



ARTIGOS ORIGINAIS

## Avaliação do Ensino-Aprendizagem em curso de graduação em Enfermagem

*Teaching-learning evaluation in nursing education*

*Evaluación de la enseñanza-aprendizaje de enfermería*

Alessandra Crystian Engles dos Reis\*

Gicelle Galvan Machineski\*\*

Jéssica Borges Lúcio Barhart\*\*\*

Nelsi Salette Tonini\*\*\*\*

Rosa Maria Rodrigues\*\*\*\*\*

Solange de Fátima Reis Conterno\*\*\*\*\*

### RESUMO

A avaliação interna de cursos de graduação é necessária à gestão educacional e deve ser discutida e construída de forma coletiva e contínua. Esta pesquisa teve o objetivo de analisar o processo de avaliação das condições estruturais, da gestão pedagógica e a relação ensino-aprendizagem em uma instituição de ensino pública. Trata-se de estudo exploratório, quantitativo, de seguimento longitudinal prospectivo nos anos de 2018 e 2019. Foram convidados a responder a um questionário *online*, assíncrono, 60 professores e 102 alunos. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva. Participaram, no ano de 2018, 80 alunos e 22 professores e em 2019, 40 alunos e 20 professores. Identificou-se que há deficiências estruturais como ruídos externos às salas de aula, iluminação inadequada, ventilação insuficiente, mobiliários inadequados, equipamentos audiovisuais e de informática nem sempre disponíveis; utilizam a biblioteca, que tem espaços adequados, mas os livros são insuficientes e utilizam o seu sistema *online*; no

\* Enfermeira. Doutora em Educação em Ciências. Professora Assistente no Curso de Graduação em Enfermagem, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel (PR). E-mail: [acereis75@gmail.com](mailto:acereis75@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0190-045X>.

\*\* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde. E-mail: [gmachineski@gmail.com](mailto:gmachineski@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8084-921X>.

\*\*\* Enfermeira. Residente em Obstetrícia. E-mail: [barhart@outlook.com.br](mailto:barhart@outlook.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8321-9360>.

\*\*\*\* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Residência em Gerenciamento de Enfermagem em Estabelecimentos de Saúde. E-mail: [nelsitonini@hotmail.com](mailto:nelsitonini@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4704-7634>.

\*\*\*\*\* Enfermeira. Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde. E-mail: [rmrodri09@gmail.com](mailto:rmrodri09@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7047-037X>.

\*\*\*\*\* Pedagoga. Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde. E-mail: [solangeconterno@gmail.com](mailto:solangeconterno@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2493-8071>.

Processo Ensino-Aprendizagem, destaca-se o planejamento docente e o cumprimento das funções docentes; merecem atenção a avaliação e os métodos de ensino, assim como a relação professor-aluno; os alunos, nem sempre cumpriam horários e utilizavam celular durante as aulas. Ter objetivos claros sobre o que ensinar, planejar e empregar bons métodos de ensino podem favorecer a definição dos instrumentos de avaliação e, por conseguinte melhorar a aprendizagem, fim único que se deve desejar como professor.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Currículo. Avaliação. Enfermagem.

### ABSTRACT

The internal evaluation of undergraduate courses is necessary for educational management and should be discussed and constructed collectively on a continuous basis. This research aimed to analyze the evaluation process of structural conditions, pedagogical management and the teaching-learning relationship in a public education institution. This is an exploratory, quantitative, prospective longitudinal follow-up study in the years 2018 and 2019. They were invited to answer an online, asynchronous questionnaire, 60 professors and 102 students who answered an online asynchronous questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics. In 2018, 80 students and 22 professors participated; and in 2019, 40 students and 20 professors participated. It was identified that there are structural weaknesses including noise outside the classrooms, inadequate lighting, insufficient ventilation, inadequate furniture, audiovisual and computer equipment not always available. The respondents claimed to use the library, which has adequate spaces, and its online system; however, the books are insufficient; in the teaching-learning process, teaching planning and the fulfillment of teaching functions are highlighted; the evaluation and teaching methods deserve attention, as well as the professor-student relationship; students are not always punctual and often were distracted by their cell phones during classes. Having clear objectives on what to teach, planning and employing good teaching methods can favor the definition of assessment instruments and, therefore, improve learning, the only goal that should be desired as a professor.

**Keywords:** Higher Education. Curriculum. Evaluation. Nursing.

### RESUMEN

La evaluación interna de los cursos de grado es necesaria para la gestión educativa y debe ser discutida y construida de manera colectiva y continua. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de evaluación de las condiciones estructurales, la gestión pedagógica y la relación enseñanza-aprendizaje en una institución de educación pública. Se trata de un estudio de seguimiento longitudinal, exploratorio, cuantitativo, prospectivo en los años 2018 y 2019. Fueron invitados a responder un cuestionario asincrónico en línea, 60 docentes y 102 estudiantes que respondieron un cuestionario asincrónico *online*. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. En 2018, participaron 80 estudiantes y 22 docentes; y en 2019, participaron 40 estudiantes y 20 docentes. Se identificó que existen deficiencias estructurales como ruido fuera de las aulas, iluminación inadecuada, ventilación insuficiente, mobiliario inadecuado, equipos audiovisuales y de cómputo no siempre disponibles. Afirmaron usar la biblioteca, que tiene espacios adecuados, y su sistema en línea; pero los libros son; en el proceso de enseñanza-aprendizaje se destaca la planificación de la enseñanza y el cumplimiento de las funciones docentes; merecen atención los métodos de evaluación y enseñanza, así como la relación profesor-alumno; los estudiantes no siempre son puntuales y a menudo se distraen con sus teléfonos celulares durante las clases. Tener objetivos claros sobre qué enseñar, planificar y emplear buenos métodos de enseñanza puede favorecer la definición de instrumentos de evaluación y, por tanto, mejorar el aprendizaje, único objetivo que se debe desear como docente.

**Palabras clave:** Educación universitaria. Curriculum. Evaluación. Enfermería.

## INTRODUÇÃO

O processo contínuo de avaliação das ações didático-pedagógicas deve fazer parte da agenda dos cursos de educação superior de forma que sejam constantemente acompanhados. Agregando ao Processo Ensino-Aprendizagem (PEA), o caráter racional e profissional, de modo que se afastem ações didático-pedagógicas carentes de reflexão que, por vezes, ganham espaço.

A partir de 2004, os cursos de graduação foram incluídos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que contempla a avaliação externa, a auto avaliação institucional e, a avaliação dos cursos de graduação (corpo docente, instalações físicas e organização didático pedagógica), aos quais o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) submete as instituições federais e as da iniciativa privada. As instituições estaduais podem optar por serem inseridas ou não nesta sistemática, mas via de regra, se submetem às avaliações de seus Conselhos Estaduais de Educação (INEP, 2009). Mas, todas as instituições de educação superior do país devem participar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Embora sejam estratégias importantes para regular a educação superior (BERTOLIN, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020), as avaliações oficiais que abarcam instituições e cursos não adentram ao cotidiano acadêmico como instrumentos que colaborem na tomada de decisão acerca dos encaminhamentos pedagógicos, tais como, a relação teoria e prática, as estratégias de planejamento educacional, de ensino, de avaliação, a relação professor-aluno. Daí a necessidade de se ampliar os aspectos considerados, para que a avaliação seja suporte objetivo para a gestão didático-pedagógica dos cursos de graduação, contribuindo na solução dos problemas do cotidiano.

