

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: FERRAMENTA PARA CONTEMPLAR AS HABILIDADES COGNITIVA, PSICOMOTORA E AFETIVA NA ODONTOLOGIA

EVALUATION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A TOOL TO CONTEMPLATE COGNITIVE, PSYCHOMOTOR AND AFFECTIVE SKILLS IN DENTISTRY

Dalles Rodrigo da Silva¹, Gisele Pereira de Almeida¹, Maísa França Teixeira², Matildes José de Oliveira², Luciana Carvalho Boggian², Ruberval Ferreira de Moraes Junior², José Mateus dos Santos Junior², Ytalo Freitas Fernandes², Paulo José Figueredo Junior², Alyne Moreira Brasil², Larissa Santana Arantes Elias Alves³

¹Acadêmico do Curso de Odontologia da Faculdade Evangélica de Goianésia, Goiás, Brasil.

²Professor do Curso de Odontologia da Faculdade Evangélica de Goianésia, Goiás, Brasil.

³Professora e Coordenadora do Curso de Odontologia da Faculdade Evangélica de Goianésia, Goiás, Brasil.

Resumo: A avaliação do processo de ensino-aprendizagem envolve uma série de atividades com o objetivo de evidenciar a aprendizagem significativa de uma maneira planejada e sistemática. Para que o processo avaliativo seja coerente com os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do egresso, as habilidades e competências desejadas e as metodologias de ensino ele deve apresentar três funções básicas: diagnóstica, formativa e somativa para aumentar o aprendizado e aperfeiçoar o processo educacional. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar como a avaliação do processo ensino-aprendizagem pode contemplar as três funções da avaliação e os domínios da aprendizagem através de uma pesquisa de caráter exploratório e uma abordagem qualitativa das fontes bibliográficas selecionadas. Para além das funções básicas desempenhadas pelo processo avaliativo deve-se observar que a formação do acadêmico deve englobar os múltiplos domínios da aprendizagem (cognitivo, psicomotor e afetivo), principalmente nos cursos de graduação das áreas da saúde, e a obtenção de informações para uma tomada de decisão. A avaliação de competências e aptidões clínicas e práticas na área da saúde se torna, então, uma difícil tarefa de ser realizada com a utilização de formas tradicionais de avaliação como provas orais, escritas ou de múltipla escolha, sendo que os exames estruturados como a OSCE (Objective Structured Clinical Examination) são ferramentas poderosas para este fim. Portanto, o docente deve utilizar diversas técnicas e instrumentos variados para que assim ele consiga diagnosticar o começo, o durante e o término do processo avaliativo, englobar as funções básicas da avaliação e os múltiplos domínios de aprendizagem, onde cada estudante assume sua identidade.

Palavras-chaves: Avaliação. Processo Ensino-Aprendizagem. Instrumentos Avaliativos. Aprendizagem Efetiva. OSCE.

Abstract: The evaluation of the teaching-learning process involves a series of activities with the objective of highlighting meaningful learning in a planned and systematic way. For the evaluation process to be coherent with the objectives proposed in the Pedagogical Project of the Course, the profile of the graduate, the desired skills and competences and the teaching methodologies, it must have three basic functions: diagnostic, formative and summative to increase learning and improve the educational process. Thus, the objective of this work is to analyze how the evaluation of the teaching-learning process can contemplate the three functions of evaluation and the learning domains through an exploratory research and a qualitative approach of the selected bibliographic sources. In addition to the basic functions performed by the evaluation process, it should be noted that the academic training must encompass the multiple domains of learning (cognitive, psychomotor and affective), especially in undergraduate courses in the areas of health, and obtaining information for a decision making. The assessment of clinical and practical skills and abilities in the health area becomes, then, a difficult task to be carried out using traditional forms of assessment such as oral, written or multiple-choice tests, with structured exams such as the OSCE (Objective Structured Clinical Examination) are powerful tools for this purpose. Therefore, the teacher must use several techniques and varied instruments so that he can diagnose the beginning, during and end of the evaluation process, encompass the basic functions of evaluation and the multiple learning domains, where each student assumes his identity.

