UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MARIA APARECIDA SOARES VIANA

A avaliação atitudinal em uma escola de educação
profissional técnica de nível médio em enfermagem

RIBEIRÃO PRETO

2015

MARIA APARECIDA SOARES VIANA

A avaliação atitudinal em uma escola de educação
profissional técnica de nível médio em enfermagem

Dissertação apresentada à Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, para obtenção do título de Mestre
em Ciências, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia e Inovação em Enfermagem.

Linha de pesquisa: Tecnologia e Inovação no
Ensino em Enfermagem

Orientador: Cinira Magali Fortuna

RIBEIRÃO PRETO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Viana, Maria Aparecida Soares

A avaliação atitudinal em uma escola de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Ribeirão Preto, 2015.

91p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Tecnologia e Inovação em Enfermagem.

Orientador: Cinira Magali Fortuna

1. Avaliação. 2. Formação de recursos humanos. 3. Educação em enfermagem. 4. Educação técnica em enfermagem. 5. Conteúdos atitudinais

VIANA, Maria Aparecida Soares

A avaliação atitudinal em uma escola de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Inovação em Enfermagem.

Aprovado em / /

Comissão Julgadora

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____

—

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____

—

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____

—

VIANA, M. A. S. **A avaliação atitudinal em uma escola de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2015.

Aprovado em / /

Comissão Julgadora

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo Lindon Jonnhy, por ter tido paciência com minhas constantes ausências, incentivado com todo o seu amor e dedicação, por acreditar que eu conseguiria finalizar esta construção. Muito obrigada pelo companheirismo de todas as horas nesta caminhada em busca do conhecimento!

Aos meus filhos queridos Adriana, Jehan e Jhon Major, sou grata por tê-los sempre comigo, pelo amor que sempre me dedicaram, pela compreensão da minha constante ausência como mãe, pelas dificuldades que suportaram por não me encontrarem sempre disponível, quando precisavam de minha presença. Amo vocês demais!

À minha querida amiga e orientadora professora doutora Cinira Magali Fortuna, por acreditar no meu potencial, pela sua paciência e atenção, pelo carinho ao qual dedicou todas as vezes em que a solicitei ou que fui menos dedicada do que deveria e esperava de mim!

Aos queridos colegas Flavio Borges e José Renato Gatto, obrigada pelas valiosas contribuições, pelo compartilhar o conhecimento, pelo companheirismo e por serem solícitos para comigo nesta singela caminhada! Acrescentaram muito!

À diretora Márcia e à coordenadora Christiane, autoridades que me apoiaram como mediadoras, possibilitando o desenvolvimento deste trabalho nas dependências da instituição de ensino!

Aos empresários Maurício Benedetti e Rodrigo Merino por serem compreensivos neste momento de grande importância para o meu crescimento pessoal e profissional! Agradeço o apoio e a confiança!

“Mudar padrões estruturados no início da vida é uma das lições mais difíceis de se aprender e ensinar. Geralmente, acreditamos que os hábitos seguidos durante toda uma vida não possam ser alterados e, portanto, sentimos que somos limitados em certos aspectos. No entanto, não existe realmente nenhuma limitação quanto ao que podemos realizar, se apreciarmos, de verdade, todas as oportunidades que a vida no oferece. Podemos romper com nossas limitações autoimpostas, fazer mudanças enormes e descobrir novas habilidades que nunca imaginávamos possuir. Mais importante ainda, podemos ganhar consciência das nossas verdadeiras responsabilidades.”

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

VIANA, M. A. S. **A avaliação atitudinal em uma escola de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2015.

O tema da pesquisa surgiu a partir da vivência na prática como docente de ensino profissional em enfermagem, na instituição de ensino onde o estudo foi realizado. O objetivo desta pesquisa foi analisar como têm sido realizados o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais na formação de profissionais de enfermagem de nível médio, em uma escola privada do interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foram realizadas a análise documental, previamente e posteriormente, e duas sessões de grupos focais com os sete professores participantes. As reuniões foram gravadas, transcritas e analisadas através da Análise de Conteúdo com a modalidade de análise temática e obtiveram-se dois temas para a discussão e construção de um instrumento de avaliação atitudinal: Tema I: A avaliação no processo ensino e aprendizagem com o subtema: dificuldades no processo de ensino e avaliação da aprendizagem. Tema II: O ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais com os seguintes subtemas: dificuldades de ensinar e avaliar conteúdos atitudinais; critérios e instrumento para avaliação atitudinal. O referencial teórico foi baseado no construtivismo e no processo avaliativo de conteúdos atitudinais, segundo Antoni Zabala. A realização desta pesquisa contribuiu para a sistematização inicial da avaliação atitudinal realizada pelos professores com a proposta de um instrumento construído conjuntamente, contendo critérios de avaliação atitudinal na formação de profissionais de enfermagem de nível médio.

Palavras-chave: Avaliação; formação de recursos humanos; educação em enfermagem; educação técnica em enfermagem; conteúdos atitudinais.

ABSTRACT

VIANA, M. A. S. **The Attitudinal assessment in a school for education of technical nursing professionals**. 2015. 91f. Dissertation (Master's Degree) – University of São Paulo at College of Nursing of Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2015.

The research theme has emerged from the teaching experience as a teacher in technical nurse education in an organization where the study was conducted. The objective of this research was to analyze how the teaching and the evaluation of attitudinal contents in the education of technical nursing professionals have been held in a private school in São Paulo State. It is a qualitative research. To collect the data, there were documentary analysis beforehand and afterwards, two focus group sessions with the seven participant teachers. The meetings were recorded, transcribed and analyzed by content analysis with the modality of thematic analysis and two themes were obtained for discussion and for building an attitudinal assessment tool: Assessment in the teaching-learning process with the sub-theme: difficulties in the process of teaching and of assessing learning. Theme II: The teaching and the assessment of attitudinal contents with the following sub-themes: difficulties on teaching and on evaluating attitudinal contents; criteria and tools for attitudinal assessment. The theoretical framework was based on constructivism and on the process of assessing attitudinal contents according to Antoni Zabala. The completion of this research contributed to the initial systematization of attitudinal assessment conducted by teachers with the proposal of an instrument, built jointly, containing attitudinal evaluation criteria in the education of technical nursing professionals.

Keywords: Evaluation; Education of human resources; Nursing education; Technical education in nursing; Attitudinal contents.

RESUMEN

VIANA, M. A. S. **La evaluación actitudinal en una escuela de educación profesional de nivel medio en enfermería.** 2015. 91f. Disertación (Máster) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2015.

El tema de investigación ha surgido de la experiencia en la práctica y la enseñanza en la educación profesional en enfermería en la institución educativa donde se realizó el estudio. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo se ha celebrado la enseñanza y la evaluación de los contenidos actitudinales en la formación de los profesionales de enfermería de nivel medio en una escuela privada en el interior de São Paulo. Se trata de una investigación cualitativa. Para recoger los datos, se realizaron análisis de documentos de antemano y después, se registraron dos sesiones de grupos focales con las reuniones de los siete profesores participantes. Los encuentros fueron transcritos y analizados por análisis de contenido con la modalidad de análisis temático y se obtuvo dos temas para el debate y la construcción de una herramienta de evaluación de actitudes: La evaluación en el proceso de aprendizaje con el subtema: dificultades en la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Tema II: La enseñanza y la evaluación de los contenidos actitudinales con los siguientes subtemas: dificultades en la enseñanza y en la evaluación de los contenidos actitudinales; criterios y medios de evaluación actitudinal. El marco teórico se basa en el constructivismo y en el proceso de evaluación de contenidos actitudinales según Antoni Zabala. Esta investigación contribuyó a la sistematización inicial de la evaluación actitudinal realizada por profesores con la propuesta de construcción conjunta de un instrumento integrado que contiene los criterios de evaluación de actitudes en la formación de los profesionales de enfermería de nivel medio.

Palabras-clave: Evaluación; Formación de recursos humanos; Educación en Enfermería; La educación técnica en enfermería; Contenidos actitudinales.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	15
3. OBJETIVO	22
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
4.1. O construtivismo e o processo de ensino e aprendizagem	23
5. REVISÃO DA LITERATURA	26
5.1. O processo de ensino e aprendizagem do profissional de nível médio em enfermagem	27
5.2. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem	29
5.3. O professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem	32
6. PERCURSO METODOLÓGICO	34
6.1. Tipo de pesquisa	35
6.2. Local do estudo	36
6.3. População do estudo	37
6.4. Critérios de inclusão	38
6.5. Coleta de dados	38
6.6. Instrumento para a coleta de dados	38
6.7. Análise dos dados	39
6.8. Aspectos éticos	40
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
7.1. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem	43
Dificuldades no processo de ensino e avaliação da aprendizagem	48
7.2. O ensino e avaliação de conteúdos atitudinais	54
Dificuldades de ensinar e avaliar conteúdos atitudinais	60
Critérios e instrumento para avaliação atitudinal	66
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
9. REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
Apêndice B: Roteiro para a coleta de dados	85
Apêndice C: Instrumento de Avaliação Atitudinal	86

ANEXO

Anexo I: Folha de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa-----88

1 - APRESENTAÇÃO

Na construção da minha carreira profissional, o meu interesse desde o início foi o de trabalhar com a docência, logo após finalizar a graduação iniciei o meu trabalho como professora no curso de formação profissional de nível médio em enfermagem na instituição em que a pesquisa foi realizada. Com o decorrer do tempo e o contato com o contexto da sala de aula, me senti motivada a buscar, em forma de pesquisa, uma maneira de contribuir com a reflexão e o crescimento deste nível de formação de profissionais.

Considero o ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem uma estratégia de grande relevância para o desenvolvimento da assistência à saúde, visto que estes profissionais são as pessoas que passam a maior parte do seu tempo de trabalho em contato direto com as pessoas que utilizam os serviços de saúde que são compostos por uma grande diversidade e adversidade.

A prática diária, seja ela em sala de aula seja em estágio, me faz refletir constantemente sobre os contextos vivenciados, por exemplo, como aprender a aprender, aprender a ensinar, aprender a ser e a conviver (DELORS, 1998). Como considerar toda a vivência da realidade e transformá-la em subsídio para qualificar o ensinar e o assistir. Ao mesmo tempo, como conseguir que o outro aprenda, cresça e se torne um profissional qualificado capaz de responder às necessidades e demandas de quem será cuidado por ele.

Compreendo que o período estabelecido pelas legislações específicas para a formação de profissionais técnicos de nível médio, neste caso, de 1.800 horas, não seja capaz de realizar grandes transformações nas atitudes do estudante. Quem busca uma formação técnica de nível médio, na maioria das vezes, é uma pessoa adulta que já possui muitas convicções do modo de ser ou viver que foram construídas antes mesmo de fazer a escolha para se tornar um profissional.

Acredito na existência de estratégias elaboradas que possam tornar possível que o cidadão(ã) que ingressa neste tipo de curso possa ter oportunidades para refletir sobre o que poderá fazer ou ser, enquanto profissional de enfermagem. Possa ainda “somar” aos conhecimentos técnicos e às habilidades adquiridas durante o curso alguns conceitos éticos que lhe propiciem condições de tornar-se um profissional capaz de atuar, observando os princípios da humanização e do respeito pelo outro em sua prática de trabalho no futuro próximo.

Em reuniões anuais para o planejamento e direcionamento das atividades na instituição de ensino, foi solicitado pela direção e coordenação do curso de formação

de profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem que as avaliações utilizadas pelos professores fossem de, no mínimo, duas formas e que a participação, pontualidade e assiduidade do educando sejam pontuadas também como critérios avaliativos. Percebi que os colegas ficaram inquietos ante essa avaliação: como avaliar a participação?

Para contribuir com a melhora da qualidade do ensino profissional técnico de nível médio na instituição, questões relacionadas ao planejamento, execução do mesmo e avaliação do processo de ensino e aprendizagem devem ser discutidas entre o corpo docente, objetivando possibilidades de avanços em relação a este nível de ensino.

Foi pensando nesses aspectos que escolhi realizar este trabalho, aproximar-me um pouco mais deste contexto em forma de pesquisa e, em conjunto com outros professores, ler, aprender e discutir uma forma de colaborar com esta formação, discutindo os conteúdos atitudinais.

2 - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

No contexto de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno estabelecem uma relação diária que os afeta mutuamente. Apesar de ser considerado um curso de curta duração para se tornar um profissional, quando se trata da convivência diária, pode-se dizer que dois anos é um período relativamente longo. Por tanto, justifica-se que professor agregue ao ensino do cuidado do outro atitudes como o compromisso, o respeito e a empatia (CARLIN, 2011).

No decorrer do curso, variadas situações de relacionamentos podem acontecer descritas como: os estudantes criarem vínculos entre seus pares e o professor, aversões, divisões, desinteresse, desmotivação e comportamentos dos mais variados possíveis.

É imprescindível ter um bom manejo em sala de aula, domínio em diversas situações, principalmente as de conflitos. Saber entender as diversidades dos estudantes não é tarefa fácil, mas não é impossível (FREIRE, 1996).

Na ocorrência de situações comportamentais, espera-se que os professores tenham atitudes coerentes, que sejam mediadores, justos, enfim, que ajudem a solucionar os problemas de relacionamento ou de comportamento que vierem a surgir, no decorrer da formação do estudante.

O que não pode ser ignorado neste contexto é o fato de que as pessoas possuem caráter e personalidade diferentes, que vivenciaram até o momento princípios de vida dos mais variados possíveis e que, neste momento, estão convivendo em um curso de formação profissional, que tem entre os seus objetivos ensinar a cuidar do outro sob os preceitos éticos e legais da profissão de enfermagem (CARLIN, 2011).

Não é tarefa fácil para o professor, além de ensinar os conceitos teóricos e técnicos de uma profissão, lidar com situações tão adversas, mas é importante que aprenda a lidar com esse contexto e que mantenha o foco principal, o de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem com uma proposta dialógica. O ensinar exige uma relação de proximidade, empatia e significado que vão além dos conteúdos estabelecidos pelo professor e de suas estratégias didático-pedagógicas (FREIRE, 1996).

Diante disso, pode-se ressaltar que o trabalho em saúde, realizado com a qualidade esperada, não tem espaço para profissionais que apenas estiveram interessados em aprender conteúdos procedimentais, enquanto frequentavam a sala de aula. Outras questões importantes devem ser consideradas, como as relações no

trabalho, a interação com o cliente e a integração em uma equipe de saúde, ou seja, que esteja presente em sua prática diária de trabalho a reflexão-ação-reflexão quanto ao cuidado.

A profissão de enfermagem tem como um dos seus principais objetivos prestar assistência e cuidar do outro. No entanto, cuidar não significa que a pessoa deve ter o “dom” de cuidar, ao contrário, necessita ter uma formação inicial consistente, onde o estudante possa ter a oportunidade e a capacidade para compreender o contexto em que estará se inserindo de forma crítica e reflexiva.

A efetividade da assistência prestada às pessoas pelos serviços de saúde em relação ao cuidado é, na maioria das vezes, devida ao número de profissionais de enfermagem que compõem o quadro de trabalhadores na área da saúde.

Segundo o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), o número de profissionais inscritos nos Conselhos Regionais de Enfermagem no Brasil é de 1.535.568, e as categorias que mais possuem profissionais de enfermagem são os técnicos e auxiliares de enfermagem. Essas duas categorias juntas representam 78,59% do total de profissionais de enfermagem no país. Quando os dados são descritos por regiões brasileiras, na região Sudeste, as categorias de auxiliares e técnicos de enfermagem estão em maior concentração (49,67%) do total de profissionais inscritos e ativos (BRASIL, 2011).

Nos países em desenvolvimento, a saúde das pessoas tem sido influenciada pelas consequências sociais da globalização da economia e por mudanças no mundo do trabalho, cada vez mais informatizado e competitivo. Esta realidade demonstra a necessidade de formação e atualização dos profissionais de saúde para torná-los cada vez mais capazes de atender às importantes demandas de assistência à saúde trazidas pela população.

Destaca-se, nesse contexto, a importância de investir na formação de profissionais técnicos de nível médio, visto que sua representatividade em termos quantitativos é bastante considerável no quadro geral de profissionais de saúde e da enfermagem (SÃO PAULO, 2013).

