

# INSTRUMENTOS E TÉCNICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Maria de Fátima Garcia Lopes Merino \*  
Ieda Harumi Higarashi \*\*  
Maria Dalva de Barros Carvalho \*\*\*  
Sandra Marisa Peloso \*\*\*\*

---

## RESUMO

O ensino superior e a formação profissional são temas cada vez mais freqüentes nos contextos da pesquisa em enfermagem. Isto reflete a preocupação com a capacidade e a qualidade formativa de nossas escolas e seus efeitos diretos sobre a qualidade da atuação profissional e a assistência em saúde. Este estudo objetiva desvelar as impressões dos docentes acerca da avaliação em situação de ensino prático, com enfoque sobre os instrumentos utilizados. Trata-se de pesquisa qualitativo-descritiva, com entrevistas a docentes de uma universidade pública, utilizando-se a análise de conteúdo como ferramenta metodológica. O estudo revelou a dificuldade em efetivar-se o processo avaliativo no ensino prático de enfermagem com base apenas no instrumento padronizado, bem como a necessidade de um trabalho coletivo, integrado e contextualizado para a construção de um modelo ideal.

**Palavras-chave:** Avaliação. Instrumentos avaliativos. Enfermagem.

---

## INTRODUÇÃO

A literatura da área educacional vem apontando, cada vez mais, para o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem constitui-se em trabalho conjunto entre professor e aluno. Normalmente, este processo obedece a uma determinada hierarquia e se consolida por meio de métodos definidos pelas instituições de ensino. No entanto, os estudiosos da área concordam em considerar que a relação professor-aluno deve ser vista, também, como uma experiência de troca de conhecimentos, em consonância com a idéia de que o professor aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Tal aprendizagem tanto abarca questões de ordem teórico-científica, na medida em que o exercício pleno do magistério seja compreendido como processo de desenvolvimento permanente do professor, quanto também possibilita a

troca de conteúdos vivenciais, cotidianos, em que pesam os aspectos culturais, tecendo deste modo, o pano de fundo para o estabelecimento das relações didático-pedagógicas.

Nesta perspectiva, o processo de avaliação aparece, não como forma de classificar ou rotular o aluno, mas como parte essencial de um processo mais amplo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em fio condutor das estratégias destinadas à sua efetivação. Assim, é preciso que deixemos para trás a velha concepção de avaliação entendida como o mero ato de aplicar provas, testes, exercícios ou trabalhos, para a consolidação de uma nova e ampliada compreensão deste processo, entendendo-o enquanto instrumento para análise do fenômeno da aprendizagem aplicado de forma contínua e sistematizada, o qual implica em responsabilidades tanto do professor quanto do aluno.

---

\* Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

\*\* Enfermeira. Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem da UEM.

\*\*\* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada do Departamento de Enfermagem da UEM.

\*\*\*\* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada do Departamento de Enfermagem da UEM.

### **Sobre o que vem a ser avaliação e o papel do professor no processo de avaliar**

A avaliação escolar sempre esteve atrelada a dois tipos de ação: a seleção e a orientação. Em alguns contextos, o ato de avaliar determinava a condição de êxito e fracasso dos alunos. Nesta concepção, aqueles que estivessem dentro ou acima do modelo estipulado eram considerados indivíduos de êxito - portanto, capazes - enquanto os que estivessem abaixo do padrão eram tidos e taxados como fracassados.

Felizmente, ao longo dos anos este conceito de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o conceito de avaliação, vieram se transformando, dando lugar a concepções mais amplas acerca destes processos. Para Rabelo (1999, p. 69), o termo avaliação pode ser definido como “[...] um *continuun*, no qual de um lado situa-se o *juízo*, o julgamento de valores, e do outro, a tomada de decisões”.

Para Tyler (1949), citado por Rabelo (1999), a função da avaliação é definida como conhecer melhor o aluno/a, de forma a julgar sua aprendizagem durante o processo de ensino e julgar globalmente o resultado de um processo didático. (grifos nossos) Aí reside, provavelmente, o cerne de sua dificuldade.

Para Higarashi (2005), boa parte dessa dificuldade pode ser justificada por se tratar de um processo que envolve interesses, conceitos e expectativas nem sempre coincidentes entre a parte que ensina e a parte que aprende. Tal opinião é reiterada por De Sordi (1995), ao afirmar que a avaliação é encarada como uma das áreas que mais geram conflitos nos docentes.

Gimeno (1995) considera que o professor, ao avaliar, utiliza-se de suas concepções, seus valores e expectativas, e também segue as determinações da instituição, embora muitas vezes nem ele próprio tenha muita clareza das informações consideradas na avaliação dos alunos. O professor utiliza-se de informações coletadas durante o processo, por meio da observação do grau de aprendizagem do aluno em particular e em relação ao grupo.

