed Aut Assoc, 1986
- DE SORDI, M. R.L. et al. O estudante de enfermagem que trabalha: regra ou exceção. Apresentado ao 40º Congresso Brasileiro de Enfermagem, Belém, 1988.
- DE SORDI, M. R.L. Estudo da percepção dos docentes de Enfermagem frente a situação da avaliação no processo ensino-aprendizagem, São Paulo, 1989, p.75 Dissertação (mestrado) Escola de Enfermagem Universidade de São Paulo.
- DE SORDI, M. R.L; MAGALHÃES, L.M.T. Diagnóstico do atual perfil do aluno da Faculdade de Enfermagem: estratégia de ação para nova abordagem das relações básico-profissionalizante. Apresentado ao 43º Congresso Brasileiro de Enfermagem, Curitiba, 1991.
- DE SORDI, M. R.L. A prática avaliativa na Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP: uma visão preliminar de alunos e professores. Apresentado ao 43º Congresso Brasileiro de Enfermagem, Curitiba, 1991.
- O planejamento didático a serviço da consolidação do Projeto Pedagógico, 1992. mimeo

- DE SORDI, M.R.L. e CAMARGO, A.L.C. A PUCAMP e a construção de seu projeto institucional de avaliação. 1992.
- DE SORDI, M.R.L. et al. Utilizando a avaliação como estratégia de qualificação do ensino em Enfermagem, 1993. mimeo
- DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo, Cortez, 1987.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto-de-vista técnico-científico e filosófico-político. In: Série Idéias: A construção do projeto de ensino e a avaliação. FDE, 1990.
- ENGUIITA, M.F. A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- EZPELETA, J; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: -----
Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, 1986. p.9-30.
- FACULDADE DE ENFERMAGEM DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Projeto Pedagógico. São Paulo, 1988.
- FLEURI, R.M. Educar para quê? contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia, UnFed Uberlândia, 1986.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. 7ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1989a.
- Microfísica do poder. 8ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989b.
- FREITAS, L.C. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação de Sociedade, ano IX, nº 27, p.122-140, 1987.
- Organização do trabalho pedagógico, 1991. mimeo
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I et al. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1989. p.69-90.
- GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I et al. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1989. p.91-115.
- GIRARDI, S.N. La fuerza de trabajo en el sector salud: elementos teóricos y evidencias empíricas. Educación Médica y Salud, v.25, nº 1, p.37-47, 1991.
- HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na sociologia. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

- HEXTALL, I. Marking Work. In: WHITTY, G; YOUNG, M. Explorations in the politics of school Knowledge. Diffield, Nafferton Books, 1976. cap 5, p.65-74.
- HOFFMAN, J. Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtiva. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1991.
- LOYOLA, C.M.D. Os doces corpos do hospital. As enfermeiras e o poder institucionalizado na estrutura hospitalar. Rio de Janeiro, UFRJ, 1987.
- LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Rev de Educação AEC, v.15, n° 60, p.23-37, 1986.
- Filosofia da educação. São Paulo, Cortez, 1990.
- LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. Educação e Seleção. n° 16, p.43-50, 1987.
- MELO, C. Divisão social do trabalho e enfermagem. São Paulo, Cortez, 1986.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. 8ª Conferência Nacional de Saúde: Relatório final. Brasília, 1986.
- MORAIS, R.de O que é ensinar. São Paulo, EPU, 1986.
- NAKAMAE, D.D. Bases para o encaminhamento da questão do ensino de Enfermagem. São Paulo, 1986. 150 p. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem - Universidade de São Paulo.
- Novos rumos da Enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão. São Paulo, Cortez, 1987.
- NIGHTINGALE, F. Notas sobre enfermagem. O que é e o que não é. São Paulo, Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, R. D; OLIVEIRA, M.D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C.R (org) Pesquisa Participante 6ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. p.17-33.
- PARO, V.H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez Ed Aut Assoc, 1986.
- PIRES, D. Hegemonia médica na saúde e a Enfermagem. Brasil: 1500-1930. Rio de Janeiro, Cortez, 1989.
- POSSAS, C.A. Saúde e trabalho. A crise da Previdência Social. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
- RAPAZES DA ESCOLA DA BARBIANA Carta a uma professora 4ª ed. Editorial Presença, Lisboa, 1982.

