UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

INCIDENTES CRÍTICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM SEGUNDO A
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

ADRIANA VALONGO ZANI

RIBIERÃO PRETO

2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

INCIDENTES CRÍTICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM SEGUNDO A
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação – Área Enfermagem Fundamental do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, vinculada a linha de investigação Educação em Saúde, para obtenção do Título de Mestre em Enfermagem.

Mestranda: Adriana Valongo Zani

Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Suely Nogueira

RIBIERÃO PRETO

2005

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDOS E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO ELABORADA PELO TRATAMENTO DE
COLEÇÕES E SISTEMA DA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE NORTE DO
PARANÁ**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

<p>Zani, Adriana Valongo</p> <p>Z35i Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem segundo a percepção de alunos e professores. Ribeirão Preto, 2005. 191 p.</p> <p>Dissertação de Mestrado (Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP – Depto. de Enfermagem Geral e Especializada Orientadora: Dr^a Maria Suely Nogueira</p> <p>1. processo ensino-aprendizagem. 2.interação 3. enfermagem. 4.professor-aluno.</p> <p>CDU 614.253.5</p>

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADRIANA VALONGO ZANI

**INCIDENTES CRÍTICOS DO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS
ALUNOS E PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação – Área Enfermagem Fundamental do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Enfermagem.

LINHA DE PESQUISA: Educação em Saúde

APROVADO EM: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DR^a Maria Suely Nogueira

INSTITUIÇÃO: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto USP

ASSINATURA: _____

PROF^a. DR.^a Maria Manuela Rino Mendes

INSTITUIÇÃO: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto USP

ASSINATURA: _____

PROF^a. DR.^a Elizabeth Amâncio de Souza da Silva Valsecchi

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Maringá

ASSINATURA: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Maria dos Santos Valongo Zani e João Zani

Pois sem eles eu não existiria e por estarem sempre presentes, se orgulharem de mim e acreditarem em meu potencial, mesmo nos momentos em que nem mesmo eu acreditava.

Aos meus, meus sobrinhos: Edrian, Yasmin, André Lucas e Yamille, meus irmãos Ricardo e Fátima e meus cunhados Edson e Melissa

Por aceitarem minha ausência durante a elaboração de meu trabalho e pelo simples fato de existirem em minha vida trazendo tanta felicidade.

Ao Jefferson Luiz Maldonado

Alguém muito especial, minha alma gêmea, que entrou em minha vida em um momento muito difícil, e conseguiu através de seus gestos e atitudes transformar este momento em algo mágico e maravilhoso.

AGRADECIMENTOS

À Deus

Pai todo poderoso, que nos momentos difíceis não me deu apenas a mão, mas sim me carregou no colo, demonstrando sempre que sua presença é indispensável, e que sua bondade é infinita.

À minha orientadora Professora Dr^a Maria Suely Nogueira

Pelas horas infinitas de orientação e pela compreensão, auxílio e por ser uma das maiores responsáveis pelo meu crescimento profissional.

À Professora Dr^a Maria Célia Barcellos Dalri

Pelas sugestões dadas para a elaboração deste trabalho.

À Professora Dr^a Mieko Hayashida

Pelas sugestões dadas para a elaboração deste trabalho.

À Professora Dr^a Elizabeth Amâncio de Souza da Silva Valsecchi

Pelas valiosas sugestões dadas para a elaboração deste trabalho.

À Professora Dr^a Maria Manuela Rino Mendes

Pelas enriquecedoras sugestões dadas para a elaboração deste trabalho.

Aos alunos do Curso de enfermagem da UNOPAR

Por serem tão prestativos e cúmplices durante a participação das coletas de
dados.

Aos professores do Curso de Enfermagem da UNOPAR

Que muito me auxiliaram para a execução deste trabalho.

À Coordenadora Prof^a Dr^a Gladys Hebe Turrinsin Gonçalves

Pela compreensão e auxílio para que pudesse prosseguir em meu sonho.

À Professora Dr^a Maria do Carmo Haddad

Por ter sido a maior responsável para que meu sonho se tornasse realidade.

À minha inseparável amiga Rosana Claudia de Assunção

Que sempre nos mantivemos unidas nos momentos de alegria e tristeza, e por ser
mais que uma amiga, uma irmã não de sangue, mas de alma.

ZANI, A. V. **Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em Enfermagem, segundo a percepção de alunos e professores.** Londrina, 2005. 191 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2005

RESUMO

O processo ensino-aprendizagem é complexo e apresenta várias incógnitas, principalmente quando se pensa na avaliação de sua qualidade. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi identificar os fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em Enfermagem. A metodologia utilizada foi um estudo descritivo com abordagem qualitativa através da técnica de incidentes críticos. Fizeram parte do estudo 36 professores e 140 alunos do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade particular do Município de Londrina- PR. Após a análise dos dados pode-se observar que os alunos indicaram 918 incidentes críticos, sendo 319 com referências positivas e 599 com referências negativas, a categoria que mais obteve referências negativas 317 e positivas 118 esteve relacionada à conduta do professor, em seguida a categoria demonstração de interesse pelo auto-aprendizado com 122 incidentes, sendo 72 com indicação de referências positivas e 45 negativas. No que tange aos 250 incidentes críticos referidos pelos professores, 64 apresentaram indicação positivas e 186 negativas, sendo a interação com o grupo a categoria que recebeu maior número de referências, sendo 10 com indicação positivas e 48 negativas, em seguida a categoria experiências profissionais anteriores do aluno com 40 incidentes, sendo 13 referências positivas e 27 negativas. Estes dados demonstraram que para que a adequação do processo ensino-aprendizagem ocorra de forma eficiente é necessário que haja

um relacionamento professor-aluno e aluno-aluno que respeite as diferenças, e as experiências vivenciadas por cada um.

Palavras chaves: processo ensino-aprendizagem, interação, enfermagem, professor-aluno.

ZANI, A. V. **Critical Incidents of the teaching-learning process in the Nursing course, through the perception of students and teachers.** Londrina, 2005. 191 p.dissertação (Mestrado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2005

ABSTRACT

The teaching-learning process is complex and displays many question marks, mainly when one thinks about the quality of the teaching-learning process. therefore, this study aims at identifying the factors which interfere positively or negatively in the teaching-learning process, through the perception of the students and teachers of the Nursing course. The methodology used was a descriptive study with a qualitative approach through the critical incidents technique. 36 teachers and 140 nursing students of a private university in Londrina, PR have taken part of the study. After data analyses one can observe that the students pointed out 918 critical incidents from which 319 has a positive connotation and 599 has a negative connotation, the category which had the most negative connotations 317 and positive 118 had to do with the teacher behavior, the category interest demonstration towards self-learning with 122 incidents from which 72 has a positive connotation and 45 negative. According to the critical incidents referred to by the teacher in a number of 250, 64 had a positive connotation and 186 negative, and the interaction with the groups is the category which has received the biggest number of connotations, 10 positive and 148 negative, moreover the category early professional experience from the student with 40 incidents has 13 positive connotations and 27 negative. This data shows that to have the teaching-learning process run smoothly, it is required a good relationship between the teachers and the students and student/student respecting each other differences , and their experiences throughout their lives.

Key words: teaching-learning process, behavior, nursing, teacher-student.

ZANI, A. V. **Incidentes críticos del proceso enseñanza-aprendizaje del curso de graduación en Enfermería, según la percepción de alumnos y docentes.** Londrina, 2005. 191 p. Disertación (Maestría) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2005

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y presenta varias incógnitas, especialmente cuando se piensa en la evaluación de su calidad. De esa manera, el objetivo de este estudio fue identificar los factores que interfieren positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la percepción de los alumnos y docentes del curso de graduación en Enfermería. La metodología utilizada fue la de un estudio descriptivo, con un abordaje cualitativo, a través de la técnica de incidentes críticos. Formaron parte del estudio 36 profesores y 140 alumnos del curso de graduación en enfermería de una Universidad privada de la Municipalidad de Londrina-PR. Después del análisis de los datos, se pudo observar que los alumnos indicaron 918 incidentes críticos, siendo 319 con referencia positiva y 599 con referencia negativa; presentando la conducta del profesor como la categoría que más presentó referencias negativas, en un total de 317 contra 118 positivas; seguida de la categoría demostración de interés por el autoaprendizaje con 122 incidentes, siendo 72 de ellos con indicación de referencia positiva y 45 con negativa. En lo que compete a los 250 incidentes críticos a que los profesores hicieron referencia, 64 de ellos presentaron indicación positiva y 186 negativa, siendo la interacción con el grupo la categoría que recibió un mayor número de referencias, de las cuales 10 obtuvieron indicación positiva y 48 negativa, seguida de la categoría experiencias laborales anteriores del alumno con 40 incidentes, presentando 13 de ellas referencias positivas y 27 negativas. De esa forma, estos datos demostraron que para

que la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra de manera eficiente se hace necesario que haya un relacionamiento profesor-alumno y alumno-alumno, donde las diferencias sean respetadas, tales como las experiencias vividas por cada uno.

Palabras-clave: proceso de enseñanza- aprendizaje, interacción, enfermería; profesor-alumno.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Distribuição numérica das categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, referentes ao processo ensino-aprendizagem, Londrina, 2004.....56

Tabela 1 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **conduta do professor**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....58

Tabela 2 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatadas pelos alunos relacionados à categoria **realização de atividades propostas pelo professor**, referente ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....67

Tabela 3 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionadas à categoria **avaliação do aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....72

Tabela 4 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **relacionamento interpessoal dos alunos**, durante o processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....78

Tabela 5 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....82

Tabela 6 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **conduta do aluno na prestação da assistência**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....84

Tabela 7 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **desigualdade de conhecimento entre os alunos**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....86

Tabela 8 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....89

Tabela 9 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **demonstração de interesse pelo auto-aprendizado**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....93

Tabela 10 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **ruídos na comunicação**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....98

Quadro 2 – Distribuição numérica das categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores do curso de graduação em Enfermagem da UNOPAR, referentes ao processo ensino-aprendizagem, Londrina, 2004.....104

Tabela 11 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **interação com o grupo**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....105

Tabela 12 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **experiência profissional do aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....108

Tabela 13 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **interação professor-aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....112

Tabela 14 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores relacionados à categoria **desempenho do aluno durante avaliação**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....115

Tabela 15 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **processo ensino-aprendizagem**, do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....119

Tabela 16 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **postura do aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....123

Tabela 17 - Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **prestação da assistência**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.....126

SUMÁRIO

1.- INTRODUÇÃO.....	20
2.- OBJETIVOS.....	25
2.1- Objetivo Geral.....	26
2.2- Objetivo Específico.....	26
3- BASES CONCEITUAIS DO ESTUDO.....	27
3.1- O Processo ensino-aprendizagem no curso de enfermagem.....	28
3.2- A comunicação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem.....	34
3.3- Conceitos Bases acerca dos Incidentes críticos.....	41
4. MATERIAL E METODO.....	46
4.1. Natureza do Estudo.....	47
4.2. Local do Estudo.....	48
4.3. Amostra do Estudo.....	49
4.4. Aspectos Éticos.....	50
4.5. Procedimento.....	50
4.6. Instrumento de Coleta de Dados.....	51
4.7- Pré-teste.....	51
4.8 Coleta de Dados.....	52
4.9- Organização dos Dados.....	53

5- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
5.1- Caracterização da Amostra.....	56
5.2- Caracterização dos Incidentes Críticos relacionados ao Processo Ensino-Aprendizagem, na percepção do aluno.....	56
5.2.1- Análise dos incidentes críticos com referência às categorias positiva e/ou negativa indicadas pelos alunos do curso de graduação em enfermagem, em relação ao processo ensino-aprendizagem.....	59
5.3- Caracterização dos incidentes críticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, na percepção do professor.....	104
5.3.1- Análise das categorias de incidentes críticos com referência positiva e/ou negativa indicadas pelos professores do curso de graduação em Enfermagem em relação ao processo ensino-aprendizagem.....	106
6. CONCLUSÃO.....	131
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
8. REFERÊNCIAS.....	161
9. ANEXOS.....	177
A- Ofício encaminhado a Coordenação do Curso de Enfermagem.....	178
B- Ofício de aceite da Instituição - UNOPAR para a realização da pesquisa.....	180
C- Carta de aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética.....	182
D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184

E- Instrumento de coleta utilizado para obtenção de dados dos alunos.....	186
F- Instrumento de coleta utilizado para obtenção de dados dos professores.....	189

Introdução

“Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isto não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa que o desafio é fundamental à constituição do saber”

PAULO FREIRE, 2001

1-INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem e a comunicação verbal ou não-verbal sempre caminharam juntos, pois não podemos falar de processo ensino-aprendizagem, sem falar de comunicação entre os sujeitos e vice-versa. Para ensinarmos necessitamos da comunicação, seja ela, verbal ou não verbal. Pois o processo ensino-aprendizagem é pautado na troca de conhecimentos e experiências dos sujeitos envolvidos, e a comunicação é elemento indispensável para que a troca ocorra.

Atuando como enfermeira e professora no curso de graduação em Enfermagem, por vezes, os alunos de enfermagem têm indicado dificuldades de aprendizado, decorrentes de problemas na compreensão de conteúdos, por não possuírem conhecimentos básicos, não concordarem com a didática utilizada pelo professor, bem como, apresentarem dificuldades de relacionamento com o professor. Acreditamos que seja, em princípio, devido à falta de conhecimento tanto do professor como do aluno, sobre o significado real do processo ensino-aprendizagem.

A palavra ensinar, a princípio, pode parecer simples, pois qualquer pessoa, seja ela, um professor capacitado ou leigo, passa toda sua vida ensinando algo a alguém. Cada vez que uma mãe explica para o filho como atravessar uma rua, ou quando uma pessoa explica a outra como se chega a determinado lugar, também está ensinando.

Alves (2002) reforça este pensamento quando refere que um número invariável de pessoas que, sem diploma ou créditos em didáticas, ensinam, sem saber como,

as coisas mais incríveis, tais como a habilidade de falar a língua e, com ela, os mistérios da composição e arquitetura do mundo.

Sendo assim, o ato de ensinar é, por excelência, um ato de comunicação, de partilha de conhecimentos, idéias, sentimentos, crenças ou valores próprios da cultura de um grupo social, o ensino é considerado, há milênios, como o principal sistema de preservação do patrimônio cultural de um grupo, transmitindo-o aos novos integrantes e inserindo-os na vida comum (CASAGRANDE, 1988).

