

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE ENFERMAGEM  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE:  
ENFERMAGEM - CEFPEPE**

**ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO DA DISCIPLINA DE  
SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**JOELMA FÁTIMA DE OLIVIERA PACHECO**

**ARAÇUAÍ  
2010**

**JOELMA FÁTIMA DE OLIVEIRA PACHECO**

**ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO DA DISCIPLINA DE  
SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem – CEFPEPE, como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zídia Rocha Magalhães

**ARAÇUAÍ  
2010**

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

PACHECO, JOELMA FÁTIMA DE OLIVEIRA  
ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO DA  
DISCIPLINA DE SAÚDE MENTAL: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA [manuscrito] / JOELMA FÁTIMA DE OLIVEIRA  
PACHECO. - 2010.

36 f.

Orientador: Zídia Rocha Magalhães.

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 em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem.

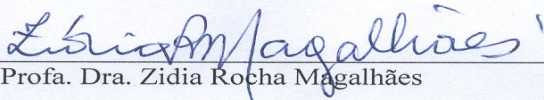
1. Ensino por competência. 2. Formação de técnico em enfermagem por competência. 3. Avaliação da aprendizagem no ensino por competência. 4. Saúde Mental. I. Magalhães, Zídia Rocha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. III. Título.

Joelma Fátima de Oliveira Pacheco

## **ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO DA DISCIPLINA DE SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem - CEFPEPE, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

BANCA EXAMINADORA:



---

Profª. Dra. Zidia Rocha Magalhães



---

Profª. Anadias Trajano Camargos



---

Profª. Drª. Salete Maria de Fátima Silqueira

**Data de aprovação: 14/05/2010**

## RESUMO

Trata-se de um estudo descritivo utilizando a revisão de literatura sobre artigos que trabalham, sob diversos aspectos, o ensino por competência na formação do técnico em enfermagem no Brasil bem como a avaliação de aprendizagem no ensino por competência. Com os objetivos de discutir o modelo de ensino por competência, sua implantação nos programas de formação de profissionais da área de saúde no Brasil e de descrever o processo de avaliação de aprendizagem nesse modelo, foi possível identificar na literatura os principais marcos conceituais e legais, da formação técnica em enfermagem, os mecanismos que possibilitaram a sua implantação assim como as mudanças necessárias no processo de avaliação decorrente desse modelo de ensino. Concluiu-se que o modelo de ensino por competência surge com grande possibilidade de produzir transformação necessária na educação nesse nível de ensino pela importância do ensino profissionalizante no Brasil. O estudo evidenciou que há resistência às mudanças dos docentes, especificamente em enfermagem, que a avaliação deverá ser utilizada como instrumento que detecta os avanços e necessidades dos alunos para tanto é necessário que o docente adote a concepção de educação que considera seus saberes e práticas e, assim, nos convida ao envolvimento com as questões sociais, políticas e até econômicas que circundam esse ensino.

**Palavras-chave:** Ensino por competência; Formação de técnico em enfermagem por competência, Avaliação da aprendizagem no ensino por competência.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.1 Justificativa .....</b>  | <b>10</b> |
| <b>1.2 Objetivos .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2. METODOLOGIA .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>3. 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>3.1 Marcos conceituais, históricos e legais da formação técnica em enfermagem .....</b>                                  | <b>13</b> |
| <b>3.2 O conceito de competência .....</b>  | <b>16</b> |
| <b>3.3 A implantação de ensino por competência na formação de técnico de enfermagem em programas da área de saúde .....</b> | <b>18</b> |
| <b>3.4 Avaliação da aprendizagem no ensino por competência em enfermagem.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>3.5 Metodologias utilizadas na avaliação por competências e certificação profissional de nível técnico .....</b>         | <b>24</b> |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>30</b> |
| <b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>33</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo a escola apostou no acúmulo de conhecimentos, que um dia o indivíduo saberia mobilizá-los, no trabalho, na vida prática. Entretanto, sabemos que não se aprende sozinho a mobilizar esses conhecimentos, por isso a importância de se trabalhar com projetos, situações problema, contradições, pesquisas, todo tipo de estratégia que auxilie a desenvolver as competências necessárias. Como nos ensina Perrenoud (2002) a competência fundamenta-se em saberes, não os substitui, mas lhes dá sentido e permite que o utilizemos na perspectiva de compreender, prever, decidir e agir na vida.

"As competências revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Conseqüentemente, as competências refletem-se na tomada de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptada as exigências éticas da profissão". (PERRENOUD, 2002, p.166).

A enfermagem é uma profissão eminentemente prática, por isso é importante que o processo ensino-aprendizagem, com vistas à formação de competências, desenvolva-se praticando, fazendo.

A utilização de situações reais ou simuladas da prática profissional garante uma aproximação imediata da aprendizagem no mundo do trabalho, favorecendo a construção de novos saberes a partir do reconhecimento da prática em questão e do potencial significativo das ações observadas e/ou realizadas, assim como da funcionalidade das capacidades a serem desenvolvidas para melhor qualificar essas ações. (LIMA, 2005).

O trabalho de compreender melhor o modelo de competências e sua história, para poder aplicá-lo, levanta também aspectos contraditórios do novo modelo. As leis que estabelecem e fundamentam como deve ser a educação profissional, quando elaboradas e os modelos conseqüentes que são propostos, possuem intencionalidade. Essa intencionalidade pode parecer atender sob alguns aspectos ao trabalhador, mas sob outros ao empregador, e

neste ponto a educação deixa de ser libertadora para atender a um pensamento elitista, que coloca a responsabilidade do emprego exclusivamente a cargo do trabalhador. (BRASIL, 2002b).

A importância de conhecer o modelo é, também, formar no docente um senso crítico, um verdadeiro envolvimento com a classe trabalhadora, deixar de ser academicista para ser social, político questionador de modelos estabelecidos, não por apenas questionar, mas para compreender a que objetivos ele nos levará. É também um exercício de auto-avaliação, para clareza do que realmente queremos ser, e onde queremos chegar enquanto docentes de nível técnico profissionalizante. Concordamos com o documento contido em Brasil (2002b), quando afirma que

A formação integral do ser, com capacidade de compreensão, análise e escolha, não pode ser desprezada em nenhuma sociedade. Ainda que não se pretenda mudar toda a sociedade pela escola ou pela educação, esta pode preparar pessoas capazes de construir uma vida melhor para elas mesmas e para e deixá-las em melhor condição para o exercício da cidadania e da solidariedade (BRASIL, 2002b p.54).