Neste sentido, segundo Hoffmann (2000), avaliar é oportunizar a ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor.

Este, por sua vez, deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizado, reflexões sobre o mundo, de modo a favorecer a formação de indivíduos críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

[...] conceber e nomear o '*fazer testes*', o '*dar notas*', por avaliação é uma atitude simplista e ingênuo! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por '*bisturi*' um '*procedimento cirúrgico*' (HOFFMANN, 2000, p. 53).

Vista assim, a complexidade do fenômeno da avaliação, enquanto função do professor, é realçada por Camargo (1997), ao afirmar que não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal.

### **Sobre o sentido da avaliação no contexto do processo de ensinar e aprender**

Não se deve pensar avaliação como algo que atenda somente às necessidades burocráticas da instituição de ensino, mas como um instrumento capaz de proporcionar a tomada de decisões, de direcionar questionamentos e de promover uma melhoria nos programas de ensino. Uma avaliação, segundo Darsie (1996), deve apresentar-se de forma impulsionadora da aprendizagem, levando o aluno a formar consciência do seu próprio processo de aprendizado e contribuindo para o progresso desse aluno.

De acordo com Dalbério (2002), o processo crítico de ensino se dá pela relação aluno/professor no processo de avaliação, com reflexões conjuntas sobre o conhecimento. Espera-se do aluno a participação, a motivação, a responsabilidade e o compromisso no desenvolvimento do processo educacional. A avaliação deve ser realizada com base nos resultados obtidos pelos alunos e nos obstáculos enfrentados por eles. Sendo assim, cada aluno deve ser avaliado de forma individualizada. O objetivo deve ser diagnosticar uma situação e promover uma melhor qualidade de aprendizado do aluno.

O professor, enquanto participante do processo de avaliação, tem por função identificar dificuldades na aprendizagem de seu aluno, com a percepção das suas necessidades, e mudar sua estratégia de ensino quando se fizer necessário, para atender às necessidades desse aluno.

### **Sobre a avaliação no contexto do ensino prático**

O ensino prático dentro do processo formativo do enfermeiro vem historicamente associado ao termo “estágio”. Assim, a modalidade de ensino que se realiza em contextos próximos ao da atuação do profissional, em suas mais variadas especialidades e níveis de complexidade, e que atualmente as diretrizes curriculares denominam “ensino prático de enfermagem”, era, até bem pouco tempo atrás, conhecida como estágio supervisionado. Em virtude desta transição semântica, muito do que se produziu até hoje tanto na literatura específica quanto na educacional acerca dos estágios, aplica-se quase integralmente ao que passaremos a discutir acerca do ensino prático de enfermagem. Neste sentido, as referências que circunscrevem a modalidade de ensino *estágio* ao sentido de oportunidade de vivência/experimentação de situações do cotidiano profissional, também se aplicam no âmbito e nos contextos do ensino prático de enfermagem, ao longo dos quatro anos de formação e com níveis crescentes de complexidade.

Muitas são as definições do termo estágio, dentro dos contextos do processo ensino-aprendizagem. Para Masetto (1996, p. 329), estágio é “[...] um verdadeiro espaço-aula e não apenas uma oportunidade de aplicar alguns conhecimentos nas aulas”. Neste espaço, segundo o autor, o aluno é levado a perceber que “[...] aquele também é um lugar, e privilegiado, de aprender, bem como de desenvolver sua responsabilidade”. Esta idéia é complementada pela definição dada por Kulczar (1998, p. 64), ao referir:

Considero os estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles

podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.

Ressalte-se novamente que, embora tais considerações se refiram ao estágio enquanto etapa final da formação profissional, em diversos segmentos ou cursos da área da saúde, particularmente na Enfermagem, esta articulação começa a se delinear desde o primeiro ano do curso, com os primeiros contatos do aluno com os diversos campos de atuação profissional futura, que constituem para ele campos de aprendizagem e formação profissional.

Para Higarashi (2003, p. 49, 50), os estágios de enfermagem, como eram conhecidos e denominados anteriormente, seriam

[...] as instâncias que deveriam promover a integração deste dois extremos - teoria e prática – através da aplicação e discussão dos conteúdos teóricos em situações da prática profissional [...] em termos de gradação, ou de níveis de complexidade, o estágio representaria, dentro do processo formativo, um último nível de aprendizagem, ou aquele capaz de aproximar o futuro profissional do que virá a ser um dia, sua realidade de trabalho.

Caberia ao aluno, dentro desta perspectiva:

[...] analisar situações que lhe são apresentadas, resgatar a fundamentação científica, testar hipóteses que lhe conferirão melhores resultados e tomar decisões que lhe permitam executar uma assistência adequada em cada caso (HIGARASHI, 2003, p. 50).