O programa de Formação de Profissionais Técnicos de Nível Médio para a área da saúde no Estado de São Paulo demonstra, através da elaboração de cursos para habilitação e especialização de profissionais de nível médio em enfermagem, que este nível de ensino precisa ser pensado e repensado pelos atores envolvidos com esta formação, de maneira direta ou indiretamente. O ensino desta categoria profissional

deve ser diferenciado, ou seja, os educadores precisam ter disponibilidade para realizar discussões sobre o perfil profissional do egresso de seus cursos e quais características que este profissional necessita apresentar no mercado de trabalho de saúde atual (BRASIL, 2011).

Historicamente o surgimento e a regulamentação da profissão de auxiliares de enfermagem percorrem um período de cerca de sessenta e cinco anos, que pode ser considerado relativamente jovem se comparado à proporção destes profissionais na composição da mão de obra na assistência à saúde. Estes dados podem ser comprovados pelas primeiras legislações da categoria profissional: Lei nº 775 de agosto de 1949 que regulamentou os cursos de formação de auxiliares de enfermagem e pela Lei nº 2.604 de 17 de setembro de 1955 que regulamentou o exercício dos profissionais auxiliares de enfermagem (BRASIL, 2010).

Em 1966, foi criado o primeiro curso de formação para técnicos de enfermagem por meio dos pareceres CFE nº 171/66 e nº 224/66. A formação de técnicos de enfermagem passou a fazer parte do ensino médio brasileiro a partir da Lei 5.692/71, este curso era realizado nas Escolas Ana Nery e Luiza de Marillac (FROZONI, 2013).

Na década de 1970, o setor saúde investiu na capacitação dos profissionais de saúde com o objetivo de ter condições para responder às demandas de acesso aos serviços de saúde sinalizadas pela população em decorrência da criação de novos programas de atenção à saúde.

Houve a implantação de vários projetos de formação de trabalhadores da saúde, dentre eles destacou-se o Projeto Larga Escala implantado em meados da década de 1980 que tinha como um de seus objetivos formar um grande número de profissionais para a saúde, utilizando programas pedagógicos mais avançados. Nesse período também, implantaram-se as escolas de formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS) com o objetivo de substituir a mão de obra de profissionais sem qualificação adequada para o trabalho (SÃO PAULO, 2013).

Entre os muitos eventos importantes ocorridos nos anos subsequentes, destaca-se a Constituição Federal de 1988 que conferiu ao SUS a responsabilidade pela formação e regulação dos trabalhadores da área da saúde, isso tornaria possível proporcionar uma formação com um perfil mais condizente às necessidades técnicas e sociais e às realidades locais e regionais da população brasileira (SÃO PAULO, 2013).

O processo de formação de profissionais de enfermagem de nível médio de maneira expressiva se deu sob um cenário de grande empenho pelas escolas públicas municipais, estaduais e federais na década de 1990, dentre elas: Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde, Escolas Técnicas do SUS, Escola Politécnica/FIOCRUZ e instituições de ensino privadas, estas compuseram juntas uma formação de qualidade aceitável para o SUS. Trouxeram uma conformação diferente daquela composta por trabalhadores sem qualificação profissional formal de décadas anteriores à implantação do SUS (BRASIL, 2006).

Apesar de todo o avanço em relação à formação profissional de nível médio, a política nacional de profissionalização prevê ações voltadas para a escolarização, educação profissional na formação inicial, qualificação técnica e habilitação profissional implementadas seguindo conceitos formativos que permitam aos trabalhadores ter aproximação com uma formação integral livre de riscos para si e para as pessoas que utilizam os serviços de saúde (BRASIL, 2006).

Na atualidade, o ensino de nível médio deve ser observado através da Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 e do Parecer CNE nº 16/1999 que aponta exigências para o desenvolvimento de competências profissionais, delimitando as áreas de formação com especificidades e com carga horária mínima exigida para cada curso técnico de nível médio e traz referência de que poderá ser organizada em módulos (BRASIL, 2012).

Os princípios norteadores para a formação de profissionais de nível médio descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNs) são os seguintes: ter formação integral que observe os aspectos estéticos, políticos e éticos da educação nacional, que possibilite o seu desenvolvimento para a vida social e profissional; realizar associação entre a educação e a prática social, considerando os saberes dos sujeitos educandos; possibilitar associação entre teoria e prática; interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares; identidade dos perfis profissionais na conclusão do curso com capacidade para contemplar conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelas demandas sociais, econômicas e ambientais dentre outros (BRASIL, 2012).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem tem como um de seus objetivos proporcionar uma formação voltada para o desenvolvimento de

competências profissionais que sejam capazes de inserir o novo profissional no mundo do trabalho em saúde com características dinâmicas (BRASIL, 2009).

Em decorrência dessa dinamicidade, a exigência de trabalhadores que tenham condições para desenvolver ações que envolvam maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico e iniciativa também é esperada. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio objetivam proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício de sua profissão e cidadania, tendo como embasamento os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Na assistência à saúde, o cuidado ultrapassa a técnica, para além dos instrumentos e conhecimento científico-tecnológicos mais estruturados, há o encontro nas relações entre o profissional de saúde e o usuário dos serviços, que é fundamental para a produção do cuidado. O trabalho em saúde é relacional, pois é dependente do momento em que este está sendo produzido (MERHY, 2003).

As relações do trabalho em saúde podem ser sumárias e burocráticas com a assistência à saúde centrada na prescrição, por outro lado, estas podem se dar como relações intercessoras estabelecidas no trabalho em ato (MERHY, 2003).

A produção do cuidado em saúde pode utilizar três tipos de conceitos denominados como as tecnologias em saúde que são elas: as tecnologias leves que dizem respeito às relações e se referem a um jeito ou a uma atitude própria do trabalhador; leves-duras que se referem ao conhecimento técnico estruturado e ao modo como o trabalhador o aplica e as duras que estão inscritas nos instrumentos para a produção de saúde (MERHY, 2003).

A relações intercessoras são traduzidas pelas tecnologias leves: “A estas, chamamos de tecnologias leves, pelo seu caráter relacional, que a coloca como forma de agir entre sujeitos trabalhadores e usuários, individuais e coletivos, implicados com a produção do cuidado (MERHY, 2003).”

Diante disso, entende-se como necessário que o estudante tenha oportunidades de desenvolver as habilidades relacionais, durante o percurso de sua formação profissional. Ao se aproximar das tipologias de conteúdos descritas por Zabala (1998), nota-se que o ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais podem subsidiar o desenvolvimento profissional do aluno no que tange ao momento de produção do cuidado.

Portanto, este estudo visa a contribuir com a formação dos profissionais de enfermagem de nível médio, discutindo com os pares envolvidos com a prática do ensino e avaliação de conteúdos atitudinais no contexto da sala de aula. Para subsidiar este trabalho, foram realizadas buscas relacionadas ao tema.

As buscas foram realizadas no LILACs, Google Acadêmico, EDUBASE e Sistema Integrado de bibliotecas da Universidade de São Paulo – SIBiNET– USP, foram selecionados quinze artigos utilizando os descritores: Educação profissionalizante; Avaliação; aprendizagem e educação em enfermagem. Destes, nenhum abordava o ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais. Ao acrescentar as palavras conteúdos atitudinais, foram encontrados um artigo e duas dissertações de mestrado relacionados com a formação de profissionais de enfermagem de nível médio e graduação, estes foram utilizados para compor a discussão dos achados desta pesquisa.

Assim, considera-se como justificativa para este estudo, além da relevância da formação integral do profissional técnico de nível médio, a baixa produção acadêmica sobre o tema.

Para a realização da pesquisa, partiu-se dos seguintes questionamentos: Como os conteúdos atitudinais têm sido trabalhados na formação do profissional de enfermagem de nível médio? Eles fazem parte do planejamento de ensino realizados pelos professores? Se são trabalhados, seriam avaliados como os demais conteúdos?

3. OBJETIVO

Analisar como têm sido realizados o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais na formação de profissionais de enfermagem de nível médio, em uma escola privada do interior de São Paulo.

4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O construtivismo e o processo de ensino e aprendizagem

Este trabalho foi desenvolvido observando aspectos relacionados com a concepção construtivista de ensino e aprendizagem, onde este processo se estabelece e se concretiza na relação professor-aluno, no contexto da sala de aula. O protagonismo do educando não se contrapõe à necessidade de um papel semelhante para o educador (ZABALA, 1998).

Na concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, a instituição escolar é o local que torna possível aos alunos terem contato com instrumentos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, não somente no âmbito cognitivo, mas também relacionados às capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal e motoras (COLL et al., 2006).

Aprender não é apenas copiar ou reproduzir algo ensinado. Para a concepção construtivista, aprende-se quando se é capaz de elaborar uma representação pessoal de um objeto da realidade ou conteúdo. A elaboração de um novo conhecimento parte do princípio de que as experiências existentes serão utilizadas e transformadas. Nesse processo o novo conteúdo será interpretado, modificado e apreendido pelo educando (COLL, et al., 2006).

O construtivismo é uma das correntes teóricas que relaciona o desenvolvimento do ser humano com o meio em que vive. Pode ser articulado a diferentes áreas do conhecimento que não precisam estar diretamente relacionadas entre si, no caso da educação é uma teoria sobre o aprendizado. A estrutura cognitiva de uma pessoa é constituída por uma rede de esquemas de conhecimentos. Ao longo de sua vida, os esquemas são revisados, modificados e tornam-se mais complexos, ricos e adaptados à realidade (ZABALA, 1998).

Para que o processo de novas aprendizagens ocorra, não é suficiente que os alunos sejam apresentados a novos conteúdos, faz-se necessário que tenham oportunidades de comparar os novos esquemas de conhecimento com os que já possuem, que consigam identificar as diferenças e semelhanças integrando-as com determinado grau de coerência. Quando isso acontece, pode-se dizer que a aprendizagem de novos conteúdos está sendo significativa para o educando (ZABALA, 1998).

Nessa concepção, fica evidente que não se trata de um processo de acúmulo de conhecimento. Trata-se de uma aprendizagem significativa que possibilita a

integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento existentes, dotados de uma estrutura e organização variável, com vínculos e relações a cada aprendizagem efetuada (COLL, et al., 2006).

Ao construtivismo importa que as ações que o sujeito possui sejam organizadas enquanto esquemas de assimilação, que possibilitem classificar e estabelecer relações de um novo conteúdo, mesmo que o que se fala ou escreve perca o sentido. O que realmente importa é a ação de interpretar o conhecimento e não apenas obter o que pode ser transmitido por ele (MACEDO, 2002).

Atualmente tem acontecido uma reconceituação nas práticas educativas resultantes de pesquisas no campo da psicologia cognitiva e social, bem como da contribuição das teorias construtivistas. A tendência à mudança em relação aos processos de educação formal alcança de maneira significativa o mundo do trabalho, as organizações e instituições preocupadas com a produtividade e a qualidade do trabalho e de seu impacto (ROSCHKE, 1995).

Uma aprendizagem significativa pode ser traduzida minimamente como a descrita no texto a seguir, quando o sujeito:

Ao ser confrontado com um novo aprendizado o sujeito entra em um estado de desequilíbrio. Seu sistema de representações que até então lhe permitia explicar a realidade é questionado. Produzem-se dois tipos de enfrentamento: em relação à autoestima e em relação à própria imagem frente às demais pessoas. Questionam-se as próprias capacidades e a valorização pelo grupo social. Desta maneira, questiona-se muitas vezes, quando o conhecimento implica em uma mudança muito forte, os esquemas de valores, significados e conceitos que até então haviam demonstrado sua utilidade (ROSCHKE, 1995).

A possibilidade de ação dá sentido e significado à prática. Ela pressupõe a participação ativa do sujeito nos distintos processos de exploração, escolhas e organização de informações, em forma de conhecimento elaborado. Há conteúdos que podem ser adquiridos mediante mecanismos de observação e recepção, mas os aspectos operativos do pensamento só se configuram a partir das ações e da coordenação entre elas (ROSCHKE, 1995).

Segundo essa autora, a aprendizagem significativa resulta de um processo de construção que se efetua tanto no plano das estruturas afetivas como no plano das

estruturas cognitivas. Quando o sujeito aprende, aprende por inteiro, empregando suas capacidades intelectuais e suas emoções (ROSCHKE, 1995).

O texto a seguir traz como pode se dar a aprendizagem do estudante no seu processo de aprender a aprender:

A aprendizagem supõe a origem e a interiorização de novos conceitos, de novas estruturas mentais, de novas atitudes, com os quais o aluno poderá analisar e solucionar os problemas. As novas estruturas e atitudes desenvolvidas pela assimilação, pela reflexão e pela interiorização permitem avaliar e aprofundar as diferentes situações vitais entre aquelas em que exigem uma opção pessoal. Existe, pois, um processo reflexivo, já que se trata de uma incorporação consciente e responsável dos fatos, conceitos, situações e experiências, o que implica em aceitar a aprendizagem desde a perspectiva do aluno e relacionado a âmbitos específicos. Portanto, trata-se de uma aprendizagem para desenvolver a atitude crítica e a capacidade de tomar decisões. Estas duas características definem o processo de aprender a aprender (ONTORIA, 1995).

Um processo avaliativo escolhido e planejado poderá contribuir com uma aprendizagem significativa do educando. As formas de avaliação devem responder ao planejamento, bem como à estratégia de ensino utilizada para desenvolver o conteúdo trabalhado (ANASTASIOU, 2009).

5. *REVISÃO DA LITERATURA*

5.1 . O processo de ensino e aprendizagem e o profissional de nível médio em enfermagem

Ao discorrer sobre a importância da formação do profissional de nível médio em enfermagem, é possível visualizar a necessidade de que os docentes e também os estudantes tornem-se protagonistas críticos e reflexivos na transformação das informações, enquanto teorias, em conhecimentos importantes e relevantes necessários para o desenvolvimento sólido da prática profissional (OROSCO; SCHEIDE, 2008).

A instituição de ensino que trabalha com a formação técnica de nível médio deve oferecer ferramentas e mecanismos capazes de formar um perfil profissional que tenha condições de se inserir no mercado de trabalho dinâmico da atualidade (PIANUCCI, 2011).

Na formação do profissional, a prática de ensino constitui-se em uma atividade complexa, exigindo preparo docente específico para atingir uma formação sólida, de forma que permita ao educando intervir ativamente na realidade. Espera-se que o papel de despertar o aluno para a capacidade de pensar e desenvolver o seu trabalho de forma criativa e reflexiva seja do professor (OROSCO; SCHEIDE, 2008).

A prática de ensino, fundamental no processo de formação de um profissional, pode ser traduzida como discussão e exposição de conhecimentos preestabelecidos, por exemplo, as questões de aprendizagens procedimentais no contexto da saúde. No entanto, trabalhar com o ensino significa mergulhar em um mundo repleto de reflexões acerca do conhecimento produzido e do conhecimento que se faz necessário ser construído. Pensar criticamente a prática atual ou a do passado torna possível melhorar a prática do futuro (FREIRE, 2001).

Um currículo que considera os contextos de uma determinada profissão poderá trazer uma expressão maior para o ensino desta e potencializar a qualidade esperada. Na educação, faz-se necessário aprimorar as condições em que a aprendizagem ocorre e que a qualidade no ensino tem muito a ver com a metodologia ou a prática adotada pelos educadores, ao desenvolver os conteúdos curriculares, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais (SACRISTÁN, 2000).

Com objetivo de aumentar a qualidade do ensino profissional de nível médio, os educadores devem continuar investindo em práticas educativas inovadoras. O compromisso de quem trabalha com o ensino deve ser o de organizar uma formação

que possa responder às necessidades do trabalhador e não somente as relacionadas ao mercado de trabalho (BAGNATO, 2007).

Alguns enfrentamentos se fizeram e fazem-se necessários no que diz respeito à formação de profissionais de nível médio em enfermagem com objetivos de trazer ressignificações e transformações multidimensionais para a categoria (BAGNATO, 2007).

Segundo Zabala (1998), para desenvolver o ensino e a aprendizagem com qualidade faz-se necessário trabalhar todas as tipologias de conteúdos definidas por ele como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conceituais são compostos por conteúdos em que os estudantes devem repetir as definições, utilizá-los para interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. Esta aprendizagem implica em uma compreensão que vai além de repetir enunciados contidos na literatura (ZABALA, 1998).