A formação profissional estreita ou ampla não é garantia de melhor qualidade de vida em uma sociedade injusta, mas é provável que a formação ampla possa ajudar na compreensão dessa sociedade e na superação dos obstáculos interpostos a realização pessoal e coletiva. (BRASIL, 2002b).

O que motivou o estudo sobre o modelo de competências e o levantamento de marcos conceituais e legais da educação profissional em enfermagem no Brasil, foi o fato de trabalhar em uma instituição que já utiliza o modelo de competências em muitos de seus cursos. No curso técnico em enfermagem, no qual eu leciono, o modelo de competências está em fase de implantação. E muitos questionamentos começam a nos inquietar. Como é trabalhar num currículo por competência? Como fazer a avaliação dos alunos que tem sua



formação por um currículo por competência? Enfim, quais são e como utilizar os instrumentos avaliativos dentro do modelo de competências?

Como enfermeira-docente de nível técnico e, atualmente, passando por treinamento no modelo de currículo por competências para implantação no Curso Técnico em Enfermagem de uma instituição de ensino de Minas Gerais, Unidade Belo Horizonte, tenho sentido dificuldades e percebido que elas não são apenas minhas, mas de muitos colegas docentes. Estas dificuldades vão desde o total desconhecimento do que vem a ser o modelo de currículo por competência até como realizar a avaliação nesse modelo.

Alguns enfermeiros docentes, entre os quais eu estou incluída, estão vivenciando um processo formativo baseado neste modelo, sendo esperado desses profissionais que não sejam apenas expectadores, mas agentes do processo de transformação do modelo anterior para o modelo de competências.

É compreensível que o novo desperta resistência, principalmente, quando altera toda a estruturação de uma escola e da maneira de agir do professor. A educação por competência convida o professor a repensar, reavaliar e reestruturar-se em uma perspectiva emancipadora, libertadora de velhos e arraigados conceitos. Durante o treinamento, ministrado por pedagogas, no ambiente escolar os professores tiveram seu primeiro contato com o novo modelo, mas ainda não conseguiram vislumbrar a perspectiva emancipadora que ele oferece.

A compreensão, pelo docente, do que é o modelo de competência, deve se traduzir em ações desse docente frente à escola, ao contexto ao qual ele está inserido e, principalmente, frente aos seus alunos, co-participantes dessa transformação.

O modelo de ensino por competências apresenta-se como um novo paradigma que requer a "quebra" de outros paradigmas há muito estabelecidos. Pois as práticas de ensino em vigor estão dominadas pela visão de "acumular

conceitos", "coleccionar informações", apesar de já haver uma ampla compreensão de que a aprendizagem é muito mais que uma mera assimilação de conceitos. A noção de simples aquisição de saberes e conhecimentos tende a ser substituída pela noção de formação de competências que pressupõe, como referencial, uma definição abrangente. (BARBOSA, 2001).

Segundo o documento do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) intitulado *Habilidades, questão de competências?* (BRASIL, 1996) as instituições de formação profissional qualificavam seus alunos para postos de trabalho, denominadas ocupações que requeriam um saber-técnico configurado em conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse saber deixa de ser qualificação e passa a ser competência.

Segundo Coll (2000, p.60), os aspectos complementares das teorias de base cognitivista permitem afirmar que “uma concepção construtivista da ação pedagógica pressupõe criar condições adequadas para que os esquemas de conhecimento, inevitavelmente construídos pelos estudantes, sejam os mais corretos e ricos possíveis”. Para tanto, é preciso romper com o equilíbrio inicial dos esquemas com relação ao novo conteúdo da aprendizagem e à construção de novos significados. Porém, se o conteúdo novo não apresentar funcionalidade, isto é, possibilidade de utilização ou relação com as circunstâncias nas quais o estudante estiver envolvido, ele pode até memorizá-los, porém não há garantia a respeito do tempo de retenção, nem do grau de integração ou modificação que serão produzidas sobre as relações e esquemas de conhecimento previamente adquiridos.

Na abordagem dialógica de competência, a construção de significado pressupõe a transferência da aprendizagem baseada nos conteúdos para uma aprendizagem baseada na integração teoria-prática. É na reflexão e na teorização a partir das ações da prática profissional, preferencialmente realizadas em situações reais do trabalho, que estudantes e docentes constroem e desenvolvem capacidades.

Orientar o processo ensino-aprendizagem por competência tem, por definição, um caráter prático e social. Os conteúdos passam a ser explorados considerando-se o significado a eles atribuído e sua consistência e funcionalidade para o enfrentamento de situações reais e complexas, segundo padrões de excelência socialmente definidos. (LIMA, 2005).

O paradigma da prática reflexiva, ao integrar teoria e prática, constitui-se como processo de investigação da ação, articulando a criatividade revolucionária da prática ao potencial emancipatório da teoria e da reflexão. (GIROUX, 1995; MOGLIKA, 2003 *apud* LIMA, 2005).

Dentro do modelo de competências, o papel do professor é explicitamente colocado como de mediador. O processo de construção do conhecimento é mediado, conduzido pelo professor, mas quem realiza essa construção é o aluno.

Ao professor caberá a difícil conciliação de possibilitar ao estudante desenvolver os conhecimentos necessários de forma a conseguir associá-los e aplicá-los convenientemente, oferecendo oportunidades durante o curso para que exercite essa capacidade.

A importância de estudar a legislação, sua evolução histórica, os conceitos, evidencia-se por ampliar a visão do enfermeiro-docente, que deve não apenas aprender como aplicar, como fazer, mas escolher quem ser, como influenciar a quem ele se propôs mediar o caminho.

## **1.1 Justificativa**

Diante do exposto, preocupa-nos como o ensino por competência foi introduzido na formação em Enfermagem em nosso país e de que forma a avaliação da aprendizagem nesse modelo tem sido trabalhada nos cursos técnicos de enfermagem.

A intenção de poder contribuir para meu crescimento profissional e de meus colegas enfermeiros docentes, que assim como eu, pouco ou nada sabem

sobre o modelo de competências, levou-me a um estudo que pretende ser claro, simples, objetivo e que auxilie os enfermeiros docentes, atuantes em escolas de nível técnico que estão passando pela transição do modelo tradicional para o modelo de competências.