Keywords: Assessment. Teaching-Learning Process. Assessment Instruments. Effective Learning. OSCE.

1. INTRODUÇÃO

De forma genérica, avaliar é um processo extremamente complexo de coleta e análise de dados (CRUZ, 2014) e de acordo com Luckesi (2000) "implica a disposição de acolher". Envolve, de forma indissociável e articulada, a prática do diagnóstico e de tomada de decisão (LUCKESI, 2000), sendo necessária a utilização de diversas técnicas e instrumentos no começo, meio e fim do processo avaliativo (CRUZ, 2014; SANTOS e VARELA, 2007).

No âmbito educacional a avaliação envolve uma série de atividades no qual o objetivo é evidenciar a

aprendizagem significativa de uma maneira planejada e sistemática (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014). Segundo os estudos de Bloom (1976), a avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória) que almeja aumentar o aprendizado e aperfeiçoar o processo educacional (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; SANTOS e VARELA, 2007).

Além das funções básicas desempenhadas pelo processo avaliativo deve-se observar que a formação do acadêmico deve englobar os múltiplos domínios da

aprendizagem (cognitivo, psicomotor e afetivo), principalmente nos cursos de graduação das áreas da saúde, e a obtenção de informações para uma tomada de decisão (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014). A avaliação de competências e aptidões clínicas e práticas na área da saúde se torna, então, uma difícil tarefa de ser realizada com a utilização de formas tradicionais de avaliação como provas orais, escritas ou de múltipla escolha (Avaliação de competências através de OSCE, 2009).

Para que os objetivos da avaliação sejam alcançados é necessário que os instrumentos e técnicas utilizadas englobem, de forma articulada, os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o perfil do egresso, as habilidades e competências desejadas e as metodologias de ensino (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014).

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar como a avaliação do processo ensino-aprendizagem pode contemplar as três funções da avaliação e os domínios da aprendizagem através de uma pesquisa de caráter exploratório e uma abordagem qualitativa das fontes bibliográficas selecionadas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O termo avaliação é originário do latim "VALERE" e significa valor ou mérito em relação ao objeto de análise (KRAEMER; BRANDALISE, 2010), e está em consonância com a definição do verbo avaliar nos dicionários de língua portuguesa, no qual significa "determinar o valor de; compreender; apreciar, prezar; reputar-se; conhecer o seu valor" (Priberam). Por se tratar de um verbo transitivo é direcionado a "alguma coisa" ou "alguém", através da avaliação propriamente dita (Priberam).

Para que o ato de avaliar seja satisfatório é necessário que o avaliador tenha disposição de acolher o

objeto da avaliação (LUCKESI, 2000). Implementando o conceito básico da avaliação na área da educação, é possível observar que o processo avaliativo deverá ser amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo (LUCKESI, 2000; PELISSONI, 2009; SANTOS e VARELA, 2007), ou seja, inclui qualquer atividade que promova a emissão de um juízo de valor sobre a aprendizagem efetiva do aluno, de forma planejada e sistemática, para algum propósito específico no contexto educacional (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013).

Quando o foco da avaliação se direciona para o Ensino Superior, as instituições de ensino superior, referenciados pelo Projeto Pedagógico de cada curso de graduação, e com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, tem duas maneiras de avaliar o seu trabalho: a avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos e a avaliação da organização administrativa, didática e pedagógica, denominada avaliação institucional. A partir das avaliações a instituição analisa as potencialidades e fragilidades para o estabelecimento de metas e ações a serem cumpridas (BRANDALISE, 2010).