Os procedimentais são conteúdos motores e cognitivos relativos ao que se deve fazer, são um conjunto de ações ordenadas e com um fim, é onde o educando aprende a fazer fazendo, realiza uma ação quantas vezes forem necessárias para o seu aprendizado, desenvolve habilidades, mas também reflete sobre os significados dos procedimentos realizados por ele, ou seja, tudo tem um significado (ZABALA, 1998).

Já os atitudinais englobam vários conteúdos que podem ser agrupados dentro dos valores, atitudes e normas. Entende-se como valores os princípios ou ideias éticas que possibilitam que as pessoas possam emitir juízo sobre determinadas condutas e podem ser traduzidos por responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e outros. As atitudes são as tendências e predisposições relativamente estáveis que as pessoas demonstram em sua maneira de agir, por exemplo, a cooperação e a participação em tarefas conjuntas. Por fim, as normas podem ser traduzidas como sendo os padrões ou regras de comportamento que devem ser observados em determinadas situações ou lugares de convívio social ou grupal (ZABALA, 1998).

Não é fácil para o educador saber se está trabalhando os conteúdos necessários para que a formação de um profissional seja mais adequada. Ele poderá utilizar algumas ferramentas no seu dia a dia de trabalho tais como o planejamento de ensino seguido de planos de aula, que serão ambos compostos por conteúdos, objetivos e certamente por método de avaliação da aprendizagem.

Há várias maneiras de contribuir para o alcance dos objetivos esperados no planejamento de ensino, e uma delas é a avaliação da aprendizagem, pois além de ser um componente do planejamento, pode potencializar a formação almejada, auxilia no diagnóstico do aprendizado do educando e demonstra se este apreendeu, e principalmente, se respondeu aos objetivos propostos no planejamento de ensino (LUCKESI, 2009).

5.2. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação pode ser definida como um componente do processo ensino e aprendizagem¹ que visa a determinar a relação dos resultados com os objetivos estabelecidos anteriormente na fase de planejamento e orientar as tomadas de decisões em atividades didáticas subsequentes (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2009).

O processo avaliativo deve valorizar a aplicação e a síntese do conhecimento, combinando a capacidade para a resolução de problemas, para desenvolver habilidades técnicas, atitudes e a ética para o trabalho, portanto, não se reduz a resultados ou a atos realizados de maneira isolada, extrapola o mero cumprimento de tarefas, operações ou atividades descritas, codificadas e prescritas (SÃO PAULO, 2013).

Para os educadores inseridos na formação profissional de nível médio, esse significado não pode ser diferente, pois estes devem visar ao acompanhamento contínuo e gradual de seus alunos, na tentativa de observar e acompanhar o desenvolvimento destes de forma individualizada. A atuação docente exige: compromisso com o aluno, com a instituição de ensino e com a sociedade, competência no desenvolvimento de sua prática, dedicação para o desenvolvimento das atividades propostas, sem deixar de reafirmar que a avaliação é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento do educando (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

O processo avaliativo pode ser enriquecido, caso seja acrescentado a ele o quesito autoavaliação, o que poderia auxiliar o educando a envolver-se em seu processo formativo, levando-o no decorrer da formação a lembrar-se de sua corresponsabilidade. Ao se submeter a um processo de formação profissional, uma aprendizagem maior e mais significativa seria a possibilidade de o educando

¹ Utiliza-se o termo processo de ensino e aprendizagem conforme descreve Cesar Coll em seu livro: O Construtivismo na sala de Aula.

autoavaliar-se e, com esse ato, obter a percepção de que fatores estão interferindo na qualidade de seu aprendizado e desempenho profissional (BRASIL, 2001).

Nos cursos da área da saúde, a avaliação assume um papel muito importante na medida em que acompanha e possibilita o educando apreender diferentes conhecimentos e habilidades que podem ser traduzidos pelos quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, nesta perspectiva uma prática com resultados apenas quantitativos não é mais suficiente (DELORS, 1998).

Dessa forma, os alunos podem tornar-se sujeitos tecnicamente eficientes no desenvolvimento de suas atividades, politicamente conscientes dos deveres e dilemas de sua profissão, agir com ética nas situações-problemas e ser socialmente solidários ao lidar com o ser humano (BRASIL, 2002).

A avaliação é um processo que pode ser desenvolvido de forma positiva ou negativa, possui subdivisões denominadas como: a avaliação diagnóstica que deve ser realizada no início de cada ciclo, disciplina ou ano letivo e no decorrer das unidades de ensino, objetiva auxiliar no planejamento das atividades que serão ou que estão sendo realizadas (LUCKESI, 2009).

A avaliação formativa que é denominada como fonte de regulação dos processos de aprendizagem, objetiva contribuir para a aprendizagem, pois permite a intervenção do professor, induzindo-o a um redirecionamento do planejamento que se encontra em andamento (ZABALA, 1998).

Por fim, a avaliação somativa que tem como função realizar um balanço final das aquisições de conhecimento do estudante e decidir por sua aprovação ou não para etapas subsequentes do ensino (BRACCIALLI, 2008).

O professor poderá utilizar todas as formas de avaliação descritas pelos estudiosos do tema, desde que as utilizem para colaborar com o planejamento realizado e para contribuir com o desenvolvimento do educando. O grande desafio, portanto, é proporcionar mudanças, de forma gradual, nas posturas avaliativas que os professores e alunos assumiram ao longo do tempo (LUCKESI, 2009).

De acordo com Perrenoud (1999), essas mudanças implicam, não em suprimir a avaliação tradicional, mas sim, em criar condições de aprendizagem mais favoráveis para que se possa alcançar o desenvolvimento de competências; implicam também em momentos de diálogo, troca de experiências; e por fim, implicam em avaliar a avaliação que tem sido praticada, desmascarar suas verdadeiras intenções e suas

reais consequências para o processo ensino-aprendizagem, pois a avaliação não é um fim em si mesma.

Luckesi (2009) traz que a forma de se trabalhar a mensuração do conhecimento na educação brasileira é mais aplicada como verificação do que avaliação propriamente dita e que a avaliação tem como objetivo mensurar o aprendizado, na tentativa de levar o educando a se desenvolver cada vez mais, sendo que a verificação visa apenas a obter um resultado daquilo que foi ensinado ou repassado no formato de conteúdo, seja ele teórico ou prático.

A postura do educador deve ser levada em consideração ao tratar a avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem, uma delas pode ser citada como o desinteresse do professor de realmente querer que o aluno aprenda o que está ensinando, na maioria das vezes ele deixa de considerar aspectos relacionados à individualidade do seu aluno e simplesmente o reprova na ausência de obtenção da nota média esperada ao final de uma disciplina (LUCKESI, 2009; HOFFMAN, 2008).

Portanto, o método de avaliação deve ser planejado de acordo com os objetivos propostos no planejamento de cada disciplina, deve visar, também, a obter respostas relacionadas ao conteúdo trabalhado. Durante a prática de ensino em sala de aula, espera-se que a avaliação seja um processo contínuo, e para que isso ocorra esta não deve ser composta de apenas um método avaliativo, deve, sim, contemplar variadas formas que sejam capazes de possibilitar ao educando a oportunidade de responder sobre a forma como apreendeu o conhecimento discutido.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes no ensino profissional técnico de nível médio visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional esperado, a avaliação pode ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorizar os resultados adquiridos no processo antes que apenas em provas finais. A avaliação da aprendizagem deve valorizar as experiências e os saberes acumulados através de estudos formais e não formais (BRASIL, 2012).

Nessa linha de raciocínio, é relevante elaborar instrumentos ou formas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, utilizando métodos que subsidiem a prática do professor no acompanhamento gradual do educando, e que estes sejam construídos por várias mãos (PIANUCCI, 2011).

Ao vivenciar a prática da docência percebe-se, muitas vezes, que o processo avaliativo é praticado de maneira rotineira, ou seja, é automático, expondo

determinado conteúdo teórico e, em seguida, aplicando uma avaliação referente ao mesmo (NASCIMENTO, 2012).

Uma avaliação significativa deve ser aplicada a favor do educando, de forma a contribuir com a autoconsciência de seus avanços, tornando-o corresponsável pelo seu aprendizado (SANT'ANA, 2009).

Segundo Zabala (1998), os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e princípios. Cada grupo de conteúdos apresenta natureza diferenciada, onde o educando poderá transformar-se em resposta aos estímulos concernentes a cada um destes, quando bem planejados e desenvolvidos.

Nesta pesquisa, a proposta é discutir o processo avaliativo utilizado pelo corpo docente de uma instituição privada do interior de São Paulo. No entanto, sabe-se que a avaliação da aprendizagem é um tema amplo e de grande complexidade. Optou-se por realizar a discussão sobre a avaliação relacionada aos conteúdos atitudinais no processo de formação dos profissionais de nível médio em enfermagem.

5.3 O professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem

Para proporcionar uma formação de qualidade aos profissionais de enfermagem de nível médio, algumas orientações legais devem ser seguidas pelas instituições de ensino e pelos professores que se inserem neste contexto, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que direciona a formação docente para uma prática de ensino que articule teoria e prática (BRASIL, 1996).

As DCNs fazem referência à formação e composição do corpo docente que atua no ensino técnico de nível médio em enfermagem. Referem que estes sejam graduados e licenciados, caso contrário, que tenham condições de participar da formação pedagógica equivalente à licenciatura. Os docentes que já possuem formação pedagógica deverão manter participação em formação continuada que proporcione o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Mesmo tendo exigências claras na legislação e nas Diretrizes para a formação de técnicos de nível médio em enfermagem, sabe-se que o cenário ainda é composto por uma diversidade de professores, desde aqueles que possuem formação para a docência até aqueles que ainda atuam no ensino utilizando somente os seus conhecimentos adquiridos no desempenho de sua profissão como enfermeiro.

Além de a maioria dos professores trabalhar em dois empregos, a prática docente é considerada como uma forma complementar de sua renda. Sentem-se desvalorizados e desmotivados com as possibilidades e/ou necessidades de se capacitarem na carreira docente. Esses fatores podem ser considerados como dificultadores na formação de profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem com a qualidade esperada pelas Diretrizes Curriculares para este nível de ensino (FRAZONI, 2013).

6. *PERCURSO METODOLÓGICO*

6.1. Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta abordagem de pesquisa preocupa-se com a compreensão que as pessoas, um grupo social ou uma organização possuem sobre determinado assunto. Não se detém a compreensões traduzidas numericamente, pretende que os resultados produzidos pela escolha do estudo qualitativo sejam capazes de produzir novos conhecimentos acerca de um tema (NEVES, 1996).

Segundo Minayo (1997), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização numérica.

A pesquisa qualitativa pode utilizar dados subjetivos obtidos através de técnicas de observação do pesquisador, entrevistas ou realização de grupos que poderão subsidiar a geração de dados descritivos (LECANDA, 2002).

De acordo com a filosofia compreensiva, foram desenvolvidas várias abordagens metodológicas em pesquisa qualitativa que são a fenomenologia sociológica que trabalha com as relações dos mais variados sentimentos das pessoas, influenciados pelo passado e presente que podem direcionar o futuro, e o espaço privilegiado por essa teoria são a vida presente e sua relação cotidiana; etnometodologia é traduzida como um conjunto de estratégias de pesquisa que descreve de maneira minuciosa o objeto de investigação (MINAYO, 2014).

O interacionismo simbólico que necessita que o investigador apreenda e compreenda a natureza reflexiva dos sujeitos pesquisados; as histórias de vida que podem auxiliar na compreensão do processo de socialização das pessoas e sua estrutura organizacional; investigação participante e investigação-ação que permitem que sejam construídos planos de ação para enfrentar e resolver os problemas detectados em conjunto por pesquisadores e pesquisados e, por fim, os estudos de caso são utilizados para gerar conhecimento significativo de eventos vivenciados, intervenções e processos de mudança, sendo que o objeto de pesquisa pode ser obtido por meio de entrevistas, observações, banco de dados e documentos (MINAYO, 2014).

No caso desta pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica que se aproxima da investigação-ação, e os dados para análise foram obtidos coletivamente

com os professores, através de roteiro semiestruturado aplicado em duas reuniões de grupo focal.

Foram construídos dois quadros de análise contendo os achados do primeiro e segundo grupo. A partir da construção, foram feitas leitura e agrupamento dos dados, e levantaram-se os temas para discussão desta pesquisa.

6.2. Local do estudo

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências de uma instituição de ensino técnico de nível médio no município do interior de São Paulo. Esta instituição de ensino é um dos componentes dos cenários de prática utilizados para colaborar com a formação de enfermeiros licenciados de uma universidade pública há cerca de nove anos.

É uma instituição de ensino técnico de nível médio de caráter privado, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e Diretoria de Ensino– SP. Oferta as seguintes modalidades de ensino: Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Continuada de Trabalhadores, possibilidades de realização de cursos de Qualificação Profissional de Nível básico e outras Especializações de Nível Médio com a finalidade de atender aos interesses da comunidade dentro de sua capacidade física, humana e financeira, ou ainda, em regime de parceria.

O prédio escolar possui dez salas de aula disponíveis para os três períodos legalmente existentes para a educação: matutino, vespertino e noturno, possui um laboratório de enfermagem que atende aos requisitos mínimos necessários para o ensino de conteúdos procedimentais, um laboratório de Informática equipado com microcomputadores e uma biblioteca contendo os recursos mínimos para pesquisas a serem realizadas pelos estudantes, no decorrer dos cursos (SÃO PAULO, 2013).

O corpo docente é composto por profissionais com formação superior na área exigida, tendo preferência na admissão os que possuem Licenciatura Plena ou capacitação por programa Especial de Formação Docente, na área profissional do curso correspondente. O corpo discente é composto na maioria por alunos de classe média baixa que atuam ou atuaram de alguma maneira na área da saúde, com faixa etária bastante diversificada e adolescentes em busca do primeiro emprego, cerca de 90% é composto pelo sexo feminino (SÃO PAULO, 2013).

Os principais objetivos desta escola é formar profissionais que atendam às normas legais definidas pelos sistemas de ensino e aos preceitos éticos profissionais, para contribuir com a melhoria da qualidade dos serviços de saúde e proporcionar ao educando a capacidade de tornar-se comprometido com o espírito crítico, sendo capaz de relacionar a teoria com a prática, aprimorando suas aptidões e criatividade (SÃO PAULO, 2013).

No curso de formação profissional técnica de nível médio em enfermagem, é adotado o currículo disciplinar de construção por competências gerais para o técnico de nível médio, subdividido em dois módulos com carga horária total de 1.800 horas. A carga horária total abrange conteúdos teóricos e práticos, aborda disciplinas relacionadas com as competências da formação e, visa a obter no final de cada conteúdo teórico/prático trabalhado o alcance para o desempenho profissional proposto (SÃO PAULO, 2013).

Segundo a literatura, considera-se que o ensino por competências exige um processo educacional diferenciado. O fato de ter recursos pedagógicos por si só não é suficiente, neste caso específico, faz-se necessário oferecer aos estudantes oportunidades de relacionar os conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem de maneira reflexiva. No entanto, os procedimentos metodológicos de ensino e o processo avaliativo precisam contemplar a dinâmica do conhecimento de forma significativa e reflexiva (ARAUJO, 2005).

Assim, considera-se que os documentos do estabelecimento escolar estudado preveem um processo educativo participativo e com estratégias de avaliação que devem seguir na mesma direção.

Os critérios de avaliação no processo de ensino e aprendizagem devem estar contemplados em instrumentos que possibilitem a identificação do desenvolvimento do aluno e que forneçam elementos para confirmações ou correções necessárias, complementações e enriquecimento no processo de formação (SÃO PAULO, 2013).

6.3. População do estudo

A população do estudo foi composta por sete dos oito enfermeiros- professores que trabalham conteúdos teóricos no curso de formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem da instituição de ensino. Três dentre eles possuem licenciatura plena há quatro anos, um possui mestrado e três possuem curso de

capacitação docente na área. A média de tempo em docência em nível médio foi de quatro anos e meio, com variação entre seis meses e quinze anos. A maioria dos professores possui outro vínculo empregatício, sendo da seguinte forma: dois são enfermeiros assistenciais em hospitais, um é enfermeiro da estratégia de saúde da família, um é enfermeiro de assistência domiciliar, um trabalha como enfermeiro de auditoria hospitalar e dois são exclusivamente enfermeiros-professores em nível médio.

6.4. Critério de inclusão

Para fazer parte da pesquisa, foram convidados os professores que ministravam conteúdos teóricos no curso de formação técnica de nível médio em enfermagem, nos dois momentos da coleta de dados.