A comunicação não-verbal ocorre praticamente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem e pode auxiliar o professor a aprimorar o aprendizado deste aluno. Segundo Freire (2001) a comunicação é entendida como situação social em que as pessoas elaboram o conhecimento juntas, ao invés de transmiti-lo. Portanto, a comunicação é uma interação entre sujeitos iguais e criativos, centrados no diálogo. O diálogo-comunicação, “não significa invadir, manipular ou criar “slogans”, mas sim, trabalhar permanentemente para a transformação da realidade”. (FREIRE, 2001).

A comunicação no enfoque dinâmico e participativo entre os sujeitos na prática educativa se insere como um processo contínuo de trocas e negociações com vistas a proporcionar o aprendizado e a possibilidade do aluno construir seus próprios conhecimentos, uma vez que comunicar não é, apenas, transmitir conhecimentos, mas, orientar, informar, esclarecer, motivar o outro na construção dos próprios conhecimentos.

Para Bordenave (1998, p.18) a função principal da comunicação “diz respeito à formação da personalidade, sem a qual, de fato, o homem não poderia existir como pessoa”.

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio Silva (1996, p. 9) afirma que:

[...] somos por excelência seres de comunicação. No encontro comunicativo com os outros, nós descobrimos quem somos, nos compreendemos, crescemos em humildade, mudamos para melhor e nos tornamos fator de transformação da realidade em que vivemos. Isso significa, simplesmente, viver em estado de graça, com paixão pelas pessoas e pela vida.

Complementando, Bordenave (2002, p. 36) indica que:

[...] sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, idéias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e juntos, modificam a realidade onde estão inseridas.

De acordo com Silva (1996) quando interagimos verbalmente com alguém, estamos basicamente, tentando nos expressar, clarificar um fato ou validar a compreensão de algo.

Bordenave (1998, p. 119) enfatiza que a “comunicação é um processo natural, uma arte, uma tecnologia, um sistema e uma ciência social”.

A comunicação segundo Stefanelli (1993, p.30) é entendida como:

[...] um processo de compreender, compartilhar mensagens enviadas e recebidas, sendo que as próprias mensagens e modo como se dá o intercâmbio exerce influencia no comportamento das pessoas nele envolvidas, a curto, médio ou longo prazo; esta mudança pode ocorrer no ambiente em que a comunicação é efetuada ou quando as pessoas se encontram isoladas, distantes uma das outras ou do contexto.

Daí a importância de se trabalhar junto aos professores e alunos de enfermagem a necessidade da comunicação como instrumento de ajuda no processo ensino-aprendizagem.

Porém, sabemos que a aprendizagem não se dá por meio da cópia ou memorização de determinados conteúdos, mas sim, através das experiências passadas do indivíduo.

A aprendizagem é o processo pelo qual o comportamento se modifica em decorrência da experiência, não se restringe a assimilação de conteúdos ou técnicas, mas também a sentimentos e emoções (MATHEUS et al., 1996; ROCHA, 1999)

Portanto, se faz necessário, neste estudo, identificar os aspectos positivos e/ou negativos que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Objetivos

“Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros, nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos”.

RUBEM ALVES, 2002.

2- OBJETIVOS

2.1- Objetivo Geral

- ✚ Identificar os fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em Enfermagem.

2.2 Objetivo Específico

- ✚ Oferecer subsídios para o processo ensino-aprendizagem envolvendo situações de supervisão em sala de aula ou campo de estágio, com vistas ao incremento dos aspectos positivos e minimização dos aspectos negativos identificados.

Bases Conceituais do Estudo

“Um velho sábio chinês, caminhava por um campo de neve quando viu uma mulher chorando. – Por que choras? – perguntou ele. – Porque me lembro do passado, da minha juventude, da beleza que via no espelho, dos homens que amei. Deus foi cruel comigo porque me deu memória. Ele sabia que eu ia recordar a primavera da minha vida, e chorar. O sábio ficou contemplando o campo de neve, com olhar fixo em determinado ponto. A certa altura, a mulher parou de chorar: - O que estás vendo aí? _ perguntou. – Um campo de rosas – disse o sábio. – Deus foi generoso comigo porque me deu memória. Ele sabia que, no inverno, eu poderia sempre recordar a primavera, e sorrir”.

PAULO COELHO, 1994

3. BASES CONCEITUAIS DO ESTUDO

De modo geral, ensinar designa a atividade do professor e o conceito de ensino refere-se à interação professor-aluno, tendo como produto final a aprendizagem (VALSECCHI; NOGUEIRA, 2002).

Portanto, o objetivo da educação é facilitar a aprendizagem de maneira que o aluno possa aprender.

Matheus (1995), refere que a aprendizagem não se baseia nas habilidades pedagógicas do professor, nem no conhecimento erudito que tem sobre o assunto, nem de seu planejamento curricular, nem na utilização que faz dos recursos audiovisuais, nem em suas predileções e exposições, nem em uma abundância de livros, embora em certas ocasiões cada um destes itens possa ser utilizado. Mas a aprendizagem se baseia na qualidade de atitudes que existem no relacionamento pessoal entre o professor (facilitador) e aquele que aprende (o aluno).

Portanto, o processo ensino-aprendizagem ocorre de diversas maneiras e de forma continua, como podemos verificar a seguir.

3.1- Processo ensino-aprendizagem no curso de Enfermagem

Antes de falarmos sobre o processo ensino-aprendizagem, devemos conhecer o significado de ensinar e de aprender, que ao contrário do que muitos acreditam, são

conceitos distintos. Ensinar é instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir, sendo o professor o agente principal e responsável pelo ensino. Já quando falamos de aprender, entendemos: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se as mudanças, descobrir significados nos seres, fatos e acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos, sendo que estas atividades estão centradas para o aluno, sendo este o responsável pela sua aprendizagem. (ABREU; MASETTO, 1990)

Prosseguindo neste pensamento Pinheiro e Rodrigues (1999) referem que o processo ensino-aprendizagem depende do modelo teórico/conceitual adotado que orienta a escolha das estratégias a serem empregadas e medidas avaliativas. Dentre as diferentes classificações conceituais da aprendizagem, as mais citadas pelos estudiosos do tema são: a tradicional, comportamentalista, cognitivista, sociocultural e humanista.

A aprendizagem tradicional ocorre quando o ensino é centrado no professor. Os alunos são apenas instruídos e ensinados pelo professor; a aprendizagem significa aquisição de informação, não há criatividade ou transformação; só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, impaciente e permanente de aquisição de conhecimentos. O método tradicional compromete a aprendizagem, pois não permite ao aluno a experiência do debate, a análise dos problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico, impedindo a participação ativa do aluno, no processo de ensino.

A aprendizagem comportamentalista ocorre quando a aprendizagem pode ser obtida através da prática reforçada. Neste modelo, os comportamentos dos alunos serão instalados e mantidos por condicionamentos e reforços dos comportamentos desejados.

A aprendizagem cognitivista ocorre quando se concebe a aprendizagem com possibilidade de novos questionamentos após a assimilação mental do objeto a ser apreendido, uma vez que o aluno é capaz de integrar informações e processá-las num exercício operacional de sua inteligência.

A aprendizagem sociocultural é conhecida como pedagogia problematizadora ou libertadora. Tem caráter reflexivo, objetiva a superação da relação opressor-oprimido entre o professor e o aluno, desenvolvendo a consciência crítica no aluno, no desvelamento da realidade. É um tipo de pedagogia que vem sendo adotada em escolas que desejam transformar seu processo educativo, onde os professores almejam estimular e desenvolver a consciência crítica e reflexiva da realidade em seus alunos, contribuindo para a formação de adultos capazes de problematizar a realidade, ao elaborarem críticas das situações que experimentam, ao mesmo tempo em que formulam opiniões e sugestões.

A aprendizagem humanista ocorre quando o ensino é centrado na pessoa do aluno, envolvendo-o como um todo, valorizando seus sentimentos e conhecimentos sobre o assunto a ser focado com significado especial, leva a aprender algo significativo, incluindo o pensar e o agir.

Timoteo e Liberalino (2003), entendem que a cultura é plural e não há como uniformizar os saberes diversos: o científico, o escolar e o do cotidiano, utilizados em contextos distintos. O conhecimento no contexto formal do processo ensino-aprendizagem, passa por percurso cíclico, selecionado a partir da cultura social mais ampla, submetido à transposição didática específica e seguida pela organização num formato curricular (programa, projeto, disciplina) institucional; e finalmente, vai construir-se num saber distinto

dos outros saberes sociais, como o científico e do cotidiano. Portanto, para se construir um saber diferente é necessário que professor, aluno e conhecimento estejam sincronizados.

Sendo assim, o papel do professor é de facilitador da aprendizagem dos alunos; não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira conhecimentos; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura (ABREU; MASETTO, 1990). O processo ensino-aprendizagem deve levar em consideração o conhecimento apreendido pelo aluno em seu dia-a-dia, e no relacionamento com outras pessoas (COELHO; PIMENTEL; PATRICIO, 1994).

Já a escola atual tem o objetivo de não apenas transmitir conteúdos disciplinares, mas o de desenvolver competências gerais nos alunos, traz para o centro do debate, a necessidade de desconstruir o paradigma do conhecimento que dicotomiza o saber e o fazer, a teoria e a prática, rumo à proposição (re)construtiva do ensino-aprendizado integrador e mobilizador de saberes e ações que remetam o aluno ao desenvolvimento do saber fazer (TIMÓTEO; LIBERALINO, 2003).

Reforçando esta compreensão Mallman e Daudt (2003), referem que mudar em educação implica, necessariamente, mudar paradigmas, fazer rupturas com práticas e crenças profundamente internalizadas a que chegamos perder a capacidade de sair da nossa comodidade, olhar o diferente e enfrentar o desafio. Isso porque os nossos paradigmas influenciam as nossas percepções e a nossa forma de agir, fazendo-nos acreditar que o que realizamos é a única forma possível de executar determinada atividade. Portanto, é necessário incentivar os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem a buscar uma melhor

compreensão da realidade em que o ensino superior se encontra e traçar metas visando proporcionar ao aluno uma formação mais crítica.

A Educação, portanto, é um processo que vai além de ensinar, instruir ou treinar; ela é essencialmente para o processo de formação que precisa estimular a curiosidade, desenvolver a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente (REIBNITZ; PRADO, 2003)

Os autores também referem que o processo educativo é compreendido como um exercício de reflexão sobre a realidade, reflexão esta fundamentada em conhecimentos adquiridos ao longo da vida de maneira formal (escolas, livros...) e informal (no processo de viver). Esta reflexão possibilita uma releitura da prática anterior dos equívocos e erros cometidos, provocando, necessariamente, uma ampliação da compreensão do que deveria ter sido praticado.

E, no curso de enfermagem, o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer na mesma direção, onde o professor e aluno devem compreender a atenção à saúde, podendo utilizar como metodologia as experiências anteriores do aluno, vivenciadas na prática ou conhecimentos adquiridos através de estudo/leitura, ou o que seria mais adequado, a utilização de ambos.

Porém, se observa uma grande lacuna na formação do enfermeiro, ou seja o ensino oferecido aos profissionais não vem de encontro com a realidade de atuação, e na resposta que vem sendo dada pelos profissionais em sua prática assistencial (MONTEIRO, 2003).

Em decorrência de um ensino dicotomizado, o aluno de enfermagem, por vezes, se torna uma profissional fracionado, ou seja um profissional que possui dificuldade de visualizar o todo, não consegue observar o cliente/paciente como um ser humano complexo, bem como a unidade em que atua e os diversos profissionais envolvidos na assistência e consequentemente vem a prestar uma assistência que não vem de encontro com as necessidades do paciente.

Ensinar e aprender exigem tanto do professor como do aluno, competência, habilidade, disponibilidade e iniciativa. Por tanto, é relevante indagar/reconhecer o sentido significado do papel do professor. Quais os requisitos essenciais para o profissional da educação e do ensino? Como encaminhar o processo educacional? Qual a importância da avaliação para a Educação?

O ensino, de maneira geral, exige uma vasta gama de conhecimentos e habilidades necessárias ao professor. Sendo assim, o ensino é uma atividade complexa, que requer conhecimento da matéria, da proposta de ensino, o conhecimento da sua população-alvo, a escolha adequada dos métodos e instrumentos de ensino (RUFFINO; CASAGRANDE; NETTO, 1988).

Timóteo e Liberalino (2003), apresentam diversas explicações e entendimentos acerca dessas questões, via de regra, orientadas por concepções e visões de mundo que conduzem a ação pedagógica, que podem estar pautados pela dimensão técnico especializada (aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico) ou na

dimensão autônoma, crítica e criativa, que toma decisões e constrói situações de aprendizagem, a partir de sua própria ação.

Sendo assim, para se construir situações de aprendizagem é necessário que ocorra o processo de comunicação que pode ser verbal ou não-verbal, como podemos observar a seguir.

3.2- A comunicação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem

O que a comunicação nos faz pensar na relação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem? Atualmente falamos muito em comunicação, entretanto, quantas vezes paramos para analisar se estamos dialogando com nossos alunos ou simplesmente monologando? Quanto ouvimos e quanto consideramos daquilo que eles falam?

Scholz (1990), faz ressalva em relação à comunicação do professor e seus alunos que pode se apresentar de diversas maneiras desde o monólogo, mostrando a falta de interesse do professor na participação ativa dos alunos; como estratégia para transmitir a matéria, sem preocupação com a aprendizagem dos ouvintes; ou a exposição de idéias desorganizadas e confusas de trechos de livros-textos ou até mesmo uma explanação acadêmica, utilizando conceitos que não fazem parte do repertório dos alunos.

Silva (1996, p.99), refere que:

[...] a comunicação é antes de mais nada, um ato criativo. Não existe apenas um agente emissor e um receptor, mas uma troca entre as pessoas, formando um sistema de interação e reação, ou seja, um processo recíproco, que provoca a curto ou longo prazo, mudanças na forma de sentir, pensar e atuar dos envolvidos.

