

DIFICULDADES DA AVALIAÇÃO EM UM CURSO DE FARMÁCIA

ANA JULIA PEREIRA SANTINHO GOMES*

LUIS DO NASCIMENTO ORTEGA**

DÉCIO GOMES DE OLIVEIRA**

Recebido em: 13 abril de 2010 Aprovado em: 21 de maio de 2010

*Professora Dr^a em Ciências Farmacêuticas, Especialista em Magistério do Ensino Superior. Universidade Federal de São João Del-Rei. Campus Centro-Oeste CCO-Dona Lindu. **E-mail:** ajpsant@yahoo.com

Professor MSc. em Biociências e Biotecnologia Aplicadas à Farmácia, Membro da Comissão Assessora de Educação Farmacêutica do Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). **E-mail: luisortega@unoeste.br

***Professor Dr. em Biociências e Biotecnologia Aplicadas à Farmácia, Membro da Comissão de Integração Ensino e Serviço do Oeste Paulista. **E-mail:** decio@unoeste.br

Resumo: A avaliação da aprendizagem tem sido considerada uma das atividades mais complexas e polêmicas entre as atribuídas ao professor, principalmente quando se refere ao ambiente universitário dos cursos da área da saúde onde se observa que grande parte do corpo docente não possui formação pedagógica. O objetivo deste trabalho foi compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em um Curso de Farmácia. Para tanto, foram aplicados 2 questionários abertos abordando 61,3% dos docentes e 56,6% dos discentes, onde se pode observar que 85% dos professores e alunos entrevistados atribuem o significado da avaliação escolar à medida do conhecimento do aluno, indicando a forte influencia tecnicista. Entretanto, há uma tendência do corpo docente em usar diversos instrumentos para diagnosticar o aprendizado dos alunos, anunciando uma importante mudança em direção a um paradigma emergente que reclama relações mais humanizadas. Por outro lado, nota-se que os alunos apontam os instrumentos denominados como “prova” com frequência superior se comparados aos professores. Soma-se a isto, outra dificuldade apontada pelos professores relacionada com a incompreensão de textos, além de pouca motivação para capacitação pedagógica. Sugere-se a inclusão de mais um instrumento para diagnóstico dos progressos do aluno: o Portfólio. Em conclusão, recomenda-se fortemente a profissionalização dos professores a fim de desenvolverem as habilidades e as competências pertinentes ao curso.

Palavras-chave: Educação em farmácia. Portfólio reflexivo. Avaliação em saúde.

DIFFICULTIES OF EVALUATION IN A PHARMACEUTICS PROGRAM

Abstract: The evaluation of learning has been considered one of the most complex activities and controversial between the professors, especially when it is related to the university environment of programs in the health area in which most of the faculty do not have pedagogical preparation. The aim was to understand the difficulties of evaluation in the process of teaching and learning of a Pharmacy Program. For this, two questionnaires were applied covering 61.3% of professors and 56.6% of students, where it was possible to observe that 85% of both professors and students interviewed attribute the significance of school evaluation to the measure the knowledge of the student, indicating the strong technicist influence. However, there has been a tendency of professors to use several instruments to diagnose the learning of students, announcing an important change toward an emerging paradigm that calls for more humanized relations. Furthermore, it is possible to note that the students point out the instruments referred to as "exams" more often than the professors. Moreover, another problem identified by professors related to the misunderstanding of texts and poor motivation for pedagogical preparation. It has been suggested to include an additional diagnostic tool for monitoring of progress of the student: the portfolio. In conclusion, professionalization should be strongly recommended for professors in order to develop the abilities and skills relevant to the program.

Key words: Education in Pharmacy. Reflexive portfolio. Health evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Libâneo (2000, p. 196) define avaliação escolar “como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”. Segundo Mezzaroba (2000, p. 54) “avaliar significa tomar posição sobre o valor de qualquer coisa que exista”. Em paralelo, a avaliação é uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, no entanto a maioria dos professores tem utilizado a avaliação formativa para mensurar o que aluno aprendeu. (HADJI, 2001)

Atualmente, a avaliação tem sido tema de atenção crescente entre os educadores e também no seio das diversas propostas de reformas curriculares nos cursos da área da saúde, principalmente quando o intuito é buscar formas justas, precisas e válidas para avaliação do aprendizado. (RUIZ-MORENO; BATISTA, 2005)

Nos últimos 30 anos, o conceito de avaliação se deslocou da visão tradicional de unicamente classificadora para ser considerada como componente fundamental do processo de ensino – aprendizagem. (HADJI, 2001). Há alguns anos prega-se, com razão, o que seria uma “cultura de avaliação” em substituição a “cultura da prova”, esperando que ela se torne uma poderosa alavanca para uma ampliação do êxito na escola, pois é preciso considerar outros focos avaliativos tais como o acompanhamento do ensino, a orientação da aprendizagem e obtenção de informações sobre o aluno, o docente, o currículo, a instituição de ensino e o sistema. (SEIFFERT, 2001)

Na verdade, “a finalidade tanto do ensino como da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno”. (MORETTO, 2002, p. 99)