Ao professor supervisor de estágio, por sua vez, caberia coletar, sistematizar e analisar dados sobre as situações-problema a serem trabalhadas nos estágios, a distribuição de tarefas, o acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos e a avaliação das atividades dos estagiários (HIGARASHI, 2003).

Dentro do contexto da prática avaliativa, tanto nos aspectos gerais quanto no campo

específico do ensino prático de enfermagem, deve-se considerar prioridade básica e fundamental a postura de questionar do educador. Suas reflexões sobre a sua realidade e a sua importância no processo avaliativo devem ser permanentes.

Para tanto, a avaliação deve responder à seguinte indagação: os alunos estão aprendendo ou não? No caso da resposta negativa ou na dúvida, deve-se proceder às adequações necessárias, por meio da análise da metodologia empregada, dos instrumentos utilizados, bem como da forma como os professores conduzem o processo avaliativo, sem perder de vista os objetivos de ensino almejados pelo processo educativo em andamento.

### **Instrumentos de avaliação**

O sistema de avaliação adotado por uma escola é o retrato dos valores que direcionam os rumos e as opções que tal instituição estabelece e busca introduzir em sua clientela. Este sistema se constitui em um instrumento de controle da qualidade de desempenho do aluno e de seu ajustamento às normas estabelecidas pela instituição (DE SORDI, 1995). Segundo Paiva (2002), a avaliação deve servir para verificar quais as mudanças de comportamento que estão ocorrendo em relação às mudanças desejáveis, previamente estabelecidas nos projetos educacionais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de um curso, os objetivos de ensino-aprendizagem, as metodologias e os formatos avaliativos devem representar facetas de um único corpo - portanto, ser consonantes e voltados para um fim comum.

No que se refere aos instrumentos de avaliação, Romão (1999) destaca a necessidade de existência prévia de padrões que servirão de referência para a comparação com os desempenhos observados. Esse autor destaca que, no processo de avaliação, o instrumento avaliador principal é o ser humano, e este traz consigo sentimentos e condutas próprios capazes de interferir nesse processo, com base em suas próprias emoções; portanto, deve-se atentar para que não sejam cometidos erros ou que eles sejam diminuídos ao máximo.

Alguns destes erros podem ocorrer pela amenidade com que o educador julga, ou pela severidade desmedida, ou ainda por julgar uma situação ou dificuldade particular pela média dos demais alunos, entre outros motivos.

Para Dalbério (2002, p. 143):

A avaliação deve ser definida com base nos objetivos traçados, nos propósitos estabelecidos, e os instrumentos utilizados devem ser pertinentes às condutas que se pretende avaliar.

Ainda para esse autor, os instrumentos utilizados na avaliação têm “o objetivo de obter dados de medida que formarão um conjunto ao qual será atribuído o juízo de valor” e devem ser dotados de “neutralidade” (dentro do possível), não sendo possível seu julgamento de forma subjetiva e individualizada (2002, p. 144).

Um instrumento será adequado quando permitir que tanto o professor quanto o aluno reflitam sobre o processo, de forma individual ou em grupo.

Os meios ou instrumentos que não sejam adequados não podem trazer decisões sobre a aprendizagem. Ocorre que, muitas vezes, os educandos possuem as competências esperadas, mas a má qualidade dos instrumentos de averiguação leva o avaliador a errar no juízo. Evidente que nesse caso, as deficiências estão nos instrumentos, e não no estudante (COIMBRA, 2002, p. 79).

O objetivo dos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos é detectar quanto estes alunos conseguiram caminhar no processo para atingir os objetivos esperados, baseando-se no referencial teórico proposto. Vianna (1997) destaca que a qualidade técnica de um processo avaliativo reside, essencialmente, no aprimoramento dos instrumentos utilizados; e segundo Dalbério (2002), quando se escolhe um instrumento de avaliação, deve-se conhecer o tipo de habilidade ou comportamento que se deseja verificar no aluno. De acordo com De Sordi (1995, p. 15):

[...] independente de reconhecermos a necessidade de aprimorar instrumentos, estes só avançarão em resultados concretos se a qualidade política que os orienta, o projeto histórico que os embasa estiverem igualmente sendo questionados pelos docentes. (grifo nosso)

Em sendo assim, cabe lembrar que, ainda que os contextos de formação não permitam a efetivação da avaliação como processo, cada instituição ou curso em particular deve buscar meios de promover esta transição de forma consciente, reflexiva e antes de tudo, dialogada. Rever instrumentos, posturas e práticas de avaliação, levantar dificuldades e anseios, são etapas para o conhecimento mais pleno de nossas realidades educacionais, capazes de sustentar em seu conjunto a construção de um projeto coletivo de mudança.