Potter e Perry (1997), firmam que a comunicação é o elemento básico da interação humana que permite estabelecer, manter e aumentar o contato entre pessoas; é algo que as pessoas fazem todos os dias, e frequentemente, entendida como algo simples. Porém, a comunicação é um processo complexo que envolve o comportamento e relacionamentos e permite as pessoas associarem-se entre si e com o mundo ao seu redor. Ela implica numa série de acontecimentos dinâmicos e progressivos em que o significado é gerado e difundido.

Para Stefanelli (1985), é a comunicação que torna possível o homem existir no mundo em interação com seus semelhantes e diferentes. Desde o nascimento até a morte, em todos os momentos da vida, as pessoas se vêem em comunicação. O homem se vale da comunicação durante as suas experiências de vida, de modo interpessoal ou dual, em pequenos ou grandes grupos; até quando sofre impacto ou influência da comunicação. É por meio desta que ele partilha com outras pessoas, seus valores, crenças, idéias, e sentimentos; a maneira como reagem à comunicação pode gerar satisfação ou insatisfação, ou determinar o sucesso no ajustamento ao meio em que vive; podemos afirmar, então, que a essência do bem estar do ser humano e da sua saúde mental está relacionada ou depende dos seus padrões de comunicação e de como os outros reagem a eles.

A comunicação é inevitável porque, mesmo quando não queremos, estamos o tempo todo emitindo mensagens para o outro. Ela é irreversível porque não podemos voltar

atrás naquilo que já foi comunicado. Por fim a comunicação é irrepetível porque todos e tudo estão continuamente mudando (SANTAELLA, 2001). A comunicação é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento da metodologia da assistência de enfermagem, sendo compreendida como um conjunto de sinais verbais e não-verbais emitidos e percebidos com a intenção de expor idéias, de torná-las comuns, e representa a base da sustentação para as ações de enfermagem (LAROCA; MAZZA, 2001).

Independente do enfoque dado em relação ao processo ensino-aprendizagem em nossos currículos e programas de enfermagem, o que estamos oferecendo em termos de aprendizagem (conteúdo, saberes) aos nossos alunos? Como nossos alunos estão aprendendo enfermagem? Temos oferecido condições para que nossos alunos desenvolvam pensamento crítico? Tem nossos alunos usado dados, informações, bibliografia, pesquisas para o seu crescimento profissional? Eles são meros assimiladores e replicadores de informações e técnicas ou ele são capazes de analisar, interpretar e discutir diferentes opiniões dando seus próprios pareceres baseados em julgamento crítico? Tem sido eles capazes de apresentar poder de decisão?

Jorge (1996), realizou estudo com o objetivo de identificar situações vivenciadas pelos alunos de enfermagem durante o curso, no contexto universitário, e detectou através de depoimentos, que estes apresentavam dificuldades no relacionamento com professor, ensino deficiente, problemas de natureza econômica, financeira e conflitos de natureza interna. Podemos observar que essas dificuldades podem desencadear fortes emoções, interferir na condição de vida e no processo ensino-aprendizagem.

Scholz (1990, p. 626), acredita que:

[...] o professor tem importante influência sobre como os alunos vêem o ensino. Sabemos que a motivação dos alunos é fator imprescindível para que ocorram participações laboriosas e o método utilizado pelo professor é uma das fontes instigadoras para que o aprendizado ocorra.

Corroborando com Scholz, Casagrande (1988), diz que considera o ensino como um ato de comunicação, mediado pela linguagem ou discurso de sala de aula.

Zabala (1998), entende que no processo de aprendizagem a perspectiva pedagógica ‘tradicional’ atribui aos professores a função de transmissores de conhecimentos/saberes, através de explicações, visitas a monumentos ou museus, projeções, leituras, etc. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo. Esta concepção é coerente com a crença de que a aprendizagem consiste na reprodução da informação, sem mudanças, como se tratasse de uma cópia na memória do que se recebe através de diferentes canais.

Porém, sabemos que a aprendizagem não se dá através da cópia ou memorização de determinados conteúdos, mas sim através das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Para Abreu e Masetto (1990) existem alguns princípios comuns de aprendizagem, a saber: toda a aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aluno, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, sociedade); é pessoal; envolve mudança de comportamento ou de

situação do aluno; visa objetivos realísticos, que possam de fato ser significativos para aqueles alunos e que possam concretamente ser atingidos nas circunstâncias em que o curso é ministrado; precisa ser acompanhada de feedback imediato, uma vez que a aprendizagem se faz num processo contínuo e que o feedback é elemento integrante desse processo, pois deverá fornecer ao aluno e ao professor dados para corrigir e reiniciar a aprendizagem; e precisa ser embasada em um diálogo entre professor e colegas de turma que participam deste processo e que visem o trabalho em conjunto, clima de confiança; o professor não sendo um obstáculo à consecução dos objetivos propostos e não sendo percebido como tal.

Estando a aprendizagem interligada a comunicação Moscovici (2001, p. 5), diz que “aprender a aprender é o verdadeiro cerne de qualquer processo educativo, pois envolve o aprender a relacionar-se e a comunicar-se é o fundamento existencial mais importante para alcançar um ajustamento real e um rendimento efetivo da própria ação”.

Para Bordenave (1998), a comunicação pode ser um instrumento de legitimação de estruturas sociais e de governos como também a força que o contesta e os transforma. Ela pode ser veículo de auto-expressão e de relacionamento entre as pessoas, mas também pode ser sutil recurso de opressão psicológica e moral. Através da comunicação a humanidade luta, sonha, cria beleza, ama e chora.

Silva (1996), falando sobre a adequação da comunicação humana na dinâmica social diz que é capaz de diminuir conflitos, mal-entendidos e atingir objetivos definidos para a solução de problemas detectados.

A comunicação é um complexo de interação em vários níveis (do interpessoal ao social) que viabiliza e expressa vários processos e níveis de troca simbólica de sistemas de significação, de veiculação ideológica dentro do universo cultural. A comunicação mostra e expressa relações entre grupos, classes, instituições, interliga o tecido social, a trama das relações humanas (MORÁN, 1988).

Comungando com Bordenave (2002), vale ressaltar que a comunicação é um processo dinâmico e não mecânico, o que significa que, embora seus elementos sejam colocados em modelos como partes separadas da realidade, estes agem de maneira simultânea e interativa. A comunicação é parte orgânica da própria vida e não consiste apenas na emissão e recepção de mensagens deliberadas. Assim, por exemplo, ao mesmo tempo em que o professor está comunicando, ele está recebendo e processando toda classe de sensações internas e externas, ocorrendo o mesmo com os alunos.

Sabemos que a comunicação não se efetiva em uma via de mão única, mas tem caráter interativo, com ação recíproca, no entanto, parece que o processo ensino-aprendizagem implementado nas instituições de ensino do Brasil continua pautado num fluxo unidirecional, ou seja, o professor enquanto repassador e o aluno como receptor do conhecimento (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

Consiste, portanto, no processo de construção da aprendizagem que se dá nas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, as quais se processam num contexto social e institucional situado e situante. Está ligado a ação-reflexão, construção-comunicação, produção-relação que envolve a aprendizagem como processo de mudança-transformação do sujeito e do meio, por intermédio das relações sociais (PEREIRA; LEITE; CAVOUR, 1991).

Este, por sua vez, é uma atividade intencional. Ele persegue metas. Ninguém realiza uma atividade de ensino sem que tenha um propósito, um objetivo específico. O processo ensino-aprendizagem exige sistematização, cobra de quem o faz procedimentos que incluem a seleção de conteúdos e habilidades de comunicação. O ato de ensinar pode se dar por caminhos diversos, chamados de procedimentos metodológicos. O ensino, seja pelas informações, seja pelos métodos e técnicas de que se vale, é expressão de necessidades e valores sociais. O ensino pode ser compreendido como a arte de se fazer conhecer, de transmitir informações, de mostrar, de conduzir, podendo ser visto ainda como a habilidade de adestrar, de treinar para determinadas ações (SILVA, 2001).

O processo ensino-aprendizagem pode ser concentrado sob diversas óticas, as quais são incorporadas a prática daqueles que vivenciam o processo ensino-aprendizagem. Portanto, podemos dizer que o processo ensino-aprendizagem é algo complexo, inacabado, permeado por vários aspectos e detentor de múltiplas implicações e relações (ROZENDO; MARTINS; COLLET, 1995).

Daí a importância de uma prática educativa que priorize o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno. Portanto, o processo ensino-aprendizagem visa transmitir cultura que permita ao ser humano compreender sua condição humana e ajudá-lo a viver favorecendo, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (SANTOS, 2002).

Para Dilly e Jesus (1995), a aprendizagem se faz no dia a dia, e cada momento vivido pode ser considerado como uma situação de ensino. A aprendizagem se faz,

informalmente, através das atividades habituais da vida ou formalmente, através das experiências destinadas a atingir objetivos específicos de aprendizagem.

A seguir faremos algumas considerações acerca da técnica de incidentes críticos, o qual foi utilizado como um método para o desenvolvimento metodológico deste estudo.

3.3 - CONCEITOS BASES ACERCA DA TÉCNICA DOS INCIDENTES CRÍTICOS

A técnica dos incidentes críticos é um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando ainda procedimentos para a coleta de incidentes observados que apresentem significação especial e para o encontro de critérios sistematicamente definidos (FLANAGAN, 1973). Acrescenta o autor que incidente é qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e provisões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador, e suas conseqüências sejam suficientemente definidas, para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos.

Nogueira et al (1993), referem que a técnica dos incidentes críticos é um método que visa formular as exigências para um eficaz desempenho no trabalho. Consiste em

analisar incidentes relatados por pessoas qualificadas para julgamento sobre a eficiência de determinado trabalho e, a partir da análise destes incidentes, extrair comportamentos eficientes ou não para o objetivo do trabalho. Portanto, é um método indireto de análise do trabalho, que permite o registro de comportamentos específicos, favorecendo observações e avaliações de forma sistematizada.

Dela Coleta (1974), realizou um estudo com supervisores de eletricitas descrevendo um roteiro de atividades para a utilização da técnica de incidentes críticos, o qual dividiu em oito etapas: a primeira, constituía-se em determinar os objetivos do cargo; a segunda, estava relacionada à elaboração das questões a serem apresentadas aos sujeitos que forneceriam os incidentes críticos da ocupação em estudo; a terceira, consistiu em delimitar a população ou amostra dos sujeitos, a quarta, envolve a coleta dos incidentes críticos; a quinta, a análise do conteúdo coletado; a sexta, consistiu no agrupamento dos comportamentos críticos em categorias mais abrangentes; a sétima, envolveu a categorização dos comportamentos, isto é, realizar um levantamento de frequências dos comportamentos positivos e/ou negativos e a oitava, última, foi propor tentativas de solução para os problemas evidenciados.

Estrela e Estrela (1994), referem que, para se utilizar os incidentes críticos em uma pesquisa, e para que os resultados encontrados sejam adequados, para o alcance dos objetivos propostos, é necessário seguir critérios, tais como: explicar com clareza o que é incidente crítico, esclarecer a conotação do termo crítico que remete para o seu sentido etimológico (aquilo que aparece claramente e não aquilo que é dramático ou merecedor de crítica), dar um ou dois exemplos de incidentes que não estejam diretamente relacionados com a atividade que vai ser objeto de inquérito, a fim de não se influenciar o entrevistado,

explicar os critérios que nos levam a considerar os episódios relatados como incidente crítico (definição da situação, descrição precisa do comportamento observado na situação descrita, explicação das suas conseqüências observáveis).

Nogueira (1988), identificou através da técnica dos incidentes críticos a comunicação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem durante a passagem de plantão, cujos resultados apontaram para a necessidade de incrementar a qualidade das informações na passagem de plantão.

Salvarani (1991), utilizou a técnica de incidentes críticos para estudar os padrões de interação entre enfermeira/paciente quando internado na clinica cirúrgica, com o objetivo de identificar em que situações a enfermeira se comunica com este paciente, quais os comportamentos da enfermeira durante a interação, e então, entender quais as expectativas do paciente nesse momento. Os resultados mostraram que os enfermeiros interagem com o paciente quando estes estão com medo ou tensos, quando sentem dor, ou necessitam de orientação ou ajuda, sentem-se deprimidos, sozinhos ou carentes de afeto, ou quando a enfermeira exerce algum controle sobre o indivíduo doente. Observou-se, também que os comportamentos da enfermeira, relatados como comportamentos positivos, sempre vêm acompanhados de afetividade e os comportamentos negativos estão relacionados ao não afeto, apenas à preocupação com as atividades mecânicas e impessoais.

Chianca (1992), analisou a tarefa realizada pela equipe de enfermagem da unidade de internação do transporte do paciente cirúrgico até o centro-cirúrgico através da técnica de incidentes críticos. Os resultados demonstraram que os comportamentos e conseqüências negativas se sobrepõem ao comportamento e conseqüências positivas, sendo

assim a autora estabeleceu as exigências críticas para a realização do procedimento e propôs um fluxograma de tomada de decisão com maior segurança durante o transporte do paciente cirúrgico.

Clapis e Mamede (1996), utilizaram a técnica de incidentes críticos para identificar as dificuldades e problemas vivenciados pelas pacientes submetidas ao tratamento de cesiomoldagem. Os resultados verificaram que os problemas e dificuldades observados e relatados pelas mulheres estavam relacionados, principalmente, as imposições inerentes ao tratamento e que o papel da enfermeira é importante no planejamento da assistência de enfermagem em cesiomoldagem, a partir da compreensão dos problemas e dificuldades vivenciadas pelas mulheres submetidas a este tratamento.

Hayashida (1997), utilizou a técnica de incidentes críticos para detectar e dimensionar as ocorrências positivas e negativas vivenciadas pelo aluno de graduação relacionadas ao uso do laboratório de enfermagem. Os resultados identificaram que houve um número significativo de referências positivas relacionadas à importância do uso do laboratório para o ensino da enfermagem.

Valsecchi (1999), identificou os aspectos positivos e negativos referentes ao processo ensino-aprendizagem, relacionados ao estágio supervisionado junto à disciplina de Fundamentos de Enfermagem II, onde detectou a predominância de aspectos negativos, sendo estes relacionados à conduta do professor e a realização de procedimentos, evidenciando a importância destes aspectos no processo ensino-aprendizagem.