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996, p. 27) defende a ideia de que “o docente deve ensinar a pensar certo despertando a inteligibilidade e a criatividade dos alunos com relação aos temas então ensinados, induzindo-os a desafios inteligíveis”. Para isso, é necessário estar sempre em busca de novidades que somada à ética crítica permitem melhor interpretação dos fatos. Deste modo, pode-se observar que:

o pensar certo exige humildade para aceitar novas ideias e rejeitar a qualquer forma de discriminação valendo-se de exemplos práticos testemunhais. Além disto, é fundamental a aproximação da prática em análise para que o aluno siga para a prática com curiosidade, superando a ingenuidade pelo rigor metódico. (FREIRE, 1996, p. 36)

Paralelamente, Freire (1996, p. 47) enfatiza que “ensinar é criar possibilidades para a sua própria produção, ou seja, é libertar o aluno para que ele pense por si só, sempre renovando a esperança e resistindo a obstáculos contrapostos à nossa alegria”. “Isto requer uma postura exigente e vigilante com relação a simplismos” (FREIRE, 1996, p. 49), além de sua consciência como ser inacabado, assim como seu aluno também o é, e que por isso mesmo deve ser respeitado em todos os sentidos morais e éticos. (FREIRE, 1996)

Neste sentido, vale comentar que na Universidade Estadual de Londrina (UEL) professores têm orientado o ensino através da metodologia da problematização, cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de soluções de problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno. Isto porque na Pedagogia Problematicadora, a aprendizagem é concebida como resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema, muito diferente da educação tradicional que atribui uma importância suprema ao “conteúdo da matéria” e espera que os alunos o absorvam e o reproduzam fielmente nas provas. (VASCONCELOS, 1999)

Em resumo, enquanto que os professores são, em princípio, autônomos, isto é, capazes de gerir a sua atividade (incluindo a sua formação), “os alunos estão ainda em processos de autonomização e precisam ser ajudados neste processo pelos professores, sendo, portanto sua autonomia simultaneamente objetivo e processo”. (ALARCÃO, 1996, p. 177)

Vieira (2001, p. 36) apontou que “para formar profissionais competentes, os projetos político-pedagógicos dos cursos da área de saúde devem incluir em seus currículos, entre outras, habilidades cognitivas, afetivas, de valorização do ser humano”.

Há oito anos, Moretto (2002, p. 93) comentou que “avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos”, sendo, pois “considerada uma das atividades mais complexas e polêmicas entre as atribuídas ao professor”. (BERBEL, 2001, p. 21)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB) nº 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996, o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento. Entretanto, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. (MOROSINI, 2000)

É válido ressaltar que, na área da Saúde, são raras as pesquisas que abordam este assunto, pois os profissionais desta área que atuam como professores universitários têm optado por programas de pós-graduação em suas áreas de formação específica devido a maior valorização profissional pelas Instituições

de Ensino Superior (IES), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e demais fundações, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Isto explica a baixa produção científica sobre a avaliação do rendimento acadêmico em cursos destinados aos profissionais da área da Saúde. Tema que certamente contribuiria para diagnosticar as dificuldades dos alunos em certas disciplinas.

Ao compreender o significado da avaliação do processo de ensino e aprendizagem surgem ferramentas para tornar possível a substituição do modelo tradicional de avaliação, fortemente influenciado pelo tecnicismo, onde o professor transmite seus conhecimentos e, subsequentemente, mensura os conhecimentos dos alunos por meio de avaliação formativa, definida por Hadji (2001, p. 20) como uma “utopia promissora”, considerando que avaliar não é medir, mas um confronto no processo de negociação. (HADJI, 2001)

Vale salientar que o tecnicismo educacional ganhou autonomia nos anos 60 por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente. “Esta tendência foca o interesse na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes” (LIBÂNEO, 2000, p. 67), características da educação tradicional, cujo objetivo fundamental é produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem a preocupação de considerá-lo como pessoa e como membro de uma comunidade; “produz como consequência, um aluno passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador e manejador de conceitos abstratos”. (VASCONCELOS, 1999, p. 33)

Diante deste contexto, a proposta para avaliação deve se dar pelo diagnóstico contínuo dos progressos e das dificuldades do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a autonomia do aluno como cidadão e futuro profissional capaz e competente em todos os sentidos, pois, segundo Demo (2004, p. 5), “o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem”.

Adicionalmente, é válido comentar que há dez anos Ivama e Galán (2000, p. 29) realizaram um estudo sobre a educação e a prática farmacêutica no Brasil e na Espanha e segundo os entrevistados, “a ênfase da formação é nas Ciências Básicas, com abordagem tecnicista e não proporciona uma formação satisfatória para atuação como profissional de saúde e para atuar em farmácia”.