2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Considerando que o modelo educacional está intimamente ligado ao modelo político do momento, ao pressuposto que a educação é utilizada como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade atual, a pedagogia pode ser dividida em autoritária e conservadora ou transformadora da prática social (LUCKESI, 2005; ZAINKO, 2008). Concomitantemente, a avaliação das instituições de ensino superior no Brasil está em regime de interdependência com as mudanças políticas que ocorreram ao longo da história (ZAINKO, 2008; BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

O início da sistematização do processo avaliativo é datado da década de sessenta, na época do governo militar, onde ocorre um aumento indiscriminado e exagerado de instituições de Ensino Superior sem a garantia de um ensino com qualidade, constituindo a

Reforma Universitária de 1968 (ZAINKO, 2008). Já em 1983 surge, com a redemocratização política, a avaliação da educação superior como instrumento para a superação da crise instalada anteriormente, através do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983 (ZAINKO, 2008; BESE, 2007; LAMPERT, 2008). O PARU aplicava questionários a toda a comunidade acadêmica (estudantes, dirigentes e docentes de universidades) para discutir a gestão, produção e disseminação de conhecimentos (BESE, 2007).

Em 1985 é criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Comissão de Notáveis) que realizaram um trabalho de consulta à sociedade e à comunidade universitária para resolver os problemas da educação (BESE, 2007; ZAINKO, 2008). A Comissão de Notáveis propôs que a educação superior fosse avaliada nas seguintes dimensões: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras, o que não foi aceito pelo governo da época (ZAINKO, 2008).

Com esse impasse, vários grupos e comissões foram criadas para propor soluções aos problemas no Ensino Superior como: Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior; Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES); e Comissões de Especialistas de Ensino, na época do governo de Fernando Collor de Mello, com uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior (ZAINKO, 2008; BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

Somente no governo de Fernando Henrique Cardoso a prática avaliativa assume novos ares com a função de diminuir o papel do Estado no provimento do Ensino Superior e que, de acordo com ZAINKO (2008), deve promover:

"averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são

adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as performances das diferentes instituições."

Dessa forma, com o objetivo de medir os conhecimentos e competências adquiridos pelos acadêmicos em fase de conclusão dos cursos de graduação, é estabelecido o "provão", Exame Nacional de Cursos, através da Lei 9.131/95 (ZAINKO, 2008; BESE, 2007; LAMPERT, 2008). Esse modelo de avaliação permanece até o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, quando então todo o processo avaliativo será alterado com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (ZAINKO, 2008; BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

Atualmente, a avaliação institucional é regulamentada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e composto pela avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Entre os seus objetivos destaca-se a promoção do aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, com ênfase nas responsabilidades sociais das instituições de ensino superior e no respeito a diferença e à diversidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; PORTAL ; BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

Para que a avaliação institucional compra o seu papel, ela é dividida em duas modalidades: Avaliação Interna ou Autoavaliação, através da Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada pela instituição de educação superior, com base nas diretrizes e na Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e a Avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações (MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO; PORTAL ; BRANDALISE, 2010; BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

Desta forma, a avaliação institucional é um processo gradativo, complexo e lento, estruturado, com o objetivo de promover o conhecimento da realidade institucional e a busca por soluções que levem a melhorias e avanços tanto para a própria instituição quanto para a comunidade em geral (BESE, 2007; LAMPERT, 2008).

2.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Outra vertente da avaliação da Educação no Ensino Superior é a avaliação do ensino-aprendizagem que apresenta como finalidade principal aumentar e melhorar a aprendizagem efetiva bem como toda a dinâmica educacional (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014) e deve ser um processo contínuo e constante, tendo como base os objetivos estabelecidos e acompanhando a construção do conhecimento do acadêmico (OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; PELISSONI, 2009).

A avaliação deve apresentar dois pontos-chaves: o diagnóstico e a decisão (LUCKESI, 2000). O diagnóstico deverá ter como referência o seu significado básico de qualificar o objeto avaliado através de critérios pré-estabelecidos para uma posterior tomada de decisão sobre os resultados obtidos (LUCKESI, 2000; DATRINO, DATRINO e MEIRELES, 2010).