6.5. Coleta de dados

A coleta de dados teve início após a anuência da instituição de ensino onde o estudo foi realizado e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

6.6. Instrumento de coleta de dados

Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de análise de documentos, destacando-se os conteúdos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais descritos no currículo da instituição, em seguida foram realizados dois grupos focais.

O grupo focal é uma técnica de discussão que permite aos participantes dialogar sobre um tema em particular, ao receberem estímulos para o debate. Distingue-se por suas características e pelo processo de interação grupal resultante da procura de dados (RESSEL et al., 2008).

O processo de interação grupal permite desenvolvimento, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Essa técnica facilita a formação de novas ideias originais. Gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos,

confrontos e pontos de vista. E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano (RESSEL et al., 2008).

Para a realização de um grupo focal, o ideal é que este seja composto por um número entre seis e quinze pessoas. A dimensão numérica de cada grupo depende do objetivo do estudo, quando se deseja realizar uma discussão mais aprofundada sobre o tema o ideal é que sua composição seja menor (RESSEL et al., 2008).

O grupo focal deve ser disposto em círculo pelo fato de facilitar a visualização face a face entre os participantes. Para auxiliar o desenvolvimento das discussões, conta-se com o apoio de um moderador (encoraja e facilita a discussão) e um observador (realiza anotações observacionais das discussões) da produção grupal, estes devem estar em posições estratégicas que permitam sua comunicação não verbal (RESSEL et al., 2008).

Para a realização do primeiro grupo, seguiu-se um roteiro inicial utilizado como disparador da discussão (Apêndice B). O segundo grupo teve a discussão iniciada após apresentação dos conteúdos programáticos contidos no currículo da escola e apresentação da pré-análise dos dados obtidos no primeiro grupo focal.

A coleta de dados foi realizada no período entre novembro de 2014 e fevereiro de 2015 com horário agendado pela direção e coordenação da escola, em concordância com os participantes da pesquisa.

Os grupos desta pesquisa foram compostos por sete enfermeiros- professores, um moderador e um observador. As discussões foram norteadas pelos tipos de avaliação mais utilizados pelos participantes referentes aos conteúdos contemplados no currículo da escola, sendo que, o objetivo foi o de trazer o foco das discussões para a realização da avaliação atitudinal.

6.7. Análise dos dados

Os dados encontrados foram analisados, confrontando-se os achados com o objetivo do estudo e com o referencial teórico adotado, seguindo-se a concepção construtivista no processo de ensino e aprendizagem, conforme descreve Zabala (1998).

O material produzido foi analisado através de alguns elementos da Análise de Conteúdo (AC) que é composta por técnicas de análise de comunicação que visa a obter, por meio de procedimentos ordenados e objetivos de descrição de conteúdo

das mensagens, pontos importantes que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (MINAYO, 2014; BARDIN, 1979).

A análise de conteúdo parte de uma leitura das falas e depoimentos para atingir um nível mais profundo que ultrapasse o sentido manifesto do material em análise. Os procedimentos relacionam estruturas semânticas (significantes) com sociológicas (significados) e articulam os enunciados superficiais com os fatores que os caracterizam, por exemplo, as variáveis psicossociais, contexto cultural e o processo de produção da mensagem (MINAYO, 2014).

A análise de conteúdo possui várias modalidades dentre elas são descritas: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de nunciação. Neste estudo, foi realizada análise de conteúdo com a modalidade de análise temática (MINAYO, 2014).

A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido compostos por uma comunicação, a presença ou frequência significa alguma coisa para o objeto em análise. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denotam relevância no discurso estudado (MINAYO, 2014).

Esta modalidade de análise subdivide-se em três etapas descritas como: pré-análise onde é feita a organização, leitura flutuante, leitura exaustiva e a formulação das categorias ou temas do material utilizado; exploração do material que consiste na redução do texto às palavras e expressões significativas; tratamento dos resultados e sua interpretação fase em que o analista propõe inferências e realiza interpretações inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente (MINAYO, 2014).

O material produzido com a realização dos grupos foi transcrito, lido de maneira exaustiva e construídos dois quadros com organização do material da pesquisa. Para a análise, seguiu-se a ordem proposta pela modalidade de análise temática (organização, leitura, leitura exaustiva e formulação dos temas). Após a leitura exaustiva, foram elencados dois temas, sendo que o segundo dentre eles contém três subtemas apresentados e discutidos.

6.8. Aspectos éticos

O presente projeto de pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, aprovado sob o número de Parecer 858.824/2014 (ANEXO I), em seguida foi apresentado à instituição de ensino técnico de nível médio

em enfermagem que emitiu a autorização para desenvolvimento do mesmo (ANEXO II).

Após os esclarecimentos necessários e adesão voluntária dos participantes, foi solicitado aos mesmos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram resguardadas as orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde (CONEP), com respeito à confidencialidade e à privacidade, garantindo a não utilização das informações que poderão causar prejuízo individual ou coletivo, e o tempo necessário para a leitura e compreensão do TCLE foi concedido (BRASIL, 2012).

Para dar início à coleta de dados, o estudo foi explicado aos participantes, os mesmos concordaram e assinaram o TCLE (Apêndice A). As reuniões dos dois grupos foram realizadas em uma sala na instituição de ensino técnico de nível médio considerada adequada para a realização dos mesmos.

Todos os participantes assinaram o TCLE (Apêndice A) o qual aponta esclarecimentos acerca da pesquisa, garantia de sigilo e privacidade, compromisso de não existência de riscos à pessoa que aceitou participar e garantia do direito de deixar de participar da mesma, em qualquer momento da pesquisa (BRASIL, 2012).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação dos resultados e discussão, serão abordados dois temas obtidos após análise do material de produção grupal descrita a seguir: tema I: A avaliação no processo de ensino e aprendizagem com o subtema: dificuldades no processo de ensino e avaliação da aprendizagem. Tema II: O ensino e avaliação de conteúdos atitudinais com os seguintes subtemas: dificuldades de ensinar e avaliar conteúdos atitudinais; critérios e instrumento para avaliação atitudinal. As falas foram agrupadas e serão discutidas de modo conjunto, para responder ao objetivo da pesquisa.

Os temas serão apresentados a fim de ainda subsidiar a elaboração de um instrumento para colaborar com a avaliação atitudinal no processo de ensino e aprendizagem na formação de auxiliares técnicos de enfermagem.

No início dos grupos, os participantes foram incentivados a falar sobre o seu desenvolvimento pedagógico de maneira individual e foram incentivados a relatar sobre a avaliação da aprendizagem de maneira abrangente e, por fim chegaram a relatar se trabalhavam e avaliavam conteúdos atitudinais em suas práticas de ensino. A seguir, apresentam-se os temas e subtemas.

7.1. A avaliação no processo ensino-aprendizagem

Neste tema serão desenvolvidos as formas de avaliar os conteúdos trabalhados, o modo de conceber a avaliação e as dificuldades relatadas neste processo. As dificuldades elencadas nas falas dos participantes são as seguintes: Como quantificar aprendizagem atitudinal, os professores que trabalham de maneira individual, as lacunas contidas no processo de formação, pouco tempo para planejar e corrigir avaliações, heterogeneidade do corpo discente, a estrutura curricular da escola e, por fim, ser professor horista com outros vínculos empregatícios.

Com os trechos a seguir, os participantes da pesquisa demonstram que percebem que a avaliação é um componente do processo de ensino e aprendizagem no contexto onde estão inseridos e que deve ser coerente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

“...a avaliação é um processo...”

“...desse jeito, o projeto pedagógico e a coordenação do curso entende avaliação...?”

“...eu acredito que a avaliação, ela tem que ser coerente com o formato do curso, não adianta eu chegar aqui e falar olha vamos fazer uma avaliação processual, individual...”

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

Ao realizar discussão grupal, os participantes não mencionaram o conhecimento sobre o tipo de abordagem de avaliação feita no PPP da escola. Suas escolhas são diversificadas e isoladas com característica de avaliação somativa que, ao final das unidades pedagógicas, representa, de forma numérica, a média do aluno como se esta representasse o seu aprendizado esperado.

O PPP da escola em questão descreve que a avaliação deve ser um processo contínuo e cumulativo e ter como base o desempenho global do aluno. Seus objetivos são os de formar um profissional de enfermagem de nível médio com conhecimento crítico, científico, tecnológico, sociocultural e com capacidade de comunicação e de organização de sua própria área de atuação (SÃO PAULO, 2013).

A escola deverá conduzir o aluno à aplicação de suas habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas com responsabilidade, justiça e competência. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem deverá ser compreendida como um diagnóstico do desenvolvimento do educando, no decorrer do curso (SÃO PAULO, 2013).

Em relação aos conteúdos atitudinais, a instituição não faz referência sobre os critérios de avaliação que fica subjetivamente entendida com as características esperadas para o profissional como as afetivas, de responsabilidade, justiça e comunicação. É descrito que o aluno será aprovado se obtiver média igual ou superior a 5,0 pontos em cada componente curricular e frequência igual ou superior a 75% (SÃO PAULO, 2013).

Na discussão, não foi possível distinguir se os participantes se referiam à avaliação formativa, avaliação diagnóstica ou avaliação somativa como prática do processo de avaliação. As falas descritas a seguir descrevem que estes procuram, com as formas de avaliação escolhidas, abordar a avaliação com os estudantes de maneira integral:

“...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. Ele vai lá, ele consegue sentar, se comunicar melhor com o outro, trabalhar em equipe, então, tudo isso vai sendo trabalhado...”

Um ensino que visa a uma formação integral do indivíduo na concepção construtivista deverá ter como escolha, no planejamento de ensino, a avaliação formativa que pode ser subdividida em três etapas principais que a direciona: a primeira é a avaliação inicial que tem como ponto de partida conhecer os seus alunos no sentido de entender o que sabem fazer e o que são; a segunda é uma avaliação reguladora que visa a entender, no processo de ensino e aprendizagem, como as necessidades vão se apresentando para chegar a determinados resultados e, por fim, a avaliação final ou integradora que fornecerá o resultado de tudo o que o estudante conseguiu “absorver” no período preestabelecido (ZABALA, 1998).

Nesse sentido, questiona-se sobre a aproximação e conhecimento que os professores têm sobre a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem e se entendem que os caminhos que têm seguido se aproximam da realização deste tipo de avaliação, mesmo que seja pouco estruturada e de maneira individualizada.

Nota-se que são várias as estratégias elencadas para avaliar os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula. São citadas pelos participantes: provas pontuais, trabalhos em grupos, estudo de caso, seminários e trabalhos individuais, as estratégias podem ser observadas como se segue:

“...Bom eu costumo utilizar, apresentação de trabalho, mais provas pontuais, porque eu acho mais fácil de estar quantificando...”

“...para ele é muito mais tranquilo avaliar dando uma prova e, para maioria dos alunos que a gente tem, pelo menos os meus alunos é mais fácil, por questões de trabalho, por questões de formação, porque eles vêm, na maioria das vezes, de uma formação bancária que estuda para a prova...”

“...tem um bom percentual da sala que gosta de discutir caso, que gosta de fazer trabalho em grupo, que gosta de fazer seminário...”

“...eu uso a estratégia do seminário, de construir, de sentar, de ler, buscar em várias fontes...”

“...eu geralmente divido o seminário em 3: recurso audiovisual, de apresentação, e o material impresso...”

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

Em relação às questões de avaliação de forma mais abrangente, percebe-se que os participantes vivenciam a prática da avaliação dos conteúdos teóricos e não utilizam apenas uma maneira para avaliar.

Assim, quando se colocou o tema da avaliação em discussão com os professores, foi possível verificar que se remetem imediatamente à avaliação de conteúdos cognitivos. Uma formação integral, esperada para o profissional de enfermagem, deve comportar as diversas capacidades da pessoa e não somente as cognitivas, nesse sentido os pressupostos da avaliação devem contemplar todas as tipologias de aprendizagem (ZABALA, 1998).

No processo de discussão em grupo, ficou evidenciada a realização de avaliação cognitiva dentro do processo de ensino e aprendizagem que se refere aos aspectos cognitivos e conceituais. Quando se trabalha com conteúdos conceituais onde os estudantes devem dar respostas mais objetivas no que diz respeito a fatos históricos, alguma data específica ou conceitos elaborados, a avaliação com provas objetivas é considerada uma boa opção (ZABALA, 1998).

Em relação à formação de profissionais da área da saúde, espera-se que a forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem bem como o processo avaliativo cooperem com uma aprendizagem que seja significativa para o educando. Portanto, neste processo espera-se desenvolver ações para que o outro se transforme em um profissional apto a ter um papel nas configurações profissionais complexas, compreendendo e incorporando a dimensão ético-política (BRASIL, 2001).

Para o trabalho de conteúdos conceituais, mesmo que os professores utilizem as provas pontuais, faz-se necessário que as questões sejam mais elaboradas, de maneira que o estudante possa ter condições reais de demonstrar que consegue transitar na escrita, considerando os conceitos apreendidos, mesmo que eles se apresentem na realidade de trabalho de outras maneiras que não sejam aquelas descritas na literatura. Neste caso, os trabalhos em grupo ou estudos de caso seriam

de grande ajuda para contribuir com a avaliação deste tipo de conteúdo (ZABALA, 1998).

Trabalhar o ensino de profissionais técnicos de nível médio não é tarefa fácil, segundo o relato de alguns professores. Estes trazem algumas preocupações, em suas falas, no sentido de estar formando profissionais conscientes de sua prática futura e de que estes possam ser capazes de relacionar o conhecimento com o cuidado do outro:

“...a gente não está aqui falando de formar uma pessoa que depois vai sentar atrás de uma máquina calculadora, de uma caixa ou de uma máquina e mexer com números...”

“...e aí você tentar trazer para ele que o cuidado não é fragmentado, que o cuidado envolve toda a construção do conhecimento que didaticamente o projeto pedagógico aqui da escola divide em disciplinas...”

Os conhecimentos a serem apreendidos pelos estudantes que se tornarão profissionais de enfermagem, neste caso, de nível médio, devem abranger uma dimensão para além dos conhecimentos técnicos e científicos. Esta formação deve permitir que o estudante perceba algumas situações e características sobre o trabalho em saúde. Deve permitir, ainda, que este reflita sobre como se constitui o trabalho no dia a dia dos serviços de saúde e o que é adequado. Precisa possibilitar que o educando tenha oportunidades de refletir sobre como deve ser feito, para que, por que e para quem se trabalha na saúde (MERHY, 1997).

Não foi citado pelos participantes quais seriam os tipos de avaliação utilizadas para os conteúdos procedimentais, ou mesmo como trabalham o ensino destes no decorrer do curso de formação técnica de nível médio.

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. De modo geral a avaliação da aprendizagem não é planejada, são escolhidos os objetivos, os conteúdos, as atividades e os recursos e, em seguida, aplicadas provas relacionadas ao trabalho realizado na unidade, isso caracteriza a manutenção tradicional e convencional de realizar o ensino e em seguida a avaliação (VEIGA; FONSECA, 2010).

Os participantes fazem referências de que é preciso colaborar com a formação dos profissionais de enfermagem de maneira mais consciente, pois estes estarão a serviço do cuidado do outro. A avaliação da aprendizagem, no caso do ensino em enfermagem, deve utilizar diferentes procedimentos e instrumentos para estimar o aprendizado do aluno, por exemplo: observação, provas de habilidades práticas, exames escritos e meios que busquem apreender os saberes, as estratégias cognitivas para solução de problemas, as habilidades técnicas, as atitudes e os comportamentos (BRASIL, 2001).

Alguns participantes relatam que a avaliação deve ser um processo contínuo durante o percurso da formação e que se faz necessário individualizá-la para que o estudante seja reorientado de acordo com sua necessidade:

“...olha na teoria você foi insuficiente, precisa melhorar. no campo de estágio você está apto e...um por um...na teoria...”

“...eu avalio ele no processo, eu não deixo para avaliar ele no final, porque se eu avaliar ele no processo, eu consigo dar o feedback pro aluno...”

Essas falas podem ser traduzidas como a tentativa de escolha da implantação de uma avaliação formativa. Esta tem como possibilidade englobar todas as dimensões da aprendizagem do aluno como a cognitiva, afetiva e psicomotora. Este tipo de avaliação pode ser potencializada na instituição de ensino pela discussão e formulação realizada pela equipe pedagógica da escola e pela concepção do trabalho por ela executado (VEIGA; FONSECA, 2010).