O curso de Enfermagem avaliado foi criado em 1978 e, desde então vivenciou mudanças que alteraram a oferta do ensino-aprendizagem, em consonância com o desenvolvimento da instituição, com a qualificação de seus recursos humanos, dos espaços estruturais e desenvolvimento técnico científico da área. Se organiza em um currículo disciplinar, disposto em cinco (mínimo) e oito (máximo) anos de conclusão. Reformulou seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em 2012, em vigência até o momento, em que avaliações estão ocorrendo para se encaminhar uma possível reformulação. E recebeu na última avaliação Enade (2020), o conceito 4.

O PPP remete a um rumo, uma direção com sentido explícito, bem como, um compromisso definido coletivamente, por isso é um projeto político, por articular-se ao compromisso sociopolítico com a formação de sujeitos sociais, com o contexto em que se insere. É pedagógico, pois define as ações educativas e as características necessárias às instituições para cumprirem seus propósitos (GIL, 2018; VEIGA, 2007).

Assim, acompanhar a implementação de um PPP é condição para que os elementos definidos no seu texto ganhem materialidade ou sejam reconstruídos a partir de dados objetivos, fruto da avaliação contínua. É fato que um PPP terá maiores condições de alcançar seus objetivos, se for construído e acompanhado coletivamente (VEIGA, 2007). A reorganização da formação deverá ser do seu interior para o exterior, sendo que construção, execução e avaliação do PPP deve ser contínua, democrática e se orientar pelo processo de avaliação emancipatório (VEIGA, 2009).

Na construção do PPP, ganha relevância, a definição dos saberes e práticas que serão objeto da formação – os conteúdos da aprendizagem devem ser sistematizados e partilhados,

de forma que o aluno atinja níveis satisfatórios de aprendizagem. Deve-se selecionar conteúdos que sejam a “tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento” (HAYDT, 2013, p. 126).

Em definição, poderia se afirmar que conteúdos de ensino abarcam um conjunto de “[...] conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 2012, p. 128). Quando tratados no espaço da educação superior visando à formação profissional, cumpre selecionar os saberes e práticas que contribuam para a formação de profissionais em variadas dimensões e não exclusivamente nos aspectos técnicos ou tecnológicos.

Em continuidade à seleção dos conteúdos é preciso decidir como tais saberes e práticas serão tratados nos ambientes de aprendizagem. Assim, o professor consciente de seu papel de estimular e dirigir o ensino visando a aprendizagem de seus alunos deve utilizar intencionalmente variadas ações, “[...] passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 150).

Delimitados os objetivos, conteúdos e métodos é o momento de pensar a avaliação da aprendizagem que, diga-se, tem sido utilizada, quase que exclusivamente, para atribuição de notas em escolas e universidades, a partir de uma série de perguntas elaboradas pelo docente, cujo principal objetivo seria examinar e classificar o conhecimento adquirido pelo aluno (GATTI, 2009). Importante ressaltar que, para além do objetivo de controle e classificação, o processo de avaliação da aprendizagem perpassa pelas estruturas de domínio pedagógico, utilizada como instrumento do poder professoral/institucional que, por vezes, desconsidera os determinantes sociais para a aprendizagem e reproduz padrões elitizados que desfavorecem a educação emancipatória (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A avaliação, portanto, deve servir como diagnóstico da condução da aprendizagem, do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e o quanto apreendeu dos conhecimentos – horizonte do ensino superior. Dessa forma, a avaliação cognitiva de habilidades e de atitudes (BRACCIALLI; OLIVEIRA, 2012) e métodos participativos com auto avaliação e hetero avaliação (TRONCHIN; PEDRO; REZENDE, 2017) são possibilidades que podem fazer avançar na direção da avaliação emancipatória.

Além disso, no que se refere às instalações e estruturas disponíveis para desenvolvimento do ensino, o Ministério da Educação preconiza que se considerem as Instalações gerais (espaço físico, equipamentos e serviços), biblioteca (espaço físico, acervo e serviços) e as instalações e laboratórios específicos (BRASIL, 2002).

Os processos avaliativos são importantes para instrumentalizar a tomada de decisões acerca das necessárias mudanças, a partir de dados emergentes da realidade vivenciada por alunos e professores, em seu contexto histórico, estrutural e organizacional, na efetivação do ensino. Nesse sentido questiona-se: Os resultados da avaliação interna, considerando os encaminhamentos didático-pedagógicos, da gestão pedagógica e das condições estruturais do PPP em estudo, permitem identificar os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem no curso estudado? O objetivo deste estudo foi analisar o processo de avaliação das condições estruturais, da gestão pedagógica e da relação de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição de ensino pública.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa exploratória (TRIVIÑOS, 2013), com enfoque quantitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013) de seguimento longitudinal prospectivo (HOCHMAN *et al.*, 2005), com resultados referentes aos anos de 2018 e 2019, cujos participantes foram alunos e professores da graduação em Enfermagem, que responderam a um questionário *online* assíncrono (FLICK, 2009), no final dos anos letivos de 2018 e 2019. Utilizou-se a ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017; de uso livre, empregada para elaboração, gerenciamento e coleta dos dados de questionários *online*, por meio de um *link*, o qual foi enviado através de um convite por e-mail, aos participantes cadastrados, cujos endereços foram fornecidos pela secretaria acadêmica da instituição de ensino.

Os questionários foram elaborados pelos autores, com base no disposto em instrumentos da avaliação do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) sobre as condições estruturais, a gestão relacionada ao curso, os elementos do ensino-aprendizagem (relação teoria e prática, planejamento, conteúdos, métodos, avaliação, relação professor-aluno) e o Projeto Político Pedagógico do curso (UNIOESTE, 2012). O total de instrumentos para a coleta de dados foram seis: um para as condições estruturais da instituição e de gestão didático pedagógica; um para cada disciplina; um para os professores; um para o trabalho de conclusão do curso; um para o estágio curricular supervisionado na atenção básica/primária; e um para o estágio curricular supervisionado na instituição hospitalar, sendo todos com questões objetivas e com questões abertas. As questões objetivas tinham opções simples de resposta para perguntas diretas em sim, não e não sei e outras solicitavam que dissessem se o quesito avaliado havia sido suficiente ou insuficiente ou adequado ou inadequado. As questões abertas solicitavam a avaliação dos envolvidos acerca de cada disciplina ou bloco, como por exemplo, para registrarem outras informações que não foram contempladas. Essas respostas não foram apresentadas neste estudo.

Cada disciplina (11 na 1ª série, 14 na 2ª, 10 na 3ª, sete na 4ª e três na 5ª série) foi avaliada individualmente quanto ao PEA e cada série respondeu uma vez ao questionário da estrutura e da avaliação da gestão didático-pedagógica. Os professores responderam a um questionário que incorporava as dimensões estruturais, da gestão didático-pedagógica e sobre a especificidade da prática docente (relação teoria e prática, planejamento, conteúdos, métodos, avaliação, relação professor-aluno).

Os dados foram sistematizados em tabelas e analisados pela estatística descritiva, após foram discutidos à luz dos referenciais teóricos da área. O estudo foi aprovado pelo Parecer nº. 2.790.584, em atendimento as normas para pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidas nas resoluções CNS 466/2012 (BRASIL, 2012) e CNS 510/2016 (BRASIL, 2016).