O entendimento sobre a história da educação profissionalizante em enfermagem, o contexto brasileiro em que o modelo de ensino por competência foi proposto, o que é este modelo, e, por fim, como ocorre à avaliação da aprendizagem no ensino por competência e como utilizá-la, pode auxiliar a prática de enfermeiros docentes que lecionam em cursos técnicos profissionalizantes.

Desta forma este estudo, além de ajudar os enfermeiros professores, pode auxiliar, também, os diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos de escolas/cursos que pretendem utilizar o modelo de ensino por competências em seus projetos políticos pedagógicos.

Contudo, é importante ressaltar que esse estudo não tem a pretensão de fornecer tudo que um docente de nível técnico precisa saber sobre o modelo de competências, pretende sim facilitar a compreensão do que é o modelo e porque as escolas devem adotá-lo.

## **1.2 Objetivos**

Identificar na literatura os principais marcos conceituais e legais, da formação técnica em enfermagem no Brasil.

Discutir os conceitos de competência para a formação de nível médio em enfermagem.

Discutir sobre a implantação de ensino por competência na formação de técnico de enfermagem em programas da Área de Saúde.

Refletir sobre o sistema de avaliação de aprendizagem num currículo por competência.

## **2. METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo que utiliza a revisão bibliográfica das publicações que conceituam o ensino por competência na formação do técnico em enfermagem e que abordam, também, a avaliação de aprendizagem no ensino por competências.

Quando bem feita, uma revisão de literatura tem o potencial de reconstruir conhecimento sobre os diversos aspectos de diferentes abordagens dos assuntos e temas cuidadosamente definidos para o estudo.

Para este estudo foram utilizadas, na Biblioteca Virtual de Saúde – BVS, a base de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS. Foram utilizados também o Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil, o Google Acadêmico, acervo de bibliotecas de algumas universidades para obtenção de artigos, dissertações e teses, além de livros e publicações da Instituição SENAC.

Utilizou-se como critério de inclusão serem publicações que abordassem o tema dos descritores quantitativa e qualitativamente, no período entre 1999 e 2009, publicados no Brasil em língua portuguesa. Os descritores utilizados foram: ensino por competência; formação de técnico em enfermagem por competência; avaliação da aprendizagem no ensino por competência.

Na análise foi necessário descrever, de forma sucinta, o contexto da formação em Enfermagem no Brasil, conceituar o modelo de ensino ou educação por competência destacando dentro deste modelo qual o papel do docente e como este vivenciará o modelo em sua prática pedagógica e aspectos da avaliação da aprendizagem neste modelo.

Assim, em alguns momentos deste estudo existirão comentários sobre algumas contradições do modelo de competência, sem, contudo ter a pretensão de julgá-lo "certo" ou "errado", mas de contribuir para sempre aperfeiçoá-lo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Marcos conceituais, históricos e legais da formação técnica em enfermagem no Brasil**

O mercado de trabalho passou por transformações que demandaram mudanças na formação de profissionais para atender ao novo cenário de trabalho. Os setores de educação e saúde acompanharam as mudanças no mercado de serviços. Novos modelos de formação foram propostos. E houve demanda para nova legislação de ensino.

As novas formas de organização do trabalho e as necessidades geradas pelo progresso tecnológico requereram modificações na estrutura e funcionamento do sistema da educação profissional. Os processos produtivos anteriormente centrados em tarefas mecânicas e repetitivas passaram a exigir do trabalhador mais informações e conhecimentos e uma grande capacidade de adaptação a novos parâmetros de produção e desempenho, além de uma maior assimilação de tecnologias. Essas exigências e modificações são o reflexo de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. (BARBOSA, MARTINS, ROCHA, 2001).

No ano de 1997, o Sistema de Educação Profissional brasileiro passou a ser regido por novos marcos conceituais e legais. O modelo adotado pela legislação brasileira preconiza a formação de um cidadão capacitado para o uso da inteligência, da flexibilidade e da adaptação às constantes mudanças tecnológicas e sociais do mundo moderno. A proposição do modelo de ensino baseado na formação de competências foi estabelecida conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissional. (MEC, 1999). Com conseqüente influência na reorganização dos meios produtivos que passaram a destacar a competência como forma de avaliar o desempenho dos trabalhadores (BARBOSA E MARTINS, 2001).

Na tentativa de procurar entender melhor o mundo do trabalho, e o contexto do ensino profissionalizante no Brasil, faz-se necessário um breve histórico da evolução destes.

Para a sociedade brasileira a educação para o trabalho não apresentava conexões com o ensino de nível médio e superior, reproduzindo historicamente a dualidade entre a educação para a elite e a formação de “mão de obra”, que constitui a maioria da população. A partir de 1980 novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho, passando a formação profissional, a exigir competências cada vez mais complexas. O novo cenário econômico e produtivo requereria a formação de profissionais altamente competentes e qualificados, aptos a entender novas demandas do mercado de trabalho, em constante transformação com o uso progressivo de novas tecnologias. (MEC, 1999).

Assim a elaboração de planos de cursos técnicos deve considerar o que foi disposto no Decreto 2208/97 que regulamenta os artigos 36, 39 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, no que se refere à Educação Profissional e no Parecer CNE/CEB nº16/99, além da resolução CNE/CEB nº04/09, que regulamenta o ensino técnico profissional no país, assim como as exigências dos Conselhos Estaduais (BRASIL, 1997). Esta elaboração dos planos de curso deverá também ter como instrumentos os referenciais curriculares nacionais da educação profissional e o projeto político - pedagógico da escola. E estes planos de curso deverão ser construídos com base nos processos produtivos. A partir da análise do mercado de trabalho, elegem-se as competências para o desempenho de uma determinada atividade. (RIBEIRO et al, 2005).

É importante salientar que as rápidas transformações que vêm ocorrendo no mercado de trabalho, de forma constante e irreversível, impõem a necessidade de atualização permanente dos planos de curso das escolas técnicas, pretendendo com isso prevenir a defasagem destes. Por outro lado, ao atrelar educação profissional ao mercado de maneira tão direta, corre-se o sério risco

de atender as necessidades prementes desse mercado em detrimento das necessidades do homem. (RIBEIRO et al, 2005).

