

velha pedagogia comportamentalista, que não supera tarefas prescritas (RAMOS, 2003), alheia, portanto, a outras contribuições que a psicologia oferece, como, por exemplo, a psicologia histórico-cultural, conforme você estudou na Unidade 2 deste Caderno.

- Como não há neutralidade possível nessa questão, é preciso considerar os nexos mais profundos entre o modelo de competências, desde as suas origens, e a necessidade de conformar a força de trabalho às atuais demandas do setor produtivo, “flexibilizando” as relações de trabalho e valorizando a capacidade de cada um responsabilizar-se por sua inserção ou não em um mercado de trabalho com poucas ofertas de emprego.

De outro lado, fica também a necessidade de refletir por que motivo tantos profissionais da área da saúde consideram ser o modelo de competências capaz de trazer contribuições à formação dos trabalhadores do SUS.

Não há uma só resposta nesse caso. Há possibilidades, apenas. Uma delas é a valorização do potencial desse modelo em relação aos anteriores. Outra é a apropriação do significado de “competência” para além da formulação presente nos documentos oficiais, isto é, a partir de recontextualizações, como possibilidade de materializar as dimensões técnica, política e ética do trabalho em saúde, que podem fazer a diferença quando a questão é viver ou morrer.

Nessa direção, concluímos, como Ramos (2003, p. 43), que adotando esse modelo é preciso pensar em uma formação que não se limite à mera seleção de conteúdos, valorizados por serem úteis e pragmáticos.

Finalizamos esta reflexão propondo a você o seguinte desafio: como realizar uma formação que, superando o imediatamente útil, valorize o conjunto de conhecimentos científicos e socioculturais necessários à formação humana do trabalhador do SUS?

5. Avaliação pedagógica: em favor do que e de quem?

Avaliação é ação própria dos seres humanos. É condição fundamental para compreender, aperfeiçoar e orientar ações pensadas e realizadas, constituindo uma importante dimensão do trabalho de todos os que atuam na área da saúde.

Mas nos processos formativos, a avaliação tradicionalmente tem tido o peso de um julgamento final em que se decide, unilateralmente, o destino dos alunos.

← julgamento final

Essas considerações iniciais não têm por finalidade reiterar a denúncia recorrente sobre essa prática, o que não nos faria caminhar. Também não é nosso propósito banalizar a prática da avaliação da aprendizagem ou, pior, destituí-la do rigor que ela requer, em nome de uma menor exigência que não contribuiria nem para os alunos, como trabalhadores, nem para o trabalho em saúde. Trata-se de resgatar o sentido de uma avaliação que, comprometida com o processo formativo, possa indicar as formas de apoio necessárias ao desenvolvimento dos alunos-trabalhadores como seres humanos.

Apresentamos a seguir, para sua reflexão, um pequeno texto do educador Neidson Rodrigues, que integra o livro *Da mistificação da escola à escola necessária* (RODRIGUES, 1988), da Editora Cortez. No texto transcrito, o autor discute possibilidades da avaliação, em uma perspectiva crítica. Dialogue com esse autor, registrando seus comentários sobre o texto.

Neidson Rodrigues, falecido em 2003, era filósofo e doutor em educação. Lecionou na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e publicou vários livros. Entre eles, *Da mistificação da escola à escola necessária* e *Elogio à educação*, ambos pela editora Cortez.

A avaliação necessária

Se alguém considera que avaliar significa verificar o quanto de informação o educando deteve a partir de um determinado trabalho, então avaliar significa medir, pesar na balança. Foi repassado um quilo de informações de matemática. Quantos gramas o aluno reteve? Até quinhentos gramas, está bem; mais do que isso, melhorou; abaixo disso, está reprovado.

Muito diferente é a concepção do processo educativo como processo de crescimento da visão de mundo, da compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo, de avaliação de uma determinada realidade. Por aqui começamos a entender o processo educativo como abertura de janelas ao educando para ver o mundo.

Este processo já não pode ser medido simplesmente numa balança e nem com fita métrica. Avaliar agora é verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo.