## RESULTADOS

Destaca-se para fins de objetividade e clareza do texto, que a apresentação dos dados numéricos estará sempre na sequência temporal dos anos de 2018 e 2019. Responderam o questionário de avaliação das condições estruturais e gestão didático-pedagógica 80 alunos e

22 professores, em 2018 e 40 alunos e 20 professores, em 2019 (102 participantes em 2018 e 60 em 2019). Evidenciou-se uma menor participação dos alunos no ano de 2019.

Na Tabela 1 apresenta-se a avaliação das condições estruturais do Processo Ensino-Aprendizagem, no curso estudado em que se verifica que as salas de aula são adequadas; porém, apresentam ruídos, para a maioria; que os mobiliários são insuficientes e inadequados; a higiene das áreas comuns nem sempre estavam adequadas – serem varridas e apresentarem-se sem lixo.

Em relação ao quesito higienização, foram avaliados os seguintes itens: se pisos e mobílias, eram lavados, sem sujeira, poeira e lixo, se havia depósitos de lixo em lugares estratégicos, se instalações sanitárias (pisos, paredes e aparelhos) eram lavados e desinfetados e se a quantidade de pessoal e material de limpeza;

Também se identificou que os equipamentos de informática, audiovisuais e multimídia nem sempre estavam disponíveis e adequados.

Sobre a utilização da biblioteca, destacou-se que 20,6% e 20,0% não utilizavam a biblioteca e que a utilizavam às vezes 25,5% e 8% em 2018 e 2019, respectivamente; mas a iluminação da biblioteca foi considerada boa, embora seus mobiliários e equipamentos se apresentassem em número inadequado; contudo, os espaços para estudo individual e estudo em grupo foram considerados adequados e presentes para a maioria dos respondentes; outrossim destaca-se nos resultados que, o número de livros, títulos e exemplares, não era suficiente, no entanto, a maioria fazia uso do acesso digital à biblioteca. Os laboratórios foram considerados como inadequados para uma parcela significativa, assim como seus insumos e equipamentos, considerados inadequados e insuficientes.

**Tabela 1** – Avaliação das condições estruturais do Processo Ensino-Aprendizagem, no curso estudado, Cascavel (PR), 2020. n= 102 (2018) e 80 (2019)<sup>1</sup>

Avaliação das condições estruturais do Ensino-Aprendizagem	2018		2019	
<b>Avaliação das salas de aulas</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Adequadas	57	55,9	40	66,7
Inadequadas	45	44,1	20	33,3
<b>Quanto à presença de ruídos nas salas de aula</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Apresentam ruídos	76	74,5	47	78,3
Não apresentam ruídos	26	25,5	13	21,7
<b>Quanto à ventilação</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Suficiente	94	92,2	48	80,0
Insuficiente	8	7,8	12	20,0
<b>Quanto aos mobiliários (cadeiras, mesas, projetor multimídia, quadro negro)</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
São suficientes e adequados	28	27,5	26	43,3
São insuficientes e inadequados	74	72,5	34	56,7
<b>Quanto à higienização das áreas comuns</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Eram adequadas	18	17,7	14	23,3

<sup>1</sup> Os números absolutos são diferentes do total de participantes, pois 14, em 2018, e 7, em 2019, informaram não usar as dependências da biblioteca.

<b>Avaliação das condições estruturais do ensino-aprendizagem</b>	<b>2018</b>		<b>2019</b>	
Não eram adequadas	28	27,4	24	40,0
Nem sempre eram adequadas	56	54,9	22	36,7
<b>Quanto aos equipamentos de informática, audiovisuais e de multimídia</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Nem sempre estão disponíveis e acessíveis	67	65,7	35	58,4
Estavam disponíveis e acessíveis	28	27,5	20	33,3
Não estavam disponíveis e acessíveis	7	6,8	5	8,3
<b>Quanto ao uso da biblioteca</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Utilizavam a biblioteca	55	53,9	32	53,4
Não utilizavam a biblioteca	21	20,6	20	33,3
Utilizavam as vezes a biblioteca	26	25,5	8	13,3
<b>Quanto à iluminação da biblioteca</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
A iluminação era boa	49	48,0	27	45,0
A iluminação não era boa	39	38,2	26	43,3
<b>Quanto ao espaço, mobiliário, equipamentos, controle de umidade e antimofo na biblioteca</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Estavam adequados	21	20,6	25	41,7
Não souberam avaliar	39	38,2	14	23,3
Estavam inadequadas	28	27,4	10	16,7
<b>Quanto às instalações para estudos individuais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Adequados	57	55,9	34	56,7
Não eram adequados	31	30,4	15	25,0
<b>Quanto aos espaços para estudo em grupo</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Estão presentes	56	70,0	32	80,0
Não estão presentes	20	25,0	8	20,0
<b>Quanto ao número de livros, títulos e exemplares</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Não são suficientes	61	59,8	25	41,7
São em número suficiente	27	26,5	24	
<b>Quanto à utilização do acesso digital à biblioteca</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Fazem uso	70	68,6	35	58,3
Não fazem uso	32	31,4	25	41,7
<b>Quanto à avaliação dos laboratórios</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
São adequadas	49	48,0	20	33,3
Não são adequadas	44	43,2	29	48,4
Não utilizam os laboratórios	9	8,8	11	18,3
<b>Quanto aos insumos e equipamentos dos laboratórios</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Estavam adequados e suficientes	12	11,8	13	21,7
Nem sempre estavam adequados e suficientes	52	51,0	18	30,0
Não são adequados e suficientes	29	28,4	18	30,0

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Tabela 2 mostra as variáveis sobre relação teoria e prática, planejamento, métodos de ensino, avaliação, relação professor aluno e campos de aulas práticas supervisionadas, para os alunos da primeira à quarta série, pesquisadas com os alunos acerca das dimensões do PEA, em que a maioria mostrou desempenho favorável com avaliações próximas ou acima de 90,0%. Destacam-se valores inferiores a 80,0% para os itens: correção das avaliações e discussão de erros e acertos e no prazo de devolução das avaliações; cumprimento do horário para entrar na sala pelos alunos e o uso do celular durante as aulas, sem que fosse como recurso para as mesmas. Apesar de ter ficado perto de 90,0%, as estratégias/métodos de ensino podem merecer problematização, uma vez que são elementos importantes na mediação da aprendizagem.

**Tabela 2** – Frequências das respostas sobre relação teoria e prática, planejamento, métodos de ensino, avaliação, relação professor aluno e campos de aulas práticas supervisionadas, para os alunos da primeira à quarta série Cascavel (PR), 2020