Dificuldades no processo de ensino e avaliação da aprendizagem

Cada professor trabalha de modo independente, sem uniformização ou supervisão do que está sendo ensinado ou avaliado. Se há professores que buscam formas de trabalhar o processo de avaliação de maneira contínua, por que não ser divulgado entre seus pares para que estes cheguem a um consenso ou a uma escolha coerente com a formação técnica de nível médio?

As falas a seguir retratam a necessidade de que todos conheçam e percebam o ensino e a avaliação em conjunto, com aproximações do que o outro esteja fazendo, dentro de sua sala de aula:

“...aqui cada um avalia de um jeito e a gente não tem muito assim, um parâmetro ou alguma coisa que colabora nesse sentido...tem que ser integral... uniformizado...”

“...então tem conteúdos diferentes, cada um trabalha os conteúdos de formas diferentes...”

Isso pode representar uma dificuldade enfrentada, implicitamente, pelos professores da instituição que não possuem reuniões específicas para discutir o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos neste curso.

Quando o processo de trabalho de uma escola é organizado de maneira fragmentada, o professor: trabalha isoladamente, dicotomiza a relação teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno e conteúdo-forma. Isso pode trazer grandes dificuldades para a compreensão de sua prática no processo e de preparar profissionais reflexivos no mundo do trabalho (VEIGA; FONSECA, 2010).

Para além disso, o planejamento de ensino deve ser realizado de maneira contínua, com participação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELOS, 1995). Entende-se que o diálogo entre os pares que trabalham o ensino e a aprendizagem pode potencializar qualidade neste processo.

Diante disso, faz-se necessário que o professor de ensino técnico de nível médio em enfermagem esteja preparado para atuar no processo de ensino e aprendizagem, e isto significa muito mais do que apenas transmitir e avaliar o conhecimento trabalhado (PETTENGILL et al, 1998).

Este professor, muitas vezes, é formado, mas não tem um preparo pedagógico adequado, faltam estímulos, interesse em se capacitar e, ainda, possui mais de um vínculo empregatício (FROZONI, 2013).

A avaliação e o ensino realizado baseiam-se, em geral, no modelo de formação que o professor teve e no que ele acredita ser a melhor forma para desenvolver o seu trabalho docente.

Os participantes relatam que são conscientes de que existem várias lacunas para a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem no que diz respeito ao ensino e à avaliação neste processo, e isto pode ser retratado nas seguintes falas:

“...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...”

“...e a minha responsabilidade nesse processo qual que é? E a minha responsabilidade com a escola?”

“...a gente pode fazer várias coisas, e a gente percebe lacunas, e aí eu tento...a gente voltar, quantas vezes, isso é frustrante, ou se não aquele professor que vai ser realmente só a prova teórica ou só um tipo de avaliação, a lacuna ficou, pra ele tá certo ele segue em frente entendeu?”

As lacunas citadas acima podem estar relacionadas à questões mais amplas como: a organização e condições do trabalho. Mesmo quando há uma estrutura pedagógica e curricular organizada de maneira que responda às legislações e diretrizes para a educação/formação, não é possível afirmar que o ensino proporcionado seja de qualidade.

Para Frozoni (2013), a percepção da existência de lacunas neste nível de formação, percebidas pelos professores, pode estar representada pela globalização da economia, do conhecimento e da informação; pelos avanços das tecnologias em saúde e pelas constantes mudanças que ocorrem na área. Estes fatores associados geram, constantemente, exigências da formação de um novo perfil de profissional.

Nesse contexto, algumas ações podem colaborar com um ensino articulado e planejado, por exemplo, entender que vão surgir dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e conhecer como a instituição de ensino planejou a formação dos profissionais egressos de seus cursos.

O PPP da instituição contém o modelo curricular. Faz-se necessário que o corpo docente tenha conhecimento deste instrumento e que o utilize em sua prática diária de ensino. O trabalho de conteúdos deve ser planejado e precedido pelo PPP escolar e seguir a proposta curricular da instituição.

O PPP define os objetivos a serem atingidos politicamente, e o planejamento curricular dimensiona os conteúdos a serem ensinados e apreendidos pelos alunos. O currículo define os resultados que se esperam alcançar em cada área de conhecimento (LUCKESI, 2009).

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem não é um fim em si mesma. O planejamento de ensino define os meios a serem utilizados para atingir os objetivos esperados. A execução deste possibilita a construção dos resultados, e a avaliação serve para diagnosticar se estes resultados foram alcançados.

Cotidianamente a avaliação tem sido utilizada de maneira independente do PPP e do planejamento de ensino, servindo como meio de atribuição de notas e conceitos aos alunos. Sua verdadeira função é estar a serviço da construção de melhores resultados, ou seja, se a avaliação for utilizada de forma diagnóstica ela poderá subsidiar a tomada de decisão a favor da construção dos resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2009).

Reuniões pedagógicas, para que os professores possam discutir as lacunas existentes na prática de ensino, e mesmo, de avaliação, classificação e atribuição de notas aos alunos, como têm sido feitas no último ano no estabelecimento estudado, poderão proporcionar mais qualidade à formação que os mesmos querem proporcionar aos seus alunos. O processo de ensino e aprendizagem faz parte do PPP e é institucional, não deve ser executado de maneira isolada pelo corpo docente (LUCKESI, 2009).

Em relação ao planejamento de ensino, elaboração de várias estratégias de avaliação, correção das mesma para dar devolutiva aos estudantes, os professores relatam algumas dificuldades para a execução de tal tarefa como: o tempo para planejar e corrigir avaliações.

“... falou aqui que está com um monte de prova pra 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...”

“...só que aí acaba sendo mais uma coisa que eu tenho que arranjar tempo depois pra ler, pra corrigir...”

“...chega um momento que fica humanamente complicado pro professor laçar, ...foi dito em reunião que eu tinha que laçar todas as avaliações, planejamento, e aí você fica só por conta disso...”

Semelhante aos que trabalham nesta instituição, a maioria dos professores que trabalham com educação de nível médio tem outro emprego, são remunerados conforme as horas-aulas ministradas no decorrer do mês. O trabalho na docência é tido como parte complementar à renda mensal, com isso, não terão dedicação exclusiva com docência. Os recursos para o preparo e planejamento são escassos, o que pode ser considerado fatores que dificultam a prática no ensino e aprendizagem (FROZONI, 2013).

Além das dificuldades citadas acima, nota-se através das falas dos professores que estes esperam, ainda, trabalhar com os limites de seus alunos, das turmas novas iniciadas. Pretendem abordar o desinteresse de alguns alunos durante a apresentação de trabalhos realizada por seus colegas. Referem dificuldades frente à heterogeneidade do corpo discente, descritas nos seguintes trechos das falas gravadas e transcritas:

“...então eu tenho que aprender a lidar com os meus limites, pra depois eu lidar com os limites dos outros. Se eu não souber lidar com os limites dele, eu também não saberei lidar com os meus e, isso eu acho que é papel do professor, trabalhar na formação dele, porque o nosso trabalho não é isolado...”

“...e depende da turma que você pega...”

“...o aluno devia tá entendendo que aquilo ali que tá passando...ele não tá nem aí...ele tá mais preocupado pra chegar o tempo dele bater palma pra sobrar mais um tempo pra ele ficar livre...”

“...depende do ambiente que a turma tá, né, porque a classe às vezes, cada parte da sala tá num momento, e você tem que conduzir todo esse momento...”

O professor precisa aprender a lidar com as diversidades de dificuldades dentro do contexto da sala de aula. O educador é o mediador na construção de conhecimento pelos seus alunos, faz-se necessário que tenha uma consciência crítica e reflexiva que o auxilie na percepção de fatos relevantes para o desenvolvimento de um novo cidadão, neste caso, um novo profissional de enfermagem (COELHO, 2009).

Por mais que os professores façam capacitação pedagógica para fundamentar a sua prática profissional, a tendência é que fique dominado pelos problemas práticos do dia a dia, considerados difíceis, na sala de aula. O que pode ajudá-lo a superar tais

dificuldades é a sistematização de seu cotidiano tornando-o público aos seus pares. Discutir com estes assuntos relacionados com a educação/formação como: avaliação, comportamentos dos alunos em sala de aula, material didático, estratégias de ensino, motivação dos estudantes, dentre outros (MACEDO, 2002).

Segundo Luckesi (2009), existem duas formas de aprendizagem no contexto escolar, uma informal onde ocorrem as múltiplas situações de convivência no cotidiano. O que se aprende dentro de uma sala de aula ultrapassa o que o professor ensina, acompanha e controla. Outra, intencional, que é aquela definida como as situações onde o professor propõe conteúdos que estimulam a assimilação de conhecimentos por parte do educando assim como o desenvolvimento de suas capacidades éticas e cognitivas.

As dificuldades descritas acima pelos professores poderão ser superadas, caso estes consigam articular as formas de aprendizagem citadas por Luckesi (informal e intencional) e, ainda, discutir mais sobre sua prática diária em sala de aula com seus pares, conforme citado por Macedo.

Para avaliar de maneira que possa contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos educandos, alguns professores citam que seria bom ter um currículo integrado, reduzir os “vícios” e a repetição de avaliações anteriores, ou seja, de uma mudança em toda a estrutura institucional e curricular da escola:

“...Eu acredito muito no currículo integrado, eu acho que se fundissem as disciplinas, a gente conseguiria aproveitar muito mais... a avaliação assim fracionada é mais difícil...”

“...tem os nossos vícios também, então acaba que, a forma de avaliar, repetindo avaliação..., muita coisa é diferente na estrutura para gente melhorar na avaliação entendeu...?”

“...a avaliação ela depende muito da dificuldade de toda estrutura nossa que já vem tão errada, é que, eu acho que deveria ser mudada...”

O educador que tiver o desejo de transformação, em relação a sua prática de avaliação, deve definir ou redefinir os rumos de sua ação pedagógica, pois ela se insere em um contexto maior e está a serviço dela. Um passo fundamental para redirecionar a prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e

explícito, de modo que este possa direcionar a sua prática no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2009).

Serão abordadas, no próximo tema, questões relacionadas diretamente aos conteúdos atitudinais, por exemplo, como ensinar e avaliar tais conteúdos. E ainda, segundo os relatos dos participantes, quais os critérios seriam necessários para haver uma sistematização da avaliação de conteúdos atitudinais.

7.2. O ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais

Quanto à abordagem de conteúdos atitudinais, os professores fazem referência durante as discussões dos grupos que podem aproveitar várias oportunidades para abordá-los e relatam que não é uma situação muito tranquila trabalhar o ensino e a avaliação destes conteúdos:

“...dentro das atitudes, você vai falando pro aluno olha, essa atitude que você está tendo aqui na sala, ela está errada, não está dando certo esse celular que você está a toda hora tocando, por que que você não pega essa aula sabe...? Nesse sentido, tem que ir fazendo a pessoa pensar...”

“...não pode ser uma coisa só pontual...”

“...se acontecer alguma coisa, você teria que estar parando em algum lugar, porque as coisas estão acontecendo...”

“...mas aí você chama o aluno e fala, sabe aquele dia do celular, você achou correto aquilo? Ah não, tal e tal, foi conversado, foi observado isso, entendeu, foi orientado e reorientado...ele vai repensar...”

“...quando o aluno falta, aí que a gente vai pegar o atitudinal, tipo assim, se faltou, é atitudinal...”

Zabala (1998) traz que os conteúdos atitudinais são influenciados pelas questões emocionais dos educandos, que das quatro tipologias de conteúdos que compõem o currículo, factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, estes últimos são considerados os mais complexos. Para que o conhecimento de conteúdos atitudinais se transforme em referência para a atuação, é necessário mobilizar todos os recursos relacionados ao componente afetivo dos educandos.

Um estudo realizado na graduação em enfermagem corrobora o contexto complexo relatado para ensinar conteúdos atitudinais. Os docentes de graduação sinalizam que é um grande desafio quebrar um modelo de ensino e aproximar-se do aluno, física, social, cultural, psicológica e emocionalmente. E que devido à valorização dos conteúdos conceituais e procedimentais discriminados pelo currículo de forma fragmentada e pontual, ocorre a dificuldade da percepção das características individuais dos alunos, bem como o seu processo de aprendizagem (NOSOW, 2009).

Os professores descrevem o que poderiam ser considerados como conteúdos atitudinais dentro do contexto da sala de aula, ao trabalharem os conteúdos teóricos citados como a *“pontualidade, a assiduidade, as conversas paralelas na sala de aula, uso do celular durante a aula, participação nas aulas e trabalhos propostos, apresentação individual e grupal em seminários”*.

Para ensinar conteúdos atitudinais, também é necessário prestar atenção na subjetividade do processo de ensino e aprendizagem das unidades didáticas que se referem aos aspectos do planejamento de ensino e da participação e resposta do estudante com o mesmo (ZABALA, 1998).

Os sujeitos da pesquisa fazem referência aos modos possíveis e utilizados por eles no desenvolvimento de conteúdos atitudinais como a *“instigação do conflito”* em sala de aula no sentido da colaboração, estimulam a interação entre os pares, discorrem sobre o exercício da empatia, do respeito e da postura profissional como se seguem:

“...eu instigo o conflito, e aí? Você que sabe mais que vai ter que ajudar esse aqui na dificuldade dele entendeu...?”

“...não, tem que interagir, tem que respeitar e tem que conviver...”

“...então assim a questão atitudinal, vai ser formativa, eu acho que precisa de um aglomeramento...”

“...é imprescindível pra um profissional de enfermagem ter postura, empatia, ter foco no ambiente, então eu elenco algumas coisas que pra mim, são prioritárias, então...”

Para Zabala (1998), os conteúdos atitudinais podem ser traduzidos pela utilização de alguns verbos para a construção dos objetivos, por exemplo, aceitar, agir,

obedecer, perceber, ponderar, praticar, reagir, respeitar, sentir, ser, tolerar, dentre outros. Para desenvolver tais objetivos, pode-se valer de situações como a observação dos estudantes nos vários espaços da instituição de ensino, adaptar o ensino às necessidades e situações reais dos alunos, partir da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam, introduzir processos de reflexão crítica, favorecer modelos de atitudes e fomentar a autonomia moral.

A tentativa de mostrar ao estudante que o aprendizado de conteúdos atitudinais é tão importante quanto o aprendizado de conteúdos procedimentais é incumbência do professor, para tanto este deve sempre observar e respeitar a autonomia e dignidade na individualidade do aluno, para que isso ocorra da maneira esperada e satisfatória. Portanto os sujeitos envolvidos, professores e alunos devem mutuamente se reconhecer importantes e protagonistas neste processo (CARLIN, 2011).

Na relação entre o professor e o aluno, ambos se afetam. Se o primeiro tem conhecimento claro do que seriam os conteúdos atitudinais e os desenvolver no contexto da sala de aula, possivelmente poderá afetar o seu aluno em relação a este tipo de conteúdo. Algumas falas retratam o conhecimento tido pelo professor e as situações vivenciadas consideradas como contexto de abordagem de conteúdos atitudinais como: o atraso ao chegar às aulas, as conversas incessantes e o uso do celular durante a aula.

“...o que é um conteúdo atitudinal pra mim? O aluno que chega atrasado, é ruim, então ele vai ser avaliado atitudinalmente negativo, só que por outro lado, ele chega atrasado porque ele depende de ônibus que da cidade dele, não é justo...”

“...porque tinha 3 pessoas que conversavam, conversavam, e eu tenho dificuldade de chamar atenção na frente dos outros...”

“...eu tenho uma aluna que chama C., a semana passada ela chegou, sentou e ficou no celular, chamando o outro do lado, atrapalhou a aula o tempo inteiro... aí essa atitude pra mim, era uma que...não está servindo pra continuar...”

Muitas vezes os professores não entendem o porquê de um aluno manter determinadas atitudes no contexto da sala de aula, visto que são orientados e repreendidos frente ao comportamento considerado inapropriado para o momento. Zabala (1998) traz que uma atitude é aprendida quando uma pessoa pensa, sente e atua de maneira constante frente a quem dirige esta atitude, e que as formas de

demonstrar suas atitudes podem variar desde disposições intuitivas, com certo grau de automatismo, até atitudes fortemente reflexivas.