Este conhecimento incorporado será capaz de ajudá-lo não apenas a acumular informações, mas a compreender a sua realidade, a entender e participar na mudança social. A posse dessa compreensão levará o educando a organizar o conhecimento dessa realidade, enfim, a organizar a própria realidade. Por isso, ela ativa a transformação individual e social do mundo da política, da cultura, da ciência, da técnica, da religião, da moral, da estética.

Avaliar a compreensão do mundo reflexivo sobre a prática

Como avaliar o que o aluno aprendeu?

Compreender sua realidade para fazer mudanças

O destinatário da ação educativa, desta forma, é o educando e, portanto, ao avaliar o resultado do trabalho pedagógico, fica evidente que é muito mais útil examinar as marcas que ficaram registradas no educando do que a quantidade de informações que o educando é capaz de devolver [...].

Fonte: Neidson Rodrigues (1988, p. 79-80).

5.1. O que é avaliar pedagogicamente

Avaliar é uma atividade que se faz presente na vida humana. E o ato de avaliar se manifesta diferentemente quando relacionado aos fatos e fenômenos, às situações e condições avaliados. Mas também apresenta uma significativa diversidade quando corresponde a variados critérios definidores das "valias", isto é, dos valores que são considerados na avaliação. Porque humano, o processo avaliativo é cultural e historicamente constituído.

Há avaliações que se realizam no cotidiano com extrema simplicidade, mesmo que envolvam um grande número de aspectos, como no exemplo: "Embora a temperatura não fosse elevada, aquela febre miúda e persistente indicava um possível agravamento do mal-estar. Por mais importante que fosse aquela reunião e por mais confiança que tivesse em sua resistência física, avaliou a situação e desmarcou o encontro".

Essa mesma situação pode ser objeto de decisão com base em informações que se processam na complexidade de múltiplas aferições, cujos dados se tornam objeto de sistemas formais de análise, antes de se explicitar em uma avaliação e dar suporte a uma decisão.

Fundamentado na experiência e na prática, pode-se dizer que a avaliação é um processo no qual se definem, são obtidas e são oferecidas informações úteis, cujo objetivo é permitir um julgamento de possíveis decisões a serem tomadas. Espontânea e quase implícita no dia a dia da existência, a avaliação se sistematiza e se torna complexa ao se explicitar formalmente em campos específicos como nas artes, nos negócios, na engenharia, no direito e na justiça, na política, na atenção à saúde, na educação, enfim, nas diversas áreas da atividade humana.

Como todo processo, a avaliação vai se realizando pela utilização de múltiplos mecanismos e instrumentos de coleta e depuração das

informações, seja por levantamentos e aferições, seja por comparações e estabelecimento de relações, seja ainda por análises e deduções. Um processo que, geralmente, se constitui de processos parciais.

Muitas vezes, o termo avaliação é usado para denominar cada um desses processos parciais. No campo da educação é frequente designar uma prova ou um exame como avaliação. Pode-se, assim, comprometer o entendimento da avaliação em seu sentido pedagógico mais radical, como processo de prover informação fidedigna para tomada de decisões que promovam a melhoria da educação. Mais ainda: pode-se reforçar a concepção de que a avaliação é externa ao sujeito que se educa; que é uma ação exclusiva do educador. Ao contrário, porém, o ato de avaliar, em educação, é uma relação pedagógica em que educando e educador interagem intencionalmente para conhecer melhor o desenvolvimento do processo educativo e, sobre ele, decidir o que fazer.

É sobre as questões que se colocam na prática pedagógica a respeito da avaliação que pretendemos trazer uma contribuição. Aqui, o enfoque escolhido privilegia a avaliação como responsabilidade docente em cooperação com os sujeitos educandos. Com esse enfoque são abordadas algumas questões específicas ao processo avaliativo na educação profissional em saúde.

Responsabilidade docente na avaliação pedagógica

É importante qualificar a avaliação. Ao qualificá-la, explicita-se que, embora possa ter características comuns com outras avaliações, ela se reveste de alguns atributos que a distinguem das demais formas de avaliar. Assim, quando se qualifica a avaliação como pedagógica ou educacional, está-se afirmando que ela se refere aos fatos, processos, agentes e resultados no campo da educação. E, mais do que isso, indica-se que ela é também uma prática educacional ou pedagógica: fato e processo desenvolvidos por agentes do campo da educação, gerando resultados nesse campo.