Anos/Séries	2018				Média	2019				Média
	1ª	2ª	3ª	4ª		1ª	2ª	3ª	4ª	
Prognosticadores	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Professor apresenta plano de ensino	88,7	85,9	86,5	90,9	<b>88,0</b>	92,3	90,1	94,4	72,9	<b>87,4</b>
Professor apresenta plano de aula e unidade	88,9	88,3	73,8	78,6	<b>82,4</b>	92,4	91,6	90,6	77,1	<b>87,9</b>
Estabelece relação da disciplina com a prática	95,2	90,6	86,1	95,2	<b>91,8</b>	91,8	99,0	91,8	96,4	<b>94,8</b>
Professor chega no horário	97,7	86,1	89,8	96,0	<b>92,4</b>	100,0	98,0	93,7	89,3	<b>95,2</b>
Professor não faltou sem aviso	96,2	85,7	89,9	97,8	<b>92,4</b>	100,0	96,7	97,5	98,2	<b>98,1</b>
Professor não troca aulas com frequência	92,1	83,8	88,1	93,3	<b>89,3</b>	79,9	93,4	92,6	84,3	<b>87,5</b>
Ocupa todo o horário da aula	94,6	86,6	86,7	84,4	<b>88,1</b>	95,6	90,8	89,5	94,6	<b>92,6</b>
Informou os locais onde poderia ser encontrado	82,7	73,2	80,0	85,0	<b>80,2</b>	84,1	88,75	90,5	84,5	<b>87,0</b>
Avaliações são suficientes	90,4	77,1	75,7	86,5	<b>82,4</b>	88,9	90,0	88,6	82,7	<b>87,5</b>
Na avaliação foram abordados os conteúdos dados em sala	96,2	89,1	95,2	91,1	<b>92,9</b>	97,9	92,1	98,0	100,0	<b>97,0</b>
Critérios de avaliação foram informados e discutidos	86,6	77,6	81,8	83,5	<b>82,4</b>	91,3	84,7	100,0	89,6	<b>91,4</b>
Professor fez a correção da prova e apontou erros e acertos	81,7	59,9	68,1	73,8	<b>70,9</b>	78,3	81,5	84,0	57,4	<b>75,3</b>
Devolução da avaliação em até 30 dias	85,9	73,9	74,8	76,6	<b>77,8</b>	83,0	86,6	87,4	62,7	<b>79,9</b>
Mostra domínio do conteúdo	99,1	93,6	88,7	87,4	<b>92,2</b>	94,6	95,7	90,6	98,2	<b>96,2</b>

Anos/Séries	2018				Média %	2019				Média %
	1ª %	2ª %	3ª %	4ª %		1ª %	2ª %	3ª %	4ª %	
Prognosticadores										
Está conseguindo acompanhar o que está sendo ensinado	84,8	77,2	90,4	87,3	<b>84,9</b>	86,6	86,1	92,4	94,4	<b>89,9</b>
As metodologias eram suficientes	75,1	66,3	69,7	75,8	<b>71,7</b>	81,9	88,9	86,8	89,3	<b>86,7</b>
Quando tem dúvidas pergunta ao professor	86,2	86,2	93,7	90,8	<b>89,2</b>	96,0	81,9	96,3	100,0	<b>93,6</b>
Quando faz pergunta o professor responde	97,2	96,6	97,1	96,4	<b>96,8</b>	100,0	99,2	100,0	100,0	<b>99,8</b>
O aluno chega no horário	93,8	88,2	62,0	73,5	<b>79,4</b>	97,6	93,9	82,1	55,8	<b>82,3</b>
O aluno participa das aulas de forma organizada	93	97,4	96,0	94,3	<b>95,2</b>	99,2	96,4	93,7	94,1	<b>95,9</b>
O aluno utiliza o celular	62,1	52,9	68,7	70,6	<b>63,6</b>	43,9	27,5	36,4	81,3	<b>47,3</b>
Permanece na aula durante o período determinado	91,6	95,4	91,4	89,1	<b>91,9</b>	95,2	85,4	95,2	100,0	<b>93,9</b>
Não entra e sai com frequência da sala	86,3	94,6	88,6	92,2	<b>90,5</b>	90,7	95,6	98,3	91,7	<b>94,1</b>
Mantem o silêncio	99,1	100,0	98,8	100,0	<b>99,5</b>	100,0	97,5	100,0	86,7	<b>96,1</b>
Faz as atividades propostas pelo professor	97,0	98,2	96,9	99,0	<b>97,8</b>	97,7	98,5	100,0	97,6	<b>98,5</b>
Se dirige ao professor de forma respeitosa	100,0	100,0	100,0	100,0	<b>100,0</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	<b>100,0</b>
As APS são coerentes e suficientes	90,1	75,6	80,8	85,7	<b>83,1</b>	100,0	100,0	83,8	85,0	<b>92,2</b>
Observam relação entre o que estudou e na APS	86,9	80,1	85,7	85,7	<b>84,6</b>	100,0	100,0	88,8	92,5	<b>95,3</b>
Campos de prática são adequados	83,2	81,5	95,8	96,0	<b>89,1</b>	100,0	92,86	86,5	92,5	<b>92,8</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Tabela 3 se apresenta a avaliação do PEA, pelos docentes mostra média acima de 90,0% em relação aos seguintes quesitos: na apresentação do plano de ensino, na relação da disciplina com a formação profissional, no cumprimento de horários, na troca de aulas, na utilização do tempo previsto para a aula, na suficiência das avaliações que ele elabora, na partilha dos critérios de avaliação com os alunos, no cumprimento dos prazos para a devolução e discussão da avaliação, considerados como positivities. Outrossim, há prognosticadores que estão abaixo de 90,0%, como na apresentação dos planos de unidade e de aula, no apontamento dos erros e acertos na devolução dos resultados da avaliação, nas metodologias que ele utiliza, na sua percepção do comportamento dos alunos que entram e saem em número considerável da sala de aula, nem sempre respeitosos com o professor e, acerca dos campos de prática que alguns professores consideram que não são adequados e suficientes.

**Tabela 3 – Avaliação (porcentagem) do Processo Ensino-Aprendizagem pelos docentes. Cascavel (PR), 2020**

Prognosticadores	2018 (%)	2019 (%)	Média
Apresenta o plano de ensino	100,0	100,0	100,0
Apresenta plano de unidade e planos de aula	50,0	50,0	50,0
Estabelece relação da disciplina com a formação profissional	100,0	100,0	100,0
Informa aos alunos os locais onde pode ser encontrado	95,5	100,0	97,7
Professor chega no horário	100,0	100,0	100,0
Professor não falta sem aviso	100,0	100,0	100,0
Professor não troca aulas com frequência	100,0	100,0	100,0
Professor ocupa todo o horário destinado a aula	100,0	100,0	100,0
As avaliações que o professor aplica são suficientes	90,9	95,0	93,0
O professor discute e informa os critérios de avaliação com os alunos	95,5	100,0	97,7
O professor corrige a avaliação e aponta os erros e acertos	86,4	85,0	85,7
O professor cumpre os prazos para devolução das avaliações	90,9	100,0	95,5
As metodologias utilizadas pelo professor são suficientes	81,8	80,0	80,9
O professor responde às perguntas dos alunos	100,0	100,0	100
O professor não utiliza o celular durante as aulas	72,7	80,0	76,4
Os alunos as vezes participam ativamente das aulas	54,6	65,0	59,8
Os alunos contribuem com o desenvolvimento da disciplina	45,5	55,0	50,2
Os alunos as vezes contribuem com o desenvolvimento da disciplina	54,6	45,0	49,8
Os alunos as vezes entram e saem da sala de aula	63,6	45,0	54,3
Os alunos as vezes conversam em períodos que se requer silêncio	50,0	60,0	55,0
Os alunos as vezes usam celular na sala de aula	40,9	30,0	35,5
Os alunos não usam o celular na sala de aula	31,8	40,0	35,9
Os alunos são respeitosos com o professor na sala de aula	81,8	85,0	83,4
Os campos de prática são adequados e suficientes	72,7	55,0	63,9

**Fonte: Elaborada pelas autoras.**

Observa-se entre as Tabelas 2 e 3, discrepâncias entre a avaliação de alunos e professores, quando os alunos se consideram respeitosos em 100,0% dos casos e, para os professores, esta média foi 83,4%; para os alunos os campos de prática são adequados, numa média de 92,8% e, para professores a média foi de 63,9%; os alunos afirmam que permanecem na aula em 93,9%, mas para os professores, eles as vezes entram e saem da sala de aula em 54,3%. Convergem as duas categorias quanto a fragilidade na avaliação e aos métodos de ensino. Esses exemplos de divergências mostram que alunos e professores percebem de forma diferente seus comportamentos no ambiente de ensino-aprendizagem.