Do exposto, consideramos a técnica dos incidentes críticos adequada para ser utilizada no presente estudo, tendo em vista, que possibilita identificar fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em enfermagem.

Material e Método

“Como posso saber a melhor maneira de agir na vida? Perguntou o discípulo ao mestre. O mestre pediu que construísse uma mesa. Quando a mesa estava quase pronta – bastando apenas cravar os pregos da parte de cima -, o mestre aproximou-se. O discípulo cravava os pregos com três golpes precisos. Um prego, porém, estava mais difícil, e o discípulo precisou dar mais um golpe. O quarto golpe enterrou o prego fundo demais, e a madeira foi atingida. – sua mão estava acostumada com três marteladas – disse o mestre. – Quando qualquer ação passa a ser governada pelo hábito, ela perde seu sentido; e pode terminar causando danos. Cada ação é uma ação, e só existe um segredo: jamais deixe que o hábito comande seus movimentos”.

PAULO COELHO, 1994

4- MATERIAL E MÉTODO

4.1 Natureza do Estudo

Trata-se de estudo descritivo com abordagem qualitativa a respeito dos fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, segundo alunos e professores do curso de graduação em Enfermagem da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), matriculados em 2004, no 2º, 3º e 4º ano do curso.

Segundo Trivinos (1987), o estudo descritivo pretende apresentar com exatidão os fatos e os fenômenos de determinada realidade, sendo muito utilizado nos estudos que se realizam no campo da educação uma vez que o foco reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, entre outros. Exigindo do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar.

Para Minayo (1993) a pesquisa qualitativa é entendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Seguindo este pensamento Lobiondo-Wood e Haber (2001) referem que como os métodos qualitativos concentram-se no todo da experiência humana e o sentido atribuído pelos indivíduos que vivem a experiência, esses métodos permitem compreensão

mais ampla e profunda a respeito dos comportamentos humanos complexos do que aquele obtido de exames ou outras medidas lineares de percepção.

4.2 Local do Estudo

O estudo foi realizado na Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, após encaminhamento de ofício solicitando a pesquisa (Anexo A) e autorização formal da Coordenação de Cursos e de instâncias acadêmicas e administrativas que a constituem (Anexo B).

A UNOPAR é uma Instituição de Ensino Superior, de caráter privado, fundada em 1972, como Centro de Estudos do Norte do Paraná, conhecida popularmente FEFI. A partir de julho de 1997, obteve o reconhecimento como Universidade pelo Governo Federal, através do MEC .

Em 2001 a UNOPAR contava com 29 cursos de graduação com 58 habilitações das áreas humanas, exatas e biológicas (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Aeronáuticas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Desenho Industrial, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica/Telecomunicação, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Direito, Letras, Marketing e Propaganda, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Química/Química Industrial, Sistemas de Informação, Tecnologia em Processamento de Dados e Turismo e Hotelaria), cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu em nível de mestrado voltado para a área biológica.

Possui Campus em Londrina, onde estão situados o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Empresarias e o Centro Politécnico, Laboratórios, Clínicas, Campus em Arapongas e Bandeirantes, bem como o Hotel Escola, Fazenda Experimental e Educacional, localizados no município de Tamarana.

O curso de enfermagem da referida instituição, no momento da coleta de dados, possuía 580 alunos matriculados nos quatro anos que o compõem, sendo 220 matriculados no primeiro ano, 170 no segundo ano, 120 no terceiro ano e 70 no quarto ano, e ainda 24 professores atuantes nas áreas específicas e 12 na área básica, 1 coordenador e 02 funcionários administrativos. A primeira turma do curso do Campus Londrina concluiu sua formação em agosto de 2002.

4.3 Amostra do Estudo

Do total de 580 alunos matriculados nos quatro anos do curso de graduação em Enfermagem e 36 professores, extraímos a amostra constituída de 140 alunos que no momento da coleta de dados estavam cursando o 2º, 3º e 4º anos do curso e manifestaram disponibilidade e interesse em participar do estudo, após conhecimento dos objetivos do mesmo e 36 professores. A escolha dos alunos se deu através de amostragem por conveniência, denominada nos estudos qualitativos como amostragem voluntária, seguida pelo método bola de neve, que segundo Polit, Beck e Hungler (2004) o definem como um método que acarreta o uso das pessoas mais convenientemente disponíveis para participarem do estudo, e denomina-se bola de neve, pois o pesquisador solicita aos primeiros informantes que indiquem outros participantes para o estudo. Sendo assim, os alunos e professores foram

convidados a participar da pesquisa e os mesmos o faziam de acordo com suas disponibilidades e após o pesquisador escolher os primeiros entrevistados, os mesmos indicavam outros alunos e professores que possuíam experiências positivas e negativas durante o processo ensino-aprendizagem. O número de alunos e professores foi determinado através do princípio da pesquisa qualitativa em que se determina o fim da pesquisa decorrente do momento em que ocorre a repetição dos dados, ou seja, quando ocorrer à saturação dos mesmos, não havendo nenhuma informação nova e consequentemente atingindo a redundância. (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004). No presente estudo os alunos do 1º ano foram excluídos pelo fato de se apresentarem a pouco tempo no curso de Enfermagem.

4.4. Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa conforme Resolução 196/96 e após sua aprovação se deu início ao trabalho (Anexo C) Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), sendo garantido aos sujeitos da pesquisa, livre e espontânea participação, e que a não participação não acarretaria nenhum prejuízo em relação ao seu trabalho , bem como em seu processo ensino-aprendizagem.

4.5 Procedimentos

Após realizarmos levantamento junto à Coordenação do Curso com a finalidade de identificar o número de alunos matriculados no 2º, 3º e 4º anos do curso é que foi iniciada a coleta de dados.

4.6 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio da técnica de incidentes críticos, utilizamos dois instrumentos um destinado à obtenção de dados entre os alunos (Anexo E) e outro para obtenção de dados entre os professores (Anexo F), os quais eram constituídos por 2 partes: a primeira com perguntas relacionadas à caracterização dos sujeitos e a segunda, basicamente, contendo duas questões norteadoras voltadas à obtenção de incidentes críticos de aspectos positivos e/ou negativos relacionados ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo alunos e professores do curso .

4.7- Pré-Teste

Tendo por objetivo testar o instrumento de coleta de dados, quanto à sua forma e conteúdo, realizamos pré-teste dos mesmos, o qual foi aplicado a um grupo de 10 alunos matriculados no 3º e 4º ano do curso de graduação em enfermagem e 5 professores que atuavam no referido Curso.

O pré-teste possibilitou-nos identificar que as questões formuladas eram adequadas, uma vez que delas pudemos extrair incidentes críticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, de acordo com a referência de alunos e professores do curso.

Os dados obtidos no pré-teste foram utilizados na amostra total do estudo.

4.8- Coleta de Dados

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, na própria Universidade, na sala de estudos da Coordenação de Enfermagem, respeitando a disponibilidade, interesse e privacidade dos sujeitos envolvidos.

Após garantirmos o anonimato dos sujeitos, eram iniciadas as entrevistas, onde eram obtidos primeiramente dados sobre a identificação dos sujeitos e posteriormente as perguntas referentes à obtenção de incidentes críticos, em que solicitava que relatassem situações ocorridas durante atividades em sala de aula, campo de estágio ou laboratórios relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Foram fornecidas informações sobre o significado de incidentes e a definição do termo crítico. As entrevistas foram descritas pelo pesquisador, que após lia aos sujeitos da pesquisa para garantir que a descrição das informações fornecidas estavam corretas, a duração média das entrevistas variou de 30 a 40 minutos.

Houve necessidade de citação pela pesquisadora de alguns exemplos de incidentes para possibilitarmos a melhor compreensão dos sujeitos. Tomamos, no entanto, cuidado para não se fazer referência a exemplos que estivessem relacionados com a atividade em estudo. Estrela e Estrela (1994), referem que além das normas que norteiam qualquer pesquisa, no caso dos incidentes críticos devem se tomar alguns cuidados, tais como: explicar com clareza o significado de incidentes críticos; esclarecimentos sobre a conotação do termo crítico, a citação de exemplos que não estejam relacionados diretamente com a atividade desenvolvida e explicitação dos critérios que levam o pesquisador a considerar os episódios relatados como incidente crítico.

A coleta de dados foi realizada nos meses de fevereiro, abril, maio, junho, agosto e setembro de 2004, entre os alunos do 2º, 3º e 4º ano e dos professores do referido curso.

4.9- Organização dos dados

A análise dos dados obtidos obedeceu aos quatro critérios propostos por Nogueira (1988), também utilizados por Salvarani (1991), Ravagnari (1991), Chianca (1992), Galera (1994), Hayashida (1997) e Valsecchi (1999), sendo estes: leitura e arrolamento dos relatos; identificação dos elementos que compreendem o incidente crítico (situação, comportamento e consequência); agrupamentos dos relatos e categorização.

No primeiro momento, realizamos a leitura das entrevistas e delas extraímos os incidentes críticos, referentes ao processo ensino-aprendizagem, com referência positiva e/ou negativa, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em enfermagem. Após, realizamos uma segunda leitura em busca de relatos que estivessem confusos ou que não demonstrassem clareza, assim, oito relatos foram excluídos por não se constituírem em incidentes críticos. Segundo Flanagan (1973) o incidente crítico é um fato ocorrido em uma determinada situação em que a intenção seja clara e suas consequências objetivas.

Após exaustiva análise os incidentes críticos referidos pelos alunos e professores foram classificados em 10 e 7 categoria, respectivamente, com referência positiva e/ou negativa. Segundo Estrela e Estrela (1994), para proceder à análise dos dados, cada incidente deverá ser registrado numa ficha e deverá ser realizada a verificação dos relatos para

se definir um critério de classificação de modo mais preciso e proceder uma análise mais minuciosa de cada incidente crítico.

Devemos ressaltar que a referência negativa e/ou positiva para o relato dos incidentes devem ser emitidos pelos próprios sujeitos da pesquisa. Após o levantamento dos incidentes, realizamos o agrupamento dos dados, considerando os aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Para a definição das categorias efetuamos o cotejamento dos relatos que guardavam semelhança entre si, de acordo com a referência positiva e/ou negativa, indicada pelo sujeito da pesquisa. Assim foram identificadas dez categorias relacionadas aos incidentes indicados pelos alunos, quais sejam: **1- Conduta do professor** (Tabela 1); **2- Realização de atividades propostas pelo professor** (Tabela 2); **3- Avaliação do aluno** (Tabela 3); **4- Relacionamento interpessoal com os colegas de sala** (Tabela 4); **5- Interação com os profissionais do campo de estágio** (Tabela 5); **6- Conduta do aluno na prestação da assistência** (Tabela 6); **7- Desigualdade de conhecimento entre os alunos** (Tabela 7); **8- Definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso** (tabela 8); **9- Demonstração de interesse pelo auto-aprendizado** (Tabela 9); **10- Ruídos na comunicação** (Tabela 10). Dos incidentes relatados pelos professores, foram definidas as categorias: **1- Interação com o grupo** (Tabela 11); **2- Experiências profissionais anteriores do aluno** (Tabela 12); **3- Interação professor-aluno** (tabela 13); **4- Desempenho do aluno durante avaliação** (tabela 14); **5- Processo ensino-aprendizagem** (Tabela 15); **6- Postura do aluno** (Tabela 16) e **7- Prestação da assistência** (Tabela 17).

Resultados e Discussões

“São muitos os professores que defendem a necessidade e a urgência de inovações educacionais significativas, mas não se encontram facilmente textos que operacionalizem propostas concretas sem se restringirem a ‘receitas’ de manipulação de variáveis internas no processo ensino-aprendizagem.”

ABREU; MASETTO, 1990

5- RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1- Caracterização da Amostra

A amostra foi composta por 140 alunos, que corresponde a 24,13% da população de alunos matriculados no curso de graduação em Enfermagem da UNOPAR no ano de 2004, sendo 50 (35,7%) do segundo ano, 60 (42,8%) do terceiro ano e 30 (21,5%) do quarto ano, destes 120 (85,7%) eram do sexo feminino e 20 (14,3%) do masculino, que se encontravam na faixa etária de 19 a 50 anos, com maior concentração daqueles , na faixa etária entre 18 a 25 anos (60%). Em relação, ao grupo de professores, participaram desta pesquisa 36 que correspondem a 100% da população de professores vinculados ao curso de graduação em Enfermagem, que se encontravam na faixa etária entre 27 a 39 anos, com maior concentração, entre 30 a 35 anos (46,1%).

5.2- Caracterização dos Incidentes Críticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, na percepção do aluno

No Quadro 1, estão apresentados, numericamente, as categorias com referências positivas e/ou negativas extraídas dos incidentes críticos relativas ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em Enfermagem da UNOPAR, segundo a percepção do aluno. De um total de 918 incidentes relatados pelos alunos, 599 (64,2%) receberam referências negativas e 319 (34,8%) referências positivas.

Quadro 1- Distribuição numérica das categorias com referências positivas e/ou negativa extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR referentes ao processo ensino-aprendizagem, Londrina, 2004.

CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Conduta do professor	118	317	435
2- Realização de atividades propostas pelo professor	20	60	80
3- Avaliação do aluno	02	10	12
4- Relacionamento interpessoal com os colegas de sala	18	48	66
5- Interação com os profissionais do campo de estágio	02	04	06
6- Conduta do aluno na prestação da assistência	14	00	14
7- Desigualdade de conhecimento entre os alunos	0	37	37
8- Definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso	68	15	83
9- Demonstração do interesse pelo auto-aprendizado	77	45	122
10- Ruídos na comunicação	00	63	63
TOTAL	319	599	918

A média global de incidente relatado foi de 6,55 incidentes por aluno, tendo o grupo do segundo ano ficado com a média de 6,04, o terceiro ano com a média de 8,43 e com a menor média o quarto ano com 3,66.

Talvez, esta diferença do número de incidentes se justifique, pois nos anos iniciais, o aluno possui, mais dúvidas e incertezas, visto que inicia um curso de graduação que possui características diferenciadas do ensino médio.