Nesse contexto, é possível observar que a avaliação possibilita que o professor verifique através de um feedback tanto o nível de aprendizagem de cada aluno bem como a qualidade do seu trabalho docente e, dessa forma, seja capaz de modificar sua didática com o intuito de melhorar o desempenho de cada acadêmico (CRUZ, 2014; LUCKESI, 2000; HOFFMANN, 2011). De forma semelhante a avaliação deve avaliar se o processo de ensino-aprendizagem promoveu uma mudança de comportamento do acadêmico para formar indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a ética e

valores coletivos e inseridos nos contexto social e político (DATRINO, DATRINO e MEIRELES, 2010).

Dessa forma, a avaliação é percebida como uma fase da aprendizagem pois contribui na formação e construção do conhecimento e mudança das ações, gestos e pensamentos, tendo uma natureza contínua, formativa e personalizada com evolução das habilidades e competências propostas no Projeto Pedagógico do Curso (DATRINO, DATRINO e MEIRELES, 2010; CRUZ, 2014; HOFFMANN, 2011; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; PELISSONI, 2009).

Para que a avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior seja realizada de forma satisfatória é necessário o conhecimento das funções básicas exercidas pelo processo avaliativo (OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013). Bloom, em 1976, relata que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória) (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; BLOOM, 1976; CRUZ, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; SANTOS e VARELA, 2007).

A primeira etapa da avaliação deve ser realizada no início do período letivo, através da avaliação diagnóstica, para conhecimento da realidade no qual vai começar uma nova fase do processo ensino-aprendizagem (BLOOM, 1976; CRUZ, 2014; LUCKESI, 2005; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; SANTOS e VARELA, 2007). Consiste em verificar o conhecimento prévio de cada acadêmico com relação aos pré-requisitos ou habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento da disciplina em questão e, também, de um sujeito crítico dentro da sociedade (BLOOM, 1976; CRUZ, 2014; LUCKESI, 2005). Nessa etapa, o docente, de posse das informações obtidas, irá realizar o planejamento para que a aprendizagem seja mais eficiente e eficaz (CRUZ, 2014). Porém, quando esta modalidade de avaliação é utilizada durante o decorrer do processo de ensino, terá como finalidade a identificação das falhas de

aprendizagem e a implementação de alternativas para correção (CRUZ, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013).

De acordo com Cruz (2014) a avaliação diagnóstica apresenta três objetivos:

"O primeiro é identificar a realidade de cada aluno que irá participar do processo. O segundo é verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo. O terceiro objetivo está relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim é possível rever a ação educativa para sanar os problemas."

De forma complementar, a avaliação formativa apresenta a função de controle e verificação se os objetivos propostos pela disciplina estão sendo alcançados satisfatoriamente (CRUZ, 2014; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; HOFFMANN, 2011; SANTOS e VARELA, 2007). Deve ser realizada durante todo o período letivo para que o acadêmico tenha conhecimento dos seus erros e acertos e a forma correta de melhora da aprendizagem (CRUZ, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013). Para o professor tem grandes vantagens pois permite que o mesmo identifique as deficiências da metodologia de ensino utilizada e replaneje o seu trabalho pedagógico de forma mais dinâmica (CRUZ, 2014; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; SANTOS e VARELA, 2007).

Por outro lado, a avaliação somativa realiza somente a classificação dos acadêmicos no final da disciplina ou do curso em níveis pré-estabelecidos anteriormente e fornece o feedback com a atribuição de notas (CRUZ, 2014; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; SANTOS e VARELA, 2007) para fins de certificação e registro do progresso do aluno (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013). Independentemente das funções e instrumentos para avaliação do ensino-aprendizagem, o feedback deve ser fornecido ao acadêmico para conferir sentido ao processo pois permite uma reflexão sobre o ensino, o professor e sua prática pedagógica (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014).

