

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM

GISELLE CUNHA MACHADO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO
CURSO DE FISIOTERAPIA**

UBERABA

2015

GISELLE CUNHA MACHADO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO
CURSO DE FISIOTERAPIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde - CEFPEPS -, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Antonini
Ribeiro Bastos

UBERABA

2015

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

MACHADO, GISELLE CUNHA
A PRÁTICA AVALIATIVA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO CURSO DE FISIOTERAPIA [manuscrito] / GISELLE CUNHA MACHADO. - 2015.
63 f.
Orientador: Marisa Antonini Ribeiro Bastos.
Monografia apresentada ao curso de Especialização em Formação de Educadores em Saúde - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, para obtenção do título de Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde .
1.Fisioterapia. 2.Avaliação Educacional. 3.Aprendizagem. 4.Ensino Superior. I.Bastos, Marisa Antonini Ribeiro. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. III.Título.

Gisele Cunha Machado

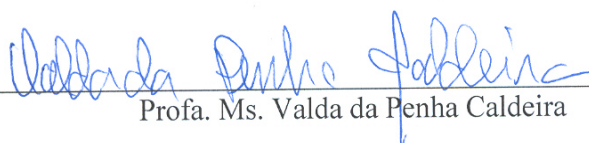
**A PRÁTICA AVALIATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NO CURSO DE FISIOTERAPIA**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização de Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Certificado de Especialista.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Marisa Antonini Ribeiro Bastos (Orientadora)



Profa. Ms. Valda da Penha Caldeira

Data de aprovação: 24/04/2015

Dedico esse trabalho a todos docentes de fisioterapia, aos meus alunos e colegas de profissão, como forma de contribuição no ensino em fisioterapia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre guiar meus passos, me dar forças para ir além e conquistar todos meus sonhos.

À minha família por todo apoio e dedicação.

Ao meu namorado Henrique, por entender os momentos de stress e ausência.

Aos professores pela contribuição durante todo o processo de desenvolvimento da pós graduação.

À minha orientadora Prof. Dra. Marisa, que mesmo distante foi essencial na construção desse trabalho.

Aos colegas de curso pelos momentos de incentivo e contribuição nessa jornada.

“O Senhor é meu pastor, e nada me faltará!”

Salmo 23

RESUMO

As mudanças ocorridas dentro do Sistema Educacional exigem uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem na formação de profissionais da saúde. Dentro desse contexto, a prática avaliativa é a principal ferramenta para essa constatação. Nesse sentido, foi realizada uma revisão integrativa objetivando identificar as práticas avaliativas como propostas de ações pedagógicas inovadoras de metodologia de ensino aprendizagem na formação do fisioterapeuta. O levantamento bibliográfico ocorreu na Biblioteca Virtual em Saúde na base de dados caracterizada Lilacs e Medline. Foram adotados critérios de inclusão para recuperação dos trabalhos, sendo artigos científicos e documentos como teses e dissertações, publicados no período de 1999 a 2014, em periódicos nacionais e internacionais, indexados nos bancos de dados selecionados, nos idiomas português, espanhol e inglês, disponíveis em texto completo e que respondiam a questão de estudo. A coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro de 2014 a março de 2015. A população encontrada, a partir dos descritores selecionados combinadas entre si foi de 389 documentos, dos quais 123 satisfaziam os critérios de inclusão estabelecidos. Após a análise dos títulos, objetivos e resumos deste material, apenas 5 manuscritos compuseram a amostra final dos resultados do estudo. A análise sobre as práticas avaliativas dos docentes fisioterapeutas demonstrou dois aspectos importantes: as marcas de uma Avaliação Tradicional ou Quantitativa presentes nas concepções de ensino da maioria dos professores, sendo que os docentes fisioterapeutas continuam utilizando as notas como forma de medir a aprendizagem dos alunos e através delas, classificá-los; e um pequeno indício de mudança para uma Avaliação da Aprendizagem ou Qualitativa, buscando-se estratégias para a melhoria na qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Fisioterapia. Avaliação Educacional. Aprendizagem. Ensino Superior. Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

The changes within the Educational System calls for reflection on the process of teaching and learning in the training of health professionals. In this context, the evaluation practice is the main tool for this finding. In this sense, we performed an integrative review aimed to identify the evaluation practices as proposals for innovative pedagogical actions of learning teaching methods in the education of physiotherapists. The literature occurred in the Virtual Health Library in the database characterized Lilacs and Medline. Inclusion criteria were adopted for recovery of the work, with papers and documents such as theses and dissertations, published from 1999 to 2014, in national and international journals indexed in the selected database, in Portuguese, Spanish and English available Full text and answered the question of study. Data collection took place between the months of November 2014 to March 2015. The population found, from the selected descriptors combined with each other was 389 documents, of which 123 satisfied the inclusion criteria. After analyzing the titles, objectives and summaries of this material, only 5 manuscripts comprised the final sample of the study results. The analysis of the evaluation practices of physiotherapists teachers demonstrated two important aspects: the marks of a Traditional or Quantitative Evaluation present in teaching concepts of most teachers, and physical therapists teachers continue using the notes as a way to measure student learning and through them, sort them; and there is a small change of sign for a Learning or Qualitative Evaluation seeking to understand the stage of understanding in which the student is, seeking strategies for improving the quality of education.

KEYWORDS: Physical Therapy. Educational Evaluation. Learning. Higher Education. Assessment practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 <i>Definições de Avaliação no Ensino/Aprendizagem</i>	15
2.2 <i>Métodos Avaliativos na Educação Superior</i>	17
2.2.1 Avaliação Tradicional ou Quantitativa	18
2.2.2 Avaliação da Aprendizagem ou Qualitativa	18
2.2.3 Modalidades de Avaliação	23
2.2.4 Instrumentos de Avaliação	28
2.3 <i>O Ensino/Aprendizagem no Curso de Fisioterapia</i>	31
2.4 <i>Papel do Docente no Ensino/Aprendizagem</i>	36
2.5 <i>Papel do Discente no Ensino/Aprendizagem</i>	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é o processo por meio do qual alguma ou várias características de um estudante, um ambiente educativo, professores, programas, entre outros, recebem a análise de quem o avalia em função de alguns critérios de referência para emitir um parecer que seja relevante para a educação (SILVA *et al.*, 2009).

A avaliação deve possibilitar a análise da realidade focando as ações com a finalidade de reconstrução da ação (SILVA *et al.*, 2009). Patton (2004) sugere à ponderação avaliativa como uma forma de pensar sobre a conexão entre a ação e a reflexão.

As instituições de ensino superior em saúde têm sido estimuladas a se transformar na direção de um ensino que valorize a qualidade da assistência, bem como a eficácia do trabalho em saúde (VIGNOCHI *et al.*, 2009).

Esse processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, tais como o de romper com modelos de ensino tradicionais e formar profissionais de saúde competentes (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004), sendo esse processo complexo, uma vez que envolve a tradição das instituições, os professores e os alunos.

No entanto, a manutenção de modelos pedagógicos tradicionais, sustentados pela retenção de informação, estruturados em sistemas rígidos, com disciplinas separadas umas das outras, com avaliações que priorizam o exercício de memória instantânea, pode determinar estudantes passivos e com maiores dificuldades em acompanhar a necessidade de constante atualização (VIGNOCHI *et al.*, 2009).

A implementação de uma prática avaliativa que forme alunos conscientes de seus potenciais e dificuldades, comprometidos com o aperfeiçoamento progressivo que superem os problemas, exige aprender e transformar (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

Os Cursos de Graduação em Fisioterapia ao definirem suas propostas pedagógicas baseadas nas diretrizes curriculares devem assegurar uma formação generalista de seus profissionais Fisioterapeutas, aptos a atuarem em todos os níveis de atenção à saúde, desenvolvendo ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual como coletivo (BRASIL, 2002), sendo formados com uma visão ampla e global, respeitando os princípios bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade, com objetivo de preservar, desenvolver e restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções (BRASIL, 2002).

A figura do docente é de dar o apoio que o aluno necessita para sentir-se confiante, ressaltando assim, a importância desta relação para contribuir e facilitar com a aprendizagem (GAIAD; SANT'ANA, 2005).

Nesse período de transição da prática avaliativa no contexto escolar, a prática classificatória e o discurso formativo precisam ser repensados (HADJI, 2001), principalmente considerando a evolução do ensino e a busca de uma pedagogia diferenciada, surgindo à lógica formativa, de modo que hoje em dia estão mais equilibradas (PERRENOUD, 2002). Assim, à medida que novas tendências pedagógicas foram surgindo em busca do conhecimento, fez-se necessário ajustar o método avaliativo, adequando-o a cada uma delas (VIGNOCHI *et al.*, 2009).

Na ótica tradicional ou normativa, a avaliação objetiva certificar aquisições do conhecimento em relação a terceiros, servindo como instrumento de controle (VENTURELLI; FIORINI, 2001; PERRENOUD, 2002), onde os educandos são considerados todos iguais, tendo as mesmas capacidades de aprender, e aqueles que não conseguem, são considerados fracassados, esse tipo de avaliação pode trazer desinteresse do aluno na busca pelo conhecimento (PERRENOUD, 2002).

No século XX, surgiram novos paradigmas, de acordo com Perrenoud, (2002), a avaliação é um processo contínuo mediador na construção do currículo e está intimamente relacionada com a gestão da aprendizagem. A avaliação formativa incide diretamente na relação pessoal e social do percurso avaliativo, buscando um sujeito interativo que deve existir no processo de construção do conhecimento.

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades (VIGNOCHI *et al.*, 2009), nesse sentido, a avaliação deve caracterizar os alunos, determinar suas potencialidades e deficiências, diagnosticar, desafiar o aluno a refletir sobre as experiências vividas e a formular hipóteses, servindo como um instrumento de avanço e identificação de novos rumos (VENTURELLI; FIORINI, 2001).

Há uma grande dificuldade dos professores para avaliar os alunos e a dos alunos para compreender as potencialidades e dificuldades desse processo. Os professores realizam avaliações classificatórias com provas e testes sem maiores dificuldades, insuficiente para promover avaliações comprometidas com a compreensão do processo e com a superação das dificuldades, principalmente no campo de estágio, superar essa perspectiva classificatória se faz necessário na construção de uma avaliação diagnóstica para o futuro (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

É fundamental que o futuro profissional aprenda, assim a avaliação na superação dos problemas que aparecem no cotidiano do trabalho através da prática desenvolve o seu papel profissional (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

A educação não comporta mais uma bagagem escolar baseada em volume de conteúdos, a avaliação deve ser um processo contínuo e de responsabilidade de todos, uma vez que o resultado esperado é a aprendizagem (DELORS, 2000).

Assim, a avaliação para professores e alunos deve favorecer a evolução técnico/científica, ampliar o comprometimento com as possibilidades de um profissional mais competente, na valorização do cuidar da qualidade de vida das pessoas, pois sua formação requer um conjunto de ações que determinam o exercício competente da profissão (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

A construção de uma prática avaliativa voltada para a formação de profissionais com potencialidades e que vençam suas dificuldades, comprometidos com o aperfeiçoamento progressivo e capazes de superar os problemas cotidianos exige o compromisso com o aprender e com o transformar entre aluno e professor (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

Com a utilização de metodologias ativas inovadoras impostas aos cursos de Fisioterapia, torna-se necessário rever a forma de avaliar, que deve ser processual e enfatizar a participação e o envolvimento discente, abordando desde o desempenho cognitivo, psicomotor e a habilidade prática, e ainda envolver a avaliação o curso, os professores e toda a estrutura didático-pedagógica e curricular (AGUIAR *et al.*, 2014).

Nessa perspectiva, há uma preocupação em superar as práticas avaliativas que pouco contribuem para a formação do profissional, implementando um processo de ensino/aprendizagem que favoreça a formação crítica e reflexiva do fisioterapeuta no ambiente de trabalho, assim suscitou o seguinte questionamento: como tem sido as práticas avaliativas utilizadas no processo de ensino aprendizagem na formação do fisioterapeuta?

Perante esse fato, o objetivo do presente estudo é identificar as práticas avaliativas como propostas de ações pedagógicas inovadoras de metodologia de ensino aprendizagem na formação do fisioterapeuta.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Avaliação da aprendizagem tem sido discutida na educação, porém poucas pesquisas são desenvolvidas sobre o assunto. Especialmente no Brasil, há falta de congruência tanto no que se refere à teoria, com base no que as questões têm sido geradas, como com relação aos poucos resultados de trabalhos realizados (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2005).

Na busca da implementação de uma mudança para adequar a formação profissional à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo surge o enfrentamento a novos desafios, tais como o afastamento das práticas de ensino centrado no professor para as atividades de aprendizagem centradas no aluno; a superação do modelo disciplinar fragmentado para a construção de um currículo integrado, em que o eixo da formação articula a tríade prática/trabalho/cuidado em saúde; a saída da oferta da teoria ministrada de forma isolada, antecedendo a prática, para a articulação teoria/prática; o abandono da concepção de saúde como ausência de doença para a concepção de saúde enquanto condições de vida; o rompimento da polarização individual/coletivo e biológico/social para uma consideração de interpenetração e transversalidade; a mudança da concepção de avaliação como processo punitivo para a de avaliação como instrumento de (re)definição de paradigmas (FERNANDES *et al.*, 2003).

Outro aspecto que merece destaque na superação dos desafios nesse processo de mudança diz respeito à necessidade de se estabelecer estratégias que indiquem o aluno como sujeito do processo ensino aprendizagem, a articulação teoria/prática, a diversificação dos cenários de aprendizagem, o uso de metodologias ativas, a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, a flexibilidade na organização do curso, a interdisciplinaridade, a incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do processo de formação, a avaliação formativa, da terminalidade do curso (FERNANDES *et al.*, 2003).