O quadro acima demonstra que o maior destaque de referências negativas recai sobre a categoria **conduta do professor** com 317 referências; seguida de **realização de atividades propostas pelo professor** com 60 referências; **ruídos na comunicação** com 63 referências; **relacionamento interpessoal com os colegas de sala** com 48 referências; **desigualdade de conhecimentos entre os alunos** com 37 referências; **avaliação do aluno** com 10 referências e **interação com os profissionais do campo de estágio** com 4 referências; enquanto que para as referências positivas o destaque foi para **demonstração de interesse pelo auto-aprendizado** com 77 referências; **definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso** com 68 referências e **conduta do aluno na prestação da assistência** com 14 referências.

Do exposto, podemos identificar que de acordo com a percepção dos alunos, as referências negativas se sobrepõem as positivas, indicando a necessidade de revisão na forma como o processo ensino-aprendizagem vem sendo desenvolvido.

5.2.1 Análise das categorias de incidentes críticos segundo referências positivas e/ou negativas indicadas pelos alunos do curso de graduação em enfermagem, em relação ao processo ensino aprendizagem

5.2.1.1- Aspectos relacionados a categoria “conduta do professor”

Nesta categoria identificamos 435 relatos, sendo 118 com referências positivas e 317 negativas, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativa, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à **conduta do professor**, referente ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Professor dificulta a criatividade do aluno	0	135	135
2- Professor não considera o momento de aprendizagem do aluno, interrompendo este processo	0	73	73
3- Postura do professor	43	89	132
4- Professor incentiva o aluno durante o processo de aprendizagem	36	0	36
5- Professor é considerado exemplo ideal de profissional, decorrente de sua atuação.	39	0	39
6- Didática imposta pelo professor em sala de aula dificulta o aprendizado do aluno	0	20	20
TOTAL	118	317	435

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **conduta do professor** onde aspectos relacionados à: *1- professor dificulta a criatividade do aluno* – 135 referências negativas; *2- professor não considera o momento de aprendizagem do aluno, interrompendo seu processo* – 73 referências negativas; *3- postura do professor* – 43 referências positivas e 89 negativas; *4- professor incentiva o aluno durante o processo ensino-aprendizagem* – 36 referências positivas; *5- professor é considerado exemplo ideal de profissional decorrente de sua atuação* – 39 referências positivas e *6- didática imposta pelo professor em sala de aula dificulta o aprendizado do aluno* – 20 referências negativas.

De acordo com Reibnitz e Prado (2003), o professor é um estimulador da capacidade crítico-criativa e, neste papel, deve promover a liberdade e desafiar a razão. A liberdade e a responsabilidade andam sempre juntas. A capacidade de reconhecer limites em si, nos outros e para si e para os outros, possibilita ao indivíduo agir livremente. A liberdade está associada à possibilidade de escolha e esta possibilidade está presente nas atividades humanas, além do pensamento e criação, ela se expressa quando exercemos a autogovernabilidade. No entanto, quando este *professor dificulta a criatividade do aluno*, isto gera no aluno críticas negativas ao professor, como podemos confirmar com o relato a seguir:

“(...) Estava fazendo estágio em unidade de internação e a professora havia me dado um paciente que necessitava de banho no leito; então ela pediu que fosse arrumar o material enquanto ela iria ver os outros alunos; quando preparava o material a enfermeira pediu-me que realizasse o procedimento logo, pois o paciente iria fazer uma tomografia e o transporte viria buscá-lo logo; tentei avisar a professora mas ela disse para eu esperar, então como não havia bandeja disponível para levar o material, utilizei a tampa de um recipiente como bandeja e levei o material para o quarto, quando estava quase terminando o banho a professora chegou e ficou muito brava disse que eu não poderia ter começado o banho sem ela e onde já se viu pegar uma tampa para fazer de bandeja, mandou que parasse o banho e que fosse arrumar uma bandeja para continuar, não me deixou explicar nada....”.

Porém, podemos identificar neste relato que apesar da indignação do aluno em relação à conduta do professor, percebemos que o mesmo não conhece os princípios

científicos de determinadas técnicas, uma vez, que considera a utilização de uma tampa, como bandeja, um procedimento correto, não se preocupando com a finalidade de cada material a ser utilizado e suas implicações junto ao paciente.

Schmarczek (1984) ressalta que a ansiedade é um sentimento evidente no aluno em situação de ensino-aprendizagem, em sala de aula e este sentimento se torna mais intenso quando o aluno está em campo de estágio, visto que as situações de risco com a saúde, doença e morte se tornam problemas evidentes. Portanto, o professor deve estar capacitado a compreender o momento de ansiedade do aluno e conduzi-lo ao aprendizado e conseqüente diminuição deste sentimento.

Em relação à interrupção de atividades dos alunos em decorrência de ordens do professor, observamos um expressivo número de relatos que vão desde substituir um material pelo outro para execução de atividades, de derrubar um pacote de gases no chão, esquecer a seqüência lógica do procedimento como utilização dos princípios de assepsia incorretos durante sondagem vesical, ou esquecer de cortar os esparadrapos para fixação do cateter para punção venosa ou ser solicitado durante a apresentação de seminários pelo professor para que cesse a apresentação e retornasse a carteira, e praticamente em todas as situações o professor interrompeu a atividade e o executou no lugar do aluno, ou então chamou a atenção do aluno perante outras pessoas e não permitiu que este continuasse a executar suas atividades.

Quando o *professor não considera o momento de aprendizagem do aluno, interrompendo seu processo*, este recebe referências negativas como podemos identificar no relato que se segue:

“(...) meu grupo tinha que apresentar seminário, cada um ficou encarregado por uma parte, como eu era a responsável pela digitação, por esta razão, eu acabei sabendo a parte de todos; eu havia estudado muito, muito mesmo, mas, quando tenho que falar em público fico desesperada. No dia do seminário quando comecei a apresentar coloquei uma transparência com uma Tabela, e por ter ficado alguns segundos em silêncio, a professora começou a fazer perguntas sem parar, fiquei desesperada e não conseguia responder, então ela pediu que eu sentasse, me criticou a ponto de insinuar que eu era incapaz e passou a falar todo o meu conteúdo e eu sai da sala de aula para chorar....”

Observamos no depoimento acima, que apesar do aluno se sentir prejudicado pela forma como o professor conduziu a situação em questão; verificamos que ocorreu a desarticulação do grupo, pois o aluno referiu ser um trabalho em grupo, porém não foi isso o que ocorreu, cada um fez uma determinada parte do trabalho, e o fato deste aluno ter digitado todo o trabalho, não significa que compreendeu todo o conteúdo. O trabalho em grupo, não deve ser visto como uma atividade que será realizada por mais de uma pessoa, e que cada uma fará seu trabalho individualmente e que serão unidos compondo um todo. De acordo, com Silva e Côrrea (2002) trabalho em grupo/equipe pressupõem compartilhar idéias e sentimentos, diálogo e enfrentamento de conflitos.

Atitudes de professores como referidas acima, causam nos alunos sentimentos de repulsa ao professor e dificuldade para o aprendizado. Portanto, se o aluno não for respeitado e considerado integralmente como ser humano, pode apresentar dificuldades no modo de ver e se relacionar com o outro. Assim, não podemos exigir dele que seja respeitador, por exemplo, quando ele não teve ou não aprendeu a valorizar, pois só oferecemos ao outro aquilo que possuímos (ESPEREDIÃO; MUNARI, 2004).

Em outros relatos os alunos referiram que à *postura do professor* podem trazer benefícios ou malefícios para os alunos, tais como:

“(...) estávamos tendo aula teórica com um determinado professor, e dois colegas conversavam, a professora que já estava irritada pelo fato dos mesmos a terem questionado sobre alguns nomes que estavam na sua transparência e que ela não conseguia responder, teve a atitude de colocá-los para fora da sala, isto gerou descontentamento na classe, uma vez que a conversa dos alunos não estava relacionada a criticar à professora...”

“(...) tínhamos aula com uma determinada professora, estávamos todos na sala, quando ela chegou e já atrasada, e um dos alunos, por brincadeira, disse que ela não podia chegar atrasada, pois se nós chegássemos atrasados não poderíamos entrar na sala, ela se irritou com o aluno e depois voltou-se para a sala e disse, que ela estava estressada, cansada, que não tinha que ficar ouvindo estas coisas de aluno. Acho que isto não é postura de professor se esta cansada ou estressada, nós não temos nada com isso...”.

“(...) no primeiro ano a professora solicitou que fizéssemos uma dinâmica, eu não quis participar. Como minha mãe trabalhava na enfermagem, e a professora a conhecia, ela me disse que eu não era digna de estar ali, e que não tinha perfil de enfermeiro, sendo filha de quem eu era, que eu jamais chegaria onde minha mãe chegou, ela me pegou pelo braço e apertou, isso me deixou traumatizada...”

Os três depoimentos anteriores relacionados à postura do professor e que receberam referências negativas, nos reportam a um questionamento, o desrespeito entre as duas classes (aluno e professor). Pois para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada e eficiente é necessário que haja respeito, ou seja, que o aluno respeite o professor, realizando as atividades propostas, e que o professor respeite o aluno compreendendo seu momento de aprendizado, elaborando métodos que incentivem este processo e o respeitando como indivíduo em formação.

Portanto, é necessário que ocorra interação entre professor-aluno em sala de aula. Rocha (1999), refere que a interação em sala de aula deve ser uma dinâmica de envolvimento e interesse, onde o professor permite ao aluno interagir com liberdade e trocar experiências. Professores e alunos necessitam deste encontro de adaptação social e cultural, para que os preconceitos sejam rompidos e conflitos e resistências administrados.

Prosseguindo neste pensar Novelli (1997), refere que o espaço da sala de aula não resulta exclusivamente da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a; também reforça que o aluno não é menos construtor que o

professor, mas não atinge seu objetivo, sem que haja uma mediação. O professor não é o único mediador possível. Sendo assim, o espaço ocupado pelo professor e o aluno em sala de aula não deve interferir negativamente neste momento único de interação.

Outro relato em relação à *postura do professor* apresentou referências positivas, como podemos observar a seguir:

“(...) estávamos no laboratório de enfermagem para aprendermos a realizar exame físico, havia alguns colegas que já eram auxiliares e começaram a falar nomes técnicos que nós não conhecíamos, e a criticar quando eu perguntava, a professora chamou a atenção deles e disse que ali dentro ela iria tratar todos como se ninguém soubesse nada e que quem tivesse a coragem de criticar os outros teria que explicar toda a matéria e caso não conseguissem seriam punidos, achei uma postura muito adequada, pois ela não deixou que os que sabiam mais, humilhassem os que não sabiam...”

Observamos no depoimento acima, que o aluno considerou positivo a atitude do professor em nivelar todos os alunos em um mesmo patamar de conhecimentos, porém isto vem prejudicar e até mesmo desmotivar os alunos que possuem um embasamento teórico - prático maior. Sabemos que o professor deve ser um mediador do processo ensino-aprendizagem, o mesmo deve proporcionar aos alunos métodos de aprendizado, que no caso em questão, beneficie a ambos, ou seja, não prejudique o aprendizado do aluno que não possui um conhecimento tão abrangente, mas que também não dificulte e bloqueie que o aluno que já possui conhecimento mais avançado tenha que estacionar.

Corroborando com este pensamento Rocha e Silva (2001), explicam que cada professor é único em sua forma de elaborar estratégias de ensino que terão influência positiva ou negativa na apreensão de conhecimento pelo aluno em sala de aula.

Outros relatos são considerados pelos alunos como benéficos para o seu aprendizado, quando o *professor incentiva o aluno durante o processo de ensino-*

aprendizagem. O aluno acredita que os conhecimentos que possui podem ser acessados quando existe por parte do professor pelo menos a paciência de esperar que conduza seu pensar, mesmo sem a ajuda dele, para conseguir chegar a conclusões, mesmo que parcialmente corretas (MATHEUS, 1995), como podemos observar a seguir:

“(...) era a primeira vez que realizava sondagem vesical em uma mulher, estava muito nervosa e com medo de errar, a professora percebeu e foi comigo preparar o material, então ela ia me guiando e de forma gentil me dizendo o que estava faltando ou dava dicas; depois foi comigo até a paciente disse para a paciente ficar tranqüila que eu era aluna, mas sabia o que estava fazendo; comecei a abrir os pacotes de material estéril e a professora foi me auxiliando, quando ela percebia que eu ia fazer algo incorreto pegava delicadamente em meu braço e me levava ao caminho certo, quando terminei o procedimento eu sabia que não tinha feito tudo correto, mas a professora me chamou e disse que eu precisava rever a técnica, mas que estava de parabéns, pois me esforcei para fazer tudo certo...”

Esta atitude nos demonstrar que o professor deve ser o facilitador do processo ensino-aprendizagem, ele deve criar oportunidades para as situações de aprendizagem, um oportunizador das experiências intensas e adequadas, capaz de despertar no aluno a motivação para a pergunta, para uma atitude investigativa que busque soluções e que fundamente sua intervenção na realidade (REIBNITZ; PRADO, 2003)

Carvalho et al (1999), referem que o aluno espera que o professor seja calmo e compreensivo, que entenda suas falhas por estarem começando, que comentem seus erros particularmente para que eles não se repitam, como podemos observar no relato a seguir:

“(...) a professora pediu que fizesse um trabalho, deveria ser um trabalho científico, mas quando entreguei para ela, ela corrigiu e estava cheio de anotações, quando vi pensei, nossa a professora odiou, mas ao contrário ela disse que era um excelente trabalho só precisava de algumas modificações e que ela iria me ajudar a publicá-lo, achei a atitude dela muito incentivadora, pois não acreditava que meu trabalho pudesse ter esse resultado...”

Portanto é função do professor encaminhar o aluno para a descoberta e a prática dos valores por intermédio dos quais a educação ganha sentido e o próprio aluno se

auto-realiza, o que se efetua por meio do processo ensino-aprendizagem (Valsecchi; NOGUEIRA, 2002).

Verificamos também relatos com referências positivas quando o *professor é considerado exemplo ideal de profissional, decorrente de sua atuação*, como apresentado no relato a seguir:

“(...) eu estava fazendo estágio em uma maternidade, de repente o bebê nasceu e estava em parada cardiorrespiratória, todos ficaram nervosos, menos a minha professora que iniciou as manobras de reanimação e foi solicitando materiais com tranquilidade e explicando, quando não sabíamos o que era, como se fosse um atendimento normal; até o médico ficou calmo com a postura dela, o nenê se recuperou e foi para o berçário, e depois daquele dia sonho em ser como ela...”