Com base nestes pressupostos teóricos, acreditando em nossa responsabilidade na formação de futuros enfermeiros e na potencialidade crítica de nossos docentes, propusemo-nos a desenvolver o presente estudo, com o intuito de analisar, por meio dos relatos de um corpo docente, sua opinião acerca dos instrumentos de avaliação e da forma como se processam as avaliações do ensino prático das disciplinas do terceiro ano de graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do país.

### TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O ponto de partida desta pesquisa, de caráter qualitativo-descritivo, foi a busca por compreender como um grupo de 12 professores atuantes no terceiro ano do curso de Enfermagem de uma universidade pública do Paraná concebe a avaliação e qual a opinião desses docentes sobre os instrumentos utilizados por eles em suas respectivas disciplinas, mais especificamente no seu componente prático, que denominaremos genericamente neste estudo como “estágio”. Desta forma, pretendeu-se checar, a partir da perspectiva e experiência profissional deste grupo docente, se os objetivos de ensino-aprendizagem das disciplinas e o projeto

pedagógico do curso são contemplados na avaliação e se podem ser aferidos por meio da aplicação destes instrumentos.

Os objetivos da pesquisa incluem: descrever as principais dificuldades na aplicação dos instrumentos de avaliação de estágio; avaliar a adequação dos instrumentos segundo a percepção dos professores e à luz dos referenciais bibliográficos e da literatura; e levantar as sugestões dos sujeitos entrevistados, no sentido de otimizar os instrumentos utilizados.

A pesquisa foi realizada em consonância com a Resolução 196/96-CNS, após análise e aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual do Maringá, mediante anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os participantes.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um roteiro de entrevistas semi-estruturado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Cada docente entrevistado foi identificado por um número de 1 a 12, sendo especificados o tempo de atuação na docência e o tempo de atuação na disciplina atual, tanto em aulas teóricas como em aulas práticas. As perguntas dirigidas aos docentes versaram sobre o conceito de avaliação, a importância da avaliação no contexto do ensino-aprendizagem prático e a análise da prática avaliativa e instrumentos utilizados pelos sujeitos em suas respectivas disciplinas.

As informações oriundas deste processo de entrevista foram quantificadas e, posteriormente, analisadas qualitativamente, à luz dos estudos teóricos sobre o tema. O estudo fez um recorte, buscando analisar a prática da avaliação em um período específico do processo formativo do enfermeiro. A escolha do terceiro ano se deu em função de tratar-se de uma série que concentra o maior número de especialidades do curso, configurando-se em época propícia à construção da identidade profissional do enfermeiro, complementada pelo quarto ano, quando o acadêmico passa a vivenciar mais de perto a realidade da atuação profissional por meio do estágio interdisciplinar. As

especialidades citadas são representadas pelas seguintes disciplinas: Saúde da Mulher e da Criança (dois entrevistados), Saúde do Adulto (seis entrevistados), Centro Cirúrgico (dois entrevistados) e Enfermagem em Doenças Transmissíveis (dois entrevistados).

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Constatou-se que todos os professores entrevistados do terceiro ano (100%) ministram tanto aulas teóricas quanto práticas, e destacam a importância desta conduta ou dinâmica de trabalho para a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Isto se processa pela maior facilidade do professor em relacionar a apreensão, por parte do aluno, do conteúdo teórico ministrado em sala de aula e o desempenho deste aluno ante os desafios, em campo, de prática supervisionada.

O tempo de serviço dos professores entrevistados na instituição variou de “três anos e seis meses” a “vinte e três anos de trabalho”, sendo que destes, três (25%) possuem de 3 a 9 anos de trabalho, quatro (33,4%) têm de 10 a 18 anos, e cinco (41,6%) apresentam de 19 a 23 anos de trabalho no Departamento de Enfermagem. Dentre os professores entrevistados, seis (50%) não ministram a mesma disciplina desde que ingressaram no departamento.

#### Definição e importância da avaliação

A definição de avaliação variou pouco na opinião dos docentes, tendo todos eles demonstrado conhecimento acerca do tema, o que foi constatado pela ocorrência de congruência com as definições constantes nos referenciais da área educacional. Destacamos a seguir algumas concepções:

Avaliar é emitir um juízo de valor [...] é emitido pelo avaliador sobre o avaliado. (6)

[...] uma oportunidade em que aluno e professor podem consolidar conhecimentos e avançar na construção do saber. (9)

[...] forma de analisar o desenvolvimento, o desempenho e o

processo de construção do conhecimento técnico-científico, teórico e prático. (7)

Quanto à importância da avaliação no processo ensino/aprendizagem, os professores foram unânimes em considerá-la parte indispensável. Os entrevistados fizeram referência direta a esta importância, o que pode ser evidenciado nos fragmentos abaixo relacionados:

[...] para verificar se aquilo que a gente ministra é o que o aluno está conseguindo desenvolver. (2)