De acordo com Aguiar *et al.* (2014), as avaliações formativas do processo de ensino-aprendizagem utilizadas em um curso de fisioterapia devem possibilitar verificar se os objetivos de aprendizagem propostos foram alcançados no decorrer do processo e se traçam novas estratégias e intervenções. Além da avaliação do docente, os discentes devem avaliar o grupo, o docente e se autoavaliar, no final do processo ocorre às provas práticas, escrita e oral, com diferentes estratégias de verbalização e observação, em caráter somativo, além de compor ainda a prática avaliativa os diários de campo e oficinas de socialização que compartilham das atividades realizadas.

A globalização é, sem dúvida alguma, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem maior influência sobre o ser e o fazer da universidade (ZAINKO, 2008).

A forma de organização dos serviços de saúde, os valores sociais e o modelo econômico e político, influenciam diretamente na formação e no perfil dos profissionais da área, onde as necessidades do mercado de trabalho, influenciam na formação profissional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Dessa forma, o papel a ser desenvolvido pelos profissionais pode variar entre o atendimento às exigências do mercado e da realidade epidemiológica.

A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa, onde a formação de pessoal de nível superior deve levar em conta a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos importantes critérios de qualidade acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2000). Para tanto, é preciso que se pense e repense a cada momento, a partir de práticas sistemáticas de avaliação como uma maneira de prestar contas a sociedade e de se auto-conhecer.

Na realidade atual, a avaliação das instituições de educação superior, universitárias ou não, se faz indispensável, em relação à qualidade acadêmica dos processos de formação / informação de diferentes cidadãos e profissionais (ZAINKO, 2008).

O modelo de formação e o perfil dos egressos de fisioterapia ainda são o curativo-reabilitador privatista, o qual originou a profissão. Esse modelo de formação reabilitadora persistiu durante muitos anos, mesmo com mudanças significativas no perfil epidemiológico da população e na organização do Sistema de Saúde Brasileiro, somente no início do século XXI surgiram as primeiras iniciativas para sua mudança (BISPO JUNIOR, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia (DCN/FISIO) instituídas em 2002 foram importantes na orientação e transformação do ensino em todas as instituições nacionais de ensino. Segundo instituído nelas, o perfil do profissional egresso em fisioterapia deve ser generalista com formação crítica, humanista e reflexiva, e com capacitação para atuar em todos os níveis de atenção, tendo como objeto de trabalho da profissão de fisioterapia o movimento humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2003).

Embora as diretrizes curriculares sejam criticadas por não estabelecerem a carga horária mínima para os cursos (CARTA DE SANTA CRUZ DO SUL, 2001) e porque possibilitam excessiva flexibilização na formação universitária (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001), garantem a qualidade do ensino, pois estabelecem padrões mínimos

nacionais e direcionam a formação profissional de acordo com realidade epidemiológica e com os novos modelos de atenção à saúde.

2.1 Definições de Avaliação no Ensino/Aprendizagem

Ao longo de muito tempo, o termo avaliar foi entendido como sinônimo de medida, classificação, em que se privilegiava a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do avaliador, sendo esta a concepção mais antiga de avaliação em educação (FERNANDES, 2009). Segundo essa concepção tradicional de que avaliar é fundamentalmente selecionar, para certificar, para decidir a progressão ou a exclusão dos alunos, estabelece-se regras para todos os alunos e examina o seu grau de compreensão, parecendo assentar no princípio de ensinar tudo a todos, ensinar a muitos como se fossem um só (AFONSO, 2001).

Promove-se, assim, a homogeneidade e a unificação, em que os alunos tem que saber todos o mesmo, da mesma maneira, no mesmo tempo, esquecendo-se de que cada aluno é diferente, que tem o seu ritmo, que possui o seu estilo cognitivo e o seu próprio tempo psicológico. De forma sucinta enumeram-se algumas das características da avaliação dita tradicional (AFONSO, 2001):

- A causa das dificuldades está nos alunos;
- É necessário aplicar provas específicas para conhecer o desempenho dos alunos (de acordo com um critério normativo) em comparação com o resto dos colegas;
- Avalia-se para conhecer o grau de défice e dificuldades (afim de categorizar);
- Avalia-se em momentos distintos e, geralmente, de forma descontextualizada;
- Os momentos de avaliação são independentes dos do ensino e da aprendizagem;

Nas escolas, de um modo formal ou informal, a avaliação é parte inevitável, embora exista um predomínio da avaliação formal uma vez que a mesma ocorre sempre dentro de um contexto organizacional, sendo escrita e registada, até para garantir posteriores efeitos de certificação, essa avaliação confere poder e credibilidade ao professor e a instituição (BARREIRA, 2002).

Atualmente o termo avaliar integra conceitos como motivar, informar, observar, cooperar, interagir, desenvolver, integrar, ajudar, formar, ensinar a aprender, ensinar a pensar, ensinar a ensinar (PERRENOUD, 2000). Esta última concepção de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa e que aproveita a ideia do uso da avaliação como instrumento de formação (BARREIRA, 2002).

A noção de avaliação hoje em dia, está intimamente relacionada ao conceito de qualidade das práticas e das aprendizagens, deixando de ser dominada pelo paradigma quantitativo ou experimental e circunscrita às questões da medição, dos testes e exames, para passar a ocupar-se de todo o universo escolar. Este novo paradigma surge como oposição à perspectiva quantitativa e psicométrica que não está ao serviço da aprendizagem, fazendo emergir outras concepções de avaliação e conseqüentemente novos métodos e técnicas (BARREIRA, 2002).

A avaliação na área escolar deve permitir verificar se os objetivos de determinado curso foram atingidos, considerando que é o planejamento e o ensino que vão determinar o caminho a ser seguido (OLIVEIRA; DOS SANTOS 2005).

A avaliação é um exercício com forte sentido pedagógico, que permite rediscutir os projetos e prioridades essenciais da universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade. Avaliar, nesse sentido, não é apenas um mero somatório de serviços, mas a construção do saber, resguardados os princípios, as especificidades e as culturas de cada área (AFONSO, 2000; BELLONI; BELLONI, 2003).

Para a maioria das pessoas, a aprendizagem ocorre quase inconscientemente, porém, assinalam que os melhores aprendizes são justamente aqueles que têm um nível mais alto de consciência do processo. O uso de estratégias de estudo e aprendizagem é sempre consciente e intencional e, por essa razão, são chamadas de estratégias cognitivas de aprendizagem (BARTALO; GUIMARAES, 2008).

As novas orientações consideraram que a avaliação tem um caráter sistemático e contínuo e é assim recolher e interpretar informações, implicando juízos de valor e tomadas de decisão. Este processo implica, segundo Leite e Fernandes (2002), os seguintes princípios:

- 1) A avaliação é um meio para se atingir um fim, mas não é um fim em si mesmo;
- 2) A avaliação é parte integrante de um todo que é o processo ensino-aprendizagem e a sua natureza interna deve ser formativa, contínua e sistemática;
- 3) A avaliação exige uma definição muito clara daquilo que se pretende avaliar, bem como dos fins em vista;
- 4) A avaliação exige a diversificação de técnicas, meios e instrumentos de avaliação, em função dos objetivos e das finalidades definidas;
- 5) A avaliação exige que se retire partido dos pontos fracos de cada instrumento de avaliação e se reduza ao mínimo seus efeitos.

Tendo em conta os princípios definidos, a avaliação passa a “valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino, e tem de estar na base da criação de condições para que cada aluno e

aluna aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros” (LEITE; FERNANDES, 2002, p. 11).

Avaliar numa nova perspectiva é emitir juízos de valor, os quais exigem critérios mínimos de conduta na ação avaliativa, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado, esses critérios devem ser explicados pela escola e entendidos como necessários a própria organização do trabalho pedagógico. Neste sentido é preciso utilizar pontos de referência, a avaliação desenvolve-se em um nível altamente consciente e planejado, requerendo assim algumas bases solidas como:

- boa definição dos objetivos visados,
- levantamento de informações confiáveis e suficientes, sobre o caso visto num todo e nas suas partes fundamentais,
- fixação de padrões para julgar o valor de todos estes dados (CLERIGO, 2011).

Nesta perspectiva, a avaliação é vista como um processo capaz de proporcionar interações entre alunos e professores, tendo como objetivo a qualidade do ensino e da aprendizagem. O professor passa a dispor de muita informação acerca dos alunos e dos contextos educativos e começa a ter necessidade de utilizar uma grande variedade de instrumentos de avaliação. Além de regular, orientar e certificar, a avaliação pode desempenhar outras três funções fundamentais como melhorar as condições da aprendizagem, melhorar o processo de aprendizagem e melhorar o resultado da aprendizagem (CLERIGO, 2011).

As novas perspectivas atestam, como refere Balancho (2000), a relevância dos aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores, contextuais e de construção pessoal que devem ser inerentes a avaliação.

2.2 Métodos Avaliativos na Educação Superior

Avaliação é imprescindível durante todo processo educativo para que se realize um constante trabalho de ação/reflexão, onde educar é problematizar o mundo em que se vive para superar as contradições constantemente, e quando bem feita tem por objetivo a aprendizagem efetiva do aluno sendo o professor como avaliador o ator principal de todo esse processo (FÉLIX, 2011).

No que se refere aos modelos de avaliação do rendimento acadêmico os três modelos importantes são a avaliação tradicional, voltada para a verificação, apuração e interpretação dos resultados alcançados, a avaliação por objetivos comportamentais que busca a verificação,

a apuração e a interpretação das mudanças ocorridas no comportamento do aluno decorrentes do conteúdo ensinado e a avaliação qualitativa que inclui as funções diagnósticas e formativas (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2005).

2.2.1 Avaliação Tradicional ou Quantitativa

Avaliação Tradicional ou Quantitativa é o principal mecanismo utilizado na Educação como forma de classificação e meio de julgar o aprendizado. Essa concepção baseia-se na verificação do desempenho do aluno, que estuda, pensa e age em função de uma nota e não pela conquista do saber. Nessa prática avaliativa o foco não está na aprendizagem do aluno, mas na suposta assimilação daquilo que o professor quis ensinar, ou seja, o foco está no conteúdo e, não, no desenvolvimento das competências dos alunos, visto que a condução do ensino está centrada no professor, que ao planejar suas atividades não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido pelo aluno, apenas cobrando aquilo que o aluno memorizou e usando a nota como instrumento de controle (FÉLIX, 2011).

Neste sentido o ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A aprendizagem, então, deixa de ser algo prazeroso e solidário, passando a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente (FÉLIX, 2011).

2.2.2 Avaliação da Aprendizagem ou Qualitativa

Avaliação da Aprendizagem ou Qualitativa é uma prática avaliativa contínua realizada durante o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de um processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o aluno revelou ter aprendido durante o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor um maior envolvimento, uma maior disponibilidade de tempo para estar planejando ou procurando as melhores formas de construir o conhecimento (FÉLIX, 2011).

A Avaliação da Aprendizagem pretende verificar a aprendizagem efetivamente realizada pelo aluno, observando as capacidades pré-existentes no aluno, com intuito de identificar possíveis dificuldades na aprendizagem, se os objetivos pretendidos estão sendo atingidos em compatibilidade com os resultados alcançados no desenvolvimento das

atividades propostas e o grau de domínio e progresso do aluno ao final de um período de aprendizagem (FÉLIX, 2011).

A respeito da contribuição da avaliação qualitativa para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, Esteban (2003, p.19), faz as seguintes considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Dentro dessa proposta avaliativa pode-se usar como instrumento o pré-teste; a auto avaliação; a observação; o relatório; o estudo de caso; a discussão em grupo; entre outros, permitindo que o aluno reflita sobre seu desenvolvimento e que o professor possa ter uma atitude proativa, melhorando o nível de aprendizagem (FÉLIX, 2011).

Todavia, independentemente do modelo de avaliação adotado o aluno é influenciador no seu rendimento acadêmico e o professor deve conhecer os motivos e objetivos da avaliação e discutir os resultados com o aluno para melhora do desempenho (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2005).

O método de avaliação é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem (SALIBA *et al.*, 2008), sendo a prova dissertativa individual um elemento essencial na avaliação do estudante por envolver o empenho individual do aluno e uma produção escrita na formulação uma resposta adequada. Esse tipo de prova evita uma situação na qual os estudantes decoram o conteúdo para obter uma boa nota, necessitando formular uma boa resposta em compreensão com a leitura, criatividade, reflexão e crítica (Buriasco, 2000).

A avaliação do processo ensino aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve duas fortes razões, a de abranger múltiplos objetos, relações e usos; e a despertar sentimentos e atitudes conflitantes entre as pessoas envolvidas – estudantes, docentes e outros agentes significantes – com diferentes papéis no processo da educação profissional, e, deste modo, torna-se de extrema importância a escolha do método que melhor se adapte à avaliação do estudante (SALIBA *et al.*, 2008).

Aspectos relacionados aos instrumentos/estratégias de avaliação, utilizados pelos professores e mencionados no plano de ensino, indicam questões relativas à sua variedade e natureza (FONSECA, 2009). Nos planos de ensino, os professores evidenciam fazer uso de vários instrumentos e estratégias avaliativas o que, além de atender a uma exigência

regimental, pode significar uma compreensão de que o processo avaliativo precisa de vários momentos e modos diversos para dar conta de sua função (FONSECA, 2009).

A par da variedade de instrumentos identificados, cada instrumento/estratégia carrega consigo uma variedade de possibilidades avaliativas, em que não há uma preocupação apenas com um conteúdo a ser memorizado, reproduzido, mecanismos predominantes numa metodologia tradicional. Essas constatações indicam a presença de uma proposta que supera o modelo tradicional de ensino, e que avança no sentido de uma concepção comprometida com a reflexão e construção de conhecimento (FONSECA, 2009).

Para Hoffmann (1998) *apud* Fonseca (2009), avaliar qualitativamente pressupõe a análise descritiva das possibilidades e dificuldades do educando diante dos desafios propostos nas tarefas escolares. E nessa perspectiva deverá se estabelecer o processo mediador que possibilitará a retomada das ações não só por parte dos alunos, mas também do professor, na busca de alternativas e problematizações desencadeadoras de novas construções.