Frente a tal realidade, o Conselho Federal de Farmácia (CFF) elaborou, em 2008, um “Modelo referencial de ensino para uma formação farmacêutica com qualidade”, a partir do qual desenvolve ações conjuntas favorecendo a inserção do farmacêutico no mercado, em consonância com as reais necessidades de saúde e bem-estar dos brasileiros. (BERMOND et al., 2008)

Assim, o objetivo deste trabalho foi compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos professores e alunos do Curso de Farmácia da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi embasado em um método analítico-reflexivo a partir das respostas encontradas em 2 questionários abertos (MEZZAROBÀ, 2000), sendo um deles direcionado para professores e outro direcionado para alunos, compondo um estudo de caso qualitativo destacando-se a descrição e a análise do conhecimento adquirido por meio dos informantes.

Participaram deste trabalho 27 professores (61,4% do corpo docente) e 184 alunos (56,6% do corpo discente), sendo todos envolvidos no curso de Farmácia da UNOESTE, no período de julho de 2008 a junho de 2009, após aprovação do Projeto de Pós-Graduação (PPG) pela Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq nº 211/08) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP nº 077/08) da UNOESTE e a assinatura de um termo de consentimento informado pelos participantes.

Para proceder a análise de respostas a questões abertas foi utilizada a técnica de Bardin (2009), uma forma de análise de conteúdo.

3 RESULTADOS

Os dados a seguir revelam as características das avaliações ora efetuadas e têm a finalidade posterior de atender o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) desta Instituição de Ensino Superior (IES).

O Quadro 1 traz os dados quantitativos referentes ao corpo docente e tem a finalidade de apresentar as principais informações que caracterizam parte do grupo pesquisado.

Vale lembrar que a filosofia predominante no momento do regime militar (1964 – 1985) voltava o pensamento pedagógico brasileiro para o instrucionismo – tecnicismo, abordagens tradicionais condenadas por razões não apenas pedagógicas, mas razões biológicas, pois o ser vivo não pode ser instruído, mas educado. (DEMO, 2004)

No entanto, como se observa no Quadro 1, a grande maioria do corpo docente (88,9%) concluiu a graduação antes da LDB nº 9394/96, entrar em vigor. Assim, receberam forte influência desse modelo tecnicista em sua formação de conceitos e práticas de avaliação de aprendizagem. Modelo este que estabelece uma relação de superioridade do docente para com o discente, pois coloca o

Dados gerais	Resultados
Formação acadêmica (Graduação)	<ul style="list-style-type: none"> • Farmácia (19 docentes ou 70,3%) • Ciências biológicas (03 docentes ou 11,1%) • Química (03 docentes ou 11,1%) • Matemática (01 docente ou 3,7%) • Pedagogia (01 docente ou 3,7%)
Titulação (Pós-Graduação)	<ul style="list-style-type: none"> • Doutores (06 docentes ou 22,2%) • Mestres (12 docentes ou 44,4%) • Especialistas (04 docentes ou 14,8%) • Graduados (05 docentes ou 18,5%)
Ano de conclusão da Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Até 1996 (24 docentes ou 88,9%) • A partir de 1996 (3 docentes ou 11,1%)
Ano de conclusão da Pós-Graduação (em média)	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado: 2004 • Mestrado: 2003 • Especialização: 2000
Regime de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Até 20 h/semana (09 docentes ou 33,3%) • De 21 a 40 h/semana (18 docentes ou 69,6%)
Numero de disciplinas ministradas nos últimos 03 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Até 02 (12 docentes ou 44,4%) • 03 ou mais (15 docentes ou 55,5%)
Tempo de magistério superior	<ul style="list-style-type: none"> • Até 10 anos (13 docentes ou 48,1%) • De 11 a 20 anos (07 docentes ou 25,9%) • Mais de 20 anos (07 docentes ou 25,9%)
Capacitação em avaliação escolar	Participação em cursos e palestras com abordagens didático-pedagógicas (docentes ou 48,1%), dentre os quais 69,2% ocorreram na UNOESTE de 2000 a 2008.

Quadro 1. Distribuição percentual das características do corpo docente (27 professores ou 61,4%) consideradas para compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do Curso de Farmácia da UNOESTE, Presidente Prudente-SP, no período de Jul 2008 – Jun 2009

Fonte: Elaborado pelos autores.

professor como detentor do conhecimento de forma absoluta, indiscutível e com autoridade e o aluno é considerado uma entidade abstrata, não-personalizada, descontextualizado, cuja atitude esperada é de docilidade e de obediência, própria do discípulo, seguidor, imitador. (TAVARES; ALARCÃO, 2001)

Já o ano de conclusão da Pós-Graduação apresentado no Quadro 1 coincide com o crescimento do número de mestres e doutores nas IES no período de 1994 – 2003 e pode ser explicado pelas exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), consolidando a política de capacitação docente da CAPES instaurada ainda na segunda metade do século 20. (ALFINITO, 2007)

A seguir, a Figura 1 exibe a representação percentual da visão docente e discente sobre o que é avaliação da aprendizagem escolar, onde pode-se observar que o significado da avaliação da aprendizagem para professores e alunos do curso de Farmácia da UNOESTE recai sobre uma categoria de maior importância (85% para ambos) traduzida na verificação do aprendizado, observação do desempenho e medida do conhecimento do aluno, destacando algumas respostas bastante interessantes:

- a) um instrumento capaz de medir, ou melhor, de quantificar o mínimo de conhecimento do acadêmico, o que não pode ser realizado como único instrumento (Prof. 6);
- b) é o momento em que o aluno mostra se absorveu o conteúdo, o momento que identificamos se o conhecimento foi gravado ou não (Prof. 12);
- c) buscar na escrita e na fala do aluno o conhecimento que o professor conseguiu despertar ou ensinar (Prof. 25);
- d) é a avaliação do que a pessoa conseguiu aprender num período de tempo sobre determinado assunto (Aluno 6);
- e) é um método utilizado para medir o quanto o aluno absorveu o conteúdo apresentado (Aluno 52);
- f) é avaliar o que o aluno aprendeu, avalia o aprendizado, o tanto que o aluno absorveu da explicação (Aluno 181).

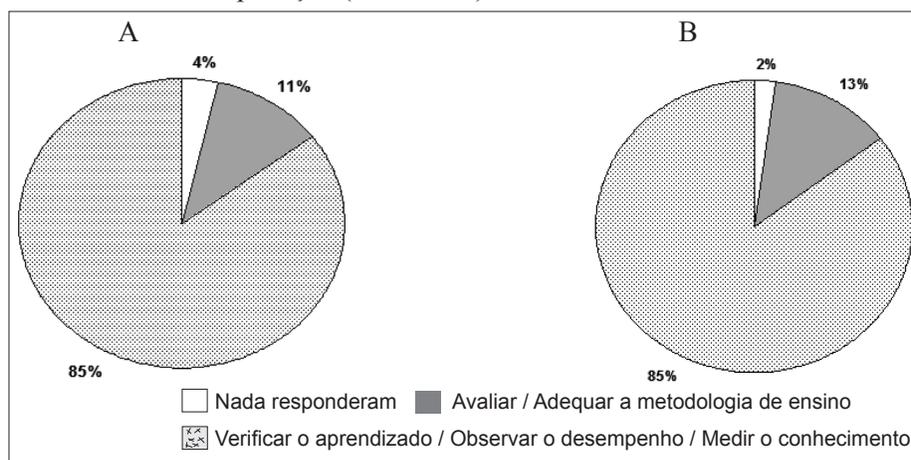


Figura 1. Distribuição percentual da visão docente (A), sendo 27 professores ou 61,4%, e discente (B), sendo 184 alunos ou 56,6%, sobre o significado da avaliação da aprendizagem escolar mencionado a fim de compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no Curso de Farmácia da UNOESTE, Presidente Prudente-SP, no período de Jul 2008 – Jun 2009

Fonte: Elaborado pelos autores.

Subsequentemente, 11% dos professores que participaram deste trabalho também citaram que a avaliação da aprendizagem tem sentido na verificação do alcance de seus objetivos segundo revela uma das respostas encontradas (Figura 1A): “A avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a trocar os procedimentos a serem utilizados no decorrer do processo para atingir os objetivos (Prof. 23)”.

Além disto, 13% dos alunos comentaram que é um procedimento para verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do docente conforme exposto em algumas das respostas apresentadas (Figura 1B):

- a) eu acredito que ser avaliado é necessário, serve para que o professor veja o que está sendo absorvido pelos alunos para que ele possa até melhorar o seu ensinamento (Aluno 91);
- b) é a maneira que se tem de saber se o aluno está aprendendo ou não, para ver se a metodologia que está sendo aplicada está tendo resultado (Aluno 178).

Adicionalmente, as principais finalidades da prática de avaliação sob o ponto de vista do docente indicam que o alvo de menor importância é conhecer o aluno, identificar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades e competências (29%) como mostra uma das respostas encontradas: “Tornar o aluno apto aos assuntos em discussão. Aproximar e corrigir erros, conhecendo as dificuldades individuais (Prof. 25)”.

Em paralelo, para os alunos, os professores os avaliam principalmente para verificar o grau de aprendizagem (66%), ou seja, o quanto eles absorveram do conteúdo, relatando com menor prevalência (5%) que a finalidade de serem avaliados é conhecê-los, identificar suas dificuldades, bem como desenvolver habilidades e competências pertinentes ao curso, como segue:

- a) para saber o grau de dificuldade de cada aluno (Aluno 131);
- b) para preparar o aluno para sua profissão (Aluno 123);
- c) para saber o desenvolvimento do aluno (Aluno 126).

Em seguida, a relação entre os objetivos de ensino e a avaliação realizada pelos professores que participaram deste trabalho pode ser observada na Figura 2. Aqui, nota-se, prioritariamente (37%), que “a avaliação serve para verificar se os objetivos da disciplina estão sendo alcançados (Prof. 12)”, além de ser um indicador de aprendizagem (30%), pois uma das respostas que podem ser destacadas foi a seguinte: “A relação existente entre ambos é principalmente

verificar o nível de conhecimento específico retido por um aluno ao longo de um semestre, embora procure verificar também a capacidade do aluno relacionar informações obtidas em outras disciplinas, porém com menor ênfase (Prof. 8)”.