As estruturas curriculares, as metodologias e os recursos necessários à formação dos profissionais são definidos com bases nessas competências eleitas para o desempenho de uma determinada atividade. Estas estruturas curriculares, após a reforma da educação profissionalizante no Brasil, passaram por uma ampla revisão da forma como são organizadas e do funcionamento do sistema educacional tendo como foco a questão da organização curricular. Os perfis profissionais e a organização curricular passaram a ser definidos segundo as normas de competência e a serem estabelecidas em três níveis, a saber, (MEC, 1999):

- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional - DCNs que conferem caráter mandatório aos perfis de competências e cargas horárias mínimas que as escolas devem oferecer quando programam um curso;

- Os Referenciais Curriculares Nacionais - RCNs, que descrevem as funções e subfunções, as competências, habilidades e as bases tecnológicas de cada área profissional, subsidiando as escolas na elaboração dos perfis de conclusão, organização e planejamento dos cursos. Os RCNs têm como objetivo oferecer subsídios à formulação de propostas curriculares para o nível técnico. Foram desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico na área de Saúde.

- As escolas elaboram os planos de curso constando justificativa e objetivos, forma de acesso ao curso (requisitos), perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de competências, de avaliação, recursos físicos e humanos, certificados e diplomas.

O documento é constituído por um conjunto de textos sobre essa área profissional, de quadros-síntese sobre as funções e subfunções do processo produtivo, as competências e habilidades requeridas de seus profissionais,



bem como as bases tecnológicas relacionadas a essas competências específicas da área de saúde para profissionais de nível técnico. (MEC, 1999).

E, para que as escolas construam seus planos de curso e uma proposta de organização curricular, elas deverão seguir as orientações das DCN e dos RCN. (BRASIL, 2002).

### **3.2 O conceito de competência**

Entender o conceito de competências não é tarefa fácil, pois segundo Barbosa (2001), este conceito é muito discutido nas propostas de reforma da educação profissional e é um dos mais difíceis de alcançar consenso sobre o significado mais adequado, quando transposto para o contexto educacional. Assim, temos, por exemplo, o conceito de Machado (2001):

Competência é um termo central que participa, nos últimos anos, da tentativa de construção de um novo paradigma de formação humana, considerado necessário aos padrões de vida de uma sociedade de acelerado avanço científico e tecnológico. Seu significado, portanto, tem uma plasticidade peculiar dentro desse contexto e contém, em si, elementos que traduzem idéias e intenções políticosociais também peculiares a esse contexto. (Machado *apud* Barbosa, 2001 p.51).

De acordo com este conceito, competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes que permitem que os indivíduos tenham bom desempenho no mundo do trabalho, criando condições de autonomia no pensar e fazer. (BARBOSA, 2001).

Para Lindoso (2000):

Entende-se por competências a capacidade de articular, mobilizar, e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das funções e atividades requeridas pela natureza do trabalho, nas diversas áreas da atividade humana. (Lindoso *apud* SENAC. DN. Planejamento e Avaliação, 2005, p.37).

Nessa definição, o *conhecimento* é sinônimo de saber; a *habilidade* refere-se ao *saber fazer*, evidenciando capacidade de aplicar conhecimentos, em atividades que transcendem a mera ação motora ou de caráter apenas

operacional; e o valor é considerado como a expressão *do saber ser*, refletindo valores éticos e morais nas atitudes, no uso e aplicação dos conhecimentos e habilidades (BARBOSA, 2001; MEC, 1999). Portanto, é possível observar que nos dois conceitos citados acima, que a concepção do modelo de educação por competências, propõe utilização de conhecimentos para a construção de respostas diante de novos desafios, o que evidencia a competência do profissional, e não mera repetição de técnicas e práticas.

Mas esta premissa traz consigo a necessidade de analisar a princípio o mercado de trabalho antes de definir que competências são indispensáveis ao desenvolvimento de determinadas atividades.

Portanto, justifica-se a necessidade que o docente se inteire da fundamentação teórica e histórica da educação por competência, tornando-se apto a participar da construção deste plano de curso que contempla a aproximação entre a educação profissional e o mercado de trabalho, tendo em vista que os planos de curso são elaborados com base nos processos produtivos, sem, contudo, deixar de contemplar a dimensão humana deste processo.

No modelo de competências, todo o processo educativo baseia-se no desempenho do profissional no mercado de trabalho. O estudo e a compreensão dos processos produtivos nos quais se inserem os profissionais a serem formados definirão o perfil de conclusão e as competências a serem desenvolvidas. É por isso que o perfil profissional assume um papel de destaque na elaboração do plano de curso. As competências, parte integrante do perfil, constituem o elemento central do modelo estabelecido pela legislação atual (BRASIL, 2002b).

Ao se analisar os processos produtivos com o intuito de levantar as atividades que os integram, há uma tendência, principalmente em se tratando do ensino técnico, de se limitar o olhar ao fazer, privilegiando as competências técnico-operacionais em detrimento das cognitivas e sócio-comunicativas. A consequência é a distorção do enfoque dado às necessidades de formação dos

trabalhadores, levando-os ao cumprimento de uma série de tarefas predeterminadas (BRASIL, 2002b).

Outro risco que se observa na determinação das competências diz respeito ao nível de abrangência e aprofundamento que se deseja atingir, ou seja, a adequação da competência descrita ao nível do profissional que se deseja formar. Competências mal formuladas ou imprecisas podem comprometer todo o processo de formação de um profissional, na medida em que elas são a base para definição dos conteúdos, das metodologias e dos processos de avaliação.

Portanto, o destaque é: a importância do papel do docente na formação por competência, uma vez que não é possível conceber o desenvolvimento de competências se o mediador mais importante deste processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. (MEC, 1999).

Daí a necessidade de que o professor vivencie o processo formativo baseado neste modelo. Mas, não só vivencie e compreenda o modelo de competências, mas que se engaje nesse momento transformador pelo qual passa a educação profissional, tendo como princípio norteador a formação de cidadãos, para a vida e para o trabalho socialmente produtivo.

### **3.3 A implantação do ensino por competência na formação de técnico de enfermagem em programas da área de saúde**

Na área da saúde, este tema também tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo e relevante levando-se em conta a ampliação da cobrança da sociedade por uma maior responsabilidade social, por parte das instituições formadoras e dos próprios profissionais, além dos desdobramentos desencadeados pelo processo de globalização, que passa a requerer padrões universalizados para intercâmbio. (LIMA, 2005).