Para Demo (2004), o problema maior não está em atribuir notas ou conceitos, mas sim ao fato de muitas vezes estes não serem diferenciados, a nota não necessariamente quantifica o aluno ou induz a uma referência numérica, mas indica quantitativamente uma dinâmica qualitativa, marcada pela baixa ou alta aprendizagem, podendo ser assim, indicador indireto de qualidade.

Fica claro nestas colocações, o entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, em que as tarefas avaliativas podem servir de elemento ao processo de construção de conhecimento, intervindo não só na participação do aluno, como também no envolvimento do professor, ao rever suas ações no sentido de redirecioná-las (FONSECA, 2009).

A ação avaliativa está presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção do saber, perseguindo o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento com o conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades buscando o aperfeiçoamento (FONSECA, 2009).

É também, o que Perrenoud (1999) *apud* Fonseca (2009), chama de avaliação formativa, toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

É de suma importância às formas para o conhecimento e aprendizado, em destaque de como são apresentadas as disciplinas e como elas são aplicadas dentro da sala de aula com proposta de planejamento específico, assim como avalia Santucci e João (2010 p. 55):

A construção do conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Isso se fará através de ações: estudo de textos, vídeos, pesquisa, estudo individual, debates, grupos de trabalhos, seminários, exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui; daí a importância da escolha das estratégias com diversas e significativas atividades propostas ao aluno, visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.

Desta forma, habitam variados fatores que influenciam ao processo de aprendizado, como é proporcionado pela metodologia e didática realizada pelo professor neste sentido, cada profissional tem que apresentar uma matriz curricular com um plano de aula para proporcionar uma boa didática proposta para cada disciplina. Este planejamento estratégico proporciona ao professor uma segurança para o processo do conteúdo programático que será discutido em sala de aula, nestes planejamentos voltados para a educação, instituição, curricular e de ensino, que é um processo contínuo dos quais o método científico com a apreciação objetiva das necessidades a curto e médio e longo prazo, com avaliações periódicas, e flexibilidade de adaptação do plano as situações imprevistas ou imprevisíveis, de acordo com Gil (2006, p. 21) que:

O planejamento curricular desenvolve-se em consonância com o planejamento institucional, objetivando organizar o conjunto de ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito de cada curso com vistas a favorecer ao máximo o processo ensino-aprendizagem. É uma tarefa contínua e multidisciplinar que orienta a ação educativa da IES, preocupando-se basicamente com a previsão das atividades que o estudante realiza sob orientação da escola com vistas a atingir os fins pretendidos.

Nestes parâmetros de planejamento educacionais e curriculares fornecem ao professor suporte para o melhoramento de ensino e aprendizagem, principalmente nas áreas do ensino superior, na qual estas exigem conhecimentos específicos, para a formação profissional de cada egresso das universidades para adequarem ao mercado de trabalho (SANTUCCI; JOÃO, 2010).

Além do mais, os que mostraram aperfeiçoamento no ensino atualmente foram às variadas formas de tecnologia que adquiriram para as formas de planejamento dos ensinamentos, o docente utiliza-se de recursos tecnológicos para motivar o aprendizado do aluno, ao favorecimento do processo de memorização dos conteúdos programáticos de cada disciplina, na qual o professor procurar adequar estratégias de ensino para as expectativas dos estudantes (GIL, 2006).

A atividade desenvolvida para ensinar deve ser apreciada por todos aqueles envolvidos (ALVES, 2003), abordando a auto iniciativa, o afetivo e intelectual (MITRE, 2008).

Nessa perspectiva, a mudança é possível influenciando o exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e confrontar, questionar, conhecer, atuar (FREIRE, 2006).

A problematização como estratégia de ensino-aprendizagem tem por objetivo alcançar e motivar o discente diante do problema, relacionar a sua história e passar a ressignificar suas descobertas. A problematização gera informações e produção do conhecimento na finalidade de solucionar problemas e promover o seu próprio desenvolvimento (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Problematizar, portanto, é refletir os conflitos inerentes e que sustentam o problema (ZANATTO; ROSE, 2003).

O processo ensino-aprendizagem é complexo (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; SANTOS, 2005) exige que o discente aprofunde e amplie sua participação, e que o docente desenvolva um trabalho reflexivo contínuo com disponibilidade para o acompanhamento de situações imprevistas e desconhecidas (MITRE, 2008). O ato de ensinar-aprender deve ser um conjunto de atividades integradas, onde se compartilha cada vez mais parcelas de responsabilidade e comprometimento.

Na formação na área de saúde o aprender fazendo segundo Fernandes *et al.* (2003), exige que se repense a sequência teoria - prática na produção do conhecimento por meio da ação-reflexão-ação. Confirma-se, assim, a ideia de que o processo ensino aprendizagem está vinculado à prática e deve estar presente ao longo de toda a formação do fisioterapeuta, implicando no enfrentamento de novos desafios, como a construção de um currículo integrado, em que o eixo da formação articule a tríade prática-trabalho-cuidado, direcionando-se para interpenetração e transversalidade (OLIVEIRA; KOIFMAN, 2004; FEUERWERKER, 2004; FEUERWERKER; SENA, 2002; CECCIM, *et al.*, 2004). O currículo integrado visa educar cidadãos com capacidade para o pensamento crítico (OLIVEIRA; KOIFMAN, 2004).

A participação dos profissionais dos serviços e da comunidade na orientação dos trabalhos a serem desenvolvidos com o discente tem sido essencial para que essas novas práticas sejam construídas, incluindo uma nova concepção no planejamento e construção de conteúdos e objetivos educacionais, que, segundo Zanolli (2004), também precisam ser transformadas.

A modalidade de avaliação adotada por um sistema de formação tem sempre uma função de regulação e outra de certificação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro (CLERIGO, 2011).

Para tentar amenizar o conflito existente entre estes dois objetivos de regulação e certificação da avaliação sugere a consideração de três premissas interdependentes e imprescindíveis, a primeira relaciona-se com a forma como os professores devem perspectivar a avaliação: sempre numa ótica de ensino e não de certificação; em segundo lugar, é necessário que os professores possuam confiança nas suas próprias decisões profissionais; e por último, é forçoso que todos, alunos, público em geral, e instâncias superiores, manifestem confiança crescente no julgamento profissional dos professores (CLERIGO, 2011).

2.2.3 Modalidades de Avaliação

Uma avaliação com objetivo de regulação do processo de ensino aprendizagem adota uma modalidade diagnóstica e formativa, e uma avaliação com propósitos certificativos, pauta-se exclusivamente, por circunstâncias classificativas e sumativas. Uma vez que os dois objetivos tem de estar presentes na atividade docente, para fazer parte de um esquema avaliativo equilibrado é necessário determinar a frequência e o momento apropriado para a implementação das diferentes modalidades de avaliação (CLERIGO, 2011), dentre eles destacam-se:

A avaliação diagnóstica: avaliação é sempre diagnóstica, mesmo quando o seu objetivo é tomar decisões sobre a transição do aluno para outro ano, o professor está a fazer avaliação diagnóstica, ou seja, está a apreciar por um lado às possibilidades reais do aluno para enfrentar ou não as exigências dos estudos subsequentes e por outro está a organizar informações que possam ajudar os professores que irão receber esse aluno (CLERIGO, 2011).

Esta modalidade de avaliação, realizada geralmente no início de uma unidade de ensino, pretende identificar ou explorar algumas das características do aluno. Para, além disso, permite, por um lado, verificar se a planificação está, ou não, adequada a situação dos alunos a que se destina, e por outro, orientar o professor nos possíveis ajustamentos a introduzir na planificação. Trata-se de captar traços daquilo que se denomina como perfil de partida dos formandos ou, de possibilitar determinar os conhecimentos de um aluno sobre um tema ainda não abordado, correspondendo ao levantamento prévio de saberes/competências, ou ainda, procurar localizar as causas dos sintomas de distúrbio da aprendizagem (CLERIGO, 2011).

Uma outra acepção tem a ver com a orientação escolar – capacidade de um determinado aluno para cursar determinados estudos ou disciplinas. Por tudo isto, o diagnóstico é realmente um processo avaliativo (CLERIGO, 2011).

A avaliação diagnóstica, efetuada pelo professor, torna possível proporcionar aos alunos aprenderem de maneira mais significativa, relacionando o que sabem com o que vão aprender, serem mais conscientes do que sabem e do que não sabem, iniciando o processo de auto avaliação. Trabalhando, nesse sentido, os professores envolvem os alunos a participarem ativamente e a terem uma atitude ativa no processo da própria aprendizagem (CLERIGO, 2011).

A Avaliação Formativa: os procedimentos da avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos da experimentação de um novo currículo manual ou método de estudo. Posteriormente Bloom e seus colaboradores, em 1971, adaptam para a avaliação das aprendizagens dos alunos o conceito de avaliação formativa, aplicando-o aos procedimentos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagens nos alunos, sendo um componente essencial da pedagogia da mestria, ou seja “para designar os processos a desenvolver pelos docentes tendo em vista a adequação das suas práticas pedagógicas aos problemas de aprendizagem detectados nos alunos” (NOVA, 2001, p. 21).

Na lógica de uma perspectiva construtivista/cognitivista, a concretização da avaliação formativa procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a tarefa que lhe é proposta, isto é os objetivos pedagógicos são definidos em termos de funcionamento cognitivo do aluno, da sua representação da tarefa proposta e dos processos necessários para se obter um resultado (CLERIGO, 2011).

Os propósitos básicos da avaliação formativa são “regular os processos, reforçar os êxitos e remediar as dificuldades” (LEITE; FERNANDES, 2002. p.4). Desta forma, a avaliação formativa “tem por finalidade não apenas dar informação sobre o grau de consecução dos objetivos fixados inicialmente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de conseguir alcançá-los” (LEITE; FERNANDES, 2002. p.5) tendo presente à “individualização dos modos de ação e de interação pedagógica a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir a mestria dos objetivos essenciais do programa de formação” (LEITE; FERNANDES, 2002. p.4).

Para além de um problema de diagnóstico, a avaliação formativa coloca também um problema de intenção. Ao invés da tradição que dava um tratamento global para atingir resultados diferenciados, agora utilizam-se estratégias diferenciadas para alcançar um objetivo

comum. A avaliação, num contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do mesmo, isto é, para a construção de saberes e competências para os alunos. Por isso, o que parece legítimo esperar do ato de avaliação, depende do investimento feito no ato de ensinar (CLERIGO, 2011).

A avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar, assim sendo, surgiram recentemente algumas novas denominações para a avaliação de caráter formativo, avaliação formadora e avaliação autêntica. Estas novas denominações não tem como finalidade por em causa os procedimentos da avaliação de caráter essencialmente formativo, mas sim de definir com precisão os papéis respectivos do professor e do aluno, ao nível da regulação das aprendizagens (CLERIGO, 2011).

Avaliação Formadora: a noção de avaliação formadora, que podemos entender não como um conceito novo, mas antes como uma extensão do conceito de avaliação formativa, foi avançada por Scallon e um pouco mais tarde desenvolvida por investigadores como Nunziati e Bonniol. A avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno procura atingir (CLERIGO, 2011).

Nesta linha construtivista, pretende-se provocar a “integração de conhecimentos e favorecer a existência de aprendizagens significativas”. Além disso, têm-se em conta os interesses e conhecimentos prévios dos alunos em forte interação com as situações sociais, o fulcro deste tipo de avaliação e o plano de tarefas a realizar. É uma construção do aluno que pode constantemente reformular o seu percurso, os critérios são-lhe comunicados e referem-se a “atos concretos que se esperam dele ou fixam a aceitabilidade das aquisições” (LEITE; FERNANDES, 2002, p. 48).

Ainda na perspectiva formativa, surge mais recentemente o conceito de Avaliação Autêntica, a avaliação é autêntica quando se pretende que os alunos revelem determinados comportamentos ou competências e que eles sejam feitos num contexto de vida real, contextualizadas, isto é, considerando a dependência do contexto das aprendizagens e fazer coincidir as tarefas da avaliação com as tarefas de aprendizagem, numa perspectiva da “autenticidade da avaliação” (LEITE, 2001).

Este tipo de avaliação assenta numa concepção de aprendizagem ativa e significativa e na construção do conhecimento por parte do sujeito que aprende. Enfatiza-se, por isso, a participação do aluno no processo avaliativo e a interação entre avaliador e avaliado através de um permanente diálogo. A avaliação autêntica é essencialmente processual, dirigida ao aluno, não esquecendo nunca o contexto educativo em que decorrem as aprendizagens.

Assim, os professores podem usar várias técnicas, como a observação, a auto avaliação e os portfólios. A observação dos alunos em situação deve constituir uma pratica pedagógica quotidiana, pois sem ela, torna-se “impossível realizar uma intervenção pedagógica ajustada aos alunos que se tem e avaliar os alunos numa perspectiva contextual” (NOVA, 2001 p. 35)

Avaliação como regulação e auto regulação: Regulação é o termo utilizado para referir processos específicos, que visam ajustar as estratégias de ensino às aprendizagens dos alunos. O seu objetivo é contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, a regulação é geralmente desencadeada pelo professor, ao reformular o seu planeamento, adequando-se as necessidades do aluno (CLERIGO, 2011).

A noção de regulação da aprendizagem esta também estreitamente vinculada à concepção de avaliação formativa, no contexto de uma pedagogia diferenciada, ainda que toda a atividade educativa apresente um certo nível de regulação, de personalização da ação pedagógica. No entanto, e a partir da crítica a uma tradição educacional uniformizada que se pretende uma adaptação dos alunos e um modelo de ensino igual para todos, que a ideia de regulação ganha corpo. Ela faz parte de uma proposta educativa que entende que é o ensino que tem de se adaptar as diferenças dos alunos, as singularidades dos processos de aprendizagem (CLERIGO, 2011).

