

## Análise da avaliação atitudinal na formação do profissional de nível médio em enfermagem

Maria Aparecida Soares Viana<sup>1</sup>, Cinira Magali Fortuna<sup>2</sup>, Flávio Adriano Borges<sup>3</sup>,  
José Renato Gatto Júnior<sup>4</sup>, Silvia Matumoto<sup>5</sup>, Maria José Clapis<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Enfermeira, Mestre em Tecnologia e Inovação em Enfermagem. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [maria.viana@usp.br](mailto:maria.viana@usp.br).

<sup>2</sup> Enfermeira, Doutora em Enfermagem em Saúde Pública. Professora Associada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [fortuna@eerp.usp.br](mailto:fortuna@eerp.usp.br).

<sup>3</sup> Enfermeiro, Mestre em Gestão da Clínica. Discente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública, nível Doutorado, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [flavioborges@usp.br](mailto:flavioborges@usp.br).

<sup>4</sup> Enfermeiro. Discente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Psiquiátrica, nível Doutorado, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [jose.gatto@usp.br](mailto:jose.gatto@usp.br).

<sup>5</sup> Enfermeira, Doutora em Enfermagem em Saúde Pública. Professora Doutora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [smatumoto@eerp.usp.br](mailto:smatumoto@eerp.usp.br).

<sup>6</sup> Enfermeira, Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: [maclapis@eerp.usp.br](mailto:maclapis@eerp.usp.br).

Recebido: 04/06/2016.

Aceito: 29/08/2016.

Publicado: 22/12/2016.

### Como citar esse artigo:

Viana MAS, Fortuna CM, Borges FA, Gatto Júnior JR, Matumoto S, Clapis MJ. Análise da avaliação atitudinal na formação do profissional de nível médio em enfermagem. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2016 [acesso em: \_\_/\_\_/\_\_];18:e1200. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v18.41632>.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo objetivo foi analisar como se têm realizado o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais na formação de profissionais de enfermagem de nível médio. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental e de duas sessões de grupo focal com os professores participantes. As sessões foram gravadas, transcritas e analisadas por meio de análise de conteúdo temática. Foi possível identificar dois temas principais: A avaliação no processo de ensino-aprendizagem do técnico em enfermagem e O ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais na formação do técnico de enfermagem. Concluiu-se que a avaliação atitudinal é realizada de modo assistemático, embora se conceba a avaliação atitudinal como processual. Apesar de o estabelecimento em estudo contar com corpo docente com conhecimentos de outras abordagens de ensino e de avaliação, não há superação da lógica disciplinar, da separação teórico-prática e avaliação somativa.

**Descritores:** Avaliação; Educação Técnica em Enfermagem; Avaliação Educacional.

## INTRODUÇÃO

Nacionalmente, pouca atenção tem sido dada ao processo de formação de profissionais de nível médio em enfermagem – a maior força de trabalho, considerando os profissionais de saúde<sup>(1)</sup>. O desafio fica ainda maior quando se tem como objetivo uma formação direcionada às necessidades esperadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

A formação de nível médio em enfermagem tem ocorrido pautada, principalmente, em currículos tradicionais, métodos narrativos e transmissores de conhecimento, em que os profissionais baseiam sua atuação em conhecimentos conceituais e factuais que deverão ser memorizados pelos estudantes e em conhecimentos procedimentais que são adquiridos por meio de treinamentos ao longo de dois anos de formação<sup>(2)</sup>, visando atender aos anseios do mercado de trabalho neoliberal.

Tal fato não contribui para o complexo e multifacetado processo de consolidação do SUS quanto à formação de profissionais aptos para atuarem nele. Espera-se por profissionais com senso crítico e certo grau de autonomia para a operacionalização/criação de estratégias pertinentes ao processo de trabalho em saúde<sup>(2-4)</sup>.

Parte desta problemática consiste na deficiência educacional que carregam a maioria das pessoas que têm buscado a formação de nível médio em enfermagem. Estudo recente revela que este público tem dificuldade em língua portuguesa e matemática – conhecimentos básicos para determinadas habilidades na atuação deste profissional<sup>(5)</sup>.

Outra parte desta problemática é que a maioria dos professores atuantes na educação de nível médio em enfermagem não possui formação pedagógica para conseguirem acompanhar as tendências pedagógicas atuais para a formação dos profissionais, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para a formação em enfermagem e as discussões científicas acerca do assunto<sup>(2,6-8)</sup>.