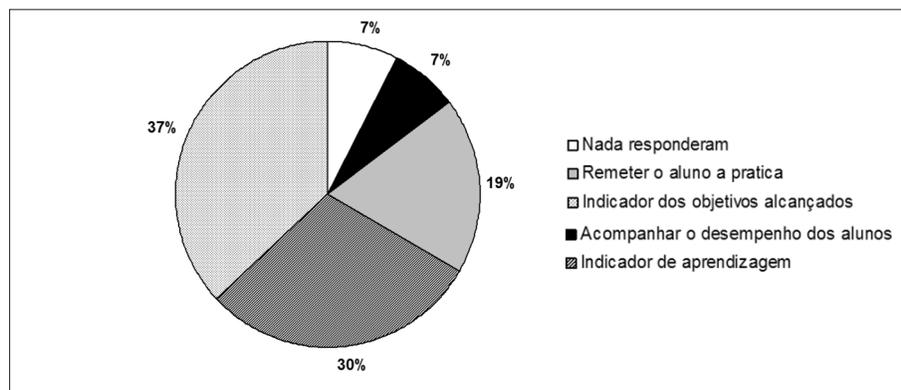


Figura 2. Distribuição percentual da relação entre os objetivos de ensino e a avaliação do docente em diferentes disciplinas referida por parte do corpo docente (27 professores ou 61,4%) para compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no curso de Farmácia da UNOESTE, Presidente Prudente-SP, no período de Jul 2008 – Jun 2009

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que existe uma sintonia entre os objetivos de ensino e a avaliação, analogamente ao significado da avaliação descrito anteriormente, pois uma das finalidades da avaliação é verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados. (LIBÂNEO, 2000)

A Tabela 1 traz os instrumentos frequentemente utilizados para a avaliação do aluno sob os pontos de vista docente e discente. Em seguida, a Tabela 2 exhibe as características que compõem as avaliações formais aplicadas pelos docentes em suas respectivas disciplinas.

De acordo com a Tabela 1, pode-se observar que os professores têm utilizado vários instrumentos para avaliar o aprendizado, indicando que apesar da influência do modelo tradicional (tecnicista) — pois se nota uma preocupação em quantificar o conhecimento adquirido pelos alunos conforme destacado anteriormente — há uma tendência do corpo docente de usar diversos instrumentos para diagnosticar o aprendizado dos alunos, anunciando uma importante mudança na atuação destes professores em direção a um paradigma emergente que reclama “relações mais flexíveis e humanizadas através da introdução de

Tabela 1. Distribuição percentual dos instrumentos utilizados para avaliação do aluno sob os aspectos docente e discente, objetivando compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no Curso de Farmácia da UNOESTE, Presidente Prudente-SP, no período de Jul 2008 – Jun 2009

Tipo de instrumento	Visão docente (27 professores ou 61,4%)	Visão discente (184 alunos ou 56,5%)
Apresentação de relatórios	74,1%	82,1%
Observação do desempenho	74,1%	38%
Apresentação de seminário individual ou em grupo	63%	78,8%
Prova “mista”	63%	79,9%
Prova escrita dissertativa	55,5%	74,4%
Prova prática	55,5%	84,2%
Grupos de discussão (ex. casos clínicos)	48,1%	40,8%
Prova escrita com questões objetivas	44,4%	66,8%
Apresentação de trabalhos científicos	33,3%	11,4%
Arguição oral	18,5%	5,4%
Registros	18,5%	4,3%
Perfil	11,1%	1,1%
Autoavaliação	7,4%	4,9%
Entrevista	3,7%	0,5%

relações interpessoais mais consistentes” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 101) baseadas no questionamento do conhecimento e sua constante atualização.

Esses dados vêm de encontro ao estudo de Abdalla e outros (2009, p. 51) onde ficou demonstrado que:

há um processo em construção, que parte de um modelo tradicional hegemônico de se fazer ciência na área da saúde para um modelo que se expande, introduzindo novas linhas de pesquisa, onde aparecem, entre outros, processo ensino-aprendizagem, processos avaliativos e de gestão.

Por outro lado, pode-se observar que há uma dissonância nas porcentagens apresentadas na Tabela 1 para professores e alunos com relação a um instrumento qualquer de avaliação. A maioria dos alunos não considera que a “Observação do desempenho” seja um instrumento de avaliação e a apontam com apenas 38% de frequência. Isto provavelmente ocorre por não se sentirem sob avaliação ao serem observados no dia-a-dia, ao passo que os outros instrumentos denominados como “prova” foram indicados pelos alunos com frequência superior

se comparados aos professores. Isto revela uma das maiores dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Indicadores de uma proposta educacional emergente também podem ser encontrados na Tabela 2, onde importantes componentes das avaliações formais se destacam com frequência relevante.