Quando o aluno observa no professor sua capacidade não apenas profissional, mas seu respeito, atitudes de compreensão e tranquilidade no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da situação, em questão, desperta no aluno o desejo de se tornar um profissional se não igual, ao menos, semelhante ao professor, pois o identifica como modelo ideal, devendo ser seguido.

Valsecchi e Nogueira (2002), explicam que o aluno, para aprender, precisa realizar um trabalho cognitivo de análise e revisão de seus conhecimentos, a fim de que estes sejam significativos e propiciem desenvolvimento de competências. A influência do professor e de sua intervenção pedagógica é que podem auxiliar a tornar significativa a aprendizagem do aluno, porém quando a *didática imposta pelo professor em sala de aula dificulta o aprendizado*, esta é vista, pelos alunos como uma referência negativa para seu processo ensino-aprendizagem como podemos verificar no relato abaixo:

“(...) Uma professora sempre dá aula lendo textos, sentada, e nunca passa os textos antes para a gente, e quando dá a fotocópia antes também não adianta nada, pois ela senta e fica só lendo, não entendo nada e quando eu e meus colegas fomos falar com ela, nos disse que estávamos em uma faculdade e que tínhamos que buscar o nosso próprio conhecimento...”

O aluno ao ingressar em um curso superior, no qual, esta investindo seu futuro, buscando uma profissão, desenvolve inúmeras expectativas, relacionadas ao seu aprendizado, porém muitas vezes se depara com um ensino que não vem de encontro com seus desejos e necessidades, principalmente, quando não são esclarecidos ao aluno os objetivos do conteúdo ministrado, e quando a didática utilizada pelo professor não contribui com o processo ensino-aprendizagem.

De acordo, com Cestari (2002), o trabalho educativo exige que os professor domine não só os conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem, mas também as competências pedagógicas necessárias para conduzir esse processo.

Corroborando com este pensamento, Waldow (1989), refere que aulas monótonas, desinteressantes, falta de feedback do aluno tem sido queixas frequentes. Nossos alunos lêem pouco, escrevem pouco, praticam pouco e, no entanto, ocupam dois turnos diários durante a semana e um período mínimo de quatro anos em função da enfermagem.

Diante do exposto, Neto (2002), enfatiza que ser professor exige a construção sistemática e responsável de uma relação mediadora com os alunos, promovendo o encontro e o confronto dos diversos projetos existenciais da cada um, com os conhecimentos, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos e os valores gerados e geridos no processo histórico de construção da existência humana.

5.2.1.2- Aspectos relacionados a categoria “realização de atividades propostas pelo professor”

Esta categoria apresentou 80 relatos sendo 20 de referências positivas e 60 com referências negativas, como apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **realização de atividades propostas pelo professor**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Sentir segurança para desenvolver as atividades mediante o incentivo do professor	20	0	20
2- Sentir insegurança e medo para realizar os cuidados de enfermagem decorrente da falta de treinamento em laboratório	0	15	15
3- Sentir insegurança, medo e frustração decorrente da pressão exercida pelo professor.	0	45	45
TOTAL	20	60	80

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **realização de atividades propostas pelo professor** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- sentir segurança para desenvolver as atividades mediante incentivo do professor* – 20 referências positivas, *2- sentir insegurança e medo para realizar os cuidados de enfermagem decorrente da falta de treinamento em laboratório* – 15 referências negativas,

3- sentir insegurança, medo e frustração decorrente da pressão exercida pelo professor – 45

referências negativas.

Quando o aluno *sente segurança para desenvolver as atividades mediante o incentivo do professor*, o mesmo, de uma forma geral, consegue desempenhar melhor o seu papel, como podemos observar no relato abaixo:

“(...) tínhamos que realizar uma palestra para a comunidade, eu havia estudado muito, pois quando tenho que falar em público eu entro em pânico, então falei para a professora, ela me disse para ficar calma, que seria tranquilo e aquilo que eu não conseguisse falar ela me ajudaria, durante a palestra ela demonstrou que meu desempenho era adequado, por meio de comunicação não-verbal, foi tão tranquilo que acho que esta foi a melhor palestra que já dei em toda a minha graduação...”

Identificamos neste depoimento a dificuldade do aluno em falar em publico o que vem a prejudicar seu processo ensino-aprendizagem.

Faria et al. (1998), referem que falar em público é uma tarefa difícil, pois a insegurança, ansiedade e o medo, muitas vezes estão presentes. Esses sentimentos expressam-se como forma de auto-preservação frente às ameaças, à dor, à exposição e acima de tudo às críticas, porque a pessoa fica exposta à avaliação o tempo todo, podendo surgir reações agressivas e autoritárias que interferem no desempenho da apresentação.

Porém, quando o professor é capaz de compreender estes medos e angústias e elaborar métodos com objetivo de minimizar estes sentimentos, o aluno se sente seguro, e motivado a prosseguir em seu processo ensino-aprendizagem.

Neste depoimento o professor utilizou a comunicação não-verbal como incentivo para o aluno. Como enfatiza Davis (1979), a linguagem, acima de tudo, é o que

diferencia o homem dos outros animais. Sem ela, a cultura, a história e a maioria das coisas que contribuem para o que ele é, seriam impossíveis. Mesmo na conversa face a face, a linguagem se desenvolve, também, dentro de um contexto não-verbal, ou seja, as expressões adotadas pelos indivíduos podem identificar seus sentimentos, sendo eles positivos e incentivadores ou negativos e desestimuladores.

Portanto, acreditamos que o professor deva ser um comunicador que desperte o interesse dos alunos e considere os aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem (ROCHA ; SILVA, 2000).

O outro relato nos demonstra como o aluno pode *sentir insegurança e medo para realizar os cuidados de enfermagem decorrente da falta de treinamento em laboratório*, como podemos observar no relato a seguir:

“(...) um dia antes de irmos para o campo de estágio a professora pediu que treinássemos as técnicas de sondagem gástrica, aspiração de vias aéreas e sondagem vesical, pois iríamos para campo no outro dia, mas invés de treinar, eu fui embora; no outro dia quando chegamos ao estágio a professora dividiu os pacientes, e justamente o meu paciente havia retirado a sonda nasogastrica e a professora pediu que eu preparasse o material, para realizar o procedimento, fiquei desesperado, pois não havia treinado e não me lembrava da técnica, esqueci parte do material e a professora me questionou se eu havia mesmo treinado, disse que sim, pois tive medo da reação dela, mas quando cheguei ao paciente comecei a tremer e passar mal..., nunca mais deixei de treinar, pois sei que vou precisar de habilidades na minha vida profissional...”

É notório, de uma maneira geral, os professores referirem que os alunos não estudam e nem praticam as técnicas em laboratório para iniciarem suas atividades em campo de estágio. O depoimento acima deixa evidente esta indagação; percebemos que o aluno só compreende a importância de grande parte de seu aprendizado, quando o mesmo se depara com a realidade, como por exemplo, apenas entendeu que deveria ter seguido as orientações do professor, praticando a técnica de sondagem nasogastrica, no laboratório, quando foi necessário realizar em um paciente e o mesmo não foi capaz.

Diante do exposto, Hayashida (1997), em sua tese de doutorado, também, identificou a mesma situação, onde alguns alunos referiram a princípio não acharem importante o treinamento em laboratório, mas alteraram sua percepção no momento em que iniciaram o estágio e reconheceram que esta atitude poderia constituir-se em um risco desnecessário para o paciente.

O relato a seguir faz referência ao *sentimento de insegurança, medo e frustração decorrente da pressão exercida pelo professor* o que vem a dificultar o processo ensino-aprendizagem:

“(...) a professora pediu que eu realizasse sondagem nasogástrica em um paciente, separei todo o material e repassei a técnica com ela, porém na hora que estava arrumando todo o material, ela começou a me pressionar dizendo para que eu fizesse mais rápido que ela não tinha a manhã toda para me esperar, fiquei tão nervosa que não consegui introduzir a sonda e a professora acabou realizando a técnica. Por esta razão, perdi a oportunidade de sondar o paciente...”

É evidente, no aluno de enfermagem, a preocupação do mesmo na execução das técnicas, uma vez que ele se depara com o paciente e com a responsabilidade de suas condutas. Porém, este sentimento de insegurança e medo podem se intensificar quando sentem, por parte do professor, indiferença e dificuldade em compreender o seu tempo de aprendizado.

Este aspecto leva o aluno a sentir que o professor não acredita nas suas possibilidades e potencialidades, sentindo-se desvalorizado. Para o aluno, o professor tem que ser capaz de perceber suas capacidades e limites e conseqüentemente valorizá-los. Se o professor não é capaz de fazê-lo, é porque não percebeu o valor de cada aluno. Neste aspecto

Matheus (1995), coloca que o aluno se sente tratado como alguma coisa no meio de outras coisas, o que vem a desmotivá-lo a permanecer na busca de novos conhecimentos.

Vianna, Bomfim e Chicone (2002), também referem que o aluno ao ingressar na Universidade, passa por situações de crises acidentais, uma vez que enfrenta o desconhecido podendo viver vários conflitos. Isto gera um desequilíbrio emocional, decorrente da insegurança surgida nessa nova fase. A não superação desta crise pode prover a não adaptação as novas vivências ou ao novo ambiente, e ainda, poderá constituir-se num fator causador de estresse, gerando problemas orgânicos, dificuldades de relacionamento, baixa produtividade escolar, angústias e apatia.

5.2.1.3- Aspectos relacionados a categoria “avaliação do aluno”

Esta categoria recebeu 12 relatos, sendo dois com referências positivas e 10 com referências negativas, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **avaliação do aluno**, referente ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Identificar falhas na avaliação em decorrência dos critérios adotados	01	0	01
2- Avaliação realizada apresenta críticas destrutivas em relação ao aluno	00	05	05
3- Critérios de avaliação incompletos	00	03	03
4- Divergência de avaliações entre professor de uma mesma disciplina	00	02	02
5- Avaliação realizada pelo professor motivou o aluno.	01	00	01
TOTAL	02	10	12

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **avaliação do aluno** onde foram identificados os aspectos relacionados à: *1- identificar falhas na avaliação em decorrência dos critérios adotados* – 1 referência positiva, *2- avaliação realizada apresentava críticas destrutivas em relação ao aluno* – 5 referências negativas, *3 - critérios de avaliação incompletos* – 3 referências negativas, *4- divergência de avaliações entre professor de uma mesma disciplina* – 2 referências negativas e *5- avaliação realizada pelo professor motivou o aluno* – 1 referência positiva.

A avaliação é tida como uma atividade que faz parte de nosso cotidiano. Constantemente estamos nos avaliando, bem como avaliando ao outro para tomarmos decisões. As avaliações que fazemos indicam a nossa forma de pensar, sentir, agir, valorizar e construir o homem e o mundo. Entretanto, elas são, na maioria das vezes, feitas de forma

rotineira, superficial e carregada de preconceitos e significados dos quais não nos apercebemos. Na prática educativa escolar, professores e alunos também estão constantemente avaliando, ou seja, realizam uma auto-avaliação e avaliam uns aos outros durante o processo ensino-aprendizagem (MANDÚ, 1994).

Portanto, as avaliações realizadas podem conter erros, porém o que nos chama atenção no relato a seguir é que o mesmo faz referência positiva a *identificar falhas na avaliação em decorrência dos critérios adotados*:

“(...) fiz uma prova teórica de determinada disciplina, quando a professora devolveu as provas corrigidas não concordei com uma questão e fui até ela para questioná-la; após colocar meu ponto de vista a professora viu que havia falhado, então comunicou aos alunos que a questão seria anulada e me elogiou, dizendo que eu realmente havia estudado e que tinha fundamentação...”

A avaliação deve ser vista tanto pelo professor como para o aluno, como um método que vem complementar o processo ensino-aprendizagem e não apenas atribuir notas ou classificar aos alunos. Neste depoimento fica evidente que houve interação entre professor-aluno relacionado ao processo avaliativo, onde ambos compreenderam que ocorreu uma falha na avaliação que não veio prejudicar nenhuma das partes envolvidas, mas sim auxiliou no crescimento intelectual de ambos. Pois, em decorrência de uma questão incorreta, ocorreu um diálogo em torno do assunto, e conseqüentemente o aprimoramento de conhecimentos.

Reforçando este pensamento Frias e Takahashi (2002), explicam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem só se concretiza com a participação do professor e aluno. A avaliação se apresenta como a capacidade do professor de aprender o saber do aluno por meio do que ele é capaz de expressar, detectar as dificuldades e auxiliá-lo na transposição das barreiras, por meio de reorientação, permitir ao professor certificar-se de que o aluno está capacitado para o exercício profissional.

O relato a seguir nos apresenta referências negativas à avaliação, uma vez que o aluno refere que *a avaliação realizada apresentava críticas destrutivas em relação ao aluno*, prejudicando conseqüentemente seu aprendizado:

“(...) durante todo o estágio, eu fazia tudo o que a professora solicitava, ela chegou a me pedir que a ajudasse a ensinar os meus colegas de grupo, por isso pensei que estava indo bem, no dia da avaliação a menor nota foi a minha; ao questioná-la, ela disse que eu precisa rever algumas técnicas e melhorar meu embasamento teórico, como pode dizer isso, se me pediu ajuda durante o estágio....”

Neste relato podemos identificar alguns aspectos importantes relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Apesar da indignação do aluno relacionado ao valor atribuído à sua avaliação, observamos que o mesmo não compreendeu suas dificuldades durante seus estágios, pois fica evidente que o mesmo dominava o “fazer”, ou seja possuía a prática, e por isso conseguia auxiliar seus colegas, porém não dominava o “saber”, ou seja, apresentava dificuldade para fundamentar as atividades desenvolvidas. Outro aspecto que merece ser discutido é o fato de que o aluno não conhecia os critérios de avaliação, e em decorrência desta falha o mesmo sentiu-se prejudicado o que dificultou o seu processo ensino-aprendizagem.

Visto que a avaliação é tida muitas vezes, pelo aluno como injusta, causando-lhes insegurança, uma vez que desconhecem os objetivos da avaliação. Carvalho et al. (1999), referem que os alunos não sabem exatamente os objetivos a serem alcançados, ou seja, o que o professor espera dele, com isso a avaliação leva o aluno a experiências e momentos desagradáveis.