No Brasil as novas exigências na formação profissional em saúde estão refletidas nas DCNs da Área Saúde- Educação Profissional Nível Técnico, em várias carreiras e propõem um novo perfil profissional fundamentado no

desenvolvimento e na avaliação de competência dos egressos desses programas.

O desafio de participar ativamente da construção desse novo perfil profissional para as carreiras da saúde vem constituindo uma importante abertura para a discussão das diferentes concepções de competência e, ainda, numa oportunidade de transformação da prática profissional. (FEUERWERKER, 2002 *apud* LIMA, 2005).

As atuais políticas nacionais de saúde e de educação apontam para a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional e têm estimulado e apoiado iniciativas no sentido da ampliação da responsabilidade social e da pactuação para a definição de competência e para o desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais.

Cabe ressaltar que, embora as diretrizes curriculares sejam uma síntese das perspectivas de diferentes atores envolvidos na formação e apresentem os elementos e as dimensões dos novos perfis profissionais desejados, não há nenhuma explicitação da concepção de competência utilizada, existindo, ainda, certa confusão no emprego dos termos competência e habilidades. O debate sobre campo e núcleo do trabalho profissional e, neste sentido, sobre as áreas de competência que caracterizam as diferentes carreiras da saúde também são aspectos importantes na definição de competência e, mais especificamente, na significação do processo de trabalho em equipes de saúde. (CAMPOS, 2003 *apud* LIMA, 2005).

A orientação dos currículos por competência, na área da saúde, implica a inserção dos estudantes, desde o início do curso, em cenários da prática profissional com realização de atividades educacionais que promovam o desenvolvimento dos desempenhos, segundo o contexto e os critérios pré-estabelecidos. Nesse sentido, é importante destacar como aspectos de progressão do estudante o desenvolvimento crescente de autonomia e domínio em relação às áreas de competência. Essa inserção pressupõe uma estreita parceria entre a escola e os serviços de saúde, uma vez que é pela reflexão e

teorização a partir de situações da prática que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem.

A organização curricular passa a focalizar o desenvolvimento das áreas de competência com a integração e exploração dos conteúdos a partir de situações problema reais ou simulados da prática profissional. Essas situações representam estímulos para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem. Nas situações reais, sob supervisão, a responsabilização e o vínculo desenvolvidos pelos estudantes com pacientes, com as equipes de saúde e com a própria organização e avaliação dos serviços prestados também são considerados elementos constitutivos da competência. (LIMA, 2005).

Na abordagem dialógica de competência, há uma forte mudança no papel dos serviços e dos profissionais de saúde na formação profissional. Conseqüentemente, há também uma mudança no papel da escola e dos docentes na relação com estudantes e com os parceiros. Os referenciais dessa mudança encontram-se ancorados no reconhecimento dos diferentes saberes e perspectivas dos atores envolvidos na formação e no princípio de que não há subordinação e sim complementaridade na integração teoria-prática. Embora a parceria escola-serviço seja historicamente utilizada na realização de estágios em todas as carreiras da área da saúde, geralmente os profissionais dos serviços ficam responsáveis pela supervisão do desempenho dos estudantes e os docentes pela teorização e supervisão geral do estágio. (LIMA, 2005).

Num currículo orientado por competência o trabalho de apoio e de facilitação ao desenvolvimento de capacidades dos estudantes em situações reais ocorre em ação e, por isso, a prática educacional ganha novo sentido. Dessa forma, docentes e profissionais dos serviços necessitam construir e/ou resignificar suas próprias capacidades tanto na área educacional como na área de cuidado à saúde de pacientes e comunidades. A relação educacional, que constrói e resignifica saberes, requerem maior horizontalização, ação cooperativa, solidária e ética, postura ativa, crítica e reflexiva, desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, identificação dos próprios valores e abertura para a superação de limites e dificuldades. A avaliação ocupa um

espaço estratégico tanto no desenvolvimento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, como na própria gestão curricular. (LIMA, 2005).

### **3.4 Avaliação da aprendizagem no ensino por competência em enfermagem**

A avaliação de competências confere certificação profissional. Por certificação de competência profissional compreende-se o processo de validação das competências adquiridas pelo trabalhador, realizado com base na norma de certificação pactuada entre os atores interessados no processo. (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006).

Os padrões de competência utilizados para certificação explicitam o que o profissional deve saber e ser capaz de fazer para desempenhar sua prática com sucesso, possibilitando o desenvolvimento de profissionalismo (padrões de qualidade). Refletem os valores atribuídos, por uma sociedade, a uma determinada carreira e orientam os processos de formação e de avaliação profissionais.

A certificação é um processo que pode ser impulsionado pelo Estado e/ou por setores da sociedade civil organizada. No entanto, é importante destacar que a garantia de participação e pactuação dos diferentes atores/instituições e segmentos interessados amplia a validação e credibilidade dos parâmetros utilizados para a formação e avaliação do *desempenho* dos profissionais de uma determinada carreira. A pactuação tem por base o reconhecimento da natureza social da construção do perfil, da competência, dos critérios de excelência e da necessidade de conferir legitimidade ao processo pela participação ativa e reflexiva dos atores relevantes envolvidos e interessados no processo. (LIMA, 2005).

Neste momento é importante a conceituação de *desempenho*, entendido como a “expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento das situações e acontecimentos próprios de um campo profissional”. A competência é a condição do desempenho, sendo o mecanismo subjacente que permite a integração dos múltiplos conhecimentos

e atos necessários à realização da ação. O desempenho não se reduz aos resultados ou aos atos realizados, extrapolando o mero cumprimento de tarefas, operações ou atividades descritas, codificadas e prescritas. (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006).

A avaliação do desempenho permite identificar o uso que o profissional faz daquilo que sabe diante de situações concretas de trabalho (articulação e mobilização das capacidades ou dos saberes em uso). Deve considerar, portanto, contextos bem definidos que permitam identificar situações já vivenciadas pelos trabalhadores ou a proposição por analogia, correlações, etc. (BRASIL, 2000).

Diante desse pressuposto, a avaliação das competências deve ser entendida como momento de aprendizagem para todos os envolvidos: avaliados e avaliadores. Sua finalidade é orientar, transformar e aprimorar; por isso deve privilegiar o diálogo e a confrontação entre os diversos pontos de vista dos participantes do processo, objetivando suscitar o exame crítico desses resultados e das suas interpretações. (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006).