A regulação das aprendizagens é uma ação intencional, que interfere no processo de ensino-aprendizagem em curso, mantendo ou reorganizando a trajetória planeada, com o intuito de alcançar as aprendizagens desejadas. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, que tem em linha de conta alguns aspectos importantes da ação pedagógica: 1) os objetivos de ensino estabelecidos pelo professor e pela escola; 2) os meios utilizados durante o processo para alcançar esses objetivos e avaliar a efetividade dos mesmos, tendo em vista a programação das aprendizagens; 3) as estratégias que utiliza para ajustar o ensino as necessidades de aprendizagem.

A auto avaliação constitui um dos momentos mais eficazes da avaliação formativa, pois consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, permite antecipar as operações a realizar para que determinada aprendizagem se efetive e permite ainda a identificação dos erros de percurso e a procura de soluções apropriadas, constituindo, por isso “um procedimento de participação e implicação responsável de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, a qual deve ser estimulada e praticada” (NOVA, 2001, p.30).

A auto regulação consiste em mobilizar as capacidades do aluno para administrar a sua própria aprendizagem, os seus projetos, os seus avanços, as suas estratégias diante das atividades propostas e das dificuldades que encontra. É importante que o aluno tome

consciência e reflita sobre esse processo, ou seja a auto regulação pressupõe que o aluno tenha capacidade de se avaliar (ou auto-avaliar) com o fim de realizar correções ou ajustes no seu processo de aprendizagem (CLERIGO, 2011).

A auto avaliação é um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva. A atitude auto avaliativa é aceitar ver para trás para possuir um olhar critico sobre si, apoiado em critérios de juízo negociados e apropriados, conducentes a uma tomada de decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado (NOVA, 2001).

É fundamental que haja respeito e confiança mutua entre professor e aluno, que ambos reconheçam os seus limites, que a avaliação seja entendida como um processo complexo, pertinente e dialógico, exigindo regras claras e uma atitude ética, assumindo professor e aluno a corresponsabilidade pelas consequências da avaliação (CLERIGO, 2011).

As pedagogias de projeto e as pedagogias ativas apoiadas em contextos significativos, nos interesses do aluno, em desafios que o estimulam profundamente, são as que mais favorecem a adesão do aluno as propostas de trabalho pedagógico e, portanto, são estimuladoras da auto regulação. Nesta perspectiva podemos apontar a auto avaliação, a autonomia do sujeito na construção das suas aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos, como um caminho para a avaliação de competências (CLERIGO, 2011).

Avaliação Sumativa: O conceito de avaliação sumativa ao longo do tempo tem-se modificado devido às influências oriundas das várias teorias da aprendizagem que foram surgindo ao longo das épocas, fazendo assim modificar o seu sentido. No entanto, na tentativa de orientar uma possível definição de avaliação sumativa pode-se considerar que a mesma visa tomar uma decisão de orientação ou de seleção em função das aquisições e permite situar uns alunos relativamente a outros e é empregue principalmente para atribuir notas. Relativamente, a classificação final de período, ou do ano, é necessário ter em conta todos os dados avaliativos recolhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e converte-los num resultado síntese que possa ser quantificado (NOVA, 2001).

Os critérios de avaliação usados devem sempre ser claros e transparentes, pois o sucesso é maior quando o professor e o aluno conhecem de antemão os critérios de avaliação. A avaliação contínua é abrangente e permanente. Pela observação dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação contínua procura identificar as dificuldades, diagnosticar os fatores que estão na origem das dificuldades e formular adaptações (CLERIGO, 2011).

A avaliação contínua é um estímulo permanente para o trabalho diário do aluno, valorizando-o e tornando-o mais fiável. O carácter contínuo da avaliação vai permitir a determinação do progresso realizado pelo aluno, ao comparar a situação inicial com a final, sendo a progressão avaliada e retificada, isto é, permite ao aluno descobrir o que a de melhorar e aquilo que tem que percorrer (CLERIGO, 2011).

2.2.4 Instrumentos de Avaliação

Os testes escritos: Os testes escritos estão vocacionados para a avaliação de conhecimentos conceituais (LEITE, 2000), e podem ser de características diagnósticas (DORAN *et al.*, 2002), aplicados para determinação de concepções alternativas, ou para deliberação sobre o grau de consecução das aprendizagens (SANMARTI, 2002).

Apresentam a grande vantagem de ser objetivo e de fácil aplicação, pelo contrário, sofrem distorções de construção, realização, gênero, e avaliam um número limitado de competências (LEITE, 2000), nomeadamente, as relacionadas com os processos e skills científicos (LEITE, 2000; CHEUNGG; YIP, 2004). Um teste apresenta validade, se corresponder a função para que foi concebido, ou seja, se avalia aquilo que se pretende, confiança, se consistentemente testa os mesmos atributos, ou seja, se fornece medidas repetíveis e reproduzíveis, e terá capacidade discriminatória, se situar os alunos em determinada hierarquia padronizada (CLERIGO, 2011).

Os testes práticos: testam diretamente o desempenho dos alunos, constituindo um meio privilegiado de avaliação dos conteúdos procedimentais, mas exigem tempo, espaço e materiais. Reivindicam a utilização concomitante de outras estratégias de avaliação, que impliquem uma instrumentalização por grelhas de observação e/ou listas de verificação, e/ou o recurso à entrevista estruturada ou semiestruturada, pelo que são considerados um instrumento de avaliação afeto a uma técnica múltipla (LEITE, 2005).

As grelhas de observação/listas de verificação: As grelhas de observação são o modo mais autêntico de avaliar o desempenho prático dos alunos, possibilitando a recolha de informação sobre competências e atitudes (LEITE, 2000), e a remediação de ações em tempo real. Consomem muito tempo e só podem ser administradas um número reduzido de vezes, devem ser aplicadas para avaliar o que não se consegue por outras técnicas, como por exemplo, seleção de estratégias de resolução de problemas, atitude face ao trabalho de grupo, modo como os alunos comunicam os seus raciocínios

(CLERIGO, 2011).

Caderno de laboratório: O caderno de laboratório ou do aluno é um documento pessoal em que o aluno integra dados obtidos, sínteses elaboradas, dificuldades sentidas. É particularmente útil para avaliação de atividades ilustrativas, não permitindo, no entanto, a avaliação do desempenho do aluno. Pode ser utilizado após discussão em grande grupo, para acrescentar novos dados ou modificar os existentes, podendo exigir uma nova avaliação se utilizados para efeitos classificativos (CLERIGO, 2011).

Relatório escrito: O relatório escrito é definido como a produção escrita onde o aluno descreve, analisa e critica uma dada situação ou atividade. Além de se constituir como um instrumento de avaliação e claramente um fator de aprendizagem uma vez que o aluno tem de aprender a registrar por escrito o seu pensamento, a articular ideias e explicar procedimentos, ao mesmo tempo que critica os processos utilizados, avalia os desempenhos do grupo e o produto final. A produção de relatórios desenvolve capacidades de raciocínio e comunicação, o gosto pela pesquisa, a persistência, a responsabilidade (CLERIGO, 2011).

Projetos ou investigações: Os projetos ou investigações constituem um procedimento avaliativo global, recorrendo por seu turno, a outros instrumentos de avaliação (LEITE, 2005; ROBERTS; GOTT, 2003). Constituem a única maneira de avaliar holisticamente a capacidade de 'fazer Ciência' (LEITE, 2005) e de aquisição do conhecimento. Mas, uma vez que são idiossincráticos, não se ajustam a predeterminação e pré-especificação dos itens de avaliação (HODSON, 2000). Devem vir acompanhados de estratégias de auto e co-avaliação (LEITE, 2005).

Portfólio: O portfólio é um instrumento de avaliação permanente que documenta a aprendizagem e a sua evolução ao longo do tempo, muito útil para avaliar alunos com talentos especiais, pois permitem que estes sejam recompensados pelos seus pontos fortes e esforço, (MINTZES, *et al.*, 2001), tendo a vantagem de se centrarem no sucesso dos alunos, constituindo, simultaneamente, momentos de reflexão crítica. Simultaneamente, permite ao professor, reconhecer estilos diferentes de aprendizagem, tornando a avaliação menos dependente de estereótipos.

Assim sendo a sua elaboração deve ser da responsabilidade tanto do professor como do aluno, que decidem em conjunto, o que incluir no portfólio, em que condições, com que objetivos e o processo de avaliação. O aluno ao interagir com o professor terá mais oportunidades de intervir e de assumir responsabilidades no seu processo educativo (SANTOS, 2002).

Fichas de auto e co-avaliação: As fichas de auto e co-avaliação informam sobre a evolução dos alunos e as suas capacidades metacognitivas, permitindo, simultaneamente, que os alunos tomem consciência do que conseguiram ou não fazer, no decurso do trabalho prático (LEITE, 2000), promovendo a autoconfiança. Exigem competências de avaliação crítica, honestidade e ausência de competitividade (LEITE; FERNANDES, 2002).

O conhecimento das vantagens e limitações dos instrumentos de avaliação, torna possível uma escolha fundamentada e plural, que possibilite uma avaliação mais globalizante. Aumenta assim, a qualidade e validade das inferências realizadas com base na avaliação, recorrendo à triangulação de instrumentos, além de contextos, e intervenientes. Simultaneamente, tenta reduzir ao mínimo a expressão do erro cometido, sempre que se avalia, quer no que diz respeito à determinação das aprendizagens, quer do essencial que se quer avaliar em cada domínio do currículo. A conjugação apropriada dos diversos instrumentos de avaliação possibilita uma avaliação justa, mas, acima de tudo, promove o envolvimento dos alunos nas diferentes aprendizagens (LEITE, 2000).

Isto porque, a aprendizagem de qualidade no ensino das ciências, aquela que implica uma compreensão profunda e uma consistência de ideias, exige uma diversidade de formas de avaliação, do mesmo modo, que uma multiplicidade de atividades de ensino ou de trabalho na aula. Na ausência desta variedade, a avaliação exclusivamente por testes escritos, tem como consequência a desmotivação dos alunos porque não aprendem nada. E, uma vez que não existe um único formato avaliativo que funcione bem para todos, tem-se de refinar as avaliações através da tentativa e erro (DORAN *et al.*, 2002), para desenvolver um sistema que funcione bem na sua situação específica. A que se ter sistema de avaliação multifacetado que proporcione a triangulação de contextos, momentos e intervenientes, e que permita obter o que de positivo cada instrumento de avaliação apresenta, quando apropriado ao objetivo de ensino-aprendizagem que se propõem (CLERIGO, 2011).

Em síntese, as escolhas devem conduzir a um sistema de avaliação que contribua para a aprendizagem, que se caracteriza pela utilidade, proporcionando informação prática de que necessita a audiência, validade, coerente com os componentes do currículo, confiança, ao transmitir segurança nas decisões encontradas, positividade, porque se concentra no que o aluno já conseguiu, procurando fornecer sugestões que apoiem o seu progresso e praticabilidade, pois os procedimentos avaliativos devem ser exequíveis, em termos de custos, tempo e facilidade de aplicação, não omitindo, contudo, que a avaliação é um processo do foro da competência profissional (SILVA, 2001) e, portanto, subjetiva. Só poderá ser considerada uma declaração afirmativa, se os professores possuírem confiança nas suas

capacidades de avaliação. Tal decorre, se lhes derem a responsabilidade, apoio e a necessária formação em serviço (CLERIGO, 2011).

2.3 O Ensino/Aprendizagem no Curso de Fisioterapia

Segundo as DCN, o Curso de Graduação em Fisioterapia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002).

Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência. Os profissionais fisioterapeutas devem ser formados com uma visão ampla e global, respeitando os princípios bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade, com objetivo de preservar, desenvolver e restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções (BRASIL, 2002).

A Fisioterapia surgiu como mais um elemento no processo de reabilitação das condições incapacitantes, especialmente em consequência de momentos históricos como a Revolução Industrial e as Grandes Guerras Mundiais, nos séculos XVIII e XX. No Brasil, a regulamentação da profissão em nível superior ocorreu pelo Decreto Lei n. 938 de 13 de outubro de 1969, em cujo Artigo 3º atribui-se ao profissional a execução de métodos e técnicas fisioterapêuticas, com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente (MARÃES *et al.*, 2010).

O processo formativo em Fisioterapia vem sendo estudado, discutido e continuamente atualizado, agregando novos conceitos com base no cotidiano entre ensino, pesquisa, extensão, com uma intervenção ampliada na área do conhecimento da profissão de fisioterapia. O trabalho é intenso e extenso, alguns autores se debruçam sobre a teoria, outros sobre a prática, discutindo o ensino em Fisioterapia, em que merece destaque, particularmente, o Fórum da Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO), que se constitui em espaço privilegiado para o intercâmbio de experiências. No entanto, apesar de tanta discussão, os PPP's dos cursos de Fisioterapia da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) parecem perpétuos, intocáveis e distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações (SIGNORELLI, 2010).

Em 2001 surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Fisioterapia, aprovadas pelo CNE/MEC, com objetivo de avançar nas propostas pedagógicas do curso estimulando as práticas de estudo independentes, utilizando-se métodos ativos de ensino

aprendizagem e visando uma progressiva autonomia intelectual com o desenvolvimento de um currículo orientado por competências profissionais (MEC, 2001).

A Fisioterapia deve atender às necessidades da comunidade em que está inserida, onde a construção inovadora e dinâmica do projeto do curso reflete em ações de efeitos imediatos, progressivos e permanentes, que podem contribuir tanto para o desenvolvimento da região onde está o curso, quanto para a atualização da profissão de fisioterapia, atendendo a novas realidades e exigências impostas (SIGNORELLI, 2010).

A formação do fisioterapeuta na graduação, tem um direcionamento para a funcionalidade humana por meio de intervenções de acordo com os níveis de complexidade do SUS, sendo a cada dia mais eminente e necessária, a fim de contribuir com a formação enquanto profissional de saúde, o que certamente terá resultados favoráveis à qualidade e inserção no mercado de trabalho, identificando melhor as ações do fazer em fisioterapia (GALLO, 2005; ANDRADE; DEAN, 2008).

O curso de graduação em Fisioterapia nos dias atuais deve oferecer ao futuro profissional uma visão crítica e problematizadora do processo saúde-doença, sem deixar de contemplar a formação técnica e científica, que deve estar inserida tanto na sua estrutura curricular quanto em sua opção metodológica (MARÃES *et al.*, 2010).