O relato a seguir faz referências negativas aos *critérios de avaliação incompletos* que segundo a percepção dos alunos vem dificultar o processo ensino-aprendizagem:

“(…) ao final de um estágio onde apenas fizemos observações e estudo de caso, a professora entregou as notas da avaliação, onde continham notas referentes a destreza manual; porém como a professora pode avaliar destreza manual, se o nosso estágio era de interação com o paciente, tentamos argumentar com ela mas foi inútil, ficamos muito chateados com a avaliação, visto que ela não condizia com as atividades que desenvolvemos…”

Quando os critérios de avaliação são incompletos e não condizem com as atividades propostas, isto gera no aluno insatisfação desmotivando-o a prosseguir em seu processo ensino-aprendizagem. Neste depoimento observamos a dificuldade do professor compreender a falha nos critérios de avaliação.

Mandú (1994), reforça a atitude do depoimento acima quando refere que a avaliação é centralizada no aluno, já que o professor é autoridade inquestionável, e os seus objetivos, conteúdos e métodos são adequados em qualquer aluno. O aluno não participa ativamente do processo de avaliação, está é tarefa que cabe exclusivamente ao professor.

A divergência de avaliações entre professor de uma mesma disciplina pode causar no aluno repulsa ao professor, decorrente de determinadas condutas consideradas incorretas, como podemos observar no relato abaixo:

“(…) isto aconteceu quando fiz estágio no 3º ano, tínhamos uma disciplina que possuía mais de um professor; então no estágio os alunos foram divididos e cada grupo ficou com um professor diferente; após o término do estágio o professor que supervisionava outro grupo, pegou as notas de estágio do meu grupo que estava sendo supervisionado por outro professor, e após analisar as notas ele percebeu que o meu grupo havia obtido notas maiores do que o grupo dela, essa professora fez uma reclamação, porém sem sucesso, então ela se reuniu em particular com o grupo dela (lembrando que o estágio já havia terminado) e subiu a nota de todos os alunos de seu grupo deliberadamente, achei está conduta incorreta…”.

Este depoimento, traz à tona as falhas pedagógicas no ensino superior, uma vez que o professor por mais qualificado e competente em sua área de atuação, por vezes, possui dificuldade em conduzir suas atividades pedagógicas adequadamente.

Corroborando com este pensamento vários autores como Ronca e Escobar (1984), Saldanha (1985), Godoy (1988), Abreu e Masetto (1990); Gil (1994); Rozendo et al. (1999) e Bordenave e Pereira (2002), vêm alertando para a lacuna existente na formação dos professores do ensino superior: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento, este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém não necessariamente este professor domina os fundamentos pedagógicos. O pressuposto desta situação é que basta conhecer bem o assunto, para ser professor. No entanto, este pensamento é incorreto e pode prejudicar e dificultar o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação pode ser vista pelo aluno não apenas como um método negativo, e sim benéfico quando a *avaliação realizada pelo professor motiva o aluno*, como podemos observar no relato a seguir:

“(...) no final do meu estágio no 2º ano, a professora que nos acompanhou marcou um dia para que viéssemos até a faculdade realizar nossa avaliação. Quando ela me chamou e disse: - Olha, vários alunos marcaram minha vida, mais este ano você conseguiu marcar a minha. Você me surpreendeu com seus atos, atitudes, atenção e preocupação com aqueles pacientes do hospital. Logo que a conheci, pensei: esta menina, quietinha do jeito que é, não vai ser enfermeira, vai acabar desistindo do curso; e no estágio você me surpreendeu. Ela disse que se eu continuar sendo assim, serei uma ótima profissional, onde a prioridade será o cuidado e dedicação, também referiu que a minha conduta havia sido adequada em relação a um paciente que cuidava e estava com dor e havia me pedido um remédio e eu como louca atrás dela (professor) pedindo a medicação que eu poderia dar para ele, pois ele estava com dor, e enquanto eu não levei o remédio não sosseguei. Saí da sala, dei um abraço nela e agradei por tudo que ela tinha feito por mim e por todos do grupo. Isso me serviu de incentivo para prosseguir e ter em mente de que sou capaz...”

Neste depoimento podemos identificar que quando a avaliação é conduzida de forma harmoniosa, ela gera no aluno satisfação e incentivo para aprimorar seu aprendizado.

De acordo com Kurcgant, Ciampone e Felli (2001), a avaliação deve basear-se na capacidade do aluno apreender criticamente a realidade vivenciada e de interagir e intervir nessa realidade transformando-a.

Ohl e Valladão (1997), também referem que antes do processo de avaliação ser iniciado, o aluno deve desenvolver relação compromissada com o professor, para que assim possa expressar seus sentimentos de maneira mais clara e verdadeira, refletindo assim o estabelecimento de um relacionamento autêntico e satisfatório.

5.2.1.4- Aspectos relacionados a categoria “relacionamento interpessoal com os colegas de sala”

Esta categoria apresentou 66 relatos sendo 18 com referências positivas e 48 negativas, como podemos identificar na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelo aluno, relacionados à categoria **relacionamento interpessoal com os colegas de sala**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Falta de comunicação no grupo	0	14	14
2- Dificuldade de trabalhar em grupo	0	18	18
3- Relacionamento com os colegas do grupo	8	16	24
4- Disposição do colega para estudarem juntos	10	0	10
TOTAL	18	48	66

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **interação com o grupo** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- falta de comunicação no grupo* – 14 referências negativas, *2- dificuldade de trabalhar em grupo* – 18 referências negativas, *3- relacionamento com os colegas do grupo* – 8 referências positivas e 16 negativas, *4- disposição do colega para estudarem juntos* – 10 referências positivas.

A falta de comunicação no grupo ou a comunicação inadequada pode gerar inúmeras dificuldades, como podemos observar no relato abaixo:

“(…) na nossa turma havia uma colega que sempre se destacava nos trabalhos, então pedimos que ela nos ajudasse a realizar o nosso trabalho e agendamos um encontro, porém ela não compareceu, pois achou que nós iríamos pedir que ela fizesse tudo e acreditava que não tínhamos capacidade, depois disso nunca mais nos falamos...”

Neste depoimento, observamos que a falta de comunicação entre os alunos desencadeou uma divergência de pensamentos prejudicando o relacionamento interpessoal do grupo.

De acordo com Bordenave (1998), a comunicação é a força que dinamiza a vida das pessoas e da sociedade, pois excita, ensina, vende, distrai, entusiasma, dá status, constrói mitos, destrói reputações, orienta, desorienta, faz rir, faz chorar, inspira, narcotiza, reduz a solidão e, num paradoxo digno de sua infinita versatilidade, produz até incomunicação.

Trabalhar em grupo, a princípio pode ser muito interessante, mas em toda situação existe dois lados, e o trabalho em grupo não seria diferente, no relato a seguir observamos que os alunos apenas se recordaram das *dificuldades de trabalhar em grupo*:

“(...) durante uma disciplina foi solicitado pelo professor que todos os alunos fossem à biblioteca para fazerem um trabalho, porém todos ficaram brincando e conversando, apenas eu e mais uma colega ficamos estudando, quando o sinal bateu para voltar a sala eu permaneci na Biblioteca, porém não foi possível retirar por empréstimo o livro pois minha carteirinha estava suspensa, mas também não podia contar com os colegas, pois todos já estavam na sala, quando retornei para a sala sem o livro a professora chamou a atenção; uma das colegas que não havia feito nada, questionou-me porque não havia trazido o livro, dizendo que era falta de responsabilidade, isto criou um clima pesado em toda a sala...”

O trabalho em grupo é utilizado por muitos professores como uma estratégia de ensino, com o objetivo de intensificar a interação com o grupo, bem como propiciar discussões que levem o aluno a reflexões críticas, porém identificamos nesse depoimento que o trabalho em grupo não atingiu esse objetivo, gerando no grupo grandes conflitos.

Corroborando com este pensamento Silva e Correa (2002), ressaltam que os alunos ao se recordarem dos trabalhos em grupo apontam um número significativo de

aspectos negativos, como desinteresse dos colegas em realizar as atividades propostas, dificuldade de relacionamento, centralização de decisões, falta de confiança no trabalho do colega e rivalidades.

Outro fator preocupante em relação ao trabalho em grupo é sem sombra de dúvida o convívio, principalmente, por serem pessoas, e cada qual ter suas próprias características e opiniões, o relato a seguir faz referências negativas ao *relacionamento com os colegas do grupo*:

“(...) Desde o começo do curso, a nossa sala não tinha um bom entrosamento, as pessoas foram se agrupando e tinha um grupo que tecia críticas constantes em relação às perguntas que eram feitas durante as aulas; por esta razão muitos colegas deixaram de perguntar e esclarecer suas dúvidas, até que um dia não agüentei mais e comecei uma discussão com uma colega do outro grupo, explicando que as atitudes deles estavam prejudicando os demais, após esta discussão houve uma melhora no relacionamento em sala...”

Observamos neste depoimento que o relacionamento interpessoal entre os alunos, quando não ocorre de forma adequada, pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que um não respeita o momento de aprendizado do outro.

Diante do exposto Silva e Correa (2002), referem que apesar do viver com o outro ser uma característica fundamental para o homem, não se trata de um processo simples, ao contrário, é extremamente complexo, já que envolve lidar com sentimentos, interesses, perspectivas de mudanças, valores e crenças distintas.

Outro fator importante enfatizado pelos alunos como referência positiva foi à *disposição dos colegas para estudarem juntos*, como verificamos no relato abaixo:

“(...) estávamos tendo aula de cálculos de medicação e estávamos aprendendo como fazer rediluição de medicamentos para a criança, por mais que me esforçasse não conseguia entender, então uma colega que nem tinha tanto contato, se ofereceu para estudar comigo e tirar minhas dúvidas, confesso que ela teve muito trabalho, mas consegui entender, isso foi muito importante para mim...”

A grande maioria dos acadêmicos espera dos próprios colegas um trabalho de equipe coeso. O respeito mútuo e o companheirismo devem ser, na visão dos alunos, a mola propulsora e reguladora da convivência. Além disso, a troca de experiências, a união, o apoio, a não-competição, aliados ao sentimento de amizade, solidariedade e confiança completam o quadro das reações aluno/aluno. (CARVALHO et al., 1999).

6.2.1.5- Aspectos relacionados à categoria “interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio”

Esta categoria apresentou seis relatos sendo dois referências positivas e quatro negativas, como apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativa, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Compreensão do profissional de saúde em relação ao tempo para o aprendizado do aluno	2	0	2
2- Exposição negativa do aluno pelo profissional de saúde que atua no campo de estágio.	0	4	4
TOTAL	2	4	6

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- compreensão do profissional de saúde em relação ao tempo para o aprendizado do aluno* – 2 referências positivas, *2- exposição negativa do aluno pelo profissional de saúde que atua no campo de estágio* – 4 referências negativas.

As atitudes realizadas pelos profissionais no campo, observadas pelo aluno podem se transformar em referências positivas ou negativas e até mesmo influenciar em sua escolha profissional. O relato a seguir faz referências positivas à *compreensão do profissional de saúde em relação ao tempo para o aprendizado do aluno*:

“(…) em um dia de estágio estava com dificuldades para preparar o material para um curativo de grande porte, especificamente, quanto aos materiais que eu deveria utilizar, a enfermeira do setor vendo o meu desespero foi até mim, e começou a me explicar detalhadamente que material deveria utilizar e porque, isso me fez adquirir mais conhecimento e mais segurança e ter certeza de que quero ser uma enfermeira…”

O aluno quando em campo de estágio se sente inseguro e angustiado diante de algumas atividades que deve desenvolver, porém quando este percebe que os profissionais atuantes na área de saúde estão dispostos a lhe auxiliar, consegue interagir de forma mais adequada tanto com a equipe, quanto com o paciente que estiver sob seus cuidados, e desta forma desempenhar as atividades propostas eficazmente.

O relato a seguir faz referências negativas em relação à *exposição do aluno pelo profissional de saúde que atua no campo de estágio*:

“(...) estava realizando o exame físico em um paciente, enquanto auscultava o paciente, o médico responsável pelo paciente entrou no quarto me olhou de modo arrogante e disse que estava fazendo o exame de forma inadequada, que era para eu parar, pois o paciente tinha um problema no pé e não no pulmão, então, porque eu estava examinando o pulmão, fiquei muito constrangida e não consegui mais avaliar o paciente, mas tenho certeza, não quero ser como este médico que não vê o paciente como um todo e sim, como um membro, uma simples parte...”

Os conflitos gerados em campo de estágio entre alunos e profissionais muitas vezes decorre de divergências de prioridades, pois o profissional em geral visa realizar as atividades de forma eficaz e rápida, enquanto que o aluno, visa realizar as atividades de forma eficaz, mas com fundamentação, ou seja, o aluno realiza a coleta de dados do paciente, colhe a história, após realiza exame físico, avalia o prontuário, o que exige a necessidade de um tempo maior para a execução de suas atividades, o que nem sempre é visto, pelos profissionais atuantes no campo, como um ponto positivo.

Na interface do relacionamento aluno/enfermeiro, profissional de saúde, o aluno depara-se com auxiliares e atendentes de enfermagem. Estes profissionais e ocupacionais que atuam mais diretamente com o paciente, via de regra são os que estão mais em contato com o aluno e muitas vezes não estão preparados para um trabalho em equipe. A

necessidade de desenvolver tarefas, às vezes, se choca com as necessidades dos alunos de aprimorar conhecimento, e disso pode advir o conflito. (CARVALHO et al, 1999).

5.2.1.6- Aspectos relacionados à categoria “conduta do aluno na prestação da assistência”

Esta categoria recebeu 14 relatos sendo todos de referências positivas, como podemos observar na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativa, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **conduta do aluno na prestação da assistência**, referente ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Identificar o benefício da assistência de enfermagem prestada	10	0	10
2- Oportunidade de prestar assistência com eficácia quando em estagio supervisionado indiretamente pelo professor	4	0	4
TOTAL	14	0	14

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **conduta do aluno na prestação da assistência** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- identificar o benefício da assistência de enfermagem prestada* – 10 referências positivas, *2- oportunidade de prestar assistência com eficácia quando em estágio supervisionado indiretamente pelo professor* – 4 referências positivas.