Tabela 2. Distribuição percentual dos componentes das avaliações formais em diferentes disciplinas pautados por parte do corpo docente (27 professores ou 61,4%) a fim de compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do Curso de Farmácia da UNOESTE, Presidente Prudente-SP, no período de Jul 2008 – Jun 2009

Planejamento dos critérios de correção antes da realização da avaliação	66,7%
Conhecimento dos critérios de correção pelos alunos	63%
Registros acumulados do desempenho ao longo da disciplina	55,5%
Correção e emissão de nota com conhecimento de quem é o aluno sob avaliação	48,1%
Uso de mais de uma medida antes da avaliação	48,1%
Definição clara, antes da avaliação, do desempenho esperado do aluno	33,3%
Explicitação para o aluno, antes da avaliação, do desempenho dele esperado	25,9%
Não há comparação entre as respostas e notas obtidas do grupo avaliado	7,4%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar disto, 37% dos alunos relataram que experimentam sentimentos aversivos diante da avaliação (medo, ansiedade, frustração, injustiça, indiferença, descrença etc).

Adicionalmente, seguem alguns comentários dos alunos que ratificam suas reações ou sentimentos experimentados em situação de avaliação nas disciplinas:

- a) as provas escritas deveriam ter noções essenciais e não detalhes que não servirão para a nossa preparação enquanto profissionais. A avaliação escrita como único método de avaliação não é suficiente para atribuir uma nota ao aluno, principalmente nas disciplinas práticas a avaliação deveria ser diária. Muitas vezes cria-se um clima de insegurança antes das provas porque o professor transforma esse momento como o principal da disciplina (Aluno 163);
- b) os professores deveriam utilizar formas diretas e claras para avaliar os alunos e utilizar métodos diferentes de avaliação, diferentes dos métodos convencionais, o que na maioria das vezes provoca nervosismo na hora da avaliação (Aluno 89).

Em contrapartida, uma das maiores dificuldades relatadas pelos professores está relacionada à retórica e à oratória dos alunos em função da incompreensão de textos (33%), como segue:

- a) Falta de organização e disciplina nas avaliações práticas. Dificuldade de interpretação das questões contextualizadas. Dificuldade no entendimento das questões objetivas (Prof. 14);
- b) Interpretação das questões. Relacionar os conteúdos e atividade em sala de aula e práticas com as questões da prova. Erros de gramática e expressão do conhecimento nas respostas (Prof. 6);
- c) Falta de pré-requisitos do 2º grau. Dificuldade de expressão verbal. Dificuldade de expor com clareza suas ideias sob a forma escrita (Prof. 10).

Outro ponto que pode ser salientado se refere ao “Tempo para planejamento. Capacitação pedagógica. Tempo para correção das avaliações (Prof. 3)”, conforme anunciado por 26% dos professores em questão. E por fim, a imaturidade dos alunos (22%) também apontada como uma dificuldade na avaliação dos alunos.

Neste sentido, dentre as principais sugestões dos professores para superar as dificuldades encontradas na avaliação está a capacitação do aluno na interpretação de textos (26%). Subsequentemente, outra questão que merece atenção é a necessidade de maior motivação profissional (22%) envolvendo também tempo para orientação e capacitação pedagógica, como dizem alguns dos professores:

- a) Participar de cursos de capacitação. Dedicar mais tempo para preparação das mesmas. Discutir com meus pares alternativas de avaliação, aproveitando as experiências dos demais docentes nesta área (Prof. 16);
- b) Maior carga horária para o professor. Treinamento para capacitação. Integração com outras disciplinas (Prof. 4);
- c) Tempo suficiente para investir na avaliação (Prof. 14).

Todos esses dados devem ser valorizados no sentido de contribuir para minimizar algumas das dificuldades da avaliação para professores e alunos do curso de Farmácia desta Universidade, sendo, portanto utilizados na sensibilização do corpo docente com relação à necessidade de maior capacitação, bem como da utilização de novas ferramentas para avaliação do aprendizado.

4 DISCUSSÃO

No processo de ensino – aprendizagem há quatro elementos compondo o paradigma educacional: o professor, o aluno, o conteúdo e a instituição. Cada um desses elementos exerce maior ou menor influência no processo, provavelmente não só essa influência seja variável de caso para caso, mas também exista uma rede de influências ligando os elementos e alterando suas características. (MOREIRA, 2003)

Na prática, o conteúdo deve ser disposto de forma tal a facilitar a aprendizagem, onde a aula expositiva tem sido o grande recurso, ficando os outros (seminários, trabalhos, artigos) num plano secundário. Isto tem ampliado a responsabilidade do professor por vezes considerado o elemento-chave no processo. Essa crença parece ser responsável pela forma como as avaliações da qualidade da instrução são feitas. Não se pondera a influência do conteúdo, apesar de os professores clamarem, na prática, que conteúdos diferentes apresentam graus diversos de dificuldade e influenciam diretamente na avaliação. (MOREIRA, 2003)

Segundo Moretto (2002, p. 95), “a avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita”, conforme apontado pelos professores (55,5%) e pelos alunos (74,1%) na Tabela 1. Por esse motivo, em lugar de expressarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir os princípios: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2002, p. 96). Para tanto, deve-se valorizar as características das provas na perspectiva construtivista, como segue: a) contextualização, b) parametrização, c) exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, e d) proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias. (MORETTO, 2002)

Para Masetto (2003), o magistério nas Universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento e a complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrava quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação, como comentado a respeito do ano de conclusão da graduação dos docentes que participaram deste trabalho (Quadro 1).