## DISCUSSÃO

De pronto, é preciso pensar sobre a pouca adesão no processo de avaliação, pelos alunos no ano de 2019, o que demanda investigação para aferir as razões, pois este estudo pretendeu ser o ensaio da avaliação interna que se espera institucionalizar para realização anual. Seriam os múltiplos instrumentos que desmotivaram a participação? Que elementos determinaram esse desfecho? Estudo demonstrou, na tentativa de identificar condições que interferem na adesão dos estudantes na avaliação do processo de ensino aprendizagem, que alunos que tendiam a participar mais da avaliação docente na instituição, eram do sexo feminino, acima de 40 anos de idade, bolsistas de programas governamentais; matriculados nos primeiros períodos dos cursos, com carga horária entre 26 e 30 horas semanais, de turno integral e os alunos de licenciatura (TOMÁS *et al.*, 2020). Esses dados indicam que os alunos precisam ter um elemento motivador externo para se dispor a avaliar, como tempo disponível ou algum interesse explícito. Nessa direção, aventa-se a possibilidade de que os alunos tivessem expectativa de que suas queixas fossem resolvidas no ano seguinte e, isso nem sempre ocorre, especialmente nas instituições públicas pela morosidade e, por vezes impossibilidade de resolver questões que são da relação professor-aluno-aprendizagens, mas que podem envolver outros fatores para a sua resolução.

As deficiências estruturais, encontradas nos resultados, preocupam, pois segundo Kowaltowski (2011), para se projetar uma escola com uma estrutura de qualidade é necessário que a comunidade em conjunto discuta o conceito de educação, porque não se considera apenas a estrutura física, mas qual proposta de educação se estrutura nessa escola. Na universidade, igualmente, a estrutura favorece ou dificulta o PEA e as situações referidas pelos estudantes e professores podem comprometer esse processo.

A biblioteca deve ser o espaço de apoio as atividades fins das instituições de educação superior públicas através do ensino, pesquisa e extensão. Nela, os usuários criam, em face de suas necessidades e interesses, ambiente para as diversas atividades, desde estudo individual, em grupo, socialização ou acesso a equipamentos de pesquisa. O acesso a este espaço, o torna ambiente de aprendizagem e o constitui em espaço de transmissão ao guardar e difundir os conhecimentos e a cultura universal produzida e de inovação ao subsidiar a construção de novos saberes. Contudo, a frequência a ela depende da decisão, vontade e iniciativa de cada indivíduo, uma vez que não é um espaço formal de aprendizagem (HÜBNER; KHUN, 2017). Como visto, há uma parcela dos participantes que não faz uso da biblioteca (20,6% em 2018 e 33,3% em 2019) o que pode empobrecer a imersão nas dimensões do contexto universitário (ensino, pesquisa e extensão). Para tanto, com a facilidade de acesso a fontes de informações, é possível que alunos e professores estejam se valendo de outras estratégias para acessar conhecimento. Embora seja fato que é preciso critério para distinguir entre informação e conhecimento e a capacidade de selecionar as fontes confiáveis.

Estudo mostrou que a presença de bons laboratórios e a relação professor-aluno eram os itens que mais se destacavam na formação de alunos em cursos técnicos (MIRANDA; PEREIRA; RISSETTI, 2016), daí que quando estes ambientes não estão adequados podem prejudicar o aprendizado. Na graduação em Enfermagem, a incorporação e imersão em ambientes simulados ou de treinamento para o aprendizado e desenvolvimento psicomotor é condição, uma vez que há aprendizagens que são operacionais, para as quais o laboratório se faz indispensável.

O laboratório é ambiente necessário para que o aluno construa coletivamente saberes teóricos e práticos que o instrumentalize para a assistência. Desta forma, deve-se partir da realidade para dar sentido ao aprendizado, e ampliar seu olhar para se tornar crítico, criativo e consciente de seu papel profissional na sociedade, para a solução dos problemas individuais e coletivos de saúde. Mesmo que se destaque como lugar de aprendizado técnico ainda pode ser propício para a formação de vínculos entre professores e alunos e favorecer a reflexão sobre a prática, assim como promover atitudes éticas e de respeito (BRITO; ROZENDO; MELO, 2018).

Estudo indicou que o mobiliário escolar afeta o processo de ensino-aprendizagem do aluno, e sua saúde, interferências que podem advir dos longos períodos em que os alunos permanecem sentados, pelo conjunto cadeira e mesa que podem ser ergonomicamente inadequados, pelo incorreto posicionamento na cadeira desencadeado pelo design desconfortável ou medidas incompatíveis com a antropometria dos alunos (ROSA; BERTICELLI, 2020).

Outrossim, o planejamento dos ambientes educativos deve transcender aspectos dimensionais ou econômicos, para incorporar as diversas sensações do ser humano e a manutenção de seu bem-estar global; questões que contribuem para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e garantia de um futuro mais saudável. As condições ambientais afetam a qualidade de vida dos alunos e professores no seu desempenho e perturbações posturais, desconfortos (físico ou ambiental) são alguns dos fatores que podem ser responsáveis pela insatisfatória aprendizagem, levantando questões como a qualidade da formação, desde as condições estruturais dos ambientes de ensino-aprendizagem nas universidades. Por vezes, cuidados simples como a instalação de cortinas, ampliação do número de luminárias podem trazer conforto (BARROS; CUNHA; VILLAROUCO, 2015).

Evidenciou-se que o planejamento docente tem acontecido, o que figura como adequado pois planejar é ferramenta fundamental para a ação docente profissionalizada. É o planejamento que possibilita refletir sobre as opções selecionadas e avaliá-las, de forma que outras rotas sejam traçadas, quando as opções foram ineficazes ou sejam fortalecidas, quando se mostrarem boas escolhas. Planejar permite definir os objetivos de aprendizagem, selecionar os conteúdos, as estratégias de ensino-aprendizagem e as metodologias de avaliação, os quais repercutem no perfil profissional dos alunos e do enfermeiro educador em serviço. O planejamento deve ser proposital, consciente e fundamentado; deve ser aberto e construído pelos envolvidos, pois deve respeitar as singularidades de alunos e professores (conhecimentos prévios, formas de aprender) (SANTOS *et al.*, 2014).

O planejamento do ensino é tarefa docente obrigatória na instituição, no início do ano letivo, ou quando for necessário, a reformulação dos planos de ensino de cada disciplina e que deverão guiar a ação docente ao longo do período. Contudo, é essencial que ele seja revisitado e materializado através da confecção dos planos de unidade e planos de aula, atividades estas menos frequentes que a confecção do plano anual de ensino nas respostas dos alunos. Planejar semanalmente o trabalho – planos de unidade e de aula – faz com que o docente esteja atento aos tempos relativos a cada unidade e ao replanejamento, caso necessário; às mudanças nas metodologias e, principalmente na criteriosa confecção dos instrumentos de avaliação.

O planejamento deve articular, de forma racionalizada, organizada e coordenada, a ação docente com a dinâmica do contexto social de que participam alunos, professores e escola, de maneira que o que acontece neste ambiente está atravessado pelas questões políticas e culturais que caracterizam o contexto fazendo com que o planejamento também se configure em ato

político, uma vez que ao planejar decide-se por um ou outro caminho e, portanto, o professor pode ser autor da sua trajetória e não mero implementador de determinações externas, em suma, planejar é tomar decisões e exercer a autonomia docente (GIL, 2018; LIBÂNEO, 2012).