Recuperando a reflexão sobre a ambiguidade do termo *formação*, como vimos no Complexo Temático 1, é fundamental assumir o trabalho docente no processo formativo como uma responsabilidade profissional de promover a mediação entre as práticas conhecidas e refletidas e o educando, que sobre elas, na expressão de Nosella (2005, p. 26), criticamente *exercita a liberdade e cria o futuro*.

A prática educativa crítica supõe conhecimentos – construídos na historicidade do processo cultural – que o educando necessita dominar. A mediação docente está a serviço desse processo em que o aluno-trabalhador se apropria da prática experimentada, reconhece a reflexão que sobre ela foi acumulando, torna suas a experiência e a análise e se torna criador e transformador do agir e do pensar.

Essa apropriação da prática, esse reconhecimento da reflexão acumulada, essa atividade criadora e transformadora são resultados concretos esperados do processo educativo, cujo desenvolvimento precisa ser constatado, acompanhado e analisado para que se possa ter a noção clara de seu real valor educativo.

O que se explicita é que a prática social educativa supõe uma intencionalidade, e a existência dessa intencionalidade – manifestada como projeto do educando e do educador ou, melhor dizendo, do coletivo constituído por educandos e educadores – é a razão viabilizadora da avaliação pedagógica. Entenda-se assim a afirmação de Luckesi (2002, p. 118):

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada [...]. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

No caso da prática social educativa, a questão da avaliação não pode estar isolada das questões que marcam as discussões sobre a responsabilidade docente. Não basta, portanto, ver a avaliação como um expediente capaz de prover elementos para uma mudança nos processos pedagógicos, apontando necessidades, aspirações ou expectativas dos alunos-trabalhadores. Mais do que isso, a avaliação se define a partir dos objetivos e modos de realização que o projeto político-pedagógico estabelece para as relações educando e educador. Bem mais do que isso, a avaliação é uma prática constitutiva desse projeto, a partir do momento em que traz informações criticamente analisadas sobre a execução e os resultados das práticas vivenciadas.

Assim, em relação à avaliação educacional – como ao processo pedagógico –, o enfoque é necessariamente abrangente, passando pelo educando, pelo educador, pelo modo de estabelecer a relação, pelas condições de realização do processo. E nessa multiplicidade

de aspectos, permanece a questão da responsabilidade docente no processo pedagógico como um todo e na avaliação educacional como parte constitutiva do processo educativo.

Quando se reflete sobre a autonomia do educando não se pode deixar de refletir sobre o papel de apoio exercido pelo profissional educador. Trata-se de um apoio que se integra à atividade discente, como mediação viabilizadora da autonomia. Mediação que se exerce concretamente em atos de estimular a busca do conhecimento da realidade, a investigação da experiência vivida como base de sistematização de saber fazer, a análise crítica da ação como caminho de transformação e criação de uma prática consciente. Mediação que se credencia na experiência vivida e no conhecimento produzido, colocados intencional e conscientemente a serviço da autonomia de quem se educa.

A indiscutível atividade do sujeito que se educa, como fundamento do processo pedagógico, não pode nem quer significar uma anulação da atividade mediadora do educador. Por isso mesmo, o profissional docente é responsável também pela mediação instituidora do processo de avaliação educacional. Presente e ativo, ele coloca seu saber e sua experiência a serviço da atividade e da autonomia do sujeito educando na identificação dos avanços conseguidos no processo de educar-se.

É impossível, portanto, conceber o papel do professor na avaliação como externo, ou considerar o estudante como "objeto" a ser avaliado. Sobretudo porque, nela, educador e educando são sujeitos que se voltam para suas ações e resultados – estas e estes, sim – como objetos de sua atenção. Ambos exercem a avaliação do outro e sua própria avaliação, no contexto amplo de participativa avaliação de todo o processo pedagógico.