A avaliação do desempenho do trabalhador, considerada nesse contexto, implica o desenho de processos avaliativos que permitam às pessoas enfrentar problemas e situações segundo seu próprio estilo e segundo critérios (normas e padrões) que delimitem o que seja um bom desempenho. Também deve valorizar a aplicação e a síntese do conhecimento, combinando a referida capacidade para a resolução de problemas, as habilidades técnicas, as atitudes e a ética. (BRASIL, 2000).

Portanto, a avaliação das competências tem função não apenas de certificação, mas também formativa, cujo princípio norteador é auxiliar a aprendizagem. Assim, organização de processos avaliativos deve objetivar a mobilização de sujeitos e instituições que construam uma prática transformadora da realidade, autocrítica e emancipadora. (LIMA, 2005).

No contexto da educação profissional, a avaliação das competências assume características especiais, pois a idéia de avaliar conhecimentos não é suficiente para servir de base a decisões de avaliação. As competências conformam-se como saberes em ação, pela articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos tanto em sistemas formais de ensino como no mundo do trabalho. A premissa básica desse contexto é conferir à formação profissional do trabalhador uma dimensão política, social e cultural mais ampla. (BRASIL, 2001).

De acordo com essa dimensão, o papel da avaliação torna-se mais abrangente, pois avaliar competências demanda a observação da pessoa em tarefas mais complexas e completas, considerando o perfil do profissional em termos de padrões de desempenho desejados, de forma contextualizada na dimensão mais ampla citada anteriormente, o que resulta em ir além, verificando-se os saberes que foram mobilizados para as competências: saber-saber, saber-fazer e saber-ser. (BRASIL, 2001).

O docente ao avaliar por competências deverá adotar outra concepção de educação, diferente da tradicional, desenvolvida por meio de práticas educativas que procure não moldar todos os alunos dentro do mesmo padrão social e cultural, mas que valorize os saberes e as práticas de grupos sociais diferenciados bem como as características individuais propiciando a inclusão social e a formação da cidadania.

Em sua preparação para exercer um novo papel dentro do modelo proposto o docente deverá abrir-se a diversidade de experiências que o aluno traz consigo, permitindo a abordagem dialógica, abdicando do autoritarismo e despindo-se de preconceitos. É importante ressaltar que o conhecimento é construído a partir de experiências dos próprios alunos e que a diversidade cultural enriquece a aprendizagem. (RIBEIRO et al, 2005).

A avaliação não deve ser um momento isolado nos processos de ensino, pois a maneira como ela for processada favorecerá, ou não, a formação de pessoas



competentes na sua área de atuação e, ao mesmo tempo capazes de viver o exercício da cidadania (BRASIL, 2002b).

### **3.5 Metodologias utilizadas na avaliação por competências e certificação profissional de nível técnico**

A metodologia para a avaliação deverá utilizar procedimentos e instrumentos variados que permitirão aferir as competências do aluno, tais como observação, provas de habilidades práticas, testes escritos entre outros meios através dos quais seja possível apreender os saberes, as estratégias cognitivas para a solução de problemas propostos, as habilidades técnicas e as atitudes interpessoais que revelarão os valores éticos do indivíduo. (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006).

Os pressupostos fundamentais que embasam a metodologia de avaliação em saúde são (BRASIL, 2001):

- a) A saúde como qualidade de vida e como concepção norteadora da educação profissional;
- b) A identificação das competências profissionais e das estratégias de formação considerando o contexto e a concepção de saúde, que têm a Reforma Sanitária como referência doutrinária e o Sistema Único de Saúde como estratégia de reordenação setorial e institucional;
- c) O desenvolvimento de competências formais e políticas que assegurem a competência humana necessária ao cuidar em saúde;
- d) A identificação de competências passíveis de aquisição e demonstração em todo o território nacional, respeitadas as características e padrões locais ou regionais;

e) A legislação da educação profissional no Brasil – Lei nº 9.394/96 – que valoriza a formação e a avaliação por competências, a educação flexível, a vinculação entre oferta e demanda a formação permanente e continuada;

f) Um processo de avaliação que reconheça e valorize a qualificação real do trabalhador percebida como um conjunto de competências que vão além da dimensão cognitiva, constituindo-se mais no “saber-ser” do que no “saber-fazer”.

Ao elaborar seu planejamento o docente deverá inicialmente definir quais são as competências que deverão ser alcançadas, as bases tecnológicas e os procedimentos metodológicos e escolher os instrumentos de avaliação. Como já foi dito anteriormente, a avaliação é parte integrante da ação educativa. Através dela o docente deve constatar se o aluno alcançou ou não determinada competência, se apresentou dificuldades e se necessita de reforço em seu processo de construção do conhecimento. Por isso a avaliação deverá ser contínua, sistemática e de caráter diagnóstico detectando avanços e necessidades do aluno (MAGALHÃES; SILQUEIRA, 2008).

As necessidades podem sinalizar ao professor que algumas estratégias de ensino devam ser modificadas.

A avaliação realizada de forma contínua, ao longo do processo de aprendizagem é chamada *formativa* cujo foco está no processo que o aluno percorre para adquirir as competências. Esse tipo de avaliação permite ao professor levantar subsídios para auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento, dos valores e das qualidades pessoais, bem como o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades. Este tipo de avaliação favorece a renovação didática, ao ter o professor como criador de situações de aprendizagem e o aluno como o outro sujeito da práxis pedagógica, que responde aos desafios e às situações problemáticas (MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES; SILQUEIRA, 2008 ).

Para o docente é uma tarefa de constante adequação dos processos de ensino e aprendizagem que, quando necessário, adota novas formas de atuação. Para os alunos, significa a oportunidade de identificarem seus progressos e dificuldades tornando-se sujeitos da sua própria aprendizagem.

A dimensão diagnóstica da avaliação formativa significa que antes do professor iniciar os processos de ensino e aprendizagem ele deverá identificar conhecimentos prévios dos alunos, níveis de compreensão, facilidades e dificuldades na elaboração de conhecimentos e raciocínios específicos de um campo do saber. Assim a avaliação cumprirá o duplo papel de regular a aprendizagem e identificar resultados, servindo como parâmetro para a reorganização da ação educativa. (RIBEIRO et al, 2005).

Afinal como avaliar por competências?

Certas competências são mais facilmente avaliadas pela observação do aluno em classe. Por exemplo, se ele participa de debates, se argumenta de forma consistente, se respeita a opinião dos demais, são características que podem servir para avaliar competências sócio-comunicativas. Competências cognitivas ou técnicooperacionais podem exigir, por exemplo, expressão por escrito ou demonstração numa situação concreta.