Na verdade, o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor. No entanto o autoritarismo e as atitudes exacerbadas de alguns professores, tanto na ação docente quanto na avaliação, colocam em dúvida a capacitação de alguns destes profissionais para atuarem como mediadores do conhecimento, anunciando a necessidade de uma profissionalização dos professores atuantes na área da saúde. (MASETTO, 2003)

De acordo com Lima e Ribeiro (2002, p. 48), “se buscarmos um estudante ativo, crítico, reflexivo, capaz de trabalhar com problemas e comprometido com a transformação da sociedade, esse também deve ser o perfil desejado para os docentes que trabalham na formação desse novo profissional”.

Na Pedagogia Tradicional, a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria, cujo principal meio é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que, ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la. Essa prática pedagógica ainda prevalece na maioria das escolas, assentada nos supostos da racionalidade técnica, na transmissão do conhecimento, na perspectiva de que uma sólida base científica deve anteceder o exercício de habilidades profissionais para assegurar a excelência da formação, na ótica de que a teoria antecede a prática (LIMA; RIBEIRO, 2002), sobrecarregando assim o aluno de informações que são decoradas sem questionamento, comportamento que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que, em princípio, pretendia com seus métodos, a transmissão da cultura geral. Entretanto, os conhecimentos se tornaram inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade, uma vez que o intento de formação mental, de desenvolvimento do raciocínio ficou reduzido a práticas de memorização. (LIBÂNEO, 2000)

“A sociedade emergente exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, mais especificamente, no ensino superior que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores”. (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 97)

Tais modelos não se excluem no tempo, e sim coexistem com tendências diferenciadoras determinantes de um paradigma emergente, o qual reclama relações mais flexíveis e humanizadas através da introdução de relações interpessoais mais consistentes baseadas no questionamento do conhecimento e sua constante atualização, enfocando a formação e a preparação dos profissionais para situações únicas que lhes exijam maiores esforços para o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência. (TAVARES; ALARCÃO, 2001)

Neste sentido, as dinâmicas e as relações intra e interpessoais na sociedade emergente deverão alicerçar-se não só em conhecimentos de uma inteligência esclarecida e refletida, mas também em uma inteligência emocional. Essa atitude possibilitará o desenvolvimento de capacidades essenciais para compreender situações e resolver problemas a partir de reconfigurações de saberes adquiridos que, por sua vez, criam novos saberes e novas formas de comunicação implicando novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser proativo, de utilizar novas ferramentas tecnológicas, de identificar necessidades próprias de formação. Para tanto, é preciso introduzir uma nova perspectiva de avaliação, diversificar os perfis de formação, desenvolver o trabalho em equipe, compensar a tendência para uma sociedade excessivamente virtual em que cada pessoa disporá de seus próprios canais ou espaços de informação, cada vez mais ao seu alcance abrindo novas possibilidades de diálogo, de confronto de ideias, de experiências e de convivência. (TAVARES; ALARCÃO, 2001)

“Na medida em que a intenção de moldar e dirigir vão sendo substituídos pela ideia de olhar o ser humano como capaz de selecionar, assimilar, projetar, interpretar, entre outras habilidades, a avaliação precisa ter conotação construtiva” (ALVARENGA, 2001, p. 19), sugere-se, pois mais um instrumento para diagnóstico contínuo dos progressos e das dificuldades do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem: o Portfólio, que, segundo Alvarenga (2001, p. 19):

permite ao instrutor observar no aluno, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências específicas através dos projetos que propõe e participa, além de fornecer uma série de outras informações sobre os conhecimentos e atitudes, objetos da proposta curricular.

Silva e Sá-Chaves (2008, p. 723) relataram que:

o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional, cumprindo um papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação.

A propósito, “portfólio se trata de uma coleção dos trabalhos realizados pelo aluno, que permite acompanhar o seu desenvolvimento” (ALVARENGA, 2001, p. 19). Seiffert (2001, p. 22) comenta que este tipo de instrumento:

permite ainda analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes das atividades desenvolvidas num determinado período, [...] favorecendo a reflexão contínua do aluno e do professor sobre

a qualidade das práticas educativas realizadas e em realização no contexto escolar.

Neste sentido, vale salientar que Aguilar-Da-Silva e outros (2009) estudaram as abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas e constataram que, dentre a escola tradicional, a inovadora e a avançada, há prevalência da escola avançada (crítico-reflexiva) com relação aos vetores “estrutura curricular” e “orientação didática”, onde uma das evidências é o uso de portfólio reflexivo.