A postura docente quanto ao cumprimento das regras institucionais, como horários, prazos e disponibilização de tempo para discutir com os alunos sobre os saberes e práticas ensinados é imprescindível para o exercício docente no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabe autonomia didático-pedagógica, a qual deve ser sustentada pelo exercício da liberdade de expressão, no sentido de pluralismo de ideias, que deve existir dentro do meio educacional durante as práticas pedagógicas. Apresentando, ao longo do período que ele vivenciará com os alunos, cumprindo o planejamento feito, mas na perspectiva de possibilitar as peculiaridades presentes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, o qual precisa ser cercado de cuidados para que mantenha sua seriedade e permita a dupla via de conhecimento entre o docente e o discente.

Silva *et al.* (2016, p. 7), ao buscarem conhecer a percepção dos estudantes quanto às atitudes docentes que contribuem para a sua formação profissional, indicam que o exercício da docência no ensino superior é complexo, pois envolve diversas ações, dentre elas destacam-se o ensino, a pesquisa e extensão, contudo, advertem que “[...] é no ensino que está a essência da atividade docente. Conhecer e entender, com mais propriedade, as relações que se estabelecem entre docentes e discentes, por outro lado, constitui-se em importante fator para o alcance dos objetivos educativos”.

As atitudes docentes são essenciais, com destaque para o conhecimento, a postura pessoal e profissional, o respeito, a ética e a responsabilidade, sendo que ser responsável é assumir as atribuições de forma efetiva envolvendo os alunos individual e coletivamente, prezar pela boa convivência, respeito e empatia com os alunos (SILVA *et al.*, 2016). Neste aspecto, destacam-se as correções das avaliações em tempo prolongado e a fragilidade na discussão relacionada aos erros e acertos dessas avaliações. Oliveira (2014) trabalhou essa problemática, em que a população estudada foi constituída por professores e estudantes do Ensino Fundamental II. Foram evidenciadas duas situações. Para os estudantes, a prática em trabalhar a devolutiva, reforça o processo de aprendizagem, enquanto que, para os professores, os estudantes não usufruem com seriedade desse momento, entretanto, com a adoção contínua desse hábito percebem que o estresse entre os alunos no momento da prova é reduzido. Em outro estudo realizado por Fioravanzo, Vieira e Claro (2016), a respeito da mesma problemática, no ensino superior à distância, os resultados mostraram a devolutiva da prova como forma de democratização e autonomia no âmbito da relação professor aluno, com menos hierarquia. Não foi observada situação desfavorável em devolver a avaliação, todavia, quando a mesma não foi devolvida, perdeu-se a possibilidade de aprendizagem.

No que tange à formação em Enfermagem, esta é norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) (BRASIL, 2001). Instituídas em 2001, estabelecem que a formação deve atender as necessidades sociais de saúde, dando ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) (WINTERS; PRADO; HEIDEMANN, 2016), seguindo um modelo de formação crítico-reflexivo, formando o profissional generalista, crítico e reflexivo, construindo assim, sujeitos sociais, políticos, que se preocupem com as desigualdades sociais, capaz de trabalhar em equipe, tomar decisões e intervir no processo saúde-doença, considerando o perfil epidemiológico local e promovendo cuidados de enfermagem de forma humanizada (PADOVANI; CORRÊA, 2017).

Segundo as DCN/ENF, os conteúdos essenciais para a enfermagem devem estar relacionados com o processo saúde-doença, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Elas não trouxeram em seu texto conteúdos mínimos, mas definiram áreas em que os saberes e as práticas para a formação do enfermeiro deveriam ser contemplados (BRASIL, 2001).

O estudante, ao adentrar o curso de Enfermagem precisa estar preparado para se inserir em um universo diferente do que ele vivenciou na educação básica. Este universo tem por excelência fazer com que a maior parte dos acadêmicos consiga se apoderar dos conhecimentos para sua área de formação, no caso de cursos superiores, a área em que ele provavelmente atuará profissionalmente. Os conteúdos, saberes, práticas são os instrumentos que os estudantes devem acessar na universidade, e particularmente no curso de Enfermagem. Conteúdos se configuram em “conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente” para que possam ser assimilados de forma ativa e que possam ser aplicados na vida profissional do ser enfermeiro (LIBÂNEO, 2012, p. 128). Para isso, boas estratégias devem ser preparadas para que o acesso e a democratização do conhecimento atinjam a maioria deles.

Desta forma, é preciso superar os métodos que na Enfermagem são denominados de tradicionais, nos quais o ensino é centrado no professor e na transmissão mecânica de conhecimentos (PINTO *et al.*, 2016). Segundo Magalhães *et al.* (2018, p. 708), o método tradicional tem se mostrado ineficiente na formação de indivíduos críticos. Pires *et al.* (2014, p. 708) colocam que esse método acaba “[...] corroborando uma formação alienante que dificulta que o educando tenha uma visão de integralidade do ser humano, da sociedade e da própria educação”.

[...] há uma forte influência do processo de formação do enfermeiro em sua prática profissional no mundo do trabalho em saúde, uma vez que seus conhecimentos, habilidades e competências (perfil profissional) são constituídos a partir da formação na graduação. A forma como ocorre esse processo pode gerar consequências [...], tanto para o profissional quanto para a qualidade da assistência em saúde prestada por ele. [...] É preciso valorizar um processo pedagógico problematizador, libertador, que proporcione ao profissional formado uma visão holística do ser humano e de sua sociedade objetivando intervir em suas problemáticas. (PIRES *et al.*, 2014, p. 710).

As metodologias denominadas ativas têm ganhado destaque e mostrado relevância na formação de profissionais da saúde, pois trabalham com a problematização, estimulando o discente a refletir e integrar seus conhecimentos prévios, buscando uma solução, levando em consideração que estes devem dispor de um senso crítico para lidarem com situações cotidianas do processo saúde-doença (MAGALHÃES *et al.*, 2018).

Na Enfermagem, a abordagem ativa estimula “que os conteúdos abordados se tornem mais dinâmicos e favoreçam a aproximação professor-aluno, conseguindo contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos” (SOUTO *et al.*, 2018, p. 6). Abrindo possibilidades de que o aluno construa sua autonomia para acessar conhecimentos (MAGALHÃES *et al.*, 2018), pois quando o discente é “solicitado e estimulado a construir o próprio conhecimento com orientação e incentivo do professor, o saber se fundamenta de forma mais profunda e duradoura” (SOUTO *et al.*, 2018, p. 6).

Logo,

[...] devem ser priorizadas metodologias de ensino-aprendizagem que tenham o estudante como principal sujeito do processo formativo e que busquem o desenvolvimento de competências capazes de transcender o modelo tradicional de formação profissional. As metodologias de ensino-aprendizagem precisam representar possibilidades para o estímulo da criatividade e do pensamento crítico no graduando sobre a realidade vivenciada. (QUADROS; COLOMÉ, 2016, p. 8).