A dificuldade de “chamar atenção” do aluno, citada pelos participantes, pode estar relacionada à formação deste professor. Com isto levanta-se uma questão importante que é compreender qual foi a sua formação e como este entende o lidar com dificuldades do outro. Esta questão é componente de um grande desafio na formação de profissionais da área da saúde.

Para o desenvolvimento e avaliação de conteúdos atitudinais, os professores enfrentam muitos desafios. Isso não é um problema exclusivo para os alunos do ensino técnico de nível médio em enfermagem.

Um estudo realizado no nível de graduação em enfermagem destaca a percepção de três desafios relacionados à identificação, ensino e avaliação de conteúdos atitudinais que são relativos a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem: instituição (pouca relevância no ensino de conteúdos atitudinais e outras), docentes (falta de tempo, capacitação pedagógica e outros) e estudantes (NOSOW, 2009).

Os desafios relativos aos estudantes são citados como: resistências às normas e regras, descompromisso com a aprendizagem, falta de tempo que dispõe para se dedicar e refletir sobre seu aprendizado, amadurecer seus conhecimentos e modificar o comportamento considerado inadequado em sala de aula como, sair a todo instante, chegar atrasado, atender ao celular. Foi percebido pelo estudo que tais comportamentos atrapalham o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (NOSOW, 2009).

Outra situação citada pelos participantes é a questão de divisão de subgrupos rígidos na mesma turma, relatam que não é fácil trabalhar com atividades que requerem mais interação dos estudantes, pois estes não aceitam se relacionar com outros fora de seus grupos:

“...não dá mais pra gente pensar naquele técnico que sabe tudo de técnica, mas que não sabe porque que está fazendo, que não se comunica com o outro...”

“...então as painéis, é impossível não existir, então essa é uma experiência, se eu divido em 5 grupos, são 5 painéis, se eu dividir em 3 eu tenho até medo de pedir, porque eles não conseguem, porque eles têm uma dificuldade imensa...”

“...Apesar de toda a história do começo da gente explicar, quando você for trabalhar você não vai escolher, tal e tal, então o seminário pra mim é uma dificuldade imensa por conta disso...”

“...eles são divididos entre grupo A e grupo B, assim, grupo A não olha pro grupo B, e teve essa divisão no estágio...”

“...quando você precisa tirar um deles pra colocar em outro setor, eles não vão, eu falo que a gente manda o aluno pro enfermeiro sofrer lá, a gente sofre aqui e o coitado sofre lá, ele chega lá assim, ele vai fazer panela...”

“...no último seminário que eu dei eu consegui desmontar 2 grupos, mas foi uma briga absurda, mas, eles entendem o porquê. Não vieram na aula ficaram sem grupos, agora é o grupo que tiver. Então assim, é muito difícil, é muito complicado a gente sempre ficar regulando, é muito mais trabalhoso pra nós, é óbvio que se você quer tudo organizadinho é mais trabalhoso...”

Para trabalhar conteúdos de aprendizagem, inclusive os atitudinais, os professores podem se valer da montagem de equipes fixas na sala de aula ou equipes flexíveis, cada uma tem os seus objetivos específicos, a primeira visa a acompanhar os estudantes em seus grupos por determinado período de tempo em relação aos trabalhos desenvolvidos e vínculos entre seus pares, proporciona crescimento de responsabilidades bem como de se comprometer a avaliar o seu trabalho e o dos demais componentes do mesmo grupo (ZABALA, 1998).

Já o segundo modelo de grupo, de equipes flexíveis, possibilita ao professor trabalhar com a heterogeneidade de seus alunos dentro de períodos de tempo determinados, e se a proposta do curso visa a que os estudantes desenvolvam a capacidade de trabalhar em equipe, este último se faz mais adequado (ZABALA, 1998). Na prática docente, percebe-se que há uma maior necessidade de que os professores desenvolvam mais trabalhos em grupos ou equipes de maneira mais frequente e clara.

Na prática profissional de enfermagem, os estudantes vão precisar ocupar escalas de trabalho que não são suas preferências, fazer outros trabalhos diferentes dos que gostariam, fazer parcerias com diversas pessoas, tendo afinidade ou não. O trabalho e avaliação de conteúdos atitudinais durante sua formação poderão contribuir com a prática profissional futura.

A escala de trabalho, um instrumento gerencial, denuncia ações relacionais silenciosas, em certos momentos revelam interesses, desejos e autoritarismo, relacionados à micropolítica dos serviços de saúde, explicitando várias situações conflituosas na equipe (SPAGNOL et al, 2010).

A escala é um instrumento utilizado pelo enfermeiro para organizar o processo de trabalho, necessita ter critérios estabelecidos e pactuados entre a equipe de enfermagem, o que poderá auxiliar na redução de conflitos no trabalho (SPAGNOL et al, 2010).

Em relação ao comportamento dos profissionais de nível médio em enfermagem frente ao instrumento gerencial da equipe (escala de trabalho), estes podem apresentar respostas conflituosas. As falas dos participantes podem ser reforçadas pelos textos do estudo citado acima e pela experiência de trabalho que cada enfermeiro-professor tem de sua vivência enquanto trabalhador nos serviços de saúde.

Quanto ao trabalho e à avaliação de conteúdos atitudinais, existem momentos em que os professores relatam a possibilidade de ser mais fácil, quando os critérios de avaliação são descritos no planejamento da disciplina, e pontuam os que mais consideram indispensáveis para a formação dos seus alunos. Os critérios são descritos como se segue:

“...quanto à parte atitudinal, o que que eu costumo fazer? Eu coloco lá que vai valer um ponto toda a parte atitudinal, então vai lá, pontualidade, assiduidade, postura, participação em sala...”

“...então assim, na verdade eu justifico tudo, no planejamento...”

“...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...”

No processo de ensino e aprendizagem, planejar significa estabelecer metas, ações e recursos que serão necessários para produzir os resultados esperados. No entanto, somente o planejamento não é suficiente para alcançar o que se espera, ele precisa ser executado. O ato de planejar exige dos educadores que estes tenham conhecimento seguro do que gostaria de desenvolver no ensino e ter domínio da ciência que ensina (LUCKESI, 2009).

Percebe-se a tentativa de abordar os conteúdos atitudinais no planejamento de disciplina, mas fica evidente nas falas subsequentes que planeja-se o desenvolvimento de critérios atitudinais como pontualidade, assiduidade, postura e participação em sala, porém consegue-se atribuir um valor numérico somente para a assiduidade do estudante:

“...na parte atitudinal vai contar, se ele falta, se ele participa, por exemplo, se tem um trabalho, se tem seminário, aí você coloca a apresentação de seminário e vai valer 3,0, apresentação de conteúdo, apresentação individual, apresentação grupal, cada um vale, vamos supor que cada um vale 1, eu já divido tudo desse jeito que facilita depois pra mim...”

“...se ele tiver 100% de presença ele já tem 1 ponto na nota final dele....”

“...você faltou tantas aulas minhas, então você ficou com 8 faltas e com 8 faltas eu tirei 0,4 seu...”

“...que eu faço, eu olho as faltas, anoto o número de faltas, você já conhece o aluno, você já sabe o quanto ele participa, você já sabe tudo, sabe se ele é assíduo, você sabe se ele chega no horário, você sabe, olhou o número de faltas, obrigatoriamente, faltou 4 dias ou 4 aulas, eu vou tirar 0,2, eu vou tirar 0,2 e ele vai ficar com 0,8...”

Essas falas evidenciam as dificuldades encontradas pelos professores no momento de desenvolver os planejamentos de ensino, e também que o plano é executado de maneira rotineira, parece não haver a reflexão-ação-reflexão sobre os critérios de ensino elencados anteriormente.

O que foi planejado precisa ser executado com as mesmas habilidades de conhecimento, este deve ser traduzido como prática para não ser traduzido como letra morta. Os conhecimentos científicos de várias áreas devem auxiliar a prática do ensinar e aprender. A ação do planejamento deve ser avaliada e revisada para que seus objetivos sejam mantidos ao longo do tempo (LUCKESI, 2009).

Dificuldades de ensinar e avaliar conteúdos atitudinais

Alguns participantes citam que é possível trabalhar conteúdos atitudinais durante a supervisão de estágio e fazem referência sobre a existência de um

instrumento que contém critérios de avaliação de tais conteúdos de maneira explícita, mas ainda há a necessidade de se trabalhar estes conteúdos antes que os estudantes sejam encaminhados para o estágio. Apesar da existência de um instrumento próprio de avaliação para este período do ensino, não é considerada fácil a questão do ensino de conteúdos atitudinais nem mesmo em campos de estágio:

“...aí tem lá, assiduidade, conhecimento teórico, e a gente vai ter que agrupar essas notas pro aluno, depois você chama o aluno, nós vamos explicar pra ele que ele vai vem por isso, isso, quantas avaliações eu participei lá no momento? “Eu não concordo com a avaliação do professor”, aí tem aquela discussão, vai pra coordenadora, o aluno não assina lá, por isso e isso, então assim, é muito complexo, nem essa avaliação que o aluno tem que ser avaliado...com o professor em grupo, faz a avaliação conforme os itens que são estipulados pela escola, já é complicado...”

“...o que que é um conteúdo atitudinal pra mim? O aluno que chega atrasado, é ruim, então ele vai ser avaliado atitudinalmente negativo, só que por outro lado, ele chega atrasado porque ele depende de ônibus, vem da cidade dele, que traz ele..., não é justo...”

“...a atitudinal eu acho importantíssimo, só que a avaliação cognitiva de conhecimento também é importante, não dá pra passar o aluno com menos de 5,0, assim como não dá pra passar com menos de 5,0 ali, se ele tirar menos de 5,0 na atitudinal e menos de 5,0 na cognitiva é reprova...”

“...Essa é uma grande preocupação que eu tenho, e não tenho encontrado alguma forma de chegar numa avaliação justa pra aquele aluno que está aqui, conseguir que ele tenha 60, 70% de aprendizado, porque se ele é 5,0, vamos pensar assim, você dá seminário, traz uma prova, e ele tira 5,0, 5,0, 5,0, ele passou, mas que qualidade é essa...?”

No caso da avaliação da aprendizagem, esta pode contribuir com uma formação de qualidade desde que seja devidamente planejada e corretamente escolhida em adequação aos conteúdos trabalhados.

É importante que o mínimo necessário para a formação profissional seja pedagogicamente estabelecido como conhecimentos, habilidades e hábitos a serem adquiridos pelos educandos. É importante que isso não seja a decisão individual de cada professor, mas do conjunto de educadores. Independente da escolha de notas,

a aprovação e reprovação do estudante deve dar-se pela efetiva aprendizagem mínima dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 2009).

Realizar a avaliação de conteúdos atitudinais com critérios no campo de estágio já é considerado complexo pelos professores, isso não é mais simples na aplicação da teoria. Como citado, há dificuldade de lidar com os atrasos constantes dos alunos, questionamentos em relação às notas recebidas e a equiparação dos conhecimentos teóricos cognitivos com os conteúdos atitudinais. Em relação a estas dificuldades, cita-se até a necessidade de que haja a reprova do aluno que não atingiu a média esperada.

Segundo Luckesi (2009), a avaliação às vezes concede ao educador um papel de poder de decisão sobre o destino do educando no processo de ensino e aprendizagem, e seu objetivo maior é subsidiar a construção de resultados satisfatórios, ou seja, ser utilizado como um meio de auxiliar o crescimento do aluno.

Ao fazer a abordagem das disciplinas do currículo no planejamento de ensino, os professores relatam que tentam, dentro do processo avaliativo, avaliar as atitudes dos seus alunos. Alguns não entendem como isso pode ser feito e se interessam por conhecer como os seus pares o fazem. As falas que seguem retratam um pouco desse trabalho executado de maneira pontual, individual e aleatória. Apesar de relatarem que realizam esta avaliação, não deixam oculto que isso é complexo, que às vezes podem estar sendo injustos na atribuição de notas médias ou finais.

“...mas se eu venho, nunca pego um atestado, nunca falto e eu ganho as mesmas folgas que o outro que falta, por que que eu não posso faltar? Por que que eu não posso pegar um atestado...?”

“...porque é da personalidade da pessoa...”

“...é postura, é ..., entra o quanto ele colabora, porque a gente sabe quem colabora e que não colabora, na hora da apresentação do trabalho é perceptível quem fez...”

“...a parte de atitude que é a postura, o quanto que ele ri do outro que está apresentando, o quanto ele fica lá encostado no quadro, demonstrando “eu não estou nem aí”, ou o quanto ele vira as costas e fica lendo o slide...”

“...o aluno que não ajuda o outro, o aluno que incomoda, tipo assim, o aluno conversando... o uso do celular. Não tem como a gente discutir a questão do celular porque tirou o wi fi, agora eles

têm 3, 4G. Então o que eu tenho feito: olha quem está com celular na aula, vamos buscar tal coisa...”

“...eu corroboro como que o pessoal falou, que é muito difícil avaliar a atitude...”

“...eu não consigo fazer uma avaliação atitudinal, eu não consigo fazer,...não só postura, participação esse tipo de coisa, mas, avaliar atitude mesmo, essa questão do aluno em si, o perfil dele, eu acho isso muito difícil...”

Para que o professor consiga avaliar os conteúdos atitudinais, é preciso que este compreenda tais conteúdos e, em seguida, elabore formas de percebê-los nos alunos. Um estudo que corrobora as dificuldades citadas pelos participantes desta pesquisa traz que: quando os conteúdos atitudinais não fazem parte do conteúdo das disciplinas de maneira explícita e o ensino ocorre de maneira individual, somente aspectos de atitudes 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 (NOSOW, 2009).

Percebe-se que a prática de ensino dos docentes de graduação em enfermagem e os de nível médio são muito parecidos, os desafios e as dificuldades são os mesmos e que há a necessidade de maior empenho e conhecimento sobre os conteúdos atitudinais, de como trabalhá-los e como avaliá-los.

Outras falas que remetem à dificuldade de transitar e avaliar os conteúdos atitudinais que são a atribuição de valores a estes conteúdos bem como a dúvida constante se este serve para auxiliar na aprovação ou reprovação do estudante de enfermagem:

“...se você tem atitude, tem todos aqueles preceitos lá, não é que você tem que passar ele, mas você vai ter todo um...tem tudo isso, você vai reprovar um aluno que ele tirou uma nota ruim, se ele tem boa atitude, comportamento...”

“...só que tem uma coisa que eu acho, é que não dá pra ser só pra ajudar, eu acho que a gente tem que ter uma penalidade pra ele ver que não é uma brincadeira...”

“...então assim, pro aluno eu acho que essa avaliação tem que ter a reprova mesmo...”

“...eu tenho uma aluna que chama C., a semana passada ela chegou, sentou e ficou no celular, chamando o outro do lado, atrapalhou a aula o tempo inteiro... aí essa atitude pra mim, era uma que....não tá servindo pra...”

” eles têm direito de faltar 25%, mas eu acho que tá errado, eu acho que quem falta tem que...perde conteúdo e tem que perder nota também...é atitude também...”

“...mas aí o objetivo do atitudinal é...ele não tem esse objetivo de reprovar esse, ele tem como você perceber o quanto antes e trabalhar com ele pra que ele mude...”

O que poderia ser comparado aos conteúdos atitudinais em relação à aprendizagem dos educandos seria um dos pilares da educação, neste caso, aprender a ser e a conviver juntos seriam oportunidades cabíveis no planejamento de ensino e oportunidades concedidas aos alunos dentro de um determinado período.

Os estudantes precisam ter oportunidade de desenvolver a compreensão do outro e a percepção da interdependência entre o respeito pelos valores dos outros, o pluralismo e a compreensão mútua. Isso permitiria desenvolver a sua “personalidade” e estar à altura de agir cada vez mais com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. No processo de ensino e aprendizagem, as potencialidades de desenvolvimento de cada estudante não devem ser negligenciadas (DELORS, 1998).

A avaliação formativa tem como objetivo conhecer o aluno para ajudá-lo. Historicamente na sociedade brasileira a avaliação mantém uma conotação sancionadora que visa a separar os alunos que sabem mais dos que sabem menos (ZABALA, 1998).

Para realizar o processo avaliativo de conteúdos conceituais e procedimentais, já é considerado complexo atribuir valores e compreender o avanço que o estudante obteve em determinada disciplina ministrada. Em relação aos conteúdos atitudinais, a complexidade é ainda maior, visto que ultrapassa a objetividade dos conteúdos citados anteriormente. O que o professor não pode esquecer é que o seu principal objetivo é conhecer para ajudar (ZABALA, 1998).