Outro desafio é romper com os modelos disciplinares rígidos na busca do aperfeiçoamento da formação do fisioterapeuta, numa integração de diferentes conhecimentos, áreas disciplinares e profissionais (GALLO, 2005; DUIJN; BEVINS, 2005; BRASIL, 2002).

Atualmente, o fisioterapeuta é reconhecido como membro da equipe de saúde, com formação específica para desenvolver ações que vão da prevenção ao processo de reabilitação, utilizando programas de orientações e promoção à saúde, além dos agentes característicos da sua atuação (movimento, hidroterapia, termoterapia, eletroterapia e outros) (MARÃES *et al.*, 2010).

Esse profissional deve ser preparado para formular, implantar, organizar, monitorar e avaliar políticas, planos, programas, projetos e serviços de saúde no contexto do SUS, de forma comprometida com a ética, valorização e defesa da vida, preservação do meio ambiente e cidadania, no atendimento às necessidades sociais em saúde (MARÃES *et al.*, 2010).

Atualmente, o ensino em Fisioterapia vive uma mudança conceitual de mudança de visão do mundo, consequência de uma insatisfação com modelos anteriormente predominantes de explicação, aliando educação, e não somente ensino, atualização de

conhecimentos, questionamento construtivo e práticas diferenciadas exigem um novo perfil para o professor e para o aluno e futuro fisioterapeuta (DA-SILVA, 2010).

A Metodologia da Problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades, intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes, voltada para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar para transformá-lo no melhor, no que permite uma vida mais digna para o próprio homem (DA-SILVA, 2010).

O estágio supervisionado em fisioterapia compõe o projeto pedagógico e curricular do curso de e deve ser compreendido sob uma concepção pedagógica, onde segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia (DCN/FISIO), a formação do fisioterapeuta deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares sob supervisão docente, a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deve atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação em Fisioterapia proposto (aproximadamente 900 horas), com base na Resolução CNE/CES Nº4 de 19/02/2002, do Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

Esta carga horária deve contemplar a prática de intervenções preventivas e curativas nos diferentes níveis de atuação: ambulatorial, hospitalar e comunitário. Segundo Gaiad e Sant'ana (2005, p.66) que estudaram a visão dos egressos do curso de fisioterapia em relação ao estágio:

O Estágio complementa a formação do aluno com treinamento prático em situação real que ao mesmo tempo é educativa e formativa e de prestação de serviços à comunidade, objetivando formar o profissional fisioterapeuta na sua totalidade, respeitando o embasamento ético e disciplinar da profissão procurando desenvolver sujeitos críticos e não apenas meros repetidores de técnicas e estratégias, apartado de sua responsabilidade como agente de transformação social.

O estágio curricular obrigatório acontece depois que o aluno cumpriu todas as disciplinas teóricas do curso, essa obrigatoriedade permite a inserção do acadêmico no mercado de trabalho, possibilitando reconhecer as diversas áreas de atuação, concomitante ao aprendizado das disciplinas desenvolvidas no curso (GAIAD, SANT'ANA, 2005).

No Estágio Supervisionado o estudante aprende com a experiência, atendendo os pacientes, aplicando os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, procurando e

incorporando novos conhecimentos, desenvolvendo as habilidades e competências específicas do fisioterapeuta. Entretanto, para que o estágio seja efetivo é preciso desenvolver também a aplicação do conhecimento e a capacidade de trabalhar em equipe, promovendo o compartilhamento de informações entre os diferentes profissionais, visando o bem-estar do paciente (DA-SILVA, 2010).

Para muitas escolas o Estágio Supervisionado passa a ser o momento principal da formação do fisioterapeuta, onde finalmente a prática se interpõe à teoria. Assim, o modelo flexneriano de formação na saúde, que separa ciclo básico e ciclo clínico, faz-se necessário reconhecer que se no ciclo básico tem um exagerado conteúdo disciplinar, no ciclo clínico existe ainda muito pouca estruturação pedagógica. Importante esclarecer que estruturação pedagógica não significa fazer do estágio um momento teórico em detrimento da prática, mas sim possibilitar que a reflexão da prática possa facilitar a estruturação e aplicação do conhecimento cognitivo apreendido até este momento do curso (DA-SILVA, 2010).

Na utilização de métodos tradicionais de ensino ocorre a reprodução do conhecimento, sendo a ação docente fragmentada e assentada na memorização, porém esse modelo ainda é o dominante na formação dos profissionais da saúde, assim como na fisioterapia, e apresenta dificuldades de utilizar outras formas de ensinar que não a de transmitir conhecimentos (DA-SILVA, 2010).

Entendendo que na atualidade, a capacidade de aprender a aprender torna-se indispensável para o sucesso profissional, buscar alternativas que possibilitem aos estudantes momentos de reflexão crítica da prática e reestruturação do conhecimento tornam-se fundamentais para a formação de bons profissionais, e que isso não deve ser ocorrer sem um referencial teórico que sustente tal opção (DA-SILVA, 2010).

O processo avaliativo de estágios dos alunos do curso de graduação em fisioterapia é descrito pelas DCN, onde as avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência as Diretrizes Curriculares, o curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence (BRASIL, 2002).

Em suma, de acordo com as DCN as avaliações dos estagiários deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares, competência define-se como a capacidade de mobilizar diversos recursos teórico-metodológicos, para desencadear o processo resolutivo de uma situação problema (PERRENOUD, 2001). Portanto, nesta proposta pedagógica, a promoção das competências necessárias à formação profissional do fisioterapeuta deve estar

fundamentada nas recomendações das DCN/FISIO que citam as competências e habilidades gerais e específicas para o curso de fisioterapia.

Nas competências gerais é determinada a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente; e nas competências específicas é estabelecido respeitar os princípios éticos da profissão, compromisso com a valorização do ser humano; atuar de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar; contribuir para a manutenção da saúde e qualidade de vida do paciente e de sua família; exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social; desempenhar atividades orientadas para prevenção; tratamento e reabilitação, exercer sua profissão de forma ética; científica e articulada no contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social; ter total controle sobre os recursos fisioterapêuticos, tanto na eficácia, qualidade e confiabilidade, quanto na segurança do (BRASIL, 2002).

A educação não comporta mais uma bagagem escolar baseada no volume de conteúdos e nas especificidades de cada profissão, sendo isso pouco satisfatório e pouco adequado, além disto, é essencial que os profissionais possam trabalhar colaborativamente compartilhando ações e conhecimentos. A educação ainda para dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que serão ao longo da vida os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (ou aprender a aprender, adquirir os instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes) (DELORS, 2000).

Então, de posse de um método pedagógico como a problematização, com envolvimento docente e discente torna-se necessário escolher os cenários de ensino aprendizagem, estes são essenciais no desenvolvimento da proposta, e para a Fisioterapia transcender sua estrutura o uso da alta tecnologia é o grande desafio.

Cunha e Trelha (2001) observaram que o contexto histórico e o modelo vigente de saúde somaram às características particulares da Fisioterapia uma tradição de trabalho profissional de caráter assistencial curativo, especialista e baseado na doença, neste perfil, a maioria dos currículos dos cursos de graduação em Fisioterapia são desenvolvidos com práticas predominantemente clínicas e dentro de hospitais.

Para atender aos novos modelos de atenção à saúde, em especial à saúde da família, a formação do profissional fisioterapeuta deve estar vinculada à realidade das condições de vida

e de saúde da população, centrada no paciente em seus diferentes contextos (domicílio, clínica, trabalho, hospitais), desenvolvendo ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação de agravos e, acima de tudo, comprometida com o paciente e sua família (GALVAN; TRELHA, 2000), com isto, é necessária uma redefinição do papel do fisioterapeuta, não bastando a este profissional um pleno domínio das técnicas, como pregaria o modelo biomédico; este agora precisa de uma série de habilidades e competências que o instrumentalize a promover um bem-estar duradouro junto à população (DA-SILVA, 2010).

O Fisioterapeuta necessita ter, então, um papel social, além daquele de utilizar o conhecimento científico especializado, sendo seu papel não apenas recuperar, reabilitar e minimizar o sofrimento, mas também o de prevenir doenças e, mais do que isto, promover a saúde da população (LEITE; FARANY, 2003). Isto pôde ser conseguido no estágio através da reflexão das necessidades de saúde dos pacientes e dos processos de trabalho durante o ciclo pedagógico da problematização.

A adoção de metodologias ativas como a problematização está articulada com o mundo do trabalho, com a resolução de problemas concretos e com a formação éticopolítica, além de saber trabalhar com as incertezas, buscando a consciência nas escolhas praticadas (DA-SILVA, 2010).

Este movimento deve ser acompanhado de mecanismos de avaliação, no modelo educacional vigente somente o professor avalia, por outro lado na problematização a avaliação caracteriza-se como formativa e tanto professor como estudantes avaliam e são avaliados o que se contrapõe aos modelos clássicos de avaliação. Entretanto, se a avaliação é uma fortaleza do processo, caso ela não seja bem realizada também pode ser um momento de conflito (DA-SILVA, 2010).

Nos cursos de fisioterapia no Brasil, são empregadas diversas formas de avaliar, havendo uma mistura de avaliações quantitativas e qualitativas, por meio de provas ou testes, com avaliações práticas, seminários, trabalhos, debates, pesquisas, etc., onde o aluno precisa realizar pesquisas mais elaboradas para expor o conteúdo cobrado de forma mais eficaz (FÉLIX, 2011).

2.4 Papel do Docente no Ensino/Aprendizagem

Nas duas últimas décadas, as universidades brasileiras têm se empenhado em aumentar o nível de qualificação acadêmica de seus professores, no que diz respeito à titulação de mestres e doutores. Esse processo tende a ser muito mais enfatizado nos próximos oito anos,

prazo determinado pela Lei 9394/96 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - para que as instituições de ensino superior se adaptem à exigência de que pelo menos um terço do seu corpo docente, apresente titulação acadêmica de mestrado e doutorado (ROZENDO *et al.*, 1999).

Formar o professor exige reflexão referente à ocupação docente como profissão na referência àquele que se dedica a ensinar, visto que se considerado o papel do professor como profissional não se poderá distinguir a sua atividade do enfrentamento de problemas de natureza prática que lhe são apresentados na vida escolar (FALSARELLA, 2004).

Falar de profissão vai além de se pensar em uma atividade ocupacional de indivíduos, gerando compromisso social que exige qualificação técnica-científica específica para campos específicos de atuação (MARQUES, 2003, p.48).

Todavia, não há um significado comum à palavra profissão, porque uma profissão pode ser definida pela autonomia, pelo conhecimento técnico e pela ética de trabalho que envolve um grupo ocupacional (FALSARELLA, 2004, p.32-3).

Especialmente na formação do professor, exige-se um esforço coletivo desses profissionais da educação com o propósito de preservar a formação e a ação (MARQUES, 2003).

Na formação do professor, o aprendizado admite pesquisa, elaboração, argumentação, fundamentação, questionamentos, de modo que o professor ganha um lugar próprio ao indicar ao aluno a sua aprendizagem mediante a ação de pesquisar, de pensar e de desejar aprender (DEMO, 2002).

Ao professor cabe o compromisso com a aprendizagem do aluno, tendo que saber aprender para poder fazer o aluno aprender. Professor é quem aprende melhor, sabe aprender mais que outros e faz disso sua razão maior de ser, já que aula qualquer um ministra ate mesmo quem não aprendeu (DEMO, 2002).

Sob essa lógica, quem aprende possibilitada ao aluno aprender, surgindo a perspectiva da aprendizagem permanente, que se constitui exatamente no direito de aprender (DEMO, 2002).

Para o professor é imprescindível a sua formação contínua, cada vez mais complexa e mais difícil em virtude das variedades de desafios aos quais deve responder (ESTRELA, 2002).

A formação continuada é “[...] um processo situado na seqüência da formação inicial, de desenvolvimento progressivo do professor e em conformidade com o aperfeiçoamento de

seu desempenho e de sua realização profissional” (ESTRELA, 2002, p. 142), a qual pretende findar com as falhas na formação desses profissionais.

O trabalho docente esta fundamentado em saberes que refletem a cultura e a identidade profissional; a formação contínua do professor deverá ser mediada pelo exercício da reflexão crítica, tendo como espaço de aprendizagem o processo de pesquisa como princípio científico e educativo: “O docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática” (THERRIEN, 2002, p.113).

Concomitantemente à visão de professores como funcionários do Estado e a ele submetidos surge a necessidade de ter professores como profissionais reflexivos, com capacidade de autodesenvolvimento, tomadores de decisões no cotidiano da escola e no contexto próprio da organização escolar (NÓVOA, 2002).

Por tudo isso “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional” (NÓVOA, 2002, p. 38).

Não é mais possível compreender o docente como profissional responsável pela transmissão do conhecimento, como resultado da percepção de suas atitudes e posturas, o professor pode levar os alunos a se perceberem como pessoas, agentes em sua própria vida e na comunidade (FALSARELLA, 2004). Mais que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento. [...] “seu diploma deveria ser provisório, para que fosse renovado continuamente” (DEMO, 2002, p. 83).

O professor cumpre com responsabilidades sociais, correlacionando com a personalidade individual dos seus alunos e do ingresso deles no mundo da vida (MARQUES, 2003).

A formação do professor deve prepará-lo para atuar como profissional na construção do conhecimento conduzindo à possibilidade de transformar a sociedade em homens e cidadãos, em que perante a sociedade moderna inclui pensar desafios na criação de grandes projetos do conhecimento aliados à pesquisa, com participação direta do aluno no processo educativo.

O ato de ensinar é uma arte e quando isso se torna evidente nas atividades de ensino superior, se torna algo mais difícil ainda, porque os docentes se deparam com situações diferentes, com muitas preocupações e interesses diversos em estar perante a cada sonho de cada aluno ao ingresso nas universidades. O professor pode ser chamado de ator racional, que

segundo Tardif (2010, p.183) relata que “saber” quando essa noção é empregada, como ocorre hoje num grande número de pesquisas, em expressões como “o saber dos professores”, “os saberes dos professores”, “o saber ensinar” e “o saber docente?”.