O problema se agudiza quando se observa os processos de ensino-aprendizagem das escolas técnicas, com destaque para a avaliação. A avaliação neste nível educacional tem valorizado instrumentos quantitativos e a perspectiva somativa, tendo a nota um valor muito grande na aprovação/reprovação. O principal instrumento utilizado para a avaliação, mesmo com limitações, tem sido a prova escrita<sup>(2)</sup>. Sabe-se que este instrumento avaliativo atinge, principalmente, a dimensão cognitiva (conteúdos factuais e conceituais)<sup>(9)</sup>.

Dessa forma, a dimensão atitudinal da formação, responsável pela mudança de atitudes e voltada para referenciais nacionais de humanização, democracia, cidadania, autonomia, dentre outros, fica relegada ao currículo oculto, trabalhada indiscriminadamente de forma extraoficial e, muitas vezes, não planejada e negligenciada.

Diante do complexo desafio da formação de profissionais para apoiarem a consolidação do SUS, em meio a toda essa problemática levantada, é de extrema necessidade o estudo dos processos avaliativos na formação dos profissionais de nível médio em enfermagem. Esses devem ter ênfase no ensino, aprendizagem e avaliação de conteúdos atitudinais que estejam em coerência com as diretrizes de formação e os princípios do SUS, já que esta abordagem possui grandes possibilidades de transformação das atitudes<sup>(9)</sup> e auxilia no processo de superação de dificuldades educacionais. Por isso, justifica-se a relevância deste estudo e da existência de outros estudos que trabalhem nesta direção.

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar a realização da avaliação atitudinal na formação do profissional de nível médio em enfermagem a partir da experiência de uma escola privada do interior do

Estado de São Paulo. Tal proposição caminha na direção de refletir acerca da concepção e realização da avaliação por professores desta escola técnica, vinculando este processo à qualidade da formação de profissionais de enfermagem de nível médio.

## MÉTODO

Pesquisa descritiva exploratória de abordagem qualitativa, desenvolvida em uma instituição de ensino técnico de nível médio situada no sudeste brasileiro.

A população do estudo foi composta por sete dos oito enfermeiros-professores que trabalham conteúdos teóricos no curso de formação técnica de nível médio em enfermagem da instituição de ensino. O critério de inclusão dos participantes foi o de ser professor que ministra conteúdos teóricos no curso e o de exclusão, ser docente dessa escola por menos de seis meses. Os enfermeiros-professores foram convidados a compor esse estudo, sete consentiram em participar e um deles recusou-se. Com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos, estes não foram identificados.

A coleta dos dados iniciou-se por meio da análise de documentos (plano de gestão do estabelecimento de ensino; projeto político-pedagógico e currículo do curso de técnico em enfermagem), destacando o sistema de ensino adotado; os conteúdos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais descritos no currículo e a forma de avaliação adotada no Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente na escola em questão.

Em seguida, foram realizadas duas reuniões de grupos focais com os sete participantes, no próprio estabelecimento de ensino, com duração de, aproximadamente, duas horas cada. Os grupos focais foram coordenados por dois pesquisadores, que foram treinados para o desenvolvimento da técnica. A primeira reunião foi conduzida por um roteiro semiestruturado com perguntas referentes à avaliação no ensino em enfermagem. Como trabalham os conteúdos programáticos? Abordam conteúdos atitudinais e os avaliam? Quais facilidades e dificuldades relacionadas ao tema? Na segunda reunião as discussões partiram dos resultados preliminares da análise dos dados do primeiro encontro e dados extraídos da análise dos documentos.

A técnica de grupo focal permite a seus participantes discutir e dialogar sobre um tema específico, ao receberem incentivos para o debate. Distingue-se por suas características e pelo processo de interação grupal resultante da procura de dados<sup>(10)</sup>.

Os dados obtidos nos grupos focais foram áudiogravados em mídia digital, transcritos, lidos e sistematicamente organizados. O material foi analisado através de análise de conteúdo temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido compostos por uma comunicação. A presença ou frequência constitui significado para o objeto analisado e para uma análise de significados. A presença de determinados temas denotam relevância no discurso estudado<sup>(11)</sup>. Para tanto, procedeu-se à análise, observando as etapas: organização dos dados, leitura exaustiva e formulação dos temas<sup>(11)</sup>. Também foi utilizada síntese referente aos documentos do estabelecimento de ensino.