Os estudantes podem expressar seus conhecimentos cognitivos com respostas objetivas sobre todas as tipologias de conteúdos ensinados, porém, para que suas aquisições transformadoras sobre os conteúdos atitudinais possam ser percebidas

pelos professores, é necessário que haja oportunidades de observação de seus comportamentos em várias situações de convívio diário. Estas devem ser proporcionadas no processo de ensino e aprendizagem, e uma relação de confiança que favoreça a colaboração deve ser estabelecida entre educadores e educando (ZABALA, 1998).

Algumas situações são citadas pelos participantes como favoráveis ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos atitudinais, entendem a importância de persistir com esse trabalho, dar um retorno significativo, aproveitar as oportunidades para repreender e orientar os seus alunos, no decorrer do curso. As experiências relatadas pelos participantes não foram muitas, mas podem ser consideradas importantes, pois demonstram que alguns deles compreendem sua importância no processo de formação de profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem.

“...trabalhar com atitude, a gente consegue moldar, você não vai mudar, mas você consegue moldar o aluno...”

“...eu garanto pra você não é desperdício de tempo, e até...trabalhar mais com feedback...”

“...só que aí, vai ser melhor assim, eu estou achando, não vai ser uma avaliação de nota...?”

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

Os educadores desenvolvem seu trabalho de formação com necessidade de quantificar ou matematizar o processo avaliativo, soma-se a isso a questão da falta de experiência em desenvolver conteúdos atitudinais e mais ainda de avaliá-los, é muito difícil atribuir valores exatos em relação a este campo de ensino comparados aos outros tipos de conteúdo. A maior dificuldade em relação aos conteúdos atitudinais não é a expressão dos mesmos pelo aluno, mas sim a dificuldade de aquisição deste tipo de conhecimento, ou seja avaliá-los (ZABALA, 1998).

Reprovar por atitude, atribuir valor para atitude, dificuldade para quantificar atitude e dar ciência ao educando no que estará sendo avaliado são algumas inquietações dos participantes, durante a discussão, descritas como se seguem:

“...então, mas dá pra reprovar por atitude?”

“...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...”

“...mas eu acho que uma forma que funciona, é deixar ele ciente de que está e no que está sendo avaliado...”

“...eu acho que é muito difícil quantificar tudo isso, acho muito difícil...”

A finalidade do ensino centrada em uma formação integral deve passar por mudanças fundamentais principalmente em relação à avaliação. Sob a concepção construtivista do ensino, o objeto da avaliação não é mais centrado em resultados obtidos, mas sim no processo de ensino e aprendizagem, tanto em grupo, quanto individualmente com cada aluno. O sujeito da avaliação passa a ser tanto o estudante quanto a equipe que intervêm no processo (ZABALA, 1998).

A avaliação formativa propõe que o aluno aprenda ao longo do tempo e que este aprendizado deve fazer sentido para ele. Esta pode ser considerada como uma avaliação dialógica que possibilita intervenção eficaz e contribui para uma relação de afetividade entre o educador e o educando, colabora para a construção de conhecimento (MARQUES, 2012).

Já a avaliação diagnóstica é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição com dados relevantes e, em seguida, obter qualificação por meio de comparação com critérios da realidade que foram assumidos, neste caso, a qualidade desejada (LUCKESI, 2011).

A avaliação formativa pode ser subsidiada pela avaliação diagnóstica e possibilitar um crescimento contínuo do aluno frente a todas as tipologias de conteúdos trabalhadas, no caso dos conteúdos atitudinais não é diferente.

Os professores não precisam se deter na atribuição de valores ou se sentirem impedidos de realizar avaliação de conteúdos atitudinais em função de tal dificuldade. Caso adotem os tipos de avaliação citados acima, isso poderá ser feito continuamente e a função de ajudar o aluno na sua formação integral poderá ser possível e menos penosa.

Critérios e instrumento para avaliação atitudinal

Diante das discussões realizadas pelos participantes, estes sentiram a necessidade de ter e utilizar critérios de avaliação atitudinal claros e definidos. As falas que se seguem demonstrarão os caminhos que os participantes acharam que deveriam ser seguidos por todo o corpo docente da instituição para realizar a avaliação atitudinal dos estudantes de nível médio em enfermagem.

Para a construção do instrumento de avaliação atitudinal, as necessidades foram surgindo durante as discussões do segundo grupo focal. Para conseguir avaliar conteúdos atitudinais e não serem questionados em seguida, foi sugerido que o aluno tivesse ciência dos critérios de avaliação que estarão sendo usados no decorrer do curso e que seja oferecido um *feedback* durante o percurso, com momentos a serem decididos pelo corpo docente.

“...por isso que tem que estar muito às claras tanto pra você quanto pro aluno, porque se você não fizer essa avaliação, como que você vai passar isso para o aluno...”

“...se a gente tiver uma folha para colocar na nossa pasta para falarmos, olha um dia naquele diário, naquela disciplina...nós vamos fazer toda vez esse feedback pro aluno...”

“...vai documentar isso aonde?”

“...eu acho que um diário individual do aluno...”

“...ele tem que ser começado no começo, tem que ser falado, gente aqui nesta escola existem dois métodos de avaliação, um cognitivo, e esse daqui, que eu vou passar para vocês ter conhecimento, olha a gente vai estar trabalhando esse e esse quesito, qual é a colaboração de vocês e aí começa...”

A aprendizagem de conteúdos atitudinais é subjetiva e ao mesmo tempo objetiva, pois implica em que o educando seja capaz de apreender valores, normas e atitudes que serão aceitáveis para a sua convivência enquanto cidadão e profissional. Os valores colaboram para que o indivíduo possa se relacionar de maneira respeitosa e solidária na sociedade. As atitudes podem ser traduzidas como a forma em que o indivíduo irá se comportar frente aos valores determinados para o convívio, e as normas são as regras que regem o relacionamento social do indivíduo de maneira geral e profissional (ZABALA, 1998).

A avaliação de conteúdos atitudinais de modo sistematizado no contexto desta instituição de ensino que trabalha com a formação de profissionais de enfermagem ainda é inexistente. É perceptível pelas falas dos participantes que realizar este tipo de avaliação é importante.

Em relação ao PPP da escola, este traz que os estudantes devem ser avaliados não apenas de uma maneira, que devem ser observadas as questões relacionadas ao aprendizado cognitivo, psicomotor e afetivo, mas traz também que a avaliação é feita de maneira cumulativa, onde o estudante é promovido após obter uma média final numérica superior ou igual a 5,0 pontos.

Para que a avaliação de conteúdos atitudinais seja realizada dentro deste modelo de currículo disciplinar utilizando notas matematizáveis, os professores entendem como necessária a existência de critérios atitudinais contidos em um instrumento que possam visualizar e documentar esta avaliação como o fazem com as avaliações relacionadas aos conteúdos conceituais e procedimentais.

Um instrumento elaborado não vai dar conta de responder a uma necessidade tão complexa e nova como a de avaliar conteúdos atitudinais, mas poderá colaborar como ponto inicial de discussão desse processo avaliativo e, até mesmo, colaborar com a discussão do processo avaliativo da instituição de ensino de modo geral.

Os conteúdos atitudinais são considerados de natureza cognitivas e condutais. É complexo encontrar mais que um professor que realiza a mesma interpretação das competências obtidas por cada aluno em relação aos conteúdos conceituais e procedimentais, quanto mais, em relação a conteúdos atitudinais.

Avaliar a aprendizagem de conteúdos atitudinais traz insegurança ao professor. A avaliação da aprendizagem tem um histórico sancionador e uma maneira de ser expressa quantitativamente, a necessidade de quantificação adicionada à falta de experiência no desenvolvimento de tais conteúdos trazem questionamentos sobre a importância de realmente avaliá-los, não há uma maneira tão exata de expressar o seu valor (ZABALA, 1998).

Como possibilidades de realizar avaliação atitudinal, além de critérios bem definidos, os professores relatam que esta seria possível se fosse colocada em prática desde o início de cada nova turma. Veem como dificuldade implantar uma nova forma de avaliar com turmas que já estão em andamento, com o modelo tradicional de avaliação em que estão habituados a realizar:

“...por isso que eu acho melhor você começar do começo, você já começar a turma e já implantar desde o começo, começar lá na minha turma agora não seria viável...”

Para a construção de um instrumento e de um caminho para realizar avaliação atitudinal, os participantes da pesquisa citaram como poderiam tornar possível algo incomum para as suas práticas diárias de ensino e avaliação.

Estas são possibilidades e sugestões iniciais com intenção de amadurecimento posterior pelos mesmos, antes de colocá-las em prática. As citações são relacionadas a quando e como realizar, que seja de maneira uniformizada entre os professores, individual entre os estudantes, documentado e assinado pelo professor e aluno, com autoavaliação e avaliação do professor, que seja em todas as disciplinas trabalhadas com tempo médio de dez minutos para cada aluno a ser avaliado.

“...eu acho que no último dia do mês...”, “... fazer todo mundo igual...”, “eu acho que individual, e com respaldo...”, “assinar a ciência de que ele recebeu aquele feedback...”, “tudo escrito e assinado pelo professor e aluno.”, “...média de 10 minutos para cada aluno...”, “autoavaliação e avaliação do professor”, “...tem que ser a todas as disciplinas...”

A avaliação de atitudes torna-se possível quando se utilizam técnicas de acesso às mesmas denominadas como: vias condutais que demonstram o comportamento natural do indivíduo e linguagens que possibilitam deduzir valores e atitudes através de respostas a determinadas perguntas. Para acessar as atitudes através das condutas e comportamentos, pode-se utilizar a técnica da observação sistemática, e quando a via de acesso é verbal, podem ser utilizados questionários e/ou escalas (COELHO, 2009).

Como os participantes relatam um caminho que seria adequado para ser seguido no processo de avaliação de conteúdos atitudinais, a construção de uma escala poderia colaborar com o início deste trabalho a ser desempenhado por todos os professores da escola. Mesmo verbalizando a importância do ensino e avaliação dos conteúdos atitudinais, os participantes mencionam que, para tornar esta prática possível, devem insistir com seus alunos lembrando-os de que as atitudes não poderão ser deixadas de lado ou esquecidas, entendem também que não conseguirão alcançar o resultado esperado com todos os estudantes.

“...é difícil, é tanto que o contrato, quem faz contrato com sala, é a mesma coisa se você não retoma o contrato com a sala ele se perde então por isso que o feedback é interessante...”

“...porque tem muitas pessoas que muitas vezes não melhora, por mais que você explica que não pode ir com a roupa aparecendo, que não pode isso, que não pode aquilo, mas às vezes não melhora...”

“...porque a gente não consegue um profissional perfeito...”

Para desenvolver atitudes nos estudantes, os professores podem utilizar continuamente três instrumentos básicos no contexto da sala de aula como: a informação que pode ser obtida nos processos de ensino; a metodologia de ensino que comporta variáveis técnicas e pedagógicas no manejo do desenvolvimento das aulas e o exemplo pessoal do professor no que diz respeito ao seu comportamento que é, muitas vezes, considerado superior à sua fala, ambos devem ser coerentes (COELHO, 2009).

A avaliação da aprendizagem deve ser um ato amoroso, porém a sua prática é realizada através de provas e exames que têm como finalidade separar os alunos bons dos ruins. Em decorrência do seu histórico, a sociedade atual não entende uma avaliação que possibilite verdadeiramente auxiliar no seu desenvolvimento, no processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2009).

É possível realizar o processo avaliativo em questões atitudinais e auxiliar o educando no seu desenvolvimento ético-profissional. Alguns professores anseiam por isso.

“...e também assim, ajudar esse aluno...qual é a base legal pra isso? Como que a gente quantifica isso...?”

“...aquele negócio que está escrito aqui olha, é pra ajudar, tem que ter uma forma de ajudar, eu não sei...”

O educador não pode elaborar um instrumento de avaliação que não contemple os conteúdos trabalhados no seu planejamento. O ato de avaliar deve ser para ajudar o aluno no seu desenvolvimento, desde que este não seja um ato punitivo, sancionador e de julgamentos, poderá ser interpretado como auxílio (LUCKESI, 2009).

No caso da avaliação atitudinal com utilização de instrumento próprio, esta deve ser contemplada no plano do curso e ser compatível com o PPP da escola, construída entre os pares de maneira coletiva. Os educandos devem estar cientes de como serão avaliados no processo de ensino e aprendizagem, no decorrer de sua formação. Sendo desta maneira a avaliação, neste caso, atitudinal pode ajudar o educando.

Em conjunto com os participantes, foi iniciada a construção de um instrumento que irá direcionar a prática de avaliação atitudinal no decorrer do curso de formação (Apêndice C) de profissionais de nível médio em enfermagem na instituição.

Foram colocadas no instrumento as atitudes consideradas importantes para serem trabalhadas e avaliadas, no decorrer do curso de formação profissional de nível médio em enfermagem. O instrumento foi apresentado ao grupo na segunda reunião e houve discussão. Todos foram unânimes em concordar com a utilização do instrumento de avaliação (Apêndice C).

Relataram que seria importante reformulá-lo em alguns pontos e ficaram com dúvida de como aplicá-lo na prática de ensino e aprendizagem dos educandos. Como já foi citado anteriormente, a avaliação contida no PPP da instituição tem caráter somativo com utilização de valores numéricos para estabelecer uma média para aprovação, recuperação ou reprovação do estudante.

Portanto, ficaram na dúvida sobre qual momento seria o mais adequado para utilizá-lo e como seria atribuído o valor numérico na aplicação do instrumento avaliativo.

“...eu não consigo pensar em qual dos dois métodos seria o melhor e qual dos dois métodos seria o menos punitivo, eu não consigo... pensar numa forma, eu acho que tem que ter alguma coisa, acho que o instrumento como alguém já falou dá pra mudar e ficar extremamente interessante, não sei como eu conseguiria aplicar ele, pensando nos meus alunos da manhã, nos alunos da noite, eu estou vendo que...”

“...eu não sei qual dos dois jeitos seria o melhor...qual deles, seria dividido ou somado, eu não sei sabe? Eu acho que a gente tem que fazer um teste pra ver...”

“...mas eu quero saber a relação da cognitiva com a atitudinal, qual vai ser o peso, é isso que eu não estou entendendo... porque se de repente for um peso 2,0, o aluno não vai estar nem aí...”

Apesar das dúvidas citadas acima pelos participantes, estes concordaram em tentar sistematizar a avaliação dos conteúdos atitudinais. Mais dificuldades foram citadas em relação a como lidar com esse tipo de avaliação e como lidar com problemas que poderão surgir com a aplicação do mesmo. Como exemplos dessa dificuldade, são colocadas: a maneira de aplicá-lo, que precisa ser documentada, e a possibilidade de ofensa do aluno. Uma possível solução para estes problemas, seria a de deixar claro para o estudante que ele será avaliado também em conteúdos atitudinais.

“...eu não sei fazer isso, porque depois a hora que a gente tiver problemas o que eu faço com isso...”

“...você tem que estar assim muito bem documentado, porque mesmo o aluno depois ele vai entrar com um processo...”

“...escuta o que eu estou te falando, se você for fazer uma avaliação atitudinal, se você não souber se colocar para o aluno, ele vai te processar depois, você sempre tem que ter alguém de testemunha junto, porque se você falar alguma coisa, se ele se ofender e não gostar...”

“...pra eu chegar a não ter problema, eu vou falar olha você teve problema disso, disso e disso...antes você tem que falar, olha, você está sendo avaliado nisso, nisso e naquilo, se não...”

Na concepção construtivista, aplicando métodos de avaliação formativa e diagnóstica, como já foi citado no texto acima, há uma conotação de avaliação no sentido de acompanhamento na formação. Nesta pesquisa, não está sendo pensada a avaliação com característica e finalidade de julgamento. Portanto, não se justifica o medo expresso pelos participantes que provavelmente expressam sua história de avaliação e a concepção socialmente predominante sobre essa.

Ao finalizar o segundo grupo focal, os participantes decidiram que iriam rever o instrumento e opinariam quanto à reformulação do mesmo. O instrumento foi enviado aos professores participantes por e-mail, e a forma de aplicação mais adequada e encontrada por todos para colocá-lo inicialmente em prática foi a de realizar a avaliação atitudinal antes de os alunos serem encaminhados aos campos de estágio.