Esta pergunta diz respeito a uma realidade muito complexa e evidencia uma noção central da cultura intelectual da modernidade.

A profissionalização dos jovens despertam ao professor-docente um contato pessoal de forma direta, trabalhando com disciplinas específicas que despertam curiosidades aos aspectos profissionais futuros. Na atividade na docência de nível superior segundo Gomes (2015, p. 19) relata que:

Ocorre que na docência de nível superior acontecem três aspectos bem claros quanto à formação, que são: o foco no desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e a ampliação da visão de mercado de trabalho. Todas essas nuances precisam ser bem administradas pelo educador, de modo a trabalhá-las em suas mútuas relações e reciprocidades.

A formação docente é identificada em cada perfil pedagógico de cada profissional com sua especialidade de ensinar, ou seja, dinamizar a metodologia e didática de modo a apresentar condições ao aluno para o aprendizado na qualidade do ensino, desta forma, pode-se perceber a concepção do resultado dos ensinamentos está atrelado à prática do educador, sendo que a postura do aluno também faz parte do desenvolvimento do conhecimento em relação ao ensino e ao aprendizado. Neste contexto a classificação das diretrizes conceituais de cada professor, entendidas por Gomes (2015, p. 20):

- Professor Verticalista: é caracterizado como um docente autoritário. Sua prática decorre da imposição de informações de cima para baixo, muitas vezes sendo tratadas na forma de comunicado;
- Professor Centralizador: possui a característica de ser o centralizador do conhecimento, alimentando a relação de que o professor sabe e o aluno não. Sua prática decorre da imposição de que os alunos são meros espectadores, tendo como foco o predomínio do ensino em detrimento da aprendizagem;
- Professor Democratista: caracteriza-se como um docente que não possui objetividade. Sua prática não demonstra aos alunos de forma clara o conteúdo a ser ensinado e os objetivos a serem alcançados, bem como, denota-se uma falsa concepção de democracia;
- Professor Democrático: tem como característica principal a superação da dicotomia ensino-aprendizagem, desenvolvendo-as de forma unitária. Nessa prática, o professor assume a função de orientador e organizador das situações de ensino, tendo como foco a aprendizagem.

Neste certame, o aluno tem um papel fundamental nos resultados de aprendizagem, pois a função do docente é assumir um papel de protagonista, pois estes são provocados e orientados a adotar medidas e técnicas de metodologia, possibilitando desse modo, que os seus alunos desenvolvam papéis importantíssimos de discernimento para a condução e aprimoramento contínuo de aprendizagem (GOMES, 2015).

O processo de formação de profissionais críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade e, mais especificamente, na área da saúde, pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino aprendizagem, que possibilitem aos estudantes ocuparem o lugar de sujeitos na construção da sua aprendizagem, tendo o professor como facilitador e orientador (FERNANDES *et al.*, 2005).

Esteban (2000) afirma que a avaliação é o levantamento que o professor faz do conhecimento do aluno, com base nas respostas dadas em uma prova, onde avalia os erros que são interpretados como não saber e deficiência, e os acertos, que assumem o significado de saber e conhecimento e indicam uma boa aprendizagem. Avaliando erros e acertos o professor obtém o que foi ensinado e o que foi efetivamente aprendido, dessa forma, restringe o caráter pedagógico da avaliação e configura uma relação de controle, visto que não há consideração dos entornos estabelecidos pelos diversos contextos sociais dos quais os alunos advêm.

A avaliação passa a ser para o aluno a única alternativa para a obtenção da aprovação, o que tornar um fator interferente na aprendizagem, pois o aluno estudará apenas os conteúdos que serão cobrados, não se aprofundando em outros assuntos. Para Buriasco (2000) os alunos decoram os conteúdos para obter boas notas, resultando na memorização momentânea e depois esquecem o que foi aprendido, e a nota não representa o real conhecimento do aluno desvalorizando o processo de avaliação.

Esteban (2000) e Kasai (2000) relatam que a avaliação deveria assumir um novo sentido, enfatizando menos os erros e buscando entender melhor o caminho adotado pelo aluno, favorecendo assim professores e alunos no processo avaliativo.

Os professores universitários continuam privilegiando o clima de passividade mediante a preferência por aulas expositivas, atividades pré-determinadas e por modelos avaliativos que cobram meramente o que foi transmitido (BZUNECK, 2004; BZUNECK, 2005). Mesmo assim, esperam que seus alunos sejam ativos, questionadores, autorregulados sem, no entanto, haver orientações acerca das habilidades ou das estratégias necessárias para que trabalhem de modo independente.

De acordo com Tollefson (2000), é do professor a responsabilidade de superar os desencontros entre as expectativas trazidas ou geradas no ambiente escolar, apontando, entre outras alternativas, o conhecimento de estratégias diversificadas de ensino e de aprendizagem.

O docente denominado tutor é aquele que desenvolve novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem (MITRE, 2008), devendo ter disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender (BORDENAVE; PEREIRA, 2005).

Em relação ao conhecimento especializado do tutor e seu papel de facilitador existem de controvérsias, em que alguns autores priorizam as habilidades nos processos de facilitação do aprendizado em relação ao conhecimento específico (MITRE, 2008). Entretanto, existem evidências apontando para a consideração de que uma interação equilibrada entre eles é ideal na construção do seu perfil.

Diante de todas as especificações do trabalho do fisioterapeuta na educação, recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringe somente a ter um diploma de bacharel ou mesmo de mestrado e doutorado, ou apenas a experiência profissional, exigindo, além disso, tudo competência pedagógica de educador (MASSETO, 2011). Devido a isso, na área educacional, surgem questionamentos sobre o perfil dos professores, principalmente em relação às competências e habilidades necessárias ao seu fazer (BEAUCLAIR, 2008).

As iniciativas para o desenvolvimento da docência fisioterapêutica, vêm em geral, de indivíduos isolados ou de pequenas equipes, e só em casos muito raros a instituição se interessa por elas. Se forem desejáveis capacitações efetivas para a função do professor de Fisioterapia, deve-se pensar com clareza de oportunidades concretas, que passam obrigatoriamente pela incorporação institucional do desenvolvimento pedagógico permanente dos docentes da área da saúde (COSTA, 2007).

2.5 Papel do Discente no Ensino/Aprendizagem

O aluno, como sujeito do seu processo de formação, requer a predominância da formação sobre a informação, em que o ensino é direcionado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender; de articular conhecimentos, de desenvolver habilidades e atitudes; de saber buscar informações para resolução de problemas e de enfrentamento a

situações de imprevisibilidade; de mobilizar a sua inteligência para fazer face aos desafios do trabalho; de apreender a realidade social e de reconhecer as lacunas do seu conhecimento (FERNANDES *et al.*, 2005).

De modo geral, no ensino superior, os estudantes adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, esperam que seus professores assumam um papel ativo, apresentando argumentos convincentes para que seus alunos estudem determinados conteúdos, organizando aulas interessantes e, quem sabe, divertidas (BARTALO; GUIMARAES, 2008).

Em parte, essas expectativas representam a continuidade de uma postura aprendida na vida escolar, geralmente baseada em um modelo de transmissão de informações, no qual o professor é a figura de autoridade que indica o que deve ser aprendido e quais estratégias devem ser utilizadas para alcançar os objetivos estabelecidos (COVINGTON, 2004).

É possível auxiliar os estudantes a se tornarem ativos, exercendo controle e refletindo a respeito da própria aprendizagem, por meio do ensino de estratégias de estudo e aprendizagem. Tais estratégias são sequências integradas de procedimentos ou de atividades que o indivíduo escolhe com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação ou do conhecimento. Podem ser vistas como um conjunto mental de operações interdependentes que são trocáveis entre si e que podem ser modificadas em resposta a diferentes situações (BORUCHOVITCH, 2001; PORTILHO, 2004; STEDILE, 2004).

O uso adequado dessas estratégias pode contribuir para se evitar a perspectiva homogeneizante que geralmente norteia o trabalho de sala de aula, no qual o professor planeja e executa ações educativas para um grupo de alunos que, idealmente, apresenta os mesmos conhecimentos, ritmos de aprendizagem e interesses, entre outras características. A superação desta perspectiva, por meio da valorização das estratégias de estudo e aprendizagem, pode ampliar as possibilidades de diálogo no grupo, na medida em que a sua utilização promove o que se denomina processamento de profundidade da informação, em oposição às formas de processamento de superfície (BARTALO; GUIMARAES, 2008).

Apesar da importância do uso de estratégias eficazes de aprendizagem, um estudante, ao realizar uma atividade acadêmica, raramente define antecipadamente que estratégias serão utilizadas. Não se preocupa quanto ao tempo que será despendido, não prepara o ambiente de aprendizagem, não seleciona os materiais que necessitara, não tem clareza sobre os objetivos que deseja alcançar, enfim, não planeja a sua aprendizagem. Pensa no objetivo em si, ou seja, apropriar-se daquele conhecimento, realizar a tarefa, dialogar com o grupo, mas o como, o

meio, as formas não são pensadas antecipadamente ou, quando o são, via de regra, acontecem de modo não sistemático (BARTALO; GUIMARAES, 2008).

De acordo com Coll (2000), existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa sendo a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ao contrário, na aprendizagem mecânica, não se consegue estabelecer relações entre o novo e o anteriormente aprendido.

O processo de continuidade apoia-se em estruturas cognitivas já existentes, o processo de ruptura, por outro lado, instaura-se a partir do surgimento de novos desafios, os quais deverão ser trabalhados pela análise crítica, levando o aprendiz a ultrapassar as suas vivências, tensão que possibilita a ampliação de suas possibilidades de conhecimento (MITRE, 2008).

O aluno deve ser ativo, deixado de receber os conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem, com iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico reflexivo, capacidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil (SANTOS, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance do objetivo do estudo, optou-se pelo método da revisão integrativa, visto que é o mais amplo método referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para compreensão completa do fenômeno analisado. Combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar vasto leque de propósitos como definição de conceitos, revisão de teorias e evidência, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (WHITTEMORE, 2005; WHITTEMORE; KNALF, 2005).

O levantamento bibliográfico ocorreu na Biblioteca Virtual em Saúde na base de dados caracterizada como *Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde* (LILACS) e na base de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), que permite a busca de documentos como artigos científicos, monografias, trabalhos de congressos e teses. Para o levantamento dos artigos, foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Fisioterapia, Avaliação Educacional, Aprendizagem, Ensino Superior, práticas avaliativas. Os descritores selecionados foram combinados entre si, de acordo com a base de dados.

Foram adotados critérios de inclusão para recuperação dos trabalhos. Os critérios de inclusão foram: artigos científicos e documentos como teses e dissertações, publicados no período de 1999 a 2014, em periódicos nacionais e internacionais, indexados nos bancos de dados selecionados, nos idiomas português, espanhol e inglês, disponíveis em texto completo e que respondiam a questão de estudo. A coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro de 2014 a março de 2015.

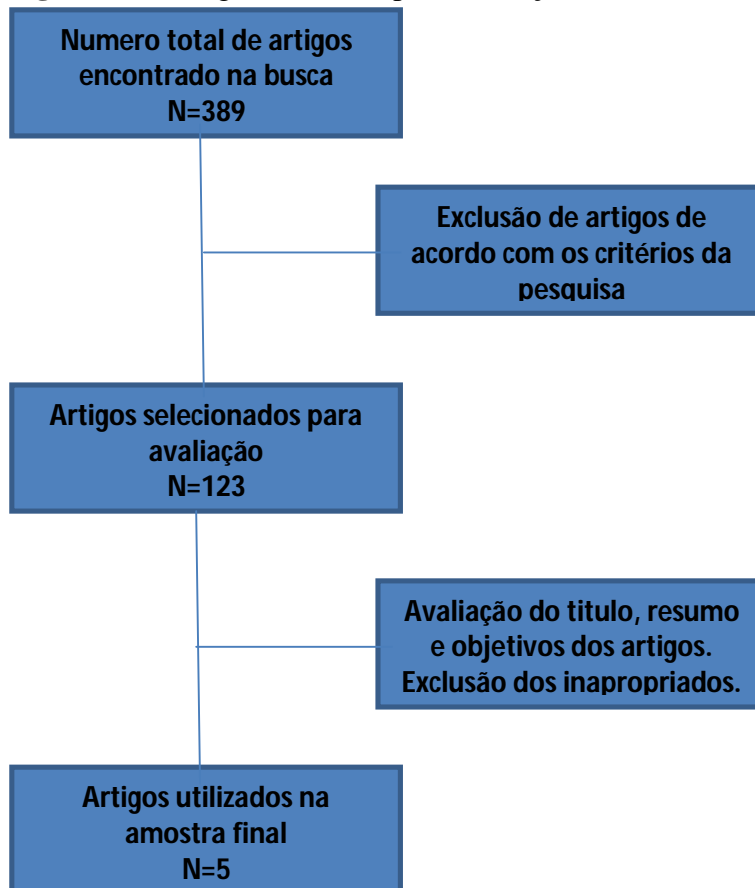
A população encontrada, a partir dos descritores selecionados combinadas entre si foi de 389 documentos, dos quais 123 satisfaziam os critérios de inclusão estabelecidos.

Os descritores pesquisados foram combinados entre si, da seguinte forma:

- Avaliação Educacional Fisioterapia, total de 255 artigos dos quais 53 se incluíam no estudo.
- Ensino Superior Fisioterapia, total de 66 artigos dos quais 40 se incluíam no estudo.
- Aprendizagem em Ensino Superior de Fisioterapia, total de 5 artigos dos quais 3 se incluíam no estudo.
- Ensino Aprendizagem em Fisioterapia, total de 62 artigos dos quais 26 incluíam na pesquisa.
- Práticas Avaliativas no Ensino Superior, total de 1 artigo, o qual se incluía no estudo.