No que se refere à avaliação da aprendizagem, sua tendência é a medição, quantificação e atribuição de nota aos alunos exigindo que decore conteúdos, sem levar em conta o seu conhecimento. No presente estudo, foi possível verificar que não são todos os professores que estabelecem critérios claros de avaliação, nem sempre devolvem e discutem os resultados de forma que a avaliação se torne momento de aprendizado ou ainda que por vezes são insuficientes. Segundo Vasconcelos, Backes e Gue (2011), a avaliação é importante para o planejamento educacional, porém muitas vezes é vista apenas como instrumento de seleção e atribuição de nota ou conceito. Para as autoras, a avaliação precisa ser um instrumento que propicie crescimento contínuo, um mecanismo motivador ao aluno para que este seja capaz de dominar e incorporar valores, habilidade e competências. As avaliações não podem ter como ponto central a nota ou o conceito, mas sim, o diagnóstico do aprendizado ou não do aluno. Na Enfermagem, é essencial o desenvolvimento de habilidades e atitudes no processo do cuidado ao indivíduo.

Bauth *et al.* (2019) destacam a importância de considerar a avaliação dos alunos ingressantes e os que estão prestes a ser formar, pois por meio desse processo é possível planejar intervenções que tenham o intuito de identificar problemas de interações sociais, de adaptação ao contexto universitário, visando uma maior preparação do futuro profissional ao mundo do trabalho.

Nas avaliações faz-se necessário o máximo de clareza possível, pois o docente será avaliador do conhecimento do discente. E, nesta condição, o professor interpreta e atribui sentido e significado à avaliação. A avaliação tradicional tende a classificar os alunos “[...] em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros” (CHUEIRI, 2008, p. 61), delimitando os lugares dos alunos na escola, seus limites e suas possibilidades de aprendizagem. No entanto, na atualidade, avaliar exige pluralidade e maior flexibilidade, para que se possa contemplar as diferenças.

Para que o Processo Ensino-Aprendizagem possa alcançar resultados esperados pela formação estabelecida pelas DCN/ENF, faz-se necessário uma boa relação professor-aluno. O professor, ao conduzir o Processo Ensino-Aprendizagem deve estabelecer uma relação harmoniosa. O modo de falar, a postura, o saber ouvir e a compreensão das necessidades do aluno podem influenciar, nesta relação (AZEVEDO; MAMEDIO, 2016). Ou seja, ela “[...] depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles” (BRAIT *et al.*, 2010, p. 6).

O professor deve ser o canal de intermediação, que escuta, interage com o aluno, buscando compreender sua realidade, incluindo-o em uma melhor participação no Processo Ensino-Aprendizagem (FERNANDES; ANDRADE; FERREIRA, 2017), buscando “falar a mesma língua do aluno”, ou seja, facilitar a aprendizagem (BRAIT *et al.*, 2010).

O PEA, no que diz respeito ao professor e sua relação com os alunos deve levar em conta que o aluno, é o futuro profissional em processo de construção, e que este já possui informações que devem ser levadas em conta nesse processo já que a “[...] educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana” (BRAIT *et al.*, 2010, p. 2).

Especificamente, no curso de Enfermagem estudado, a relação professor-aluno mostrou divergências, especialmente quando os alunos se afirmam respeitosos em sua totalidade com os professores e os professores afirmam que, nem sempre isso ocorre. Uns e outros, vislumbram a relação de seu ponto de vista e o diálogo que deve fundamentar a relação pedagógica poderia ser ferramenta para ampliar a qualidade dessa relação. O aluno e o professor são construtores, ou seja, o aluno não é apenas um expectador ou receptor, é necessária sua contribuição, pois “[...] a melhor forma de alcançar os objetivos de educadores e educandos é manter o equilíbrio, sem que um domine o outro”, assim estudantes e professores “se complementam, não sendo um mais importante do que outro” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 96).

Santos *et al.* (2019, p. 1) indicam que uma das funções do professor seria a criação de possibilidades de aprendizagem e sucesso acadêmico do aluno por meio de uma relação professor-aluno pautada na disponibilidade para “[...] cuidar, valorizar e fortalecer a percepção de pertencimento do indivíduo”.

O aprender é mais interessante ao aluno quando este se sente parte e é motivado em sala de aula, cabendo ao professor despertar a curiosidade nos alunos, tornando o aprendizado prazeroso (BRAIT *et al.*, 2010). É o professor que deve provocar a participação dos alunos em sala de aula, e esta pode ser conseguida através da afetividade, cujo clima pode incentivar a participação dos estudantes de forma a motivá-los ao exercício do pensamento crítico e de sua autonomia na exposição de opiniões (FERNANDES; ANDRADE; FERREIRA, 2017). O professor age como mediador entre conteúdo da aprendizagem e atividade de assimilação dos mesmos (BRAIT *et al.*, 2010).

Anjos, Oliveira e Sousa (2018) sugerem que cabe ao professor organizar a melhor forma para a efetivação da aprendizagem e no ambiente escolar um dos fatores centrais para oportunizar o ensino é a relação do professor com o aluno, cujo bom relacionamento possibilitará diálogo promovendo assim aprendizagem.

É a relação entre professor estudante que proporciona a estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando a estudar e a aprender, ou seja, essa relação abrange todas as dimensões do PEA, não tendo como desvinculá-la da verdadeira aprendizagem (BRAIT *et al.*, 2010). Boutin (2017) considera que professor e aluno em face de suas singularidades de compreensão do PEA devem recorrer ao diálogo como forma de se aproximarem. Trata-se de um binômio que nem sempre funciona da melhor forma e é uma relação que é afetada por fatores internos e externos. Uma relação tensionada em vários momentos pela questão da disciplina, pois o professor ocupa uma posição de autoridade que não se reduz a simples relação interpessoal, embora esta seja em alguns momentos determinante. Isso permite afirmar que o professor organiza, media, conduz o aluno, não abdicando de seu papel e de sua responsabilidade para que o aluno acesse o que houver de mais atualizado.

## CONCLUSÕES

A avaliação dos elementos que dão suporte ao Processo Ensino-Aprendizagem é tarefa necessária em todos os níveis de ensino e, especialmente na educação superior em que se espera que os sujeitos em interação construam coletivamente o espaço acadêmico. Outrossim, avaliar neste ambiente imputa racionalidade, sistematização e subsídios para decisões pedagógicas. Entretanto, os autores esperam que sua participação reverta em mudanças, de forma que seu empenho em avaliar tenha um resultado positivo e auxilie na melhoria do que deve ser revisto. Isso nem sempre se faz possível, em especial quanto as condições estruturais que demandam investimentos, mas é subsídio para que se pleiteie que eles sejam implementados.

O estudo alcançou o objetivo de analisar o processo de avaliação das condições estruturais, da gestão pedagógica e a relação de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição de ensino pública. Os resultados demonstraram que as condições estruturais do Processo Ensino-Aprendizagem são, na maioria, inadequadas; que as variáveis investigadas sobre relação teoria e prática, planejamento, métodos de ensino, avaliação, relação professor aluno e campos de aulas práticas supervisionadas obtiveram respostas positivas e, que a avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem é percebida de forma diferente quanto aos seus comportamentos no ambiente de ensino-aprendizagem, pelos discentes e docentes. Tais resultados corroboram com pesquisas já realizadas, no entanto dão suporte para reflexões a respeito do processo avaliativo e os métodos de ensino utilizados no curso em questão.

Destacou-se como ponto frágil, os encaminhamentos dados ao processo avaliativo, com o descumprimento de regras institucionais que afetam a vida acadêmica dos alunos por não terem acesso a notas em tempo previsto ou não terem discutidos os instrumentos e resultados das avaliações. Entende-se que a avaliação na universidade é o elemento do PEA menos resolvido; ela pode se revestir de autoritarismo, amadorismo o que lhe faz, por vezes levar à injustiça, seja por buscar penalizar os alunos, seja por ser permissiva e feita sem critérios. Nem um nem outro desses extremos é o que se espera da ação avaliativa. Ela deve atestar a qualidade do trabalho de professores e alunos, de forma que reflita o fazer docente profissionalizado e não uma tarefa sem objetivo e sem finalidade.