- REZENDE, A.L.M. A enfermagem no contexto de saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 36^o, Belo Horizonte, 1984. Anais. Belo Horizonte, Associação Brasileira de Enfermagem - Seção Minas Gerais, 1985.
- Saúde: dialética do pensar e do fazer. São Paulo, Cortez, 1986.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, 1986. p.31-54.
- SAFFIOTI, H. I. B. A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- SANDER, B. Consenso e conflito. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da escola. Rio de Janeiro, Pioneira, 1984.
- SANTORION, C. O impacto do projeto pedagógico da PUCCAMP na futura inserção profissional de seus alunos. Trabalho de Conclusão de Curso. 1991.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8^a ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- Escola e democracia. 15^a ed. São Paulo, Cortez, 1987b.
- SINGER, P et al. Prevenir e curar. O controle social através dos serviços de Saúde. 2^a ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S et al. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queros, 1981. p.47-53.
- SUCHODOLSKI, B. Teoria marxista da educação. Lisboa, Estampa, 1976. vol I. cap. 3, p.157-209: Problemas na alienação e fetichismo.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa - ação. 4^a ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- TRIVINÔS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. 2^a ed. São Paulo, Atlas, 1990.

04. Justifique sua resposta.

05. O Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem defende os seguintes eixos: diálogo, participação, interação democrática entre professor-aluno. Em sua opinião, a prática avaliativa vigente obedece a esses eixos.

- () Sim, obedece aos eixos, predominando na escola uma relação democrática entre professores e alunos, sendo que, na avaliação, emprega-se o diálogo construtivo na identificação de falhas e propostas de solução.
- () Não obedece aos eixos, pois há uma tendência dos professores monopolizarem o processo de avaliação, centralizando em si as decisões quanto ao desempenho dos alunos e atribuição de notas.
- () Algumas vezes obedece-se aos eixos, outras vezes eles são ignorados, parece que isso fica na dependência da vontade do professor e de seu engajamento pessoal ao Projeto Pedagógico.

06. Em sua vivência prática, qual tem sido a ênfase MAIS adotada pelos professores no processo de avaliação?

- () Ajudar o aluno a adquirir conhecimento necessário para o exercício profissional.
- () Apontar erros do aluno de modo a justificar a nota dada.
- () Identificar os melhores alunos da classe.
- () Estabelecer formas de controle dos comportamentos dos alunos, através de emissão da nota.
- () Outra. Qual? : _____

07. Em sua vivência prática, qual tem sido a postura MAIS marcante dos alunos no processo avaliativo?

- () Conseguir a nota necessária para sua aprovação.
- () Obter o conhecimento necessário e indispensável para o exercício profissional.
- () Evitar problemas com o professor, para não ser reprovado.
- () Demonstrar ao professor seus conhecimentos e sua superioridade em relação aos demais alunos.
- () Outra. Qual? : _____

08. A realidade do aluno trabalhador no curso tem sido uma constante. Qual das alternativas abaixo **MAIS** expressa sua opinião em relação a esse grupo?

- () Os alunos que trabalham não conseguem acompanhar o curso e prejudicam o rendimento da classe.
- () Os alunos que trabalham levam desvantagens no processo avaliativo, pois não dispõem das mesmas condições para estudo.
- () Os alunos que trabalham são iguais aos demais alunos e não devem ser tratados diferentemente pelos professores.
- () Os alunos que trabalham são discriminados pelos colegas e professores durante o curso.
- () Não deveria ser permitido trabalhar, num curso de período integral.
- () Os alunos que trabalham demonstram esforço e responsabilidade algumas vezes superiores aos dos demais alunos.
- () Outra. Qual? : _____

11. Você concordaria em participar de uma entrevista individual com a Profa. Mara sobre o tema: Avaliação? Caso concorde, escreva o seu nome, para podermos agendar o dia e o horário.