Para que a avaliação se torne um instrumento do processo de ensino-aprendizagem é importante que as suas funções estejam articuladas para a obtenção da eficácia e eficiência da aprendizagem (CRUZ, 2014; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014) e deve estar em consonância com os objetivos educacionais estabelecidos previamente em cada fase da aprendizagem e com o perfil final desejado e estipulado nas habilidades e competências do Projeto Pedagógico do curso (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014). Para além das funções básicas da avaliação deve-se considerar também que a aprendizagem atinja os múltiplos domínios da aprendizagem significativa (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014).

A avaliação da aprendizagem deve levar em consideração o englobamento das múltiplas dimensões da aprendizagem significativa nos quesitos: cognitivo (conhecimento), psicomotor (habilidades) e afetivo (atitudes) (BLOOM, 1976; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; PELISSONI, 2009). Bloom e colaboradores em 1948 descreveram esses três domínios educativos em um trabalho intitulado de "Taxonomia de Bloom" onde apresentaram os domínios cognitivo e afetivo em seis níveis de complexidade crescente (BLOOM, 1976; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; PELISSONI, 2009) :

- conhecimento: recordar ou reconhecer informações, idéias e princípios na forma em que foram aprendidos;
- compreensão: traduzir, compreender ou interpretar com base em conhecimento prévio;
- aplicação: selecionar, transferir para completar um problema ou tarefa
- análise: distinguir, classificar e relacionar pressupostos, hipóteses de uma questão;
- síntese: criar, integrar e combinar idéias num produto ou proposta;
- avaliação: apreciar, avaliar ou criticar tendo como base padrões e critérios específicos.

Além dos domínios cognitivo e afetivo também é descrito o domínio psicomotor referente ao "fazer" relacionado com comando neuromuscular (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; PELISSONI, 2009). Em 2001 a Taxonomia de Bloom foi modificada com a incorporação e combinação do tipo de conhecimento a ser adquirido (dimensão do conhecimento) e o processo cognitivo utilizado, gerando uma estrutura auxiliar na definição dos objetivos educacionais. As dimensões do conhecimento podem ser divididos em factual (vocabulário técnico, fontes confiáveis de informação); conceitual (teorias, modelos, princípios e generalizações); procedimental (habilidades específicas, técnicas e métodos) e metacognitivo (conhecimentos sobre processos cognitivos e autoconhecimento); e o dos processos cognitivos são apresentados em seis categorias: lembrar (definir, memorizar, listar, reproduzir), entender (classificar, descrever, discutir, explicar, identificar, reconhecer), aplicar (escolher, demonstrar, ilustrar, interpretar, resolver), analisar (comparar, criticar, discriminar, distinguir, examinar), avaliar (justificar uma decisão, argumentar, selecionar, julgar) e criar (construir, desenvolver, formular, desenhar, escrever) (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; PELISSONI, 2009).

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante a atuação e avaliação nos diferentes níveis da taxonomia, ou seja, englobando as múltiplas dimensões da aprendizagem para desenvolver nos acadêmicos diferentes competências profissionais (executar uma ação no nível desejado de qualidade) sendo especialmente útil nos curso de graduação da área da saúde (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; PELISSONI, 2009).

3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS AVALIATIVAS

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser definidos considerando os objetivos básicos do processo avaliativo e que sejam adequados para coletar os dados necessários à melhora do

Ensino Superior (LUCKESI, 2000; PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; PELISSONI, 2009). De acordo com Luckesi (2000), os instrumentos avaliativos devem possuir as seguintes características: adequação à habilidade que está se avaliando (cognitivas, psico-motoras e afetivas); correspondência aos conteúdos e objetivos traçados no plano de ensino ou unidade de ensino; utilização de linguagem clara e precisa; e adequados ao processo de ensino-aprendizagem selecionado (PELISSONI, 2009).

A prática da avaliação da aprendizagem não deve ser realizada de forma medida, calculada e mecânica. É importante que o docente parta do princípio da pedagogia envolvente e libertadora e insira propostas de ação interdisciplinar com situações práticas associadas às questões políticas e sociais (DATRINO, DATRINO e MEIRELES, 2010).