Desta forma, para Alvarenga (2001, p. 19) “o aluno arquiva e apresenta as evidências das habilidades, atitudes e conhecimentos definidos durante um tempo, acompanhado pelo responsável pelo curso” ou pela disciplina. Sendo, portanto um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno durante um curso ou disciplina e inclui registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências, ensaios auto-reflexivos. Quaisquer tarefas que permitam aos alunos a discussão de como a experiência no curso ou disciplina mudou sua vida, seus hábitos de estudo ou ainda seus comportamentos. (ALVARENGA, 2001)

Na verdade, “um portfólio tem como maior objetivo ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho”. (ALVARENGA, 2001, p. 19)

Dentre os benefícios do uso dos portfólios destacam-se:

a oportunidade para um processo reflexivo mais sistematizado e continuado, centrado sobre as múltiplas dimensões da prática; um espaço de questionamento sistemático sobre a prática em situações de trabalho; a promoção do desenvolvimento do aluno a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades; a oportunidade para desenvolver processos de auto-avaliação e de autoconhecimento do formando, por meio da conscientização dos seus pontos fortes e as suas fragilidades; e a oportunidade de uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada. (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 723-724)

Compreende-se, portanto, que, o ato de ensinar exige segurança, generosidade e competência profissional, exigindo que o professor, além de sua capacidade técnica apresente capacitação humana dotada de valores morais e éticos que resultem em confiança e respeito a partir de seus alunos. (FREIRE, 1996)

A necessidade mais básica aos atos de ensino e aprendizado anda estreitamente ligada ao modelo democrático de atuação. O falar e o escutar devem ter

um mesmo peso ao menos, senão mais, ao escutar o outro. O conhecimento não pode ser imposto ao outro, antecipadamente, mas sim deve ser construído em conjunto, de forma interativa. (FREIRE, 1996)

Isso porque, se dispusermos de um ensinamento ministrado de forma impositiva, com certeza nos distanciaremos do ideal democrático que se impõe acima de qualquer outro, indicando que o professor deve possuir a capacidade de querer bem e respeitar seu aluno, tolerando-o de forma humilde e alegre, estando sempre receptivo aos novos paradigmas e aos novos entendimentos, à esperança e à justiça, sob pena de não estar apto a uma prática pedagógico-progressista. (FREIRE, 1996)

Em conclusão, pode-se dizer que as maiores dificuldades da avaliação para professores e alunos do curso de Farmácia em questão são a incompreensão de textos e o raro reconhecimento de ferramentas de avaliação como “Observação do desempenho” por parte dos alunos, além de tempo insuficiente e pouca motivação para capacitação pedagógica por parte dos docentes. Porém, apesar da influência tecnicista sobre a ação docente na avaliação, foi possível verificar indicadores de uma importante mudança na atuação dos professores em direção a um paradigma emergente que reclama relações mais flexíveis e humanizadas.

Adicionalmente, vale comentar que falta aos professores que participaram deste trabalho maior qualificação pedagógica e sugere-se a profissionalização de todos para atuarem como professores capazes de desenvolver as habilidades e as competências pertinentes ao curso, compreendendo as várias formas de avaliação para o diagnóstico das dificuldades do aluno. Além disto, julga-se necessário o apoio institucional para a manutenção e aprofundamento do uso do portfólio, estratégia especialmente importante para promover e estimular a capacitação de professores e alunos para o seu desenvolvimento com o propósito de alcançar os objetivos do Projeto de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso de Farmácia da Universidade do Oeste Paulista.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ively Guimarães et al. Projeto pedagógico e as mudanças na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, supl. 1, p. 44-52, 2009.

AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique et al. Abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, supl. 1, p. 53-62, 2009.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.

ALFINITO, Solange. **Educação superior no Brasil**: análise do histórico recente (1994-2003). Brasília: INEP, 2007.

ALVARENGA, Georfrávia Montoza. Portfólio: o que é e para que serve? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 18-21, jan./abr. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão pedagógica. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 19-88.

BERMOND, Magali Demoner et al. **Modelo referencial de ensino para uma formação farmacêutica com qualidade**. Brasília: CFF, 2008.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IVAMA, Adriana Mitsue; GALÁN, Maria Teresa Alfonso. A educação e a prática farmacêutica no Brasil e na Espanha. **Olho Mágico**, Londrina, v. 6, n. 22, p. 28-30, ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Valéria Vernaschi; RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero. Desafios na construção de novos modelos pedagógicos nos cursos de medicina e enfermagem. **Olho Mágico**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 45-48, 2002.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MEZZARROBA, Leda. Concepções de avaliação de professores e alunos de Farmácia e Bioquímica da Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 53-61, out./dez. 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Didática no ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

RUIZ-MORENO, Lígia; BATISTA, Nildo Alves. Avaliação da aprendizagem em medicina: concepções e práticas docentes. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; ABDALLA, Ively Guimarães. **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. p. 317-334.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2001.

SILVA, Roseli Ferreira da; SÁ-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface – Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, out./dez. 2008.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999. p. 29-59.

VIEIRA, Rita de Cássia Padula Alves. Sobre o ensino na área da saúde ou... “quem educa os educadores?” **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 36-38, jan./abr. 2001.