[...] saber se o conteúdo que foi ministrado foi apreendido pelo aluno [...] o professor poder identificar (por meio da avaliação) qual o nível de aprendizado do aluno. (3)

[...] eu só entendo a importância dela (avaliação) se ela for seqüenciada. (6)

Considero-a importante. (7)

[...] a importância da avaliação é a de fornecer um feedback (positivo ou negativo) entre o ensino e o aprendizado. (8)

Sua importância no contexto da docência é extrema. (11)

#### Teoria x prática

Quando indagados a respeito da importância por eles conferida ao estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos trabalhados na disciplina e a condução e *performance* dos alunos em campo de estágio, todos os professores mostraram comungar da mesma opinião. Eles concordam que a confirmação ou checagem acerca da apreensão dos conhecimentos e conteúdos teórico-científicos se dá, em grande medida, durante o período de estágio. Ressaltam ainda que o conhecimento prévio do professor sobre o aluno em sala de aula contribui para uma melhor avaliação deste último em campo de estágio. Algumas falas destacam com maior clareza essa correlação entre teoria e prática:

Os conteúdos ministrados e discutidos em sala de aula são retomados no decorrer do estágio. (7)

[...] com retomada do conteúdo ministrado em sala de aula, no campo de estágio. (8)

Todos os conteúdos teóricos podem estar sendo vivenciados na prática. (9)

[...] é resgatar junto ao aluno o conteúdo aprendido em sala de aula. (10)

[...] tento cobrar ou relembrar os alunos durante o estágio. (11)

### O processo de avaliação de estágio

A análise dos métodos utilizados para a avaliação dos estágios constitui-se em tarefa bastante complexa, em virtude de tratar-se de atividade que ocorre ao longo de quase todo o ano letivo, período em que os alunos transitam por vários estágios diferentes, por disciplinas distintas e fases diferentes de aprendizado.

A cada etapa deste processo, os alunos de enfermagem, bem como seu grupo de ensino prático, apresentam características diferenciadas, além daquelas inerentes a sua individualidade. Estas características dizem respeito ao processo de amadurecimento pessoal/profissional, bem como à formação de um arcabouço ou arsenal teórico-científico ao longo desta trajetória. Deste modo, o aluno que ingressa no campo de ensino prático do terceiro ano é completamente diferente daquele que conclui a série. Isto acaba por criar uma situação em que, dentro de cada disciplina, o professor, em função destas peculiaridades, é levado (ou até forçado) a flexibilizar a forma de conduzir e avaliar tais estágios.

Assim, embora cada estágio ou componente de ensino prático represente um momento para o professor trabalhar um mesmo conteúdo teórico de sua disciplina, a transposição desse conteúdo para a prática pode exigir a utilização de métodos e estratégias bastante heterogêneas; característica que acaba sendo extensiva aos resultados obtidos em cada grupo de estágio. Nesse sentido, cada aluno ou grupo de estagiários poderá apresentar uma evolução diferente em cada uma destas etapas do ensino-

aprendizagem em estágio, de tal modo que seu desenvolvimento geral, em termos de conhecimento, tende a intensificar-se e consolidar-se na medida do acúmulo de informações e experiências vivenciadas no decorrer da série como um todo.

Diante desta dinâmica, experienciada por professores e alunos ao longo do ano, surgem dificuldades e obstáculos nem sempre fáceis de transpor. Algumas dificuldades/questões citadas compreendem o modo como utilizar o mesmo instrumento de avaliação, como avaliar pelos mesmos critérios o aluno em seu primeiro estágio do ano e avaliar este mesmo aluno em seu último estágio, visto que ele teve a oportunidade de aprender e se aprimorar em todos os estágios pelos quais tenha passado anteriormente na série, e, finalmente, como avaliar adequadamente o mesmo aluno (e cada aluno), tendo-se em mãos um instrumento que é diferente dos demais utilizados pelas outras especialidades ou disciplinas da série.

Com base nestas indagações, a avaliação de estágio, segundo os professores entrevistados, constitui-se em processo extremamente complexo, na medida em que exige do docente constante adequação de seus critérios para avaliar o desenvolvimento do aluno em consonância com a fase em que este se encontra e em contraposição aos itens específicos e imutáveis contidos nos instrumentos avaliativos.