O professor deve utilizar diversas técnicas e instrumentos variados para que assim ele consiga diagnosticar o começo, o durante e o término do processo avaliativo, onde cada estudante assume sua identidade (CRUZ, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; PELISSONI, 2009). Os principais instrumentos avaliativos pode-se citar a prova objetiva e descritiva e os trabalhos colaborativos (PELISSONI, 2009). Porém, além da prova, pode e devem ser utilizados os seguintes instrumentos (OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013):

- estudo de caso com o objetivo de avaliar o conhecimento e sua aplicação em uma situação-problema e, também as habilidades e atitudes;
- trabalhos e monografias para estimular o acadêmico a buscar informações e promover a comparação, análise e críticas;
- observação para comprovar se o conhecimento adquirido está sendo utilizado nas situações profissionais;
- portfólio para registro diário e resumido das atividades realizadas no curso;
- seminários para desenvolver capacidade de pesquisa, produção de conhecimento, de comunicação,

de organização e fundamentação de ideias e trabalho em equipe; entre outros.

Em cursos na área da saúde, essa etapa do processo ensino-aprendizagem é auxiliada por modelos conceituais como a Pirâmide de Miller, desenvolvida por George Miller, na década de 90, para escolha dos métodos de avaliação (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013). Na pirâmide de Miller, a prática profissional, "o fazer", se apóia no conhecimento do "saber como fazer" que é sustentado por conhecimentos imprescindíveis do "saber". As duas camadas bases da pirâmide, "o saber" e o "saber como fazer" fazem parte do domínio cognitivo; o "saber" está relacionado ao domínio teórico; e o "mostrar como faz" corresponde à verificação de habilidades e competências clínicas (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014).

Para avaliação da prática profissional existem vários métodos e instrumentos, sendo que para analisar as habilidades e competências clínicas podemos citar os exames não estruturados (prático-oral observado ou não observado, caso longo e caso curto), exames semi-estruturados (OSLER - Objective Structured Long Examination Record e Mini- Clinical Exercise) e os exames estruturados (OSCE - Objective Structured Clinical Examination) (PANÚNCIO-PINTO e TRONCON, 2014; OLIVEIRA e PAIXÃO, 2013; HAMANN, VOLKAN, *et al.*, 2002).

Na década de 70, com o surgimento da O.S.C.E. (Objective Structured Clinical Examination - Exame Clínico Objetivo Estruturado) por Ronald Harden, tornou-se possível avaliar, nas múltiplas dimensões de aprendizagem, a competência clínica através de estações estruturadas, planejadas e objetivas (Avaliação de competências através de OSCE, 2009) (FRANCO, FRANCO, *et al.*, 2015; HAMANN, VOLKAN, *et al.*, 2002; AMARAL e TRONCON, 2007) (Qual é o objetivo do exame clínico estruturado (O.S.C.E.), 2004; ZAYYAN, 2001). Em uma OSCE tradicional os alunos se alternam por um número determinado de estações onde se encontram pacientes reais ou padronizados ou casos

clínicos estruturados com o objetivo de realizar vários procedimentos clínicos e são observados por professores avaliadores (AMARAL e TRONCON, 2007).

Concomitantemente, a OSCE tornou-se uma ferramenta importante para avaliar também o conhecimento, atitudes, comunicação e profissionalismo dos acadêmicos da área de saúde (FRANCO, FRANCO, *et al.*, 2015; HAMANN, VOLKAN, *et al.*, 2002; ZAYYAN, 2001; AMARAL e TRONCON, 2007).

4 CONCLUSÃO

O processo avaliativo deve ser planejado e realizado de modo a integrar os objetivos do projeto pedagógico do curso, o perfil do egresso desejado e as metodologias de ensino. O docente deverá estar atento aos principais objetivos da avaliação da aprendizagem que envolve o reforço do aprendizado (avaliação formativa), medidas de aperfeiçoamento do processo educativo (avaliação diagnóstica) e tomada de decisão sobre aprovações, reprovações ou classificação (avaliação somativa), além dos múltiplos domínios da aprendizagem efetiva.