12. Tem interesse em participar de um grupo de trabalho sobre avaliação, que está sendo organizado pela Direção?

- () Sim () Não

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale sobre como você tem sentido ou vivido o processo de avaliação no curso. Inclua aspectos que considera positivos, experiências negativas, práticas significativas e sentimentos.
2. Como você vê a relação professor-aluno, nesse processo?
3. Sintetize o que significa para você a avaliação na forma como vem sendo realizada.
4. Que fantasias ou símbolos você usaria para explicar o que representa a avaliação para os alunos do curso?

PROPOSTA DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE AVALIAÇÃO

O QUE PRETENDEMOS:

- Conhecer a atual prática de avaliação no curso, comparando-a com os eixos do Projeto Pedagógico:
 1. Compromisso com o conhecimento e não com a nota.
 2. Diálogo e democracia, nas relações entre professor e aluno.
 3. Participação do aluno no processo.
- Entender as razões que justificam as características da atual prática de avaliação, tomando consciência de seus determinantes.
- Propor um conjunto de medidas que ajudem a tornar mais efetivo o processo de avaliação no Curso de Enfermagem, a curto, médio e longo prazos.

O QUE NÃO FAREMOS:

- Usar o espaço do grupo para denúncias de ordem pessoal ou profissional que firam os princípios da ética.
- Ridicularizar ou subestimar as contribuições dos colegas do grupo ou do curso.
- Classificar os professores do curso, julgando-os comparativamente.

COMO FAREMOS:

- Participação em reuniões.
- Leituras de textos.
- Observação em campo (formal e informal)
- Debates orientados.

- Organização de artigo científico.
- Diário de campo.
- Socialização dos dados.

COM O QUE NOS COMPROMETEMOS:

- Não faltar, sem motivo justo, às reuniões agendadas.
- Cumprir, com honestidade e seriedade, as tarefas definidas.
- Estar sempre em atitude de alerta, buscando acrescentar dados obtidos junto aos alunos para o aprimoramento do diagnóstico ou das propostas de intervenção.
- Respeitar a opinião de cada membro do grupo, exercitando a experiência do trabalho em equipe e do conflito como forma de crescimento.
- Permanecer, no grupo de trabalho, pelo menos por 6 meses.

O QUE LUCRAREMOS PESSOALMENTE:

- O aprendizado do trabalho coletivo.
- O respeito da comunidade acadêmica.
- O resgate da condição de sujeito do processo de ensino
- O certificado de participação em projeto de pesquisa.

O QUE ACHAMOS NECESSÁRIO ACRESCENTAR PARA QUE ASSINEMOS ESTE CONTRATO:

Assinatura do Aluno

Assinatura do Professor

ANEXO 4

PROJETO - "AVALIANDO A AVALIAÇÃO"

O projeto "Avaliando a Avaliação" pretende, a partir da constituição de um grupo de trabalho, composto por alunos e coordenado pela Direção, estudar a prática avaliativa do Curso de Enfermagem, diagnosticando problemas e propondo um conjunto de medidas que sirvam para aprimorar este elemento tão vital ao processo de ensino.

Este diagnóstico e proposta de intervenção servirão como subsídio para reflexão junto aos docentes da Faculdade que, ao se aperceberem de como a problemática afeta os estudantes, poderão reorientar suas propostas de trabalho, buscando a efetivação do Projeto Pedagógico da Unidade.

O trabalho a ser desenvolvido exige seriedade e compromisso. O tema é polêmico e, ao mesmo tempo, envolvente.

Só podemos mudar a "cara" da avaliação, se entendermos o que existe por trás dessa prática.