Os instrumentos adotados para a avaliação de estágio dos alunos do terceiro ano podem ser classificados fundamentalmente em três modelos: um instrumento para a disciplina Enfermagem em Doenças Transmissíveis, um utilizado pelas subunidades ligadas à disciplina Saúde da Mulher e da Criança, e um último adotado pelas disciplinas Saúde do Adulto e Centro Cirúrgico. Tais instrumentos apresentam, via de regra, uma fragmentação dos comportamentos e habilidades dos alunos. Estes, por sua vez, são representados por números decimais, num tal processo de fragmentação ou pulverização das notas que, quando somadas, invariavelmente, estas são incapazes de refletir a condição real do aluno e a percepção do avaliador:

Nós fazemos através de uma ficha [...] mas eu acho uma coisa

totalmente furada, porque o aluno é avaliado por aquilo que eu estou vendo. (2)

[...] eu tenho a nota dele e distribuo no final no instrumento. (12)

Em muitas ocasiões, o professor opta por seguir suas próprias impressões acerca do rendimento do aluno em estágio. Neste caso, o docente, baseado em sua experiência de ensino, define primeiramente a nota total de seu aluno, de tal maneira que esta, a seu ver, represente de forma mais fiel o nível de desenvolvimento e aprendizado do acadêmico em observação. Num segundo momento, o professor distribui valores pelos itens dispostos no instrumento, de modo que, ao final da avaliação, o somatório seja coincidente com a nota ou conceito previamente estabelecido pelo avaliador:

Tenho um roteiro [...] Quando chego no final, não era a nota que eu queria [...] Eu volto avaliando e eu costumo avaliar numa folha à parte para não me iludir na nota. É complicado. (1)

Muitas vezes a gente tem que extrapolar o instrumento [...] e muitas vezes temos que deixar de atender àquele item para ser coerente com o que o aluno nos apresentou. (3)

Em relação à forma de condução do processo de avaliação, pôde-se perceber que em quase todos os casos (91,6%) os professores referiram dificuldades em avaliar seus alunos com a utilização única e isolada do instrumento, o que os leva a fazer uso de outras formas complementares de avaliação. As falas dos professores ilustram tal constatação:

O uso do instrumento é uma avaliação formal, mas a avaliação informal é feita todo dia. (2)

Eu faço uma avaliação diária de bate-papo [...] depois eu faço uma avaliação do desempenho de todos. (5)

Procuro avaliar mais o esforço, a iniciativa, o interesse, o desempenho

e o progresso do aluno do que um enfoque pontual. (7)

Dos professores entrevistados, apenas um (8,4%) referiu utilizar o instrumento da forma como ele se apresenta, embora deixe claro ter consciência de sua deficiência:

Eu sigo (o instrumento) porque, como é o nosso instrumento, se eu deixar de lado alguma questão, eu não vou estar sendo correta com a instituição, porque foi isso que a gente elaborou. (4)

Cabe também destacar o relato de um (8,4%) professor que admitiu a não-utilização do instrumento proposto pela disciplina em seu processo de avaliação:

Eu não uso o instrumento pra avaliar o aluno, porque por ele (instrumento) ou eu dou 10 ou eu dou 0 para o aluno. (12)

Dos instrumentos considerados no presente estudo, apenas o utilizado na disciplina de Enfermagem em Doenças Transmissíveis apresenta estrutura diferenciada, uma vez que se baseia nos preceitos das competências e habilidades dos alunos. Outro diferencial está no fato de que tal instrumento prevê a auto-avaliação por parte dos alunos.

Este pode ser o fator principal para que os professores desta disciplina tenham uma opinião mais favorável à sua utilização, quando comparados aos professores das demais disciplinas, que utilizam instrumentos diferentes.

Eu faço uma avaliação diária [...] depois eu faço uma avaliação do desempenho de todos [...] no mesmo instrumento, no final, eles (alunos) têm que entregar uma auto-avaliação. (5)

Existe uma ficha de avaliação; na parte que eu dou, a avaliação é diária. (6)

A auto-avaliação, na visão destes professores, oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver de forma mais eficiente sua capacidade crítica, permitindo-lhe analisar seu

próprio conhecimento e crescimento pessoal, e fazendo-o sentir-se parte integrante e participativa neste processo.

### Adequação dos instrumentos de avaliação

“A escolha de um instrumento que seja capaz de atender a todas as expectativas dos professores e que retrate fielmente os alunos” - este parece se constituir o desafio mais complexo para a execução do processo de avaliação dos estágios de enfermagem, de acordo com os relatos dos docentes participantes do estudo.

Tome-se como ponto de partida a fala de Dalbério (2002, p. 142) acerca da escolha de instrumentos para avaliação, que diz:

[...] é importante selecionar técnicas adequadas para a avaliação, pois nem todos os instrumentos são adequados aos mesmos fins.

Transpondo esta idéia à realidade aqui considerada, temos que, entre os professores entrevistados, apenas na opinião de dois (16,6%) o instrumento pode ser considerado adequado para avaliar seus alunos, ao passo que a quase-totalidade dos entrevistados (91,6%) os considera (instrumentos) incompletos.