A população encontrada, a partir dos descritores selecionados combinadas entre si foi de 389 documentos, dos quais 123 satisfaziam os critérios de inclusão estabelecidos. Após a análise dos títulos, objetivos e resumos deste material, apenas 5 manuscritos compuseram a amostra final dos resultados do estudo, sendo excluídos títulos repetidos e aqueles que não condiziam com os objetivos da pesquisa, conforme demonstra a figura 1 e o quadro 1.

Figura 1: Fluxograma das etapas da seleção da amostra.



Fonte: do autor.

Quadro 1: Descritores, população e amostra da pesquisa.

Descritores	Avaliação Educacional Fisioterapia	Ensino Superior em Fisioterapia	Aprendizagem em Ensino Superior de Fisioterapia	Ensino Aprendizagem em Fisioterapia	Práticas Avaliativas no Ensino Superior	Total
População	255	66	5	62	1	389
Filtrados	53	40	3	26	1	123
Amostra final	1	2	0	1	1	5

Fonte: do autor

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos títulos, objetivos e resumos do material, foi realizado o levantamento da autoria, ano, título e objetivo de cada artigo da amostra, conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2: Resumo dos artigos analisados na revisão integrativa.

Ordem	Autor/Ano	Título	Objetivo
1.	ANDRADE, 2010.	Avaliação do estágio da fisioterapia conforme as diretrizes curriculares e a perspectiva biopsicossocial da organização mundial de saúde. Relacionar as competências e habilidades gerais e específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Fisioterapia com a proposta biopsicossocial da Organização Mundial de Saúde.	
2.	BISPO JÚNIOR, 2009.	Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. Discutir a formação em fisioterapia no Brasil, problematizando aspectos da expansão do ensino, o campo de atuação e o perfil profissional.	
3.	FARIA <i>et al.</i> , 2014.	O Contexto Formativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) em Consolidação: Visão dos Alunos de Fisioterapia. Proporcionar uma apreciação do perfil dos alunos de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, apurando possíveis causas de evasão, e analisa as opiniões destes em relação a sua formação e a esta nova Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) em expansão.	
4.	HADDAD <i>et al.</i> 2010.	Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. Contribuir para o planejamento e implementação de políticas de qualificação profissional no campo da saúde.	
5.	SIGNORELLI <i>et al.</i> 2010.	Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. Comentar algumas das bases teóricas que sustentam o projeto pedagógico, apresentando a experiência da construção coletiva de um PPP pautado em três eixos curriculares.	

Fonte: do autor.

O delineamento e o nível de evidencia da amostra estão descritos no quadro 3, assim como a concepção de ensino e do método avaliativo encontrados em cada estudo no quadro 4.

Quadro 3: Descrição do delineamento, do nível de evidencia da amostra e da base de dados dos artigos.

AUTOR/ANO	DELINIAMENTO	NÍVEL DE EVIDENCIA	BASE DE DADOS
60% 2010 20% 2009 20% 2014	20 % Análise Teórica	60% IV	100% LILACS
	20 % Análise Reflexiva		
	20 % Estudo observacional descritivo		
	20 % Estudo Quantitativo	40% V	
	20 % Relato de Experiência		

Fonte: do autor.

Todos os 5 artigos da amostra se encontravam na base de dados LILACS, sendo 3 (60%) com nível de evidencia IV e 2 (40%) com nível de evidencia V, tendo como delineamento 1 artigo de análise teórica, 1 estudo descritivo, 1 relato de experiência, 1 estudo

quantitativo e 1 estudo qualitativo, 3 (60%) artigos de ano de 2010, 1 artigo de 2009 e 1 artigo de 2014.

Quadro 4: Descrição da concepção de ensino e do método avaliativo encontrado na amostra.

AUTOR/ANO	CONCEPÇÃO DE ENSINO	MÉTODO AVALIATIVO
1. ANDRADE, 2010	Formativa	Avaliação crítica e reflexiva
2. BISPO JÚNIOR, 2009	Formativa	Avaliação crítica e reflexiva
3. FARIA, <i>et al.</i> , 2014	Crítico-reflexivo	Avaliação tradicional
4. HADDAD <i>et al.</i> , 2010	Formativa	Avaliação crítica e reflexiva
5. SIGNORELLI <i>et al.</i> 2010	Teoria da Complexidade	Avaliação crítica e reflexiva

Fonte: do autor.

Dentre os artigos selecionados, todos fazem uma reflexão sobre a necessidade de transcrição dos métodos tradicionais de ensino aprendizagem para uma formação mais crítica e reflexiva que prepare o profissional da saúde para as necessidades sociais atuais.

Os métodos avaliativos executados nas universidades estão sendo discutidos atualmente, onde evidencia-se uma forte influência das tendências tradicionais nas práticas avaliativas mesmo nas escolas que já adotam as novas exigências impostas pelas DCN baseadas no SUS.

Nesse contexto, descobrir, explorar e extrair lições de práticas de avaliação significa atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação que valorizem a formação, o crescimento e o amadurecimento dos alunos (HADDAD *et al.* 2010; SIGNORELLI, 2010; FARIA *et al.*, 2014; ANDRADE, 2010).

Os autores destacam sobre a limitação da prática fisioterapêutica direcionada para o indivíduo doente na formação em fisioterapia no Brasil, onde há uma inadequação da na contextualização com os princípios do SUS, e dos novos modelos de atenção, onde na maior parte das instituições predomina ainda o modelo tecnicista, voltado para a cura da doença e reabilitação de sequelas (SIGNORELLI, 2010).

A Constituição Federal de 1988 atribui ao Sistema Único de Saúde a missão de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde, conforme o art. 200, inciso III da Constituição Brasileira, atendendo a essa atribuição, o Ministério da Saúde, por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges) da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), vem desenvolvendo e apoiando diversas ações no campo da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde (HADDAD *et al.* 2010).

Como visto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia foi marco importante na orientação e transformação do ensino para a formação em todas as instituições nacionais de ensino.

Embora as diretrizes curriculares sejam criticadas porque não estabelecem carga horária mínima para os cursos e por possibilitarem a flexibilização na formação universitária, elas configuram instrumento importante para a garantia da qualidade do ensino, pois estabelecem padrões mínimos nacionais e direcionam a formação de acordo com realidade epidemiológica e com os novos modelos de atenção à saúde (BISPO JÚNIOR, 2009).

Diante disso, o perfil do profissional egresso deve ser generalista com formação crítica, humanista e reflexiva, e com capacitação para atuar em todos os níveis de atenção, tendo como objeto de trabalho da profissão o movimento humano em todas as suas dimensões, onde a responsabilidade da atenção à saúde se encerra com a resolução do problema em âmbito tanto individual como coletivo (BISPO JÚNIOR, 2009).

A educação superior tem por finalidade — de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional — estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar profissionais para a inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua; estimular o conhecimento dos problemas da comunidade; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer uma relação de reciprocidade, dentre outras. Assim, as instituições de ensino superior têm que buscar meios de garantir o cumprimento de suas funções (FARIA *et al.*, 2014).

O modelo de formação reabilitadora persistiu durante muitos anos, mesmo com mudanças significativas no perfil epidemiológico da população e na organização do sistema de saúde brasileiro (BISPO JÚNIOR, 2009), apenas no início do século XXI houve o despertar para a necessidade de redimensionamento do modelo de formação em fisioterapia e da construção de outro perfil profissional.

O novo modelo de formação para fisioterapeutas preconiza que a formação voltada não mais para atender às demandas do mercado, mas para atender às necessidades da sociedade (BISPO JÚNIOR, 2009). O planejamento e a implementação das políticas de formação no campo da saúde, deve considerar aproximação entre serviços de saúde e instâncias formadoras de profissionais de nível superior, pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, possibilitando mudanças na concepção e perfil dos profissionais, egressos das instituições de educação superior, direcionados para a atenção integral das pessoas, famílias, grupos sociais e comunidades (HADDAD, 2010).

Assim, tanto o Projeto Político Pedagógico da Instituição quanto o do Curso de Fisioterapia devem estar em sintonia com o processo dinâmico de construção dos saberes e das necessidades socioeconômicas, educacionais, culturais e ambientais da região onde está implantado. O mesmo deve ocorrer no processo de ensino aprendizagem, perpassando pelo conhecimento existente e permitindo a construção de novos conhecimentos, com ações inovadoras e responsáveis, relacionadas com a sociedade, em sua tríade de desenvolvimento: ser humano, ambiente e tarefas (SIGNORELLI, 2010).

O ensino, na maioria das instituições, ainda se caracteriza como uma prática limitada ao tempo/espaço da sala de aula. A instituição prevê em seu regulamento acadêmico um sistema de avaliação vinculado a notas e procedimentos inerentes ao processo de aprovação/reprovação. Essa forma de conceber o ensino e a avaliação torna possível a manutenção de um *status quo* que justifica práticas de avaliação pontuais e supervaloriza a nota. Neste quadro, torna-se, então, relevante procurar saber como os professores que praticam avaliações consideradas positivas pelos alunos se movimentam dentro da situação dada, utilizando sua autonomia e liberdade pedagógica para atuar de forma diferenciada dos antigos modelos estabelecidos (HADDAD *et al.* 2010; SIGNORELLI, 2010; FARIA *et al.*, 2014; ANDRADE, 2010).

Nos últimos anos, os parâmetros e as concepções sobre a formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido algumas alterações. Cada vez mais, exige-se deste profissional que ele seja: um cidadão competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas de ensinar variadas (SIGNORELLI, 2010; HADDAD, 2010; BISPO JÚNIOR, 2009).

Quando se reflete sobre as razões pelas quais uma determinada prática avaliativa, em vez de outra, se estabelece, não se pode deixar de pensar que existem muitos fatores que interferem nas decisões tomadas pelos docentes em relação à sua atuação. Entre esses fatores estão às políticas educacionais que interferem na organização das instituições, nas concepções, condutas e práticas dos docentes de ensino superior (FARIA *et al.*, 2014; ANDRADE, 2010).

Quando a realidade tem sentido na prática pedagógica, integra um todo em que acadêmico, professor, instituição e comunidade tornam-se corresponsáveis pela mudança do

panorama local. Assim, nessa perspectiva de coletividade, atores sociais e instituição podem ser capazes de atuar de forma plena, estimulando a cidadania, promovendo a saúde e fomentando o desenvolvimento sustentável de uma região (SIGNORELLI, 2010).

Nos cursos da área da saúde, a maior parte das disciplinas desenvolvem seus conteúdos teóricos em aulas de formato tradicional, seminários e aulas sequenciais que tornam a frequência aos cursos uma tarefa cansativa tanto para os alunos como para o professor (FARIA *et al.*, 2014; ANDRADE, 2010).

Segundo Haddad *et al.* (2010) o sistema de ensino superior no Brasil é predominantemente privado (entre 70% e 80%). A predominância de instituições privadas também é observada na área da saúde, assim como no curso de fisioterapia 91,9% das matrículas são em escolas privadas. De 1991 a 2008 o número de cursos na área aumentou 458%. No período analisado, os cursos que mais cresceram foram ciências biológicas (649%), nutrição (658%) e fisioterapia (892%), e os que menos cresceram foram medicina e odontologia (121% e 137%, respectivamente).

Até o ano de 2008, haviam abertos 476 cursos de fisioterapia no Brasil, ofertando 74.935 vagas para os candidatos, representando 36,3% das vagas ofertadas no país (HADDAD *et al.*, 2010).

Na pesquisa de Faria *et al.* (2014), as opiniões de alunos do curso de fisioterapia quanto à avaliação (dificuldades nas provas e trabalhos) e ao conteúdo prático (satisfatório ou não) no curso foram divididas. As sugestões que mais apareceram para o curso foram: aumentar a carga horária dos estágios e das aulas práticas, além de iniciá-los mais cedo; aumentar o número de projetos de extensão e pesquisa e fazer maior divulgação destes; diminuir o número de disciplinas nos primeiros períodos; melhorar a integração entre os períodos e implementar a pós-graduação.

Os autores apontam que há algum tempo a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo (HADDAD *et al.*, 2010; SIGNORELLI, 2010; FARIA *et al.*, 2014; ANDRADE, 2010).

Andrade (2010) que estudou a avaliação dos estagiários em fisioterapia, defende em sua pesquisa a elaboração de métodos quantitativos e qualitativos para a avaliação dos alunos com intuito de integrar as orientações das DCN para o desenvolvimento do projeto pedagógico e do processo de avaliação que são submetidos. Segundo o autor “a definição de aprovação ou reprovação deveria ser estabelecida a partir da avaliação de um conjunto de

comportamentos do aluno compatíveis com o perfil profissional estabelecido pelas DCN/FISIO” (ANDRADE, 2010, p. 123).

A parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde é indissociável, focalizando desde a formação inicial até processos de educação permanente. O desenvolvimento e valorização dos profissionais constituem um avanço fundamental para qualificar a formação acadêmica e a atenção em saúde prestada à população, ampliando a participação de gestores, profissionais de saúde e sociedade na formulação desse campo das políticas públicas (HADDAD *et al.* 2010).

Nos estudos de Signorelli (2010), o curso de Fisioterapia da UFPR Litoral vem sendo implantado e implementado, buscando a integração das fases do seu PPP, perpassando os três espaços curriculares de aprendizagem Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Projetos de Aprendizagem (PA) e Interações Culturais e Humanísticas (ICH) que têm objetivos que contemplam em grande parte as DCN e muitos dos direcionamentos sugeridos pelos fóruns da ABENFISIO. Ao longo da trajetória da construção desse curso, as (muitas) crises foram transformadas em desafios, a serem vencidos numa abordagem coletiva na câmara do curso. Dentre tantas, talvez algumas tenham sido mais significativas, e merecem ser elencadas: a formação no modelo tradicional dos docentes, como paradoxo para uma atuação inovadora na docência; os próprios estudantes que traziam em suas histórias de vida uma formação positivista e cartesiana e que se deparavam com um novo paradigma educacional (complexo), que exigia pró-atividade e corresponsabilidade; e as diferentes metodologias de ensino, que deveriam ser criativas e com novo formato de atividades formativas; o processo de avaliação, não simplesmente buscando avaliar o estudante imbuído do desejo de “lançar notas”, aprovar ou reprovar, mas tentando avaliá-lo como um todo.