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto sob o nº CAAE 858.824/2014.

## RESULTADOS

Os participantes da pesquisa foram sete dos oito enfermeiros – professores que trabalham conteúdos teóricos no curso de formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem (PTNME) no estabelecimento de ensino em questão. Três deles possuem licenciatura plena há quatro anos, um possui mestrado e outros três possuem curso de capacitação docente.

A média de tempo em docência em nível médio foi de quatro anos e meio. Todos os participantes possuem outro vínculo empregatício além da docência no ensino técnico.

Com a análise dos dados coletados, foram extraídos dois temas: a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do técnico em enfermagem e o ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais na formação do técnico em enfermagem.

### A avaliação no processo de ensino-aprendizagem do técnico em enfermagem

Os participantes da pesquisa entendem que a avaliação é um componente do processo de ensino-aprendizagem no contexto onde estão inseridos e que deve ser coerente com o PPP da escola. Entretanto, foi relatado por eles que cada professor usa a avaliação de forma diferente, sem a existência de parâmetros claros. Há relatos que trazem à tona a necessidade da existência de parâmetros mais claros e objetivos a serem seguidos por todos os professores com relação à avaliação dos estudantes. Tal proposição caminha na direção da necessidade de existir um compartilhamento das ações de ensino e avaliação que são realizadas pelos diferentes professores em sala de aula. Algumas falas demonstram essa ideia:

*...eu acredito que a avaliação, ela tem que ser coerente com o formato do curso...*

*...tem que ser coerente o projeto político-pedagógico do curso com uma forma de avaliação...*

*...aqui cada um avalia de um jeito e a gente não tem muito assim, um parâmetro ou alguma coisa que colabora nesse sentido...*

Os professores relatam ainda procurar um modelo de avaliação que, em suas concepções, consiga ir além da identificação do aprendizado estritamente cognitivo, mas que tenha uma amplitude que seja capaz de avaliar o estudante de maneira integral. Nota-se que são várias as estratégias elencadas para avaliar os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula:

*...eu costumo fazer dos dois jeitos: avaliação construtiva, participativa, assiduidade, pontualidade, tudo...dentro da sala de aula, mais avaliação formativa ou cognitiva...*

*...eu consigo ver um crescimento nesse aluno de que, não é só a formação aqui de um conhecimento técnico, mas, de um conhecimento integral;*

*...faço trabalho grupal, individual, depende muito da disciplina, do objetivo que eu quero com aquela determinada disciplina...*

Algumas falas demonstram a ciência dos professores com relação à existência de lacunas na formação dos auxiliares e dos técnicos de enfermagem, relacionadas ao ensino e à avaliação. Essas lacunas advêm também das dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao planejamento do ensino, elaboração de várias estratégias de avaliação e adequação das mesmas ao PPP do curso, com o intuito de dar devolutivas adequadas à formação dos estudantes. Alguns fragmentos de fala retratam tais proposições:

*...talvez eu não esteja ensinando o que seria melhor, o que seria mais adequado, talvez eu não esteja avaliando da melhor forma, e eu não vou estar preparando um profissional que vai ser tão adequado...*

*...ele falou aqui que está com um monte de prova para corrigir. Eu fico imaginando...*

*...o tempo que a gente fica lá no final de semana, no horário livre, para planejar, para preparar aula e depois para corrigir esse um milhão de provas...*

Estes fatos também possuem relação com os documentos analisados visto que o professor demonstra um desconhecimento acerca do conteúdo do PPP, do currículo do curso e do plano de gestão e vem trabalhando independentemente desses documentos norteadores que trazem os referenciais pedagógicos, metodológicos e avaliativos do curso.