Durante todo o processo de avaliação do ensino-aprendizagem é importante a utilização de uma avaliação progressiva (nivelamento), o uso de variados instrumentos de avaliação, aplicação de auto-avaliação, ênfase no processo avaliativo e não somente nos resultados e, nos cursos da área da saúde, a avaliação de habilidades clínicas por simulações ou estações como o OSCE, promovendo uma melhora do processo de ensino-aprendizagem com a transformação do aluno em um sujeito crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, F. T. V.; TRONCON, L. E. A. Participação de Estudantes de Medicina como Avaliadores em Exame Estruturado de Habilidades Clínicas (Osce). *Revista Brasileira de Educação Médica*, Ribeirão Preto, v. 31, n. 1, p. 81-89, 2007. Avaliação de competências através de OSCE. Universidade de Coimbra. Coimbra. 2009.
- BESE, R. M. B. Um breve historico da avaliação institucional no Brasil. *Gestão Universitária*, 2007. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil>>. Acesso em: 24 agosto 2017.
- BLOOM, B. E. A. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação Institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.
- CRUZ, K. C. M. *Pedagogia*. Pedagogia.com, 11 março 2014. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br>>. Acesso em: 20 junho 2017.
- DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 13, n. 15, p. 27-44, 2010.
- FRANCO, C. A. G. D. S. et al. OSCE para Competências de Comunicação Clínica e Profissionalismo: Relato de Experiência e Meta-Avaliação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Curitiba, v. 39, n. 3, p. 433-441, 2015.
- HAMANN, C. et al. How well do second-year students learn physical diagnosis. Observation study of an objective structured clinical examination. *BMC Medical Education*, 2, 2002.
- HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora. *Didática Geral*, 2011. Disponível em: <<http://didaticageraluece.blogspot.com.br/2011/10/exto-09-avaliacao-formativa-ou.html>>. Acesso em: 20 junho 2017.
- KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. Repositório UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>>. Acesso em: 15 agosto 2017.
- LAMPERT, E. Avaliação Institucional: qual a ideologia subjacente a este processo na educação superior brasileira. *Evidência*, Araxá, v. 4, p. 149-174, 2008.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar? *Pátio*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, fev-abril 2000.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-institucional>>. Acesso em: 24 agosto 2017.
- OLIVEIRA, J. D.; PAIXÃO, P. C. M. Avaliação no Ensino Superior: Modalidades, Funções e Instrumentos Avaliativos no Processo de Ensino e Aprendizagem. UniCesumar, Maringá, 22 outubro 2013. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2013/trabalhos/>>. Acesso em: 23 agosto 2017.
- PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L. E. D. A. Avaliação do estudante - aspectos gerais. *Medicina*, Ribeirão Preto, 3, 2014. 314-23.
- PELISSONI, A. M. S. Objetivos educacionais e Avaliação da Aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, Valinhos, v. III, n. 5, p. 129-139, 2009.
- PORTAL. Avaliação-institucional-conhecer-a-escola-para-planejar-mudancas-e-intervencoes. Portal Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-institucional-conhecer-a-escola-para-planejar-mudancas-e-intervencoes/45661>>. Acesso em: 24 agosto 2017.
- PRIBERAM. Dicionário On line de língua portuguesa Priberam. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/avaliar>>. Acesso em: 15 agosto 2017.
- QUAL é o objetivo do exame clínico estruturado (O.S.C.E.). OSCE HOME, 2004. Disponível em: <http://www.oscehome.com/OSCEhome_OSCE_Exam_Prep_Course.html>. Acesso em: 20 Junho 2017.
- SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, v. I, n. 01, dez. 2007.
- ZAINKO, M. A. S. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.
- ZAYYAN, M. Objective Structured Clinical Examination: The Assessment of Choice. *Oman Medical Journal*, Nigeria, 26, n. 4, 2001. 219-222.