Após a primeira aplicação, os participantes disseram que gostariam de se reunir novamente para discutir como foi a experiência de realizar avaliação atitudinal de maneira sistematizada.

Nesse momento, a avaliação atitudinal não terá como objetivo matematizar os resultados obtidos, será para ajudar os alunos nesse sentido e demonstrar a ele que o professor se preocupa com sua formação de maneira integral. Será para reorientar aqueles que tiverem necessidades e reafirmar as condutas e comportamentos daqueles que podem estar dentro do perfil de egresso esperado pela instituição de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar como têm sido realizados o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais na formação de profissionais de enfermagem de nível médio, em uma escola privada do interior de São Paulo.

Percebe-se, com a realização desta pesquisa, que os participantes enfermeiros-professores da instituição de ensino profissional técnico de nível médio realizam o ensino de conteúdos atitudinais e os avaliam.

Ao discutir os resultados com a literatura elencada, percebe-se também que o ensino e a avaliação dos conteúdos atitudinais de modo sistematizado podem proporcionar melhor visualização e compreensão do corpo docente na prática de ensino sobre os mesmos.

O ensino e a avaliação de conteúdos atitudinais não são considerados como tarefa fácil pelos participantes do estudo. Os professores entendem a importância de formar profissionais de enfermagem que possam responder às necessidades de formação descritas nas DCNs para a formação deste nível de ensino.

Os conteúdos atitudinais desenvolvidos neste nível de ensino poderão colaborar com a concretização dos princípios norteadores para a profissão através de uma prática profissional sob os preceitos éticos, sociais e ambientais.

Ao aproximar o olhar para os resultados encontrados, entende-se que existem alguns limites que ainda dificultam a sistematização de uma avaliação emancipatória, formativa e diagnóstica, na perspectiva construtivista.

Os limites podem ser citados como: a instituição de ensino em questão é de caráter privado, a estrutura curricular da instituição é disciplinar, a avaliação é descrita no PPP institucional com característica somativa, diz-se que esta deve ocorrer de maneira cumulativa, utilizando uma descrição numérica como média e, por fim, o trabalho no processo de ensino e aprendizagem realizado pelo corpo docente é individualizado.

Algumas situações citadas acima não poderão ser modificadas, mas o fato de esta escola ter aberto um espaço para que os professores pudessem discutir o processo avaliativo, voltado aos conteúdos atitudinais, pode ser considerado um grande avanço em direção à qualificação do processo de ensino e aprendizagem executado pelo corpo docente desta instituição.

Espera-se que o movimento iniciado nessa direção não se enfraqueça e não seja esquecido pelos participantes, e que os mesmos possam colocar o instrumento

para avaliação atitudinal em prática e que tenham uma oportunidade semelhante para discutir posteriormente como se deu o início de sua aplicação.

Como contribuição final desta pesquisa, entende-se que houve um início de sistematização da avaliação atitudinal, traduzida pelos critérios contidos no instrumento para direcionar a realização de avaliação atitudinal (Apêndice C).

9. REFERÊNCIAS²

² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ANASTASIÓU, Léa das Graças Camargos; Alves, L P . Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na unlversidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.5ed.Joenville-SC.Unlville,2009. Cap.3. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/124590/mod_resource/content/1/Txt%2B13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf. Acesso 15 jun. 2015.

ARAUJO, Z.R. **A avaliação da aprendizagem: mapeando práticas emergentes na formação profissional da área da saúde/enfermagem**. [Dissertação] Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. 191f.

BAGNATO, M.H.S; BASSINELLO, G.A.H; LACAZ, C.P. da C.; MISSIO, L. O ensino médio e a educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev. Esc. Enferm USP**; v. 41, n. 2, p. 279 – 86. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n2/14.pdf>. Acesso em 14 abr. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 1979.

BRACCIALLI, L.A.D. et al. Avaliação do Estudante: no exercício de avaliação da prática profissional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 101-118, mar. 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006_12-1.pdf. Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL, Ministério da saúde. **Cadernos RH Saúde**. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Vol. 3, n. 1 (mar. 2006) -. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_rh.pdf. Acesso em 13 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da saúde. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem**: Núcleo Estrutural: Proposta Pedagógica: Avaliando a Ação (módulo 8). 2ª Edição Revista e Ampliada. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. **Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na Área de Enfermagem - Profae**. Avaliação e Certificação de Competências Profissionais dos Auxiliares de Enfermagem/Profae (subsídios e parâmetros). Brasília, abril de 2001. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc_avaliacao_subsidios_parametros.pdf. Acesso em 12 jul. 2014.

BRASIL, Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP. **Referencial Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem-** TecSaúde, SP, 2009. Disponível em: http://tecaude.sp.gov.br/default.asp?dir=inc/materialdidatico.asp&esq=inc/menu_int.asp. Acesso em 30 abr. 2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 12 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem. **Análise de dados das inscrições dos profissionais de Enfermagem existentes nos Conselhos Regionais no ano de 2011.** Versão 3, fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/atlas/>. Acesso em 14 Abr. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem. **Legislação dos Profissionais de Enfermagem**, 1ª edição, Brasília-DF, 2010.

CARLIN, Daniele Soares. **Relação Interpessoal professor aluno no ensino profissional técnico em enfermagem/ repercussões na aprendizagem atitudinal.** 93f, 2011. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

COELHO, M.P.P.; **O saber-se ético-profissional de enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico.** 131f, 2009. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

COLL, César; et al. **O construtivismo na sala de aula.** 6ª edição, Ed. Ática, São Paulo, 2006.

DELORS et al. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. CORTEZ EDITORA. Rua Bartira, 387 — São Paulo-SP, impresso em 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação:** Ensaios/Paulo Freire. 5ª Edição – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época; v.23). Disponível em: <http://www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>. Acesso em 24 maio. 2013.

FRIAS, M.A.E., TAKAHASHI, R.T. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, 2002; 36(2): 156-63.

FROZONI, Raquel Cequalini. **Identidade profissional e perfil dos professores de educação técnica d nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo.** 85f, 2013. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de

Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2013.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LECANDA, R. Q.; GARRIDO, C.C. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. **Rev. Psicodidáctica**, Universidad del País Vasco, 2002. Disponível em: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44015/01520073000044.pdf?sequence=1>. Acesso em 15 jun. 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994. A avaliação escolar; p. 195-220.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**- 1ª ed- São Paulo: Cortez; 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20ª ed- São Paulo: Cortez; 2009.

MACEDO, de Lino. **Ensaio construtivistas**/ Lino de Macedo – São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

MARQUES, E.C.; **O sentido da avaliação para o enfermeiro professor: uma análise compreensiva da ação social**. 93f. 2012. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

MERHY, E.E. & Franco, T.B., Por uma Composição Técnica do Trabalho Centrada nas Tecnologias Leves e no Campo Relacional in: **Saúde em Debate, Ano XXVII**, v.27, N. 65, Rio de Janeiro, Set/Dez de 2003.

MERHY, E.E. **Agir em saúde: um desafio para o público**. HUCITEC.1997.

MINAYO, M.C.S.; et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S.; **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição, São Paulo - SP, Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, P. C. C.; SILVA, L. L. A. de M. As concepções da avaliação da aprendizagem: problemas e soluções. **Rev. IV FIPEd** – Fórum internacional de Pedagogia. Campina Grande, Realize editora, 2012. p. 1-12 Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/673271cc47c1a4e77f57e239ed4d28a7.pdf>. Acesso em 02 jun. 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v 1, nº 3, 2º semestre de

1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso 17 jun. 2015.

NOSOW, V. e PÜSCHEL, V. A. de A.. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP**. 2009; 43(Esp 2):1232-7. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp. Acesso 15 maio. 2015.

ONTORIA, A. et al. Construção do conhecimento a partir da aprendizagem significativa-cognitiva Extraído de: mapas conceituais – Uma técnica para aprender. 1995. (Tradução livre do original publicado no livro de EPS de Honduras) Tradução por Fernando Cardoso Nascimento – Jornalista MT-DRT. Maria Cristina Davini. Educación permanente en salud. Serie PALTEX para Ejecutores de Programas de Salud No. 38. Organización Panamericana DE LA Salud. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173954/1/Educacion%20permanente%20en%20salud.pdf>. Acesso 18 jun. 2015.

OROSCO, S. S.; SCHEIDE, T. de J. F. As diferentes abordagens do processo educativo e seus reflexos no ensino de enfermagem em nível médio. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 53-68, jun. 2008. DOI: 10.5747/ch.2008.v05.n1.h050. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/268/578>. Acesso em 03 maio. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 1999.

PETTENGILL, M.A.M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev.Esc.Enf.USP**, v.32, n.I, p.16-26, abr. 1998.

PIANUCCI, A. M. G. de C. Gestão do ensino técnico em enfermagem. **Gestão em Enfermagem**: Ferramenta para prática segura. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2011, p 437– 445.

RESSEL L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>. Acesso em 19 jun. 2015.

ROSCHKE, Maria Alice. Aprendizagem e conhecimento significativo nos serviços de saúde (Tradução livre do original publicado no livro de EPS de Honduras) Tradução por Fernando Cardoso Nascimento – Jornalista MT-DRT. Maria Cristina Davini. Educación permanente en salud. Serie PALTEX para Ejecutores de Programas de Salud No. 38. Organización Panamericana DE LA Salud. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, 1995. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173954/1/Educacion%20permanente%20en%20salud.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SÃO PAULO. (Estado). **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 / organizadores Geraldo Biasoto Júnior... [et al.].** São Paulo: FUNDAP, 2013. 296 p.

SÃO PAULO. (Estado). **Plano de Gestão de uma Escola de Ensino Profissional de Nível Médio.** São Paulo, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ermani F. Rosa – 3ª edição – Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANT'ANA, Vera Lúcia Lins. As dimensões do processo ensino-aprendizagem: desafios à prática docente. **Pedagogia em Ação.** v. 1, n. 1, p. 15-23, jan/jun, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/641>. Acesso em: 12 maio. 2013.

SPAGNOL C. A. et al.; Situações de conflito vivenciadas no contexto hospitalar: a visão dos técnicos e auxiliares de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** vol.44 no.3 São Paulo Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300036. Acesso em 01 jul. 2015

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** SP: Cortez, 1997.

VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Orgs). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: Novos desafios pra a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 8ª edição, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de uma pesquisa sobre “*A avaliação atitudinal em uma escola de ensino profissionalizante de enfermagem*”, o objetivo é conhecer os métodos de avaliação dos conteúdos atitudinais mais utilizados pelos professores e discutir novas possibilidades para a realização do processo avaliativo.

Caso concorde, sua participação será por meio da participação em discussão em duas reuniões para discussão do tema, que será no próprio Colégio Projeção, em dia e horário combinado previamente com você e autorizada pela diretora e coordenadora do Colégio. A reunião será realizada de maneira reservada em uma sala disponível. Essa reunião será gravada em um gravador de áudio e transcrita na íntegra. Somente depois deste processo o material será analisado. O tempo estimado para a realização da reunião será de 120 minutos cada. A reunião será feita tendo por base um roteiro previamente elaborado com questões sobre o trabalho que o senhor(a) desenvolve na instituição.

Existe risco de constrangimento ao responder às questões ou mesmo de desconforto em expressar sua opinião para o pesquisador. Caso sinta os desconfortos citados ou qualquer outro, pedimos que fale diretamente para a pesquisadora que interromperá o grupo, pedirá desculpas pelo ocorrido e perguntará ao senhor(a) sobre alguma forma de amenizar ou aliviar tal desconforto. Assim que senhor(a) estiver se sentindo melhor, a pesquisadora perguntará sobre o interesse de continuar a participação na discussão em grupo ou se deseja suspender sua participação na pesquisa. Caso queira, o(a) senhor(a) também poderá manifestar os desconfortos e constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa diretamente à coordenadora do projeto de pesquisa, a professora Cinira Magali Fortuna, através do telefone (16) 3602-3476. Caso se sinta constrangido, pode solicitar que sua fala seja excluída do registro da discussão. O senhor(a) terá direito à indenização caso ocorra dano decorrente de sua participação na pesquisa, por parte do pesquisador(a) e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. O(a) senhor(a) poderá retirar sua participação no estudo a qualquer momento, caso julgue necessário, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Se o(a) Sr(a) aceitar o convite para participar da pesquisa, esclarecemos que não está previsto pagamento por esta participação, também não haverá nenhum gasto. Sua participação é voluntária, com garantias de sigilo, privacidade no momento do grupo e após o mesmo. O benefício do estudo será o de contribuir no aumento do conhecimento acerca dos processos que englobam o processo avaliativo realizado no curso de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem. Os resultados do estudo serão divulgados em congressos e outros eventos científicos, haverá também publicações em revistas científicas. Os resultados da pesquisa também serão divulgados para os participantes do estudo e sempre que desejar o(a) senhor(a) poderá ter acesso aos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida poderá comunicar-se com as pesquisadoras responsáveis através do telefone 16-988221415 ou pelos e-mails maria_viana61@yahoo.com.br e fortuna@eerp.usp.br ou pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da EERP 3602-3386, cujo funcionamento é de segunda a sexta feira, em dias úteis, das 8h às 17h. O termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se em duas vias originais, caso concorde em participar, uma via original assinada pelo(a) pesquisador(a) do referido termo será entregue a você. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP sob o número de Parecer 858.824/2014, que tem a finalidade garantir o respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, através de manifestação expressa, livre e esclarecida.

Maria Aparecida Soares Viana

Pesquisadora mestranda

Contato: (016) 9 8822-1415

Cinira Magali Fortuna

Profa. do Departamento de Enfermagem
Materno-Infantil e Saúde Pública da
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
– USP

Pesquisadora orientadora

Contato: (016) 3602-3476

Eu, _____, aceito participar da presente pesquisa: “A avaliação atitudinal em uma escola de ensino profissionalizante de enfermagem”.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Apêndice B

Roteiro para a discussão em grupo

Identificação do grupo: Os participantes serão em número aproximado de doze sujeitos que ocupam os seguintes cargos na instituição de ensino Colégio Projeção: enfermeiros-professores que atuam no ensino de conteúdos teóricos do curso, enfermeira coordenadora responsável pela coordenação integral (teoria e prática) e diretora pedagógica que atua na direção geral dos cursos de formação técnica de nível médio.

Primeiro encontro

Data:

Local:

Horário início:

Horário término:

Tempo de formação máxima e tempo máximo de atuação no ensino profissionalizante;

Tempo mínimo de formação e tempo mínimo de atuação no ensino profissionalizante

Questões Norteadoras:

Apresentação dos conteúdos destacados do currículo;

Discussão se concordam ou não com os conteúdos apresentados;

Avaliamos esses conteúdos? Como?

Quais dificuldades temos?

Quais facilidades?

Quais propostas?

Segundo encontro

O primeiro encontro será digitado, organizado, analisado e apresentado ao grupo como disparador para a discussão das propostas por eles indicadas.

relação às colocações e falas em sala de aula, que diminuam a valorização de brincadeiras a qualquer momento																
6 - Participação Que o aluno possa responder adequadamente aos planejamentos das aulas e disciplinas no decorrer do curso																
7 - Cooperação Que o estudante possa colocar em prática a escuta e fala em sala de aula; Compreenda a importância de sua cooperação com ambiente geral.																
8 - Normas Desenvolver comportamento e respeito geral em sala de aula; laboratórios; ambiente escolar e outros.																

Intercorrências com a identificação do estudante para diálogo:

ANEXO I**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE
RIBEIRÃO PRETO - USP** **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO ATITUDINAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO
PROFISSIONALIZANTE DE ENFERMAGEM

Pesquisador: Maria Aparecida Soares
Viana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33867914.3.0000.5393

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 858.824 **Data da Relatoria:** 01/10/2014

Apresentação do Projeto: Não se aplica.

Objetivo da Pesquisa: Não se aplica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Não se aplica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi alterado, não havendo pendências.

Recomendações: Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Situação do Parecer: Aprovado

Endereço:	BANDEIRANTES 3900		
Bairro:	VILA MONTE ALEGRE	CEP:	14.040-902
UF:	SP	Município:	RIBEIRAO PRETO
Telefone:	(16)3602-3386	E-mail:	cep@eerp.usp.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE
RIBEIRÃO PRETO - USP

Continuação do Parecer: 858.824

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer apreciado "ad referendum".

RIBEIRAO PRETO, 05 de Novembro de 2014

Assinado por:

Claudia Benedita dos Santos
(Coordenador)