### **O cuidado da criança e o reconhecimento de vulnerabilidades**

Os professores deste estudo relatam seus conhecimentos sobre conteúdos atitudinais. É possível perceber algumas situações vivenciadas por eles e que foram consideradas como contexto ou oportunidades propícias para a abordagem e avaliação desses conteúdos, sendo perceptível que os mesmos, não necessariamente, são claros e/ou pactuados com os estudantes previamente, enquanto um critério avaliativo. Alguns fragmentos de fala possibilitam essa identificação:

*O aluno que chega atrasado, é ruim. Então ele vai ser avaliado atitudinalmente negativo..."*

*...porque tinham três pessoas que conversavam, conversavam...*

*...dentro das atitudes, você vai falando para o aluno olha, essa atitude que você está tendo aqui na sala, ela está errada...*

*...é imprescindível para um profissional de enfermagem ter postura, empatia, ter foco no ambiente. Então eu elenco algumas coisas que, para mim, são prioritárias...*

Algumas dificuldades trazidas pelos professores, quanto à avaliação atitudinal dos estudantes, referem-se à necessidade de quantificarem notas específicas na avaliação de conteúdos atitudinais e conseguirem conferir relevância suficiente aos conteúdos atitudinais da disciplina, no sentido de o aprovarem ou o reprovarem por meio desse critério. Seguem alguns relatos que esboçam tais dificuldades:

*...você dar um valor para uma atitude, para uma postura, por uma participação, esse tipo de coisa é muito controverso, não tem um checklist, não tem um mecanismo que pode ajudar a gente nesse processo...*

*...só que tem uma coisa que eu acho, é que não dá para ser só para ajudar, eu acho que a gente tem que ter uma penalidade para ele ver que não é uma brincadeira...;*

Alguns critérios de avaliação são descritos no planejamento da disciplina e os que são considerados indispensáveis para a formação dos estudantes são pontuados, ou seja, identificados pelos professores enquanto algo facilitador para o desenvolvimento da avaliação atitudinal. É perceptível, pelos relatos dos professores, que o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais são relevantes para atribuírem um *feedback* ao estudante, repreendê-lo (quando for necessário) e orientá-lo no decorrer do curso. Tais ideias podem ser identificadas nos fragmentos de fala que seguem:

*Eu coloco lá, que vai valer um ponto toda a parte atitudinal [...] pontualidade, assiduidade, postura, participação em sala...*

*...é difícil quantificar isso, mas sabe quando que eu consigo fazer o atitudinal? Quando eu monto o planejamento da disciplina, porque eu não consigo trabalhar sem o planejamento da disciplina...*

*...vai ser uma avaliação mais para orientar, para acompanhar, repreender o aluno, conhecer ele mais...*

Apesar de conter no PPP que a avaliação deve ser global e integral, percebe-se que a avaliação atitudinal, apresentada nos fragmentos de fala destes professores, possui estreita relação com perspectiva de ensino fragmentada, punitiva e quantitativa.

## DISCUSSÃO

Nas discussões grupais, foi possível perceber que as escolhas dos métodos de avaliação são realizadas pelos professores de formas diversificadas e isoladas. Utilizam a avaliação somativa que, ao final das unidades pedagógicas, representa quantitativamente a média final da aprendizagem do estudante. Não mencionaram a articulação entre o modo como fazem avaliação e as diretrizes expressas nos documentos da escola.

Um estudo canadense sobre avaliação também identificou que, quando não existem critérios avaliativos claros por parte da organização de ensino, a tendência é que cada avaliador paute sua avaliação em critérios próprios, baseados em comportamentos que ele considera importantes<sup>(12)</sup>.

A não referência ao PPP da escola demonstra o desconhecimento deste documento institucional, que possui a função de definir os objetivos a serem alcançados, politicamente, pela organização de ensino na formação dos PTNME, estando a serviço da construção de melhores resultados<sup>(13)</sup>.

A análise documental destaca que o PPP dessa escola é estruturado no modelo curricular e descreve que a avaliação deve ser um processo contínuo e cumulativo e ter como base o desempenho global do estudante. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem deverá ser compreendida como diagnóstico do desenvolvimento do estudante, no decorrer do curso<sup>(14)</sup>.

Na concepção construtivista, um modelo de avaliação capaz de desencadear um bom processo de formação profissional seria o da avaliação formativa<sup>(15)</sup> que pode ser desenvolvida em três etapas: 1) avaliação inicial, que tem como ponto de partida conhecer os estudantes no sentido de entender o que eles sabem fazer e como são; 2) avaliação reguladora, que visa entender como as necessidades vão se apresentando para chegar a determinados resultados e 3) avaliação final ou integradora, que fornecerá o

resultado de tudo que o estudante conseguiu aprender no período pré-estabelecido<sup>(9)</sup>.