Espero que você venha participar desse projeto. Como? Compareça à primeira reunião, onde apresentaremos o diagnóstico parcial que fizemos junto aos alunos.

Conto com você.

Profa. Mara Regina Lemes De Sordi

Observação:

Primeira Reunião:

Dia: _____; às _____ horas; na Sala: _____

Assunto: Os primeiros resultados em debate: A avaliação está em xeque.

Constituição do Grupo de Trabalho.

Organização do Calendário de Trabalho.

PROJETO - "AVALIANDO A AVALIAÇÃO"

Roteiro a ser seguido, quando da aplicação dos instrumento, nas diferentes classes (carta aberta).

1. Explicar aos alunos da classe qual é a proposta do Projeto, quem são os pesquisadores. Enfim, o que se pretende.
2. Solicitar participação verdadeira e responsável na redação da carta.
3. Destacar que a expressão de idéias nem sempre é fácil. Encontramos algumas dificuldades, às vezes. Por isso, a opção pela carta coletiva.
4. Orientar que, caso eles encontrem dificuldades, para dar prosseguimento ao pensamento da frase da carta coletiva, mas tenham vontade de mandar sua mensagem aos professores, devem usar a folha em anexo.
5. Ao começar a passar o papel, sentar-se em local estratégico e acompanhar a evolução da carta.
6. Agradecer a colaboração. Entregar o convite de participação e colocar-se à disposição de quem quiser algum contacto mais individual com o grupo trabalho do projeto: "Avaliando a Avaliação".

ANEXO 6

PROJETO - "AVALIANDO A AVALIAÇÃO"

Caro amigo,

Há coisas que sentimos sobre a avaliação e que nem sempre conseguimos falar com os professores do curso de Enfermagem, em geral. Talvez, através de uma carta coletiva nós possamos expressar o que se passa Dentro da Gente Durante o Processo de Avaliação.

Contamos muito com sua ajuda. Participe com responsabilidade e sinceridade. Temos certeza de que você tem muito que falar!

Caros professores,

Se eu pudesse lhes falar francamente, eu lhes diria que.....

ANEXO 7

Caros Professores,

Se nós pudéssemos lhes falar francamente, diríamos que... nosso sistema de avaliação parece falho. Nós assistimos às aulas, para depois fazer a avaliação. No entanto, é na avaliação que se tem que provar que você decorou, um dia antes, a matéria de dois meses atrás. Isso é válido? Achamos que não. Se as disciplinas fossem ministradas com mais tempo de duração, com interesse dos professores e do aluno pelo que está sendo exposto em aula, a avaliação não seria este monstro, porque todos haveriam assumido o que achavam suficiente e de interesse próprio.

A avaliação é uma fase de stress, mas é importante, porque faz a gente estudar e tirar dúvidas. Isso não deveria ocorrer, mas, enfim, é o que acontece, pois é um momento em que o professor coloca para o aluno o seu ponto de vista em relação a seu desempenho e o conhecimento teórico. Só que alguns professores perdem esta sensibilidade de avaliar e cometem injustiças.

Ao chegarem os dias de provas, percebemos o nervosismo que bate! Isso porque existe um acúmulo de matérias, não sendo possível se preparar em tempo hábil e nem mesmo guardar, mentalmente, tanta explicação dada pelos professores. Achamos que certas disciplinas mais complexas deveriam ser dadas mais devagar, para que pudéssemos captar melhor, porque estamos aqui para aprender e desejamos muito isso. Sabemos que o professor tem um Programa a ser cumprido, mas de que adianta todo um programa, se não sabemos quase nada ou não aprendemos nada...

Seria bom se o professor pudesse assumir um compromisso com o aluno, ao passar a matéria. Que não houvesse um diálogo na vertical (de cima para baixo): isso não é uma crítica, professores; só estamos tentando mudar. Sabemos conversar muito bem na horizontal, sem uso de medidas radicais. Tentem nos entender. Abram espaço para o aluno, à maior participação na aula.