Para Faria *et al.* (2014) o curso de Fisioterapia da UFVJM integra ensino, pesquisa e extensão, voltando-se para as necessidades locais, em consonância com um dos objetivos das novas Ifes (instituições federais de ensino superior), que é melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem na região onde está instalada a instituição.

O estágio supervisionado em fisioterapia é um procedimento didático-pedagógico que propicia ao estudante a participação em situações reais de vida e trabalho do seu meio social, é por meio dele que o aluno se sente responsável por suas ações, pelas consequências do que faz mais seguro pelo exercício de procedimentos e técnicas comuns da atuação do fisioterapeuta (FARIA *et al.*, 2014).

A experiência docente que se adquire com o tempo tem um papel preponderante na formação e evolução de atitudes docentes, o aprendizado gerado pela experiência é citado por vários docentes como muito importante em sua atuação (FARIA *et al.*, 2014).

Para Bispo Júnior, (2009), a universidade tem responsabilidade na formação profissional, porém a força do projeto neoliberal tem atingindo o ensino superior e reduzindo o espaço universitário como campo de formação crítica, reflexiva e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura analisada pode-se observar a escassez de trabalhos publicados que retratam sobre a prática avaliativa no ensino de fisioterapia. Os estudos abordados relatam que o modelo de educação superior em fisioterapia ainda tem se norteado pelo ensino tradicional, utilizando de avaliação quantitativa. Entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam as inovações curriculares, sendo a problematização o método pedagógico que se configura como uma boa estratégia pedagógica possibilitando a reorientação da formação e assistência no curso de Fisioterapia.

A preocupação com a avaliação no ensino superior é antiga e têm se discutido maneiras de torná-la mais efetiva no processo ensino-aprendizagem. A problematização vem enfatizando a importância da construção do próprio conhecimento a partir de conhecimentos prévios e das realidades vividas pelo futuro profissional.

A análise sobre as práticas avaliativas dos docentes fisioterapeutas demonstrou dois aspectos importantes, as marcas de uma Avaliação Tradicional ou Quantitativa presentes nas concepções de ensino da maioria dos professores, sendo que os docentes fisioterapeutas continuam utilizando as notas como forma de medir a aprendizagem dos alunos de forma classificatória, e um pequeno indício de mudança para uma Avaliação da Aprendizagem ou Qualitativa buscando a compreensão do estágio em que o aluno se encontra buscando estratégias para a melhoria na qualidade de ensino.

Como visto, a avaliação pode ser realizada de diversas formas, é um processo contínuo, envolvendo o professor, o aluno e o contexto em que estes estão inseridos e é um assunto que necessita estudo e pesquisa constante, a fim de se identificar os melhores métodos avaliativos aplicados na formação de profissionais fisioterapeutas, deve preconizar a autoavaliação, as experiências pessoais, a qualificação acadêmica, as tecnologias, a problematização e deve facilitar o crescimento do aluno, contribuindo para processo de aprendizagem e permitir a interação aluno/professor.

A falta de formação específica para a docência leva o docente fisioterapeuta a basear seus métodos avaliativos em concepções tradicionais. O docente fisioterapeuta precisa conscientizar-se que para alcançar a aprendizagem do aluno, ele necessita uma formação docente específica e com isso desenvolver conhecimentos sólidos sobre suas práticas avaliativas.

As ações inovadoras buscam atender as exigências impostas pelas DCN no atendimento as necessidades do SUS, devendo preparar o aluno para ser um profissional crítico e reflexivo, sendo a prática avaliativa uma forma de garantir esse processo onde o aluno é avaliado como um todo de forma qualitativa e quantitativa, com sua participação ativa no processo de ensino aprendizagem, atendendo as mudanças sociais atuais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Globalização, Crise do Estado-Nação e Reconfiguração das Cidadanias: Novos desafios as Políticas de Educação. In M. Barbosa (Ed.), Educação do Cidadão. **Recontextualização e Redefinição**. Braga: APPACDM DE, 2001, p. 11-24.

AGUIAR, R. G.; et al. Implantação de um curso de fisioterapia baseado em metodologias ativas de ensinoaprendizagem. *CAD EDU SAUDE E FIS*. 2014; V 1 N1.

ALBERTINO, F M F; SOUZA N A. A avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, jan/jun, 2004.

ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003.

ANDRADE, A. D.; DEAN, E. Direcionando a prática da fisioterapia com as principais prioridades de Saúde no Brasil: uma “chamada para ação” no século XXI. **Rev Bras Fisioter.**, vol. 12, n.4, p. 260-267, 2008.

ANDRADE, P. M. de O. Avaliação do estágio da fisioterapia conforme as diretrizes curriculares e a perspectiva biopsicossocial da organização mundial de saúde. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.2, p. 121-134, jul. 2010.

BARREIRA, C. **Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico**. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2002.

BALANCHO, Leonor Segurado Fali;. A avaliação dos professores enquanto alunos: o uso da experiência pessoal como agente de mudança. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 18, n. 3, jul. 2000 .

BARTALO, L., GUIMARAES, S. E. R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários. **Inf. Londrina**, v. 13, n. 2, p. 1 - 14 j u l. /dez. 2008.

BEAUCLAIR, J. **Me vejo no que vejo: o olhar na práxis educativa psicopedagógica**. São Paulo: Exclusiva Publicações, 2008.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, p. 9-57, 2003.

BISPO JÚNIOR, J. P. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.655-668, jul.-set. 2009.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **A estratégia de ensino aprendizagem**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em fisioterapia. In: Almeida, Márcio. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área de saúde**. Londrina: Rede Unida, 2003. p.30- 36.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 4, 19 out. 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2014.

BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Avaliação Educacional**, n. 22, p. 155-178, 2000.

BZUNECK, J. A. A. Motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 217- 237, 2005.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, p. 17- 54, 2004.

CARTA DE SANTA CRUZ DO SUL. Relatório elaborado nº 5. **Fórum Nacional de Docentes em Fisioterapia**, 23-25 ago. 2001. Santa Cruz do Sul. Disponível em: http://site.abenfisio.com.br/atas/ATA_V_FORUM.doc>. Acesso em: 13 jan. 2015.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.22, n.75, p.67-83, 2001.

CECCIM, R.B. et al. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública.** , Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p. 1400-1410, set-out, 2004.

CHEUNG, D.; YIP, D. How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: the Hong Kong experience. **Research in Science and Technological Education.** v. 22, n.2, p. 153-169, 2004.

CLERIGO, A. M. M. Concepções e práticas de avaliação no ensino superior um estudo de caso. **Saúde & Tecnologia.** 2011.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, N.M.S.C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica,** v.31, n.1, p.21-30, 2007.

CUNHA, A.C.V.C.; TRELHA, C.S. Fisioterapia preventiva: uma experiência na formação profissional. **Olho Mágico,** Londrina, v. 8, n. 2, p. 21-22, mai.-ago. 2001.

CYRINO, E.G; TORALLES-PEREIRA M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública.** v.20, n.3, p. 780-8, 2004.

DA-SILVA, R. H. A. Avaliação da problematização como método ativo de ensino aprendizagem nos cenários de prática do curso de fisioterapia. **Revista e-curriculum,** São Paulo, v.5 n.2, jul. 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, P. **Professor e seu direito de estudar.** In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shize Bomura (Orgs.) Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DORAN, R. et al. **Science Educator's Guide to Laboratory Assessment.** United States of America. National Science Teachers Association. 2002.

DUIJN, A.J.V.; BEVINS, S.I. Clinical performances of physical therapist students in problem-based, mixed-model, and traditional curricula. **J Phys Ther Education**. v. 19, n.2, p.15-21, 2005.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e avaliação: série, cultura, memória e currículo**. São Paulo: Cortez, vol. 5, 2003.

ESTEBAN, M.T. **Exigências Democráticas/Exigências Pedagógicas: Avaliação**. In: Tecnologia educacional. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Jan./fev./mar. 2000.

ESTRELA, M.T. **A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre;

MACIEL, Lizete Shize Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da educação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, K. N. et al . O contexto formativo em uma instituição federal de ensino superior (IFES) em consolidação: visão dos alunos de fisioterapia. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, Mar. 2014.

FÉLIX, C. L. R. Práticas avaliativas do docente fisioterapeuta. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**. n. 6, p. 163–166, 2011.

FERNANDES, et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica, **Rev Esc Enferm USP**, v.39, n. 4, p. 443-9, 2005.

FERNANDES, J.D. et al. Diretrizes estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v.56, n4, p. 392-5, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 221 p.

FEUERWERKER, L.C.M. Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina. In: Marins JJN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica; 2004.

FEURWERKER, L.C.M.; SENA, R.R. A contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.** v.6, n.10, p.37-50, fev 2002.

FONSECA, D. G. Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos de um curso de educação física. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 set. 2009**.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAIAD, T.P; SANT'ANA, D.M.G. Análise da eficácia do estágio supervisionado em fisioterapia na formação profissional: uma visão do egresso. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, v.9, n.2, mai./ago, 2005.

GALLO, D.L.L. **A fisioterapia no programa de saúde da família: percepções em relação à atuação profissional e à formação universitária (dissertação)**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

GALVAN, C.C.; TRELHA, C.S. O enfoque familiar na formação do profissional fisioterapeuta. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 6, n. 22, p. 12-13, ago. 2000.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1 ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, M. **Metodologia do Ensino Superior**. Disponível em < <http://ebookbrowse.net/metodologia-do-ensino-superior-pdf-d393704528> > acesso em: 03 jan. 2015.

HADDAD, A. E. et al . Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 383-393, June 2010.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KASAI, R. C. B. Avaliação da aprendizagem: um projeto vivido. **Revista Diálogo Educacional**, v.1, n.2, p. 41-49, 2000.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**. Novos contextos, novas práticas. Porto: Edições ASA, 2002.

LEITE, F.A.; FARANY, M.I.S. O fisioterapeuta na atenção primária: uma atuação nos bastidores? **FisioBrasil Atualização Científica**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 11-13, set./out. 2003.

LEITE, L. As atividades laboratoriais e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (Org.). **Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências**. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 91-108.

LEITE, L. **Evaluating Students' Learning form Laboratory Investigations**. Paper presented at the Proceedings of the 12th ISATT International Conference (CD-Rom), Sydney, Australian Catholic, 2005.

LEITE, L. Revisão, curricular no ensino secundário. Algumas reflexões. In J. M. Paraskeva & J. C. Morgado (Orgs.). **Revisão Curricular do Ensino Secundário**. Porto: Ed. Asa, p. 123-129, 2001.

MARÃES, V.R.F.S. et al. Projeto pedagógico do curso de Fisioterapia da Universidade de Brasília. **Fisioter. Mov.**, Curitiba, v. 23, n. 2, Jun, 2010.

MARQUES, O. M. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: 2003.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação**. Documento elaborado em 21 abril de 2001.

MINTZES, J. et al. Assessing understanding in biology. **Journal of Biological education**, v.35, n3, p. 118-124, 2001.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

NOVA, E. V. **Avaliação dos alunos - Problemas e soluções**. Lisboa: Texto, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, G.S.; KOIFMAN, L. Integralidade do currículo de medicina: inovar/transformar, um desafio para o processo de formação. In: Marins JJN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica., p. 143-164, 2004.

OLIVEIRA, K. L.; DOS SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n1, p. 37-46, 2005.

PATTON, M.Q. The Roots of Utilization-Focused Evaluation. In: Alkin MC (Ed.) **Evaluation Roots: tracing theorists views and influences**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2004.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

ROZENDO, C.A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista latino americana enfermagem**. Ribeirão Preto: v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

SALIBA, N. A. et al. Métodos de avaliação de aprendizagem empregados no curso de graduação de odontologia. **Revista de Odontologia da UNESP**. v. 37, n.1, p. 79-83, 2008.

SANMARTI, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educacion. 2002.

SANTOS, L. Auto avaliação regulada: porque, o que e como? In Departamento da Educação Básica (Ed.), Reorganização Curricular do Ensino Básico. **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação. p. 77-84, 2002.

SANTOS, S. S. **A integração do ciclo básico com o profissional no Curso de Graduação em Medicina: uma resistência exemplar**. Teresópolis: FESO; 2005.

SANTUCCI, F.; JOÃO, S. M. A. A metodologia dialética no ensino de métodos de avaliação clínica e funcional para graduação em Fisioterapia. **Congresso Internacional de PBL - USP**. São Paulo, Brasil, v.8, n.12, fev. 2010.

SIGNORELLI, M.C. et al. Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioterapia em Movimento**., Curitiba, v. 23, n. 2, p. 331-340, abr./jun. 2010

SILVA, R. H. et al. Abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 1, 2009.

SILVA, Z.B. **O processo avaliativo na aprendizagem baseada em problemas**: um estudo com alunos de medicina [dissertação mestrado]. Bragança Paulista: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade São Francisco; 2001.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shize Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, New York, v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000.

VENTURELLI J, FIORINI VML. Programas educacionais inovadores em escolas médicas: capacitação docente. **Rev Bras Educ Med**. n.25, p.7-21, 2001.

VIGNOCHI, C. M. et al. Considerações Sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação em Saúde. **Clinical and Biomedical Research**, [S.l.], v. 29, n. 1, mai. 2009.

WHITTEMORE, R. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nursing Research**, v.54, n.1, p.56-62, jan./feb. 2005.

WHITTEMORE, R.; KNALF, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oregon, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

ZAINKO, M. A. S. Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios. **Jornal de políticas educacionais**., n. 4, p. 15-23, jul./dez. 2008.

ZANOLLI, M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica. In: Marins JJN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica; p. 40-61, 2004.

ZANOTTO, M.; ROSE, T. Problematizar a Própria Realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 45-54, jan./jun. 2003.