Também os métodos de ensino, destacaram-se como merecedores de reavaliação, pois não se trata de abraçar toda e qualquer inovação pedagógica e imaginar que isso revolucionará a aprendizagem, mas é preciso que o professor assuma que ensinar exige método e método exige planejamento e que sem planejamento a possibilidade de equívocos e de insucesso é maior. Ter objetivos claros sobre o que ele precisa ensinar, planejar e empregar bons métodos de ensino podem favorecer a definição de bons instrumentos de avaliação e, por conseguinte melhorar a aprendizagem que é o fim único que se deve desejar como professor.

Apesar do estudo apresentar limitações quanto ao desenho metodológico, como a utilização do questionário *online* e o enfoque nos dados quantitativos, possibilitou a avaliação do curso pelos docentes e discentes e trouxe resultados importantes para a organização pedagógica da formação em enfermagem. Assim, indica-se a realização de estudos com abordagem qualitativa por meio de entrevistas a fim de desvelar os motivos implícitos nos números a respeito da temática.

O esforço em promover espaços avaliativos contínuos, ampara-se no pressuposto de que, dar voz aos sujeitos envolvidos com o contexto avaliado, permite identificar não só as fragilidades, mas os aspectos que precisam ser destacados e reforçados. Identificou-se na pesquisa que o planejamento das ações didático-pedagógicas e o domínio dos conteúdos pelos docentes são elementos qualificadores do processo de formação oferecido, dado que tem potencializado o bom desempenho dos estudantes da instituição na avaliação externa realizada pelo Enade.

## Referências

- ANJOS, C. C.; OLIVEIRA, J. S.; SOUSA, P. M. T. Relação professor e aluno no processo educacional. *In: COLÓQUIO REGIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR*, 3.; CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2018, Mineiros. **Anais [...]**. Mineiros: UNIFIMES, 2018. p. 1-6.
- AZEVEDO, G. O.; MAMEDIO, M. P. A relação professor-aluno e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ESTÁGIO E DOCÊNCIA DO CAMPUS FORMOSA*, 1., 2016, Formosa. **Anais [...]**. Formosa: UEG, 2016. p. 1-11.
- BARROS, B.; CUNHA, M.; VILLAROUÇO, V. Salas de aula universitárias: um estudo sob a ótica da ergonomia do ambiente construído. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-TECNOLOGIA*, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-COMPUTADOR, 15., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. Paulo: Blucher Design Proceedings, 2015. p. 200-211.
- BAUTH, M. F. *et al.* Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 106-123, jan./abr. 2019.
- BERTOLIN, J. C. G. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOUTIN, G. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 343-358, maio/ago. 2017.
- BRACCIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. C. Desafios na Formação Médica: a contribuição da avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 280-268, 2012.
- BRAIT, L. F. R. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 6, n. 1, [s. l.], jan./jul. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 215, 9 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância)**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BRITO, F. M. M.; ROZENDO, C. A.; MELO, P. O. C. Laboratório de enfermagem e a formação crítica de enfermeiros: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, p. 1589-1596, 2018. Supl. 4.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./mar. 2008.
- FERNANDES, J. S. G.; ANDRADE, M. S.; FERREIRA, V. S. Estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 335-346, 2017.
- FIORAVANZO, C. M.; VIEIRA, A. M.; CLARO, J. A. C. dos S. Avaliação e devolutiva: elementos indissociáveis no contexto do Ensino Superior à distância. **Holos**, Natal, v. 1, p. 107-123, 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, D. F.; SILVA, F. D. E. A relação professor-aluno e a questão da ética. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, p. 92-98, 2016.

- GATTI, B. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, Cristalina, v. 1, p. 61-77, 2009.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- HOCHMAN, B. *et al.* Desenhos de pesquisa. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 20, p. 2-9, 2005. Supl. 2. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502005000800002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502005000800002). Acesso em: 23 jun. 2021.
- HÜBNER, M. L. F.; KUHN, A. C. A. Bibliotecas universitárias como espaços de aprendizagem. **Biblos**, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 51-72, jan./jun.2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SINAES**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília, DF: INEP/MEC, 2009.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos. 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- LIMESURVEY. Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz.  **LimeSurvey**: an open source survey tool. Germany: Lime-Survey Project Hamburg, 2015.
- MAGALHÃES, B. C. *et al.* A importância e os desafios na aplicabilidade das metodologias ativas no ensino superior em saúde: uma revisão de literatura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 1.; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET/EnPED, 2018. p. 1-11. Tema: Educação e Tecnologias - inovação em cenários em transição.
- MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. R.; RISSETTI, G. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14.; SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 17., Santa Cruz do Sul, 2016. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016. p. 1-14. Tema: Escola e professor(a) - identidades em risco?
- OLIVEIRA, W. M. **Devolutiva e avaliação formativa**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- PADOVANI, O.; CORRÊA, A. K. Currículo e Formação do Enfermeiro: desafios das universidades na atualidade. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 112-119, 2017.
- PINTO, A. A. M. *et al.* Métodos de ensino na graduação em enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. **Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa**, Aveiro, v. 1, p. 971-980, 2016.
- PIRES, A. S. *et al.* A formação de enfermagem na graduação: uma revisão integrativa da literatura. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 705-11, 2014.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUADROS, J. S.; COLOMÉ, J. S. Metodologias de ensino-aprendizagem na formação do enfermeiro. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 30, n. 2, [s. l.], 2016.
- ROSA, V. D.; BERTICELLI, I. A. Ergonomia do mobiliário escolar: andamento das pesquisas quanto à influência na saúde e no processo de ensino e aprendizado. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., Pelotas. **Anais [...]**. Chapecó: UFFS, 2020. p. 1-6.
- SANTOS, J. V. *et al.* Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 1- 14, 2019.
- SANTOS, L. M. C. *et al.* Processo ensino-aprendizagem em enfermagem no cuidado com o portador de lesões cutâneas: uma revisão integrativa. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2014.
- SILVA, L. A. A. *et al.* Arquétipos Docentes: percepções de discentes de enfermagem. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 2, e0180014, jul. 2016.
- SOUTO, R. Q. *et al.* Metodologias de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de discentes de enfermagem. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 19, e3408, 2018.
- SOUZA, S. R. A.; GUERRA, M. G. G. V. Avaliação da educação superior no Brasil. **Regae**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-18, 2020.
- TOMÁS, M. C. *et al.* Análise da participação discente na avaliação docente no ensino superior. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 28-49, jan./abr. 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.
- TRONCHIN, D. R.; PEDRO, A. N. C.; REZENDE, D. P. Métodos avaliativos da aprendizagem no bacharelado na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 758-771, nov. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 180/2012-CEPE**. Aprova o projeto político pedagógico do curso de enfermagem, do Campus de Cascavel. Cascavel: Unioeste, 2012.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Revista Electrónica Trimestral de Enfermería Global**, Murcia, n. 23, 118-139, jul. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola. *In*: VEIGA, I. P. A. (ed.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, p. 163-171, 2009.

WINTERS, J. R. F.; PRADO, M. L.; HEIDEMANN, I. T. S. B. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 248-253, 2016.

**Recebido em** 23/04/2021

**Aceito em** 28/08/2021