A importância inegável de discutir procedimentos e instrumentos não pode obscurecer os objetivos educativos da avaliação que se realiza. Esses objetivos se encontram primeiramente na explicitação da proposta pedagógica, na revelação da intenção do programa educativo. Mas também – é preciso reconhecer – o próprio processo de interação educativa, na sua radical intencionalidade, constrói outros parâmetros que nortearão a atividade avaliativa de educadores e educandos. São critérios, modos de agir, pautas de relacionamento dentro do grupo que têm força conformativa na escolha ou instauração de instrumentos de verificação de situações, de leitura e interpretação dos dados colhidos, de formulação e expressão tanto dos juízos de valor quanto das recomendações de ação.

A prática pedagógica da avaliação

A primeira dificuldade de se caracterizar as práticas de avaliação em educação é a utilização de um mesmo termo para ações tão diferentes como "dar notas", comparar, identificar situações, julgar pertinência ou adequação. E cada uma e todas essas ações referem-se a as pessoas (educandos e educadores), a conhecimentos, a atividades, a comportamentos e atitudes, a sistemas.

A outra dificuldade na abordagem das práticas de avaliação no campo educacional está relacionada a uma nova relação de significação – e, até mesmo, a uma diferente configuração – dos instrumentos e procedimentos usados para detectar os dados que possibilitem a avaliação. Embora se continue a usar palavras como "teste", "prova", "exame", que antes se distinguiam apenas em "práticos" e "teóricos", que resultavam em notas numéricas ou conceituais, tais termos apresentam agora sentidos e organizações com ampla e complexa diversificação.

O estudo das práticas avaliativas, segundo Charles Hadji (1998), pode ser categorizado a partir de três enfoques:

- abordagem descritiva, mais empenhada em descrevê-las e analisá-las;
- abordagem compreensiva, mais preocupada com o seu sentido;
- abordagem prescritiva, mais interessada em contribuir em sua melhoria.

Na verdade, essa categorização de Hadji é uma interessante indicação para as próprias práticas avaliativas, que podem encontrar caminhos de diversificação privilegiando as funções diagnóstica, interpretativa ou propositiva da avaliação.

A identificação desses diferentes aspectos e dessas diferentes funções, entretanto, não deveria permitir que ênfase se confundisse com exclusividade. Nesse sentido, Luckesi (2002, p. 43) privilegia a perspectiva diagnóstica da avaliação, sem dissociá-la das demais:

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Também avalia de se progr deixe para : políti nenhu

As pré serem institui reduci diferer em as quanti

Essas ti dos ins oferec trata c qualita

Resgat: process possibi melhor.

Porém, práticas do pro desenv problm à busca conteúc o desen atividade

Coerent process ser real inovaçã questior (CHAVE)

Também Pedro Demo (1996, p. 148), ao sublinhar que a avaliação deve expressar "um concerto articulado de qualidades, de sentido diagnóstico e com a única finalidade do adequado prognóstico", sinaliza para um diagnóstico de situação que não deixe de contemplar os caminhos que deverão ser percorridos para a melhoria do processo educativo com qualidade formal e política. Se não for assim, conclui o mesmo autor, não tem nenhum sentido avaliar.

As práticas pedagógicas avaliativas se caracterizam, portanto, por serem explicitamente deliberadas e socialmente organizadas e instituídas. Sempre atentos aos riscos de simplificar com reducionismos, podem ser identificadas duas tendências que se diferenciam pela preocupação maior em aspectos quantitativos ou em aspectos qualitativos. A primeira privilegia a mensuração quantificada. A segunda privilegia a apreensão valorativa.

Essas tendências repercutem diretamente na escolha ou elaboração dos instrumentos e procedimentos, que, levantando as informações, oferecem indicadores para a avaliação. Mas, sobretudo quando se trata de avaliação pedagógica, as preocupações quantitativa e qualitativa tendem a se articular, complementando-se.

Resgatando a concepção de avaliação como parte integrante do processo pedagógico, é fundamental que as práticas avaliativas possibilitem ao educador a redefinição de sua pauta de ação, melhorando sua contribuição aos estudantes que se educam.