### Utilização dos instrumentos

A opinião dos professores em relação aos instrumentos utilizados atualmente no processo de avaliação dos estágios aponta para um alto grau de insatisfação. Destacam-se críticas no tocante à necessidade premente de seu aprimoramento, de forma a adequá-los e torná-los capazes de refletir de modo mais fiel a *performance* dos acadêmicos em estágio. Quanto à forma de utilização, ficou evidenciado que praticamente todos os professores utilizam formas complementares de avaliação e não se restringem às limitações hoje impostas pelos instrumentos formalmente definidos para cada especialidade ou disciplina.

Assim, os professores parecem ter lançado mão de recursos e técnicas de avaliação próprios, no sentido de contornar as dificuldades desta inadequação, passando a

preencher tais instrumentos como mero cumprimento das formalidades institucionais.

Eu dou nota para cada item, mas chega no final eu fico pensando [...] Eu volto avaliando, e eu costumo avaliar numa folha à parte, para não me iludir na nota. É complicado. (1)

Nem sempre a gente consegue dar a pontuação que se enquadra nesse instrumento [...] A gente acaba avaliando o aluno pelo desempenho geral do grupo. (3)

Eu acho que avaliar o aluno somente com aquele instrumento é um pouco ruim, mas eu acho que a dinâmica de fazer essa avaliação diária e uma auto-avaliação deles, eu acho que complementa. (5)

[...] eu tenho a nota dele e distribuo no final no instrumento. (12)

A última fala ilustra muito bem uma prática comum nas instituições de ensino, diante da inadequação do instrumento de avaliação, e ao mesmo tempo, diante da necessidade de cumprimento das normas institucionais que obrigam o professor a utilizá-lo (preenchê-lo). Assim, o professor forma um determinado conceito acerca do rendimento de seu aluno ao final do estágio, como consequência de um processo de observação e acompanhamento continuado das atividades práticas de ensino; embora, em face dos objetivos de ensino previamente estabelecidos na disciplina, e por outro lado, diante da tarefa de preencher um instrumento incapaz de refletir fielmente tal avaliação, ele passe a utilizar-se de estratégias para “adaptar” ou “formatar” a nota ou conceito dentro dos padrões impostos pelo instrumento.

### Opinião sobre as formas de avaliação

O presente estudo trouxe, entre outras indagações, os relatos de professores que questionam o formato atual das avaliações em nosso meio. Segundo esse grupo de docentes, o processo de avaliar não pode ser confundido com o mero ato de atribuir notas ou pontos aos alunos com base na observação de comportamentos ou práticas.

Uma visão simplista como esta nos impede de fazer uma análise mais profunda das reais necessidades existentes no contexto do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que transforma a avaliação numa ação descontextualizada, nebulosa e perdida em meio a empirismos intermináveis.

Por exemplo, você dá 0,2 de diferença de um aluno e outro. O que significa esse 0,2 em termos de mensurar habilidade? (2)

Creio que dar notas de acordo com os itens é muito difícil e confuso [...] Em que um aluno é melhor ou pior que o outro na faixa de 1 décimo? (8)

Assim, os dados do estudo parecem reafirmar a tese - já bastante difundida no meio educacional - de que conteúdos, métodos e avaliações são elementos complementares e inseparáveis do processo ensino-aprendizagem.

### **Abordagem acerca do processo de avaliação**

Algumas outras abordagens merecem ser destacadas, por oferecerem uma descrição dos sentimentos destes docentes em relação à forma como está sendo conduzido o processo de avaliação. São elas:

A gente não está “medindo” fielmente o aluno, porque nós temos instrumentos variados (entre as disciplinas) e o aluno é o mesmo. (6)

[...] Porque penso que o instrumento nunca atende todos os objetivos da disciplina [...] sempre ficam lacunas. (7)

Os alunos já vêm preparados para enfrentar essa forma de avaliação, tanto que dificilmente há qualquer questionamento sobre ela. (9)

Acho que o processo de avaliar é subjetivo, [...] ela (subjetividade) sempre estará permeando este processo. (11)

### **CONCLUSÃO**

A partir da leitura atenta dos relatos dos docentes, observa-se a existência de uma consciência destes a respeito das mudanças pelas quais o processo de avaliação está prestes a atravessar no curso, com o advento da nova proposta curricular. Neste sentido, o

desejo deste coletivo no tangente a um ensino mais integralizado e pautado numa avaliação continuada, depende, em grande medida, de um processo de amadurecimento conjunto e da motivação e prontidão destes profissionais para a mudança do paradigma e da prática vigente.

Assim, ao mesmo tempo em que alguns docentes depositam na reforma curricular as esperanças de ver atendidos os seus anseios acerca do processo de ensino e, conseqüentemente, consolidar uma maior adequação em sua tarefa de avaliar este ensino, há aqueles profissionais que caracterizam a avaliação como a parte mais difícil de seu ofício docente, ou mesmo, que não enxergam possibilidades para o alcance de um instrumental completamente adequado para sua realização.