A avaliação formativa é considerada uma avaliação dialógica, que possibilita intervenção capaz de contribuir para uma relação efetiva entre o professor e o estudante, colaborando para a construção do conhecimento. Este tipo de avaliação pode ser potencializada pela discussão e formulação realizadas pela equipe pedagógica e pela concepção do trabalho por ela executado<sup>(16)</sup>. Um dos papéis da escola de formação profissional consiste na propulsão e desenvolvimento, no estudante, desse senso de responsabilidade moral e pessoal, no que diz respeito ao permanente processo de formação durante a trajetória profissional<sup>(17)</sup>.

Assim, questiona-se a aproximação e conhecimento que os professores desta escola possuem sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, pois não parece perceptível que os caminhos percorridos por eles se aproximem da realização de uma avaliação que seja capaz de atender às habilidades almejadas na formação de PTNME e, tampouco, que seja capaz de desenvolver a ideia de uma formação profissional contínua<sup>(18)</sup>.

Existem experiências desenvolvidas por escolas técnicas do mesmo Estado que retratam a formação de técnicos de enfermagem na perspectiva de um ensino pautado em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, privilegiando estratégias problematizadoras e vislumbrando uma formação interprofissional com utilização de técnicas de avaliação coerentes com o PPP e com o perfil de egresso esperado<sup>(19)</sup>.

Destaca-se que a avaliação da aprendizagem não tem sido planejada na escola estudada. A finalidade, a compreensão, o alvo, a definição de quem será avaliado, o conteúdo e o tipo da avaliação são componentes importantes do planejamento de ensino. Tradicionalmente são escolhidos os objetivos, os conteúdos, as atividades, os recursos e provas aplicadas ao final da unidade, caracterizando a manutenção tradicional de ensino e de avaliação<sup>(20)</sup>.

Um estudo realizado na graduação em enfermagem corrobora com esse contexto complexo de ensinar e avaliar os conteúdos atitudinais. A valorização dos conteúdos conceituais e procedimentais discriminados pelo currículo de forma fragmentada e pontual, dificulta a percepção das características individuais dos estudantes, bem como o seu processo de aprendizagem<sup>(21)</sup>. Assim, considera-se que a avaliação de conteúdos atitudinais na formação de enfermeiros perpassa por todos os níveis de formação.

Há uma tendência a reproduzir no ensino e na avaliação o modelo de formação pelo qual os professores foram formados<sup>(5)</sup>. Como os professores de enfermagem são enfermeiros, seu processo de graduação pode influenciar no ensino e avaliação de conteúdos atitudinais.

Novas vivências ou experiências auxiliam na transformação dos conhecimentos prévios<sup>(22)</sup> dos estudantes e essa ideia vai ao encontro da aprendizagem significativa, que necessita partir do entendimento de educação como um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras, visando o empoderamento do indivíduo<sup>(23)</sup>. Para tanto, faz-se necessário um olhar mais apurado para as práticas avaliativas, para que estas estejam em consonância com os pressupostos de formação dos PTNME.

Nesse sentido, tem-se que o professor deve planejar suas atividades de maneira contínua, com participação do coletivo de professores que se encontram envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem<sup>(13)</sup>. Contudo, deve-se levar em consideração o processo de formação desses professores que, não necessariamente, os instrumentaliza pedagogicamente.

Outra questão importante consiste na dupla ou tripla jornada de trabalho, os baixos salários e outros aspectos que também podem interferir diretamente no planejamento e no ensino. A maioria dos professores que trabalham com educação de nível médio possui outro emprego, sendo remunerados conforme horas-aulas ministradas durante o mês. O trabalho na docência é tido como parte complementar à renda mensal. Com isso, não desenvolvem dedicação exclusiva à docência. Os recursos para o preparo e planejamento são escassos e/ou dificultosos, dificultando a prática do ensino<sup>(19)</sup>.

Neste sentido, reflete-se acerca das dificuldades citadas como lacunas no processo de ensino relatado pelos participantes, presumindo que as mesmas podem estar relacionadas a questões que perpassam a organização das condições do trabalho e da sociedade como um todo. Mesmo quando há estruturas física, pedagógica e curricular organizadas de forma a responder às legislações e diretrizes para a formação, não é possível afirmar que o ensino proporcionado segundo essa organização recomendada seja com a qualidade esperada para a formação de trabalhadores para o SUS<sup>(18)</sup>.