Porém, além de diagnosticar a situação para uso do educador, as práticas educativas de avaliação devem se constituir em elementos do processo educativo, propiciando aos estudantes desde o desenvolvimento da acuidade na leitura da realidade, o exercício da problematização, a identificação de dúvidas e questões, o estímulo à busca de aprofundamento pela investigação, a integração de conteúdos e a articulação de diferentes perspectivas de análise, até o desenvolvimento da capacidade de integrar teoria e prática na sua atividade crítica de produzir a existência na interação com os outros.

Coerentemente com a concepção do processo pedagógico como processo de ampliação da autonomia do aluno, a avaliação precisa ser realizada através de práticas que sejam oportunidade de inovação, de retomada, de ampliação de suas possibilidades de questionar suas ações e decisões diante de situações concretas (CHAVES, 2004, p. 8-9).

No que se refere aos procedimentos e instrumentos a serem adotados no processo avaliativo, compete ao profissional docente escolhê-los ou elaborá-los, assim como apresentá-los, explicá-los, discuti-los e aplicá-los junto aos educandos. E, ao fazê-lo, deve ter presente que:

- procedimentos e instrumentos estarão a serviço da ação pedagógica avaliativa, que é o processo de obter informação educacionalmente significativa para fundamentar juízos sobre o processo pedagógico, que, por sua vez, serão utilizados na tomada de decisões de melhoria. Sua elaboração é norteadas por essas exigências e demanda um comprometimento de competência profissional do educador;
- a experiência tem demonstrado que inexistem a possibilidade de se contar com um único instrumento ou procedimento para levantar dados significativos sobre qualquer aspecto do processo educativo que permita uma avaliação pedagógica segura, sendo necessário promover a articulação de vários instrumentos e procedimentos;
- a articulação antes mencionada se expressa objetivamente em uma inter-relação de complementaridade, cuja possibilidade e potencialidade se torna critério de seleção e construção;
- os instrumentos e procedimentos e todo o sistema de avaliação devem ser matéria de conversação entre professores e alunos, promovendo um envolvimento coletivo e evitando uma definição unilateral por parte do docente (ELOLA e TORANZOS, 2000 apud CHAVES, 2004, p. 10).

Está evidente que aqui se propõe como atividade pedagógica de avaliação aquela que, a partir de Scriven (1967) e Bloom (1971), foi denominada avaliação formativa e apresenta três características fundamentais:

- é realizada durante o processo pedagógico;
- está a serviço do processo, subordinando-se à ação educativa;
- está menos preocupada em dizer a realidade tal qual se apresenta do que em propor os caminhos de torná-la o que se almeja que venha a ser. Por isso mesmo ela exige o máximo de responsabilidade docente e o máximo de participação discente.

A avaliação formativa se afirma, sobretudo, por sua vinculação estreita ao processo educativo. Nesse sentido, apresenta vantagens sobre

aquela avaliação que se denomina somativa, cuja finalidade é constatar o estado educativo ao final do processo. Pedagogicamente, diante do resultado do exame ou da prova, dois são os encaminhamentos possíveis: aprovação ou reprovação. Só indiretamente e *a posteriori* se evidenciam elementos para decisões relacionadas a mudanças significativas no processo. E, no entanto, nem por isso se desqualifica a avaliação somativa. Aquela avaliação que atinge seu objetivo, esta é a avaliação eficaz.

Como nos diz Hadji (1998, p. 279) “não há avaliação correta em si – em sentido absoluto. Mas há avaliações pertinentes, em função de uma intenção dada e para um determinado uso social”. Perseguir a intenção, identificar o valor social é certamente a tarefa do educador. Mas uma tarefa que se vai pautando na cooperação com seus colegas educadores e com os educandos. Uma tarefa pedagógica que se propõe sempre e em cada situação como uma questão a ser trabalhada coletivamente, na intencionalidade interativa da conversação educativa, cuja pauta poderia incluir – como recomenda Chaves (2004, p.11) –, entre outros, os seguintes aspectos norteadores, relacionados à avaliação da aprendizagem:

- atentar principalmente para os processos e não só para os resultados;
- dar aos protagonistas possibilidades de se expressarem e de se avaliarem;
- utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem;
- intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas;
- configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça;
- contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem;
- definir as “regras do jogo” avaliativo desde o início do processo;
- difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo;
- realizar a avaliação do processo avaliativo (meta-avaliação), paralelamente à avaliação propriamente dita;
- considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas pelos alunos.