Para o acompanhamento contínuo do aluno pode-se utilizar tabelas, quadros ou anotações dos registros de como os alunos comportam em relação à atividade proposta.

É preciso lembrar a importância do erro na construção do conhecimento, pois ao analisar o erro é possível entender que caminhos o aluno percorreu para chegar a aquele resultado detectando como o aluno organiza o pensamento; como articula e relaciona diversos saberes podendo o professor intervir reorientando o processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário estimular o aluno a aprender por outros mecanismos, pelo ensaio e erro, conflitos cognitivos ou cooperação intelectual que forma o aluno para o “aprender a aprender” (MAGALHÃES, 2007).

Por meio de atividades propostas, tais como demonstração de prática em laboratório, testes, exercícios, relatórios, trabalhos em grupo, seminários, portfólios dentre outros, é possível concluir se o aluno desenvolveu certas competências. O professor deverá observar: Houve progressos de um momento de avaliação para outro? Será preciso oferecer outras oportunidades? Há diferença no desempenho do aluno quando avaliado de diferentes formas? (RIBEIRO, et al, 2005)

Outro ponto importante é o estímulo a prática da auto-avaliação como maneira eficaz do aluno desenvolver uma consciência crítica necessária ao desenvolvimento da autonomia no meio em vive e trabalha. O professor também deve se auto-avaliar refletindo sobre sua prática e permitindo que os alunos o avaliem.

Provas e testes podem ser úteis, mas não deverão servir para comparar, classificar ou rotular os alunos. Avaliação não deve ser utilizada como punição, mas sim, como possibilidade de melhorar o processo de aprendizagem do aluno (SAUL, 1995). Assim, as questões não devem ter por objetivo "pegar" o aluno, não devem causar confusão sendo imprescindíveis enunciados claros objetivos que não dêem margem a mais de uma interpretação e nem sejam longas demais a ponto de cansar o aluno e fazê-lo perder o objetivo da questão.

Uma avaliação comprometida com o progresso do aluno não deverá ser arbitrária, o professor deve atentar para os critérios utilizados ao avaliar. Os critérios também podem ser chamados de indicadores de desempenho, pois indicam o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que o aluno deverá dominar. Os critérios de avaliação devem ser bem elaborados e esclarecidos aos alunos para que estes saibam o que lhes será exigido. A definição clara dos indicadores diminui o grau de subjetividade inerente ao processo avaliativo, especialmente ao se avaliar atitudes e valores. (BRASIL, 2002b). Por isso na construção de indicadores é necessário utilizar verbos no indicativo presente, que caracterizem a ação prevista e, assim, responder a

crucial questão de todo professor: Como sei que meu aluno, efetivamente, desenvolveu essa competência?

Por fim, um exemplo prático poderá auxiliar a compreensão:

A competência "atuar como cidadão e profissional de saúde na prestação de cuidados de primeiros socorros a uma vítima de mal súbito visando manter a vida até a chegada ao hospital" pode ser avaliada através dos seguintes indicadores:

- Avalia a vítima estabelecendo prioridades;
- Demonstra iniciativa controle emocional e liderança ao atuar junto à vítima;
- Aplica corretamente técnicas de ressuscitação cardiopulmonar;
- Providencia comunicação imediata com os serviços de saúde;
- Resguarda a vítima de outros agravos enquanto aguarda atendimento mais complexo. (RIBEIRO et al, 2005).

A passagem do aluno de um nível de ensino a outro é legitimada pela avaliação certificativa, que expressa o índice de aproveitamento do aluno e confere determinada *certificação*, construindo o momento conclusivo do processo de formação. (RIBEIRO et al, 2005).

A consolidação da avaliação nos cursos profissionalizantes de enfermagem acontece através da Norma para a Certificação de Competências Profissionais do Auxiliar de Enfermagem. Esta Norma facilitou a identificação das necessidades para a adequação do perfil profissional do auxiliar ao modelo de atenção proposto pelo SUS e aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a Área de Saúde, do Ministério da Educação. De acordo com a Norma, competência em saúde, a nível técnico de enfermagem, é a capacidade de mobilizar e articular habilidades,

conhecimentos e atitudes para realizar em equipe, cuidados de enfermagem orientada para a prevenção de agravos, promoção e recuperação da saúde. (BRASIL, 2002a).

Assim, faz-se importante ressaltar que resignificar a avaliação no processo educacional é um eixo estruturante nas mudanças curriculares. Ao torná-la uma atividade inerente ao processo educacional e, por isso, contínua e sistematizada; reconhecê-la como uma das atividades educacionais mais expressivas do ponto de vista da mobilização dos aprendizes e por isso estratégica. E por fim, ampliá-la pela análise integradora dos atributos pessoais em relação aos resultados obtidos e, por isso, orientada à avaliação da prática profissional. (LIMA, 2005).

Percebe-se, assim, que existe uma fragilidade nos processos de avaliação de cursos profissionalizantes, revelada, muitas vezes, pela ocorrência de insucessos da prática profissional e que, de acordo com Lima (2005), se a avaliação focalizar apenas os aspectos cognitivos (saber) ou as habilidades e destrezas (fazer), a inadequação desse processo estará mantida, pois reduz e fragmenta a avaliação de competência.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo nos levou a acreditar que, no contexto da formação de profissionais de saúde, o modelo de competência surge com grande possibilidade de produzir uma transformação necessária na educação nesse nível de ensino considerando que ela proporciona a reflexão sobre as práticas profissionais e um diálogo entre os mundos da escola e do trabalho com a sociedade, a partir da explicitação de diferentes interesses, valores e saberes, social e historicamente constituídos. Os projetos políticos pedagógicos orientados por esse modelo são desenvolvidos em torno de eixos que propõem a articulação teoria e prática, ensino e serviço.

Percebe-se que há resistência às mudanças nas práticas profissionais dos docentes para considerar a perspectiva dos outros atores do processo ensino aprendizagem, há insegurança em relação aos elementos inovadores dessa abordagem. Ressaltase, contudo, que as atuais políticas de saúde e de educação têm estimulado iniciativas e oferecido oportunidades para superar os entraves da implantação do modelo fazer o enfrentamento dessas dificuldades.