Por mais que os professores passem por capacitações pedagógicas para fundamentar a sua prática profissional, a tendência é que fiquem dominados pelos problemas práticos do cotidiano da sala de aula – considerados difíceis. Um dos aspectos que pode ajudar a superar tais dificuldades é a sistematização de suas atividades, tornando-as públicas aos pares e discutindo com eles os assuntos relacionados com a educação/formação dos estudantes<sup>(24)</sup>.

É relevante que o mínimo necessário para uma formação profissional seja pedagogicamente estabelecido, tais como, os conhecimentos, as habilidades e os hábitos a serem apreendidos pelos estudantes. Tais atribuições não devem ser tomadas e avaliadas individualmente por cada professor. Independentemente da escolha de notas, a aprovação ou reprovação do estudante deve acontecer baseada na aprendizagem mínima dos conhecimentos necessários<sup>(25)</sup>.

Para que o professor consiga avaliar os conteúdos atitudinais, é preciso que este compreenda tais conteúdos e, que elabore estratégias para percebê-los. Quando os conteúdos atitudinais não fazem parte do conteúdo das disciplinas de maneira explícita e o ensino ocorre de maneira individual, somente aspectos quantificáveis podem ser avaliados como, por exemplo, a pontualidade, assiduidade, observação das normas institucionais, uso de uniforme, postura, participação nas atividades, iniciativa, responsabilidade e compromisso<sup>(21)</sup>.

A responsabilidade de mostrar ao estudante que a aprendizagem de conteúdos atitudinais é tão importante quanto a aprendizagem de conteúdos procedimentais cabe também ao professor. Para tanto, este deve sempre observar e respeitar a autonomia, dignidade e individualidade do estudante. Os sujeitos envolvidos, professores e estudantes, devem mutuamente se reconhecer importantes e protagonistas neste processo<sup>(5)</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível identificar que o ensino e avaliação dos conteúdos atitudinais são considerados importantes pelos professores na formação de PTNME. No entanto, eles buscam realizar o ensino e avaliação de aspectos como pontualidade, assiduidade e outros atributos mais objetivos. Sentem-se despreparados para abordar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, especialmente aquelas expressas nas relações com os colegas, professores e pacientes. No estabelecimento estudado, não há critérios e pactuações que norteiem o corpo docente e cada um deles acaba realizando a avaliação do modo como acredita ser o melhor.

Embora o estabelecimento em estudo conte com docentes que já conheçam outras formas de ensino e de avaliação e saibam da importância do PPP como documento norteador, não há superação da lógica disciplinar. Há ainda as condições de contrato de trabalho como professor horista, com as dificuldades que podem decorrer na inserção desses trabalhadores no ensino.

A formação de PTNME é um campo sensível para a saúde brasileira e outros estudos de processo de ensino-aprendizagem e avaliação devem ser realizados.

Considera-se que, tanto as estratégias de ensino como as estratégias de avaliação, são aspectos do planejamento pedagógico que guardam estreita relação com apostas ético-políticas que podem ser da formação de mão de obra centrada no desempenho estritamente técnico-mercadológico ou da formação de cidadãos que cuidem integralmente de pessoas portadoras de direitos e desejos.

O estudo apresenta como limitações abordagem de apenas um conteúdo da avaliação –atitudinal. Contudo, bastante relevante para refletir e propagar iniciativas que caminhem para pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino médio em enfermagem.

## REFERÊNCIAS

1. Brasil. Conselho Federal de Enfermagem. Análise de dados das inscrições dos profissionais de Enfermagem existentes nos Conselhos Regionais no ano de 2011 - Versão 3. 2013.
2. Coloni CSM, Teixeira VM, Moreira MCO, Piotto R, Góes FdSN, Camargo RAA. Prática Pedagógica na Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. *Cogitare Enfermagem* [Internet]. 2016 [acesso em: 31 ago 2016]; 21(1):1-9. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/42026>.
3. Resolução CNE/CEB n.º 6 de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.
4. Merhy EE, Franco TB. Por uma Composição Técnica do Trabalho Centrada nas Tecnologias Leves e no Campo Relacional. *Saúde em Debate* [Internet]. 2003 [acesso em: 31 ago 2016]; 27(65). Disponível em: [http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/composicao\\_tecnica\\_do\\_trabalho\\_emerson\\_merhy\\_tulio\\_franco.pdf](http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/composicao_tecnica_do_trabalho_emerson_merhy_tulio_franco.pdf).
5. Góes FSN, Correa AK, Camargo RAA, Hara CYN. Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. *Rev Bras Enfermagem* [Internet]. 2015 [acesso em: 31 ago 2016]; 68(1):20-5. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n1/0034-7167-reben-68-01-0020.pdf>.
6. Camargo RAA, Gonçalves AE, Góes FSN, Nakata CY, Pereira MCA. Avaliação da formação do técnico de enfermagem por enfermeiros da prática hospitalar. *Rev Min Enfermagem* [Internet]. 2015 [acesso em: 31 ago 2016]; 19(4):951-7. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1052#>.
7. Maissiat GS, Carreno I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa.