Avaliação na educação profissional técnica na área da saúde

A avaliação educativa se configura como processo pedagógico e, portanto, deve refletir as especificidades próprias do nível e modalidade de educação em que se realiza. Quando se tem a educação profissional de trabalhadores do SUS como campo de avaliação, esta necessariamente responde a exigências dos processos formativos que, por sua vez também se constituem a partir dos fatos que influem nos exercícios das diversas profissões.

Não há exercício profissional e, portanto, não há processo pedagógico de educação profissional, fora das condições concretas e historicamente construídas, refletindo o modo de produção vigente no contexto social. Isso não significa, porém, que o processo de educação profissional e a avaliação que com ele e nele se configura não se afirmem como possibilidade de mudança e transformação.

Sendo a formação profissional em saúde um ponto de convergência das dinâmicas de transformação na educação e na saúde, é preciso refletir sobre a instauração de práticas avaliativas que deem conta das diferentes exigências. Sobretudo, é fundamental exercitar práticas de avaliação que consolidem a autonomia e a responsabilidade dos trabalhadores que se estão educando.

A avaliação em educação – sobretudo em educação profissional – tem trazido a debate a questão da necessidade de precisão e rigor.

Precisão e rigor não estão ameaçados com as propostas de uma avaliação “formativa”, “participativa”, “qualitativa”. Pelo contrário, o que os compromete é a falta de responsabilidade partilhada entre educador e educando, de continuidade e relação entre as práticas avaliativas e sua vinculação ao processo educativo em desenvolvimento, de compromisso interpretativo dos dados identificados.

Não se trata, portanto, de desqualificar a demanda por precisão e rigor avaliativo. Trata-se, sim, de colocá-la em pauta, como compromisso profissional de docente e discente, na busca crítica de meios adequados de avaliação, evitando uma aceitação de aparente fidedignidade de algumas escalas de notação numérica ou conceitual.

A precisão e o rigor na avaliação do processo formativo dos alunos-trabalhadores da saúde, como de quaisquer outros trabalhadores, implica um esforço que começa com a investigação e prossegue

com a elaboração de instrumentos e procedimentos diversificados e que devem ser inter-relacionados. Cada um deles proposto, e compreendido pelos estudantes, como ferramenta de sua autoformação. Registros de situações da prática, formulação problematizadora, anotações de leituras e estudos, respostas a questionários, entrevistas, testes e provas, nenhum deles é em si, ainda, a avaliação.

Bem se sabe o quanto o exercício educacional de docentes e discentes é desafiado pelas circunstâncias adversas. Falta de recursos, carência de materiais, exiguidade de tempo... Mesmo sabendo dessas dificuldades, é preciso investir para dar significado concreto aos procedimentos e instrumentos. Cada um deles, sobretudo quando vistos e interpretados como complementares e solidários aos demais, é fundamental para a avaliação em bases humanizadoras e com a precisão e o rigor que são demandados pelo educador, pelo educando e pela sociedade. A seguir, sua próxima Atividade de Articulação.



Atividade de Articulação 6

Avaliação pedagógica: em favor do que e de quem?

Esta é uma atividade de planejamento da prática pedagógica, divididas em dois momentos articulados.

Preparação individual

Retome o plano de curso e analise a forma de avaliação do aluno indicada. Que concepção de avaliação o plano traduz?

Tendo em mente os alunos da sua escola e o estudo que você fez sobre avaliação no item 5 construa uma proposta sintética que contenha as "regras básicas do jogo" da avaliação pedagógica. Essa proposta deve conter, de forma breve, a indicação do **significado da avaliação pedagógica** nos processos formativos dos alunos-trabalhadores do SUS (em favor do que e de quem) e, em tópicos, o que deve ser informado/pactuado com os alunos no início de seu processo formativo: critérios, resultados esperados, procedimentos e instrumentos a serem adotados.