Os professores não têm didática para dar aula, precisam saber dar aulas, têm que ter dom!!! Não adianta saber muito sobre determinado assunto, têm que saber se expressar, têm que prender a atenção dos alunos.

Uma única prova no semestre também dificulta, porque a matéria fica acumulada, então, se possível, aplicar maior número de provas, durante o semestre.

Avaliação por prova não avalia ninguém. Temos observado que, com provas com discussão em grupo e consulta, se aprende mais. Aachamos importante a avaliação em grupo, aprendemos mais. Um "puxa o outro", lembra-se de algo que soma com as respostas: é muito mais produtivo.

O estudo de casos durante a aula também ajuda a desenvolver a capacidade de entender e relacionar, pois muitas vezes, a nota baixa não é um reflexo da sabedoria do aluno, pois o potencial deste não está na nota X e, sim, na dificuldade de se expressar.

Ser amigo do aluno, aceitar sua opinião nas questões da avaliação, saber avaliar nas provas, vendo o desempenho do aluno no contexto de estudantes, pois sabemos que o docente tem que dar seu parecer, porém isso não quer dizer que a nota que ele estipulou vá fazer do aluno uma pessoa com maior conhecimento do que o outro. O aluno é individual e tem a sua dificuldade diferente do outro. Por isso concordamos em mudar a avaliação, de modo que todos tivessem gosto em mostrar o que sabem, com o objetivo de entender, pois, no curso de enfermagem, não importa o saber mais ou menos, mas o saber acumulativo, constante e transformador, nas práticas de saúde. Independente do estilo de avaliação, o fundamental é mostrar que o que se sabe é incorporado e será utilizado praticamente e, ainda, acrescentado a pesquisas constantes.

Avaliar é um processo difícil: achamos nós, alunos, que devemos avaliar o docente. De repente, ele é fraco, mas só porque tem anos e anos de PUCC, ninguém faz nada. O que está faltando é uma melhor seleção de docentes.

Na nossa opinião, em relação ao estágio, o professor deveria atuar diretamente, acompanhando os alunos em campo, não somente olhá-lo no desempenho do programa de estágio. O professor precisa dar ao aluno o mínimo de conhecimento e atenção para o seu crescimento.

Os alunos dão suas notas aos trabalhos, sem saber qual nota será dada pelo professor, mas este, antes de avaliar o trabalho, olha a nota que o aluno deu. Não é certo, pois se o professor acha que o trabalho merece seis (6) e o aluno deu sete (7) ao trabalho, o professor dará cinco (5).

Sugerimos que coloquem professores não só capacitados em dar matéria, mas com maior capacidade e honestidade na hora da avaliação.

ANEXO 8

Prezado Professor,

Na qualidade de participantes do Projeto "Avaliando a Avaliação", vimos solicitar sua ajuda. Estamos interessados em saber como você percebe a prática de avaliação do curso de Enfermagem em geral.

Pedimos que você escreva, da forma mais honesta possível, sua opinião acerca das características mais típicas da avaliação, em nossa escola. Trata-se de tentar delinear o que se passa a nível de prática coletiva e não da prática individual. Contamos com sua colaboração e, a título de sugestão, propomos que você aborde, no seu relato, entre outros aspectos, os que se seguem: concepção de avaliação, papel do professor, papel do aluno, interação existente, sistemática predominante, impacto da prática vivida na vida profissional, vínculo da prática adotada com o projeto pedagógico, sugestões para aperfeiçoamento.

Sua participação não é obrigatória. Ela é apenas importante. não há necessidade de se identificar.

Agradecemos antecipadamente,

GRUPO DE TRABALHO:
PROJETO "AVALIANDO A AVALIAÇÃO"

ANEXO 9

A AVALIAÇÃO DESEJADA
(SÍNTESE DO GRUPO "AVALIANDO A AVALIAÇÃO")