- Destaques Acadêmicos. 2011 [acesso em: 31 ago 2016]; 2(3):69-80. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/121/79>.
8. Cunha RCOB, Ometto CBCN, Prado GVT. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. Rev Educ PUC-Campinas [Internet]. 2013 [acesso em: 31 ago 2016]; 18(2):171-9. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2026/1763>.
9. Zabala A. La práctica educativa. Cómo enseñar. 18 ed. Barcelona, ES: Editorial Graó; 2011. 233 p.
10. Ressel LB, Beck CLC, Gualda DMR, Hoffmann IC, Silva RMd, Sehnem GD. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. Texto & Contexto Enferm. 2008 [acesso em: 31 ago 2016]; 17(4):779-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>.
10. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec; 2014. 407 p.
12. Yonge O, Myrick F, Ferguson L. The Challenge of Evaluation in Rural Preceptorship. Online Journal of Rural Nursing and Health Care. 2011 [acesso em: 31 ago 2016];11(2):3-15. Disponível em: <http://rnojournal.binghamton.edu/index.php/RNO/article/view/13>.
13. Souza MCC, Otoni A, Santos LL, Campos LG, Oliveira VJ. Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades. Rev Enferm Referência. 2012 [acesso em: 31 ago 2016]; serIII:67-73. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3420146-Oficina-sobre-projeto-pedagogico-de-curso-de-enfermagem-refletindo-sobre-inovacoes-desafios-e-potencialidades.html>.
14. Brasil. Política pública e qualificação de recursos humanos para o SUS: contribuições do Programa TecSaúde para a formação de nível técnico no Estado de São Paulo. São Paulo, SP: FUNDAP; 2013.
15. Sordi MRL. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. Educação & Sociedade. 2012 [acesso em: 31 ago 2016]; 33(119):485-510. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>.
16. Vasconcelos CMCB, Backes VMS, Gue JM. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. Enferm Global. 2011 [acesso em: 31 ago 2016]; 23:118-39. Disponível em: [http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt\\_docencia2.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf).
17. O'Neal D, Zomorodi M, Wagner J. Nursing Education Progression: Associate Degree Nursing Faculty Perspective. Nurse Educator [Internet]. 2015 [acesso em: 31 ago 2016]; 40(3):[232-5 pp.]. Disponível em: <http://ovidsp.tx.ovid.com/>.
18. Batista KBC, Gonçalves OSJ. Formação dos Profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. Saúde e Sociedade [Internet]. 2011 [acesso em: 31 ago 2016]; 20(4):884-99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/07.pdf>.
19. Galvão EdA, Sousa MFd. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? Physis: Rev Saúde Coletiva [Internet]. 2012 [acesso em: 31 ago 2016]; 22:1159-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/17.pdf>.
50. Veiga IPA, Fonseca M, Santiago ARF, Villas-Boas BMF, Araujo CH, Buarque C, et al. As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola. 8.ª ed. Campinas, SP: Papirus; 2010. 256 p.
21. Nosow V, Püschel VAdA. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. Rev Esc Enferm USP [Internet]. 2009 [acesso em: 31 ago 2016]; 43:1232-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a15v43s2.pdf>.
22. Hrynchak P, Batty H. The educational theory basis of team-based learning. Med Teach [Internet]. 2012 [acesso em: 31 ago 2016]; 34(10):796-801. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22646301>.
23. Novak JD. A theory of education: Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1977.; 1977.
24. Macedo L. Ensaios construtivistas. 5.ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; 2002. 172 p.
25. Luckesi CC. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22.ª ed. São paulo, SP: Cortez; 2011. 272 p.