Neste sentido a construção de competência na abordagem dialógica entre o mundo do trabalho e a escola, e sua a tradução curricular apresentam-se como uma alternativa consistente e estratégica para a formação de profissionais de saúde orientada para as necessidades sociais, porém ainda é um desafio a ser vencido.

Observamos que a LDB/96 inaugurou mudanças nos projetos pedagógicos das escolas e propôs novas tarefas para a formação pedagógica dos docentes.

Em nossa prática como docentes aprendemos a construir e reconstruir caminhos, a refletir constantemente sobre nossa formação e nosso crescimento profissional. Este estudo permitiu fazer reflexões que evidenciam a importância de nossa participação na transformação da educação na enfermagem brasileira, a partir da introdução de mudanças efetivas na formação dos técnicos de enfermagem.

Os docentes de enfermagem ao pensarem na prática de auxiliares e técnicos de enfermagem, precisam valorizar cada vez mais a formação destes profissionais, e aderirem ao modelo por competência proposto, pois eles são, potencialmente, capazes de intervir no contexto social, porque são eles que lidam com os problemas de saúde da população. Contudo, ao rever a história de sua formação, percebemos, como no dizer de Kobayashi (2001), que estes profissionais têm servido para legitimar e até manter tais problemas devido a sua formação deficitária quanto ao preparo técnico, científico e ao seu pequeno envolvimento com as questões sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira.

Neste estudo ficou claro que a conceituação do que é competência, na perspectiva educação de nível médio e de como é processada a aprendizagem pelo modelo de competências. A conceituação não é simples por não haver um conceito único, apesar disso os conceitos analisados não se contradizem e é possível observar que os autores que discorrem sobre educação de nível técnico e profissionalização em saúde, citados neste trabalho, utilizam os variados conceitos, mas de maneira geral comunicam a mesma idéia.

Quanto ao processo de avaliação de aprendizagem no modelo de formação competências torna-se necessário fazer mudanças na concepção de avaliação da grande maioria dos docentes, pois o mesmo mostra-se distinto da avaliação orientada pela ensino tradicional. São outros os instrumentos de avaliação que são utilizados para certificar o desenvolvimento de competências pelo aluno.

O estudo sobre o processo avaliativo por competência evidenciou a necessidade de que o docente adote a concepção de educação desenvolvida por meio de práticas educativas que valorizem os saberes e as práticas de grupos sociais diferenciados bem como as características individuais propiciando a inclusão social e a formação da cidadania.

O presente estudo evidenciou, também, que a avaliação é parte integrante da ação educativa, não podendo dela separar, possuindo caráter diagnóstico e



formativo. E é necessário que o processo avaliativo seja contínuo e sistemático e, assim, o docente constatará se o aluno alcançou ou não determinada competência, se apresentou dificuldades e se necessita de reforço em sua construção do conhecimento. Concluiu-se, portanto, que a avaliação deverá ser utilizada como instrumento que detecta os avanços e necessidades do aluno.

O estudo e as reflexões conseqüentes ao modelo de ensino por competência mostram a importância do ensino profissionalizante no Brasil, especialmente em enfermagem, e nos convida ao envolvimento com as questões sociais, políticas e até econômicas que circundam esse ensino.

Finalmente, o estudo nos leva a recomendar que os docentes enfermeiros devem buscar, continuamente, o aperfeiçoamento através de cursos formais que lhe proporcionem o desenvolvimento de competências para exercer a docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, E.F., MARTINS, R.C., ROCHA, M.F. *O planejamento curricular para a educação profissional no modelo de competências*. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.6, p.49-59, jan./dez., 2001.

BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem. *O exercício da Enfermagem nas Instituições de Saúde do Brasil: 1982/1983*, Associação Brasileira de Enfermagem. Rio de Janeiro. 1985.

BRASIL, Ministério do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). **Habilidades, questão de competências?** Brasília: SEFOR, 1996a.

BRASIL, **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996b.  
BRASIL, Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

**Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de julho de 1997.

BRASIL, **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1999a. 4p.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº. 16/99**, de 25 de Novembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, 1999b. 77p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Referências conceituais para a organização do Sistema de Certificação de Competências/PROFAE - PROFAE - Brasília - jul./2000.**

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. **Norma para Certificação de Competências Profissionais do Auxiliar de Enfermagem - PROFAE**. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde.

PROFAE. **Avaliação e certificação de competências profissionais dos auxiliares de enfermagem PROFAE – subsídios e parâmetros**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Planejamento Estratégico da validação da metodologia de avaliação de competências profissionais de auxiliares de enfermagem egressos dos cursos PROFAE**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem**: núcleo estrutural: proposta pedagógica: o campo da ação 5 / avaliando a ação 8 / Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz; Carlos Alberto Gouvêa Coelho - 2 ed rev e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002b.

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

EGRY, E.Y., MARQUES, C.M.S., FONSECA, R.M.G.S. *A Avaliação de competências na perspectiva crítico-emancipatória*, **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.5, n.2, p.236-242, maio/ago. 2006.

FEUERWERKER, L.C.M. **Além do discurso de mudança da Educação Médica**: processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.(Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.93-124.

KOBAYASHI, R.M. et al. Caracterização das publicações sobre a educação profissional de enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enf. USP**, v.35, n.1, p. 72-9, março 2001.

LIMA, V.V. *Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde*, **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, Marília, v.9, n.17, p.369-379, mar/ago, 2005.

LINDOSO, B.M. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, v.1: introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2000a.

MACHADO, A.R.M., TAKAMATSU, C.T., MATOS, L.A., GOMES, M.E.S. **Competências - um panorama das idéias sobre formação de competências**. Publicação interna do Instituto de Inovações Educacionais Educativa, 03/2001.

MAGALHÃES, Z.R. SILQUEIRA, S.M.F. **Projeto de Reoferta do Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem - C E F P E P E**. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Enfermagem, 2008. Mimeografado.

MAGALHÃES, Z.R. **Avaliação de aprendizagem na prática da tutoria de educação a distância: a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s**. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de

Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional**. MEC. Brasília, DF, Novembro de 1999.

MOGLIKA, M. Educar para a Democracia. **Cad. Pesqui.**, n.119, p.129-46, 2003. PERRENOUD, Philippe (Org). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. **Resolução nº 04, de 08 de dezembro 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>.

RIBEIRO, A., REAL, E., CAPELLA, M. et al. **Planejamento e avaliação: Subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005. 112p.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.