Considero a avaliação a parte mais difícil do ensino. Penso que o instrumento nunca atende todos os objetivos da disciplina [...] Sempre ficam lacunas. (7)

Outro aspecto merecedor de destaque é o nível de esclarecimento da maioria dos docentes acerca da importância do processo avaliativo no contexto do ensino-aprendizagem, manifestado ora por meio de críticas contundentes à avaliação e sua inadequação atual, ora por sugestões que poderiam de alguma forma respaldar melhor o professor para o pleno exercício desta função (avaliar).

Destarte, quando analisamos os relatos dos professores, podemos observar que o grupo experimenta um conflito entre sua intencionalidade e as práticas a que são conduzidos, entre os modelos de ensino-aprendizagem em que acreditam e aqueles que ainda vigoram no sistema educacional atual. Assim, como nos lembra Romão (1999, p. 55), “[...] constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado”, o que nem sempre denota a falta de um compromisso real do educador, mas é muito mais definido pelas limitações institucionais e programáticas.

O processo de pesquisa é, assim, um canal importante para a definição de nossas realidades de trabalho docente, na medida em que viabiliza uma base de sustentação para as

propostas e transformações necessárias à nossa realidade de fazer e pensar o ensino e a formação profissional.

---

## INSTRUMENTS AND TECHNIQUES FOR EVALUATION OF NURSING STUDENTS

### ABSTRACT

Considering the nursing research context, higher learning and professional formation are increasingly recurring themes. This reflects the concern with the capacity and the formative quality of our schools, as well as their direct effects on the quality of both the professional conduct and health assistance. The aim of this study is to reveal the impressions of teachers on the probation evaluative practice, focusing on the evaluation instruments. This is a qualitative-descriptive research that applies interviews to teachers of a public university by using the content analysis as the methodological tool. The study revealed the difficulty of accomplishing the evaluative process in probation based only on the standardized instrument, and that the construction of an ideal model would imply a collective, integrated and contextualized work.

**Key words:** Evaluation. Evaluative instruments. Nursing.

---

## INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS EVALUATIVOS DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

### RESUMEN

La enseñanza superior y la formación profesional son temas cada vez más frecuentes en los contextos de la pesquisa en enfermería. Esto refleja la preocupación con la capacidad y la calidad de la formación de nuestras escuelas y sus efectos directos sobre la calidad de la actuación profesional y la asistencia en la salud. Este estudio tiene por objetivo descubrir las impresiones de los docentes sobre la evaluación en la situación de la enseñanza práctica, con enfoque sobre los instrumentos utilizados. Se trata de pesquisa cualitativa-descriptiva, con entrevistas a docentes de una universidad pública, utilizando el análisis del contenido como herramienta metodológica. El estudio reveló la dificultad en efectuar el proceso de evaluación en la enseñanza práctica de enfermería con base sólo en el instrumento tipificado, y que la construcción de un modelo ideal implicaría en un trabajo colectivo, integrado y contextualizado.

**Palabras Clave:** Evaluación. Instrumentos para evaluación. Enfermería.

---

### REFERÊNCIAS

- CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Fac. Educ. Univ. Sao Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- COIMBRA, A. L. M. Revendo a avaliação de repetentes na universidade. In: FELTRAM, R. C. S. **Avaliação na Educação Superior**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 67-82.
- DALBÉRIO, O. Instrumentos e técnicas de avaliação de estudantes de enfermagem. In: FELTRAM, R. C. S. (Org.). **Avaliação na Educação Superior**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 137-163.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
- DE SORDI, M. R. **A prática de avaliação do Ensino Superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.
- GIMENO S. J. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madri: Morata, 1995.
- HIGARASHI, I. H. **O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação**. 2003. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- HIGARASHI, I. H. O processo de ensino-aprendizagem em situação de estágio em enfermagem: discussões teóricas acerca do processo avaliativo. **Cienc. Cuid. Saude**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 95-103, jan./abr. 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KULCZAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 63-74.
- MASETTO, M. T. Aula na Universidade. In: ENDIPE, 8., 1996. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1996, p. 323-330.
- PAIVA, L. F. R. O emprego da avaliação emancipatória na Universidade. In: FELTRAN, R. C. S. (Org.). **Avaliação na Educação Superior**. Campinas: Papyrus, 2002. cap. 5, p. 109-136.
- RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas. In: SOUSA, E. C.B. M. (Org.). **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília, DF, 1997. p. 11-36.

---

**Endereço para correspondência:** Ieda Harumi Higarashi. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Enfermagem. Av. Colombo, 5790. Bloco 01. CEP87020-900. Maringá – PR. E-mail: ihhigarashi@uem.br

Recebido em: 10/05/2006

Aprovado em: 18/08/2006