O relato abaixo faz referência positiva em relação a *identificar o benefício da assistência de enfermagem prestada*:

“(...) já era o segundo dia que cuidava de uma senhora de mais ou menos 60 anos, e todas as vezes que entrava no quarto para fazer o banho de leito, ela olhava para as suas unhas e dizia que quando estava em casa suas unhas eram impecáveis, então fui até a minha professora e perguntei se não poderia fazer o pé e a mão da paciente, minha professora disse que se eu trouxesse o material poderia. Então no outro dia trouxe esmalte e tudo que precisava para fazer suas unhas, quando terminei de fazer as unhas da paciente ela chegou a chorar de emoção e toda vez que entrava no quarto ela fazia questão de mostrar como seus pés e mãos estavam lindos, acho que foi uma ação que realizei que mais me gratificou...”

O aluno de enfermagem ao iniciar suas atividades em campo de estágio, em sua maioria, se sente inseguro e com medo de não ser capaz, porém quando desenvolve atividades que a princípio parecem não possuir grande relevância, mas identificam no paciente o contentamento com seus atos, como ocorreu no relato acima, os mesmos percebem que podem prestar uma assistência que trará benefícios ao paciente, o que vem motivar o aluno para que prossiga em seu processo ensino-aprendizagem.

Quando o aluno possui a *oportunidade de prestar assistência com eficácia quando em estágio supervisionado indiretamente pelo professor*, isso proporciona ao mesmo confiança como podemos observar no relato abaixo:

“(...) estava no estágio em administração, então ficávamos apenas com a enfermeira do setor, e o professor só vinha para questionar; então ocorreu de um paciente ter apresentado uma parada cardio-respiratória no setor que eu estava estagiando e tive que ajudar, quando acabou a emergência e avaliei tudo que fiz, sem ajuda do professor e sabendo ter realizado de forma adequada, pois a enfermeira elogiou minha conduta, tive a certeza de que era capaz, e que estava na profissão certa...”

O aluno de enfermagem, escuta durante seus quatro anos de estudo que o marco teórico de sua profissão é o cuidar, porém quando precisa demonstrar na prática o ato de cuidar, sente medo de não ser capaz, mas ao executar a assistência e obter um resultado

positivo, percebe a sua capacidade para prestar assistência adequada ao paciente, ou seja, é capaz de cuidar.

Como refere Silveira e Leitão (2003), o cuidado faz parte do processo da vida, aqueles que cuidam, não raro, deixamos envolver por atos de desvelo e preocupação, em favor de pessoas que estão sob sua responsabilidade e que necessitam dos seus cuidados.

5.2.1.7- Aspectos relacionados à categoria “desigualdade de conhecimento entre os alunos”

Esta categoria recebeu 37 relatos sendo todas referências negativas, como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **desigualdade de conhecimento entre os alunos**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Alunos que possuem um embasamento teórico-prático mais aprimorado não respeitam o tempo de aprendizado do outro	0	8	8
2- Experiência profissional anterior na área de enfermagem por alguns alunos, dificulta aos outros a oportunidade de questionamento durante as aulas teóricas	0	29	29
TOTAL	0	37	37

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **desigualdade de conhecimento entre os alunos** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- alunos que possuem um embasamento teórico-prático mais avançado não respeitam o tempo de aprendizado do aluno* – 8 referências negativas, *-2 experiência profissional anterior na área de enfermagem por alguns alunos, dificulta aos outros a oportunidade de questionamento durante as aulas teóricas* – 29 referências negativas.

Quando *alguns alunos que possuem um embasamento teórico-prático mais aprimorado e não respeitam o tempo de aprendizado do outro*, isto gera uma desigualdade de conhecimento entre os alunos de uma mesma série, criando situações negativas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, como podemos observar no relato a seguir:

“(...) Na minha sala existem dois grupos de alunos, os dos mais comprometidos com seu aprendizado e aqueles com maior dificuldade, eu faço parte do segundo grupo, então uma vez a professora estava explicando uma matéria e eu não estava entendendo, por isso perguntei; porém o grupo daqueles que sabiam mais começaram a tecer críticas, isto me deixou extremamente constrangida, acho que a faculdade deveria se preocupar em nivelar os alunos, pois é muito difícil querer aprender algo quando outras pessoas já sabem e não tem paciência para esperar que o outro aprenda também, afinal todos têm os mesmos direitos, e cada um tem o seu tempo para aprender...”

Por vezes, os alunos se sentem prejudicados em decorrência da desigualdade de conhecimentos entre eles, estes sentimentos se evidenciam, com certa frequência, no curso de enfermagem, visto que muitos alunos, já possuem conhecimentos prévios sobre o curso por já serem auxiliares ou técnicos de enfermagem, e às vezes, não conseguem esperar o momento do aprendizado do outro, porém também ocorre o contrário, pois os alunos, que de maneira geral, não atuam na área possuem disponibilidade maior para os estudos se destacando na fundamentação e, por vezes, também apresentam dificuldade para esperar que

os outros alunos que muitas vezes são auxiliares ou técnicos de enfermagem possam aprender o conteúdo teórico.

Diante do exposto, situações como essas podem abalar emocionalmente o aluno, e conseqüentemente prejudicar seu processo de aprendizagem, como verificamos a seguir:

“(...) estava assistindo aula e fiz uma pergunta para a professora, porém antes que ela respondesse, uma colega de turma se virou para mim e perguntou se eu não me sentia constrangido de fazer questionamento de assunto tão banal. Isto me deixou muito decepcionado, triste, simplesmente não respondi nada, até hoje tenho receio de fazer perguntas, pois tenho medo da reação dos colegas em sala de aula...”

Outro fator explicitado pelos alunos como negativo foi relacionado à *experiência profissional anterior na área de enfermagem por alguns alunos, dificultando aos outros a oportunidades de questionamento durante as aulas teóricas* como observamos no relato a seguir:

“(...) na minha sala tem muitos colegas que são auxiliares de enfermagem, e isso acaba atrapalhando o aprendizado dos alunos que não são, várias vezes quando ia questionar a professora sobre algum termo técnico, ou em relação a algum procedimento, sempre tinha um colega auxiliar que interferia, dizendo que aquilo era fácil, que a professora já havia falado sobre o assunto, ou então me pediam para não perguntar porque isso iria fazer com que a aula demorasse mais, tudo bem que eles já sabiam mas eu não...”

Segundo Timóteo e Liberalino (2003), a cultura é plural e não há como uniformizar os saberes. São saberes diversos (o científico, o escolar e o do cotidiano), utilizados em contextos diversos e para fins diversos. O conhecimento no contexto formal do ensino-aprendizagem passa por um processo cíclico, selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por uma transposição didática específica, em seguida é organizado em um formato curricular institucional (programa, projeto, disciplina, etc), e finalmente, vai se constituir num saber diferente dos outros saberes sociais, como o científico e do cotidiano. Porém, cabe ao professor mediar a socialização do conhecimento científico na

sociedade, ao mesmo tempo, em que favorece a constituição e sistematização do conhecimento do cotidiano, de uma forma que os alunos com mais ou menos experiência não se sintam prejudicados e expressem essa realidade diversa.

5.2.1.8 - Aspectos relacionados à categoria “definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso”

Esta categoria recebeu 83 relatos sendo, 68 de referências positivas e 15 negativas, conforme descrevemos na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à **categoria definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso**, referente ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- As atividades desenvolvidas em campo de estágio contrariam as funções do enfermeiro	0	8	8
2- As críticas frequentes do professor influenciam na decisão profissional	23	7	30
3- Busca do auto-aprendizado e constatação de sua potencialidade influenciam na decisão profissional	45	0	45
TOTAL	68	15	83

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada *definição da profissão*

em decorrência das atividades desenvolvida durante o curso onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- as atividades desenvolvidas em campo de estágio contrariam as funções do enfermeiro* – 8 referências negativas, *2- as críticas freqüentes do professor influenciam na decisão profissional* – 23 referências positivas e 7 negativas, *3- busca do auto-aprendizado e constatação de sua potencialidade influenciam na decisão profissional* – 45 referências positivas.

Alguns alunos consideram que *as atividades desenvolvidas em campo de estágio contrariam as funções dos enfermeiros*, recebendo um número significativo de referências negativas, como podemos observar:

“(...) toda vez que íamos para o estágio a professora dizia que tínhamos que deixar a mesinha de cabeceira do paciente limpa, então eu me perguntava porque tenho que limpar os móveis do paciente, arrumar a cama e ter tão pouco tempo para realizar o exame físico, já que, isto sim, é uma das funções do enfermeiro, então fui falar com a professora e ela me explicou que estas atividades são pertinentes a atividade do enfermeiro...”

O aluno de enfermagem refere com freqüência, não compreender as atividades desenvolvidas em campo de estágio, pois acreditam que utilizam um tempo muito elevado para a realização de determinadas atividades, que julgam não serem função do enfermeiro, e conseqüentemente ficam com um tempo pequeno para realizar atividades que são de competência do enfermeiro. O relato acima, evidencia este pensamento, porém observamos que o aluno não possui conhecimento sobre a função do enfermeiro, bem como, o mesmo tem dificuldade para organizar seu tempo para a execução das atividades propostas.

As críticas freqüentes do professor influenciam na decisão profissional, recebendo assim referências negativas, como podemos verificar no relato abaixo:

“(…) Era o primeiro dia de estágio de determinada disciplina e a professora pediu que eu examinasse o paciente, levantasse os problemas, após encontrar as soluções, que eu fosse conversar com ela, no entanto eu estava muito ansiosa com o estágio e não conseguia examinar o paciente direito; e quando ela começou a perguntar eu não sabia responder nada e comecei a chorar; a professora ficou brava dizendo que eu não tinha domínio do conteúdo, e que eu fugia das situações; que enquanto enfermeira, como seria minha atuação quando tivesse que atender a uma parada cardio-respiratória, e cada vez que ela me falava eu me sentia menor ainda, hoje tenho dúvidas se é mesmo enfermagem que eu quero fazer...”

Os sentimentos vivenciados no relato acima são decorrentes do medo do desconhecido, o aluno quando inicia suas atividades em campo de estágio, apenas recebe uma noção do que enfrentará, mas só saberá realmente, a partir do momento que vivenciar esta prática.

De acordo com Carvalho et al. (1999), a entrada dos alunos em uma situação desconhecida é um fator desencadeante de tensões e ansiedades. Estes tipos de sentimento interferem de modo negativo no aprendizado, sendo imprescindível que o professor que atua diretamente em campo de estágio, principalmente no estágio inicial, incorpore atitudes de compreensão do outro.

Muitas vezes, as críticas do professor a um aluno, ao contrário do que habitualmente se esperaria, ou seja, o aluno se sentiria desestimulado a continuar, podem, sim, fazer com que este tenha vontade de demonstrar que ele é capaz, e que podem aprender e se superar, ou seja, a *busca do auto-aprendizado e constatação de sua potencialidade influenciam a decisão profissional*, o relato abaixo demonstra-nos claramente este pensamento:

“(…) Durante uma aula a professora explicava sobre a fisiopatologia de uma determinada doença e eu não conseguia entender, então perguntei varias vezes a mesma coisa e toda vez que a professora explicava eu entendia menos ainda; em um determinado momento a professora disse que deixasse ela terminar a aula que ao final ela conversaria comigo, então quando terminou a aula fui conversar com ela, e ela disse que eu precisava ver se era enfermagem mesmo que eu queria, pois eu não podia ter tantas dúvidas assim. Nunca fiquei tão decepcionada, pois achava que ela iria tirar as minhas dúvidas mais ao final ela acabou com os meus sonhos, cheguei a me questionar se ela tinha razão, e resolvi estudar muito, tendo ao final a melhor nota da sala na matéria dessa professora, e ela veio me dizer que havia se enganado comigo e que eu havia crescido muito, mas foi difícil ouvir aquelas coisas terríveis da professora, que por pouco não me fizeram desistir do curso...”

Verificamos muitas vezes que o professor não está preparado para conduzir determinadas situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, mesmo possuindo competência profissional específica apresentam lacunas na formação pedagógica que influencia negativamente a forma como questiona o desempenho do aluno no desenvolvimento de suas atividades.

O aluno deseja um professor que conheça profundamente a disciplina que leciona que tenha clareza e linguagem fácil em suas explicações, que admite e que demonstre haver maneiras diferentes de ensinar, demonstra segurança e domínio de si na condução do ensino, que não faça discriminações entre os alunos, que não seja irônico, indelicado, e não humilhe o aluno, que saiba organizar o ensino e, por fim, que não grite, ameace, ou seja, grosseiro com seus alunos (GABRIELLI; PELÁ, 2004).

O professor é o promotor da aprendizagem, ele tem a função de agir como veículo de informação e orientador da aprendizagem do aluno, a fim, de que este adquira a habilidade de identificar, localizar e conseguir buscar seus próprios conhecimentos (VIGIL, 2000).

Portanto, o professor deve ser mais organizado e desenvolver processo de interação entre os professores, os alunos e a sociedade, com o objetivo principal de efetuar um ensino-aprendizagem real e produtivo (HERREIRA; LAZO, 2000).

5.2.1.9 - Aspectos relacionados à categoria “demonstração de interesse pelo auto-aprendizado”

Esta categoria obteve 122 relatos sendo que 77 receberam referências positivas e 45 negativas, como podemos observar na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **demonstração de interesse pelo auto-aprendizado**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Aprimorar conhecimento teórico-prático e ser reconhecido pelo professor	27	0	27
2- Conteúdo teórico ministrado em sala de aula é insuficiente para o desenvolvimento das atividades em campo de estágio	0	15	15
3- A grade curricular não condiz com a realidade profissional	0	8	8
4- Treinamento no laboratório após demonstração do professor.	50	5	55
5- Treinamento realizado no laboratório é insuficiente para o desenvolvimento de algumas práticas em campo de estágio	0	17	17
TOTAL	77	45	122

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **demonstração de interesse pelo auto-aprendizado** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- aprimorar conhecimento teórico-prático e ser reconhecido pelo professor* – 27 referências positivas, *2- conteúdo teórico ministrado em sala de aula é insuficiente para o desenvolvimento das atividades em campo de estágio* – 15 referências negativas, *3- a grade*

curricular não condiz com a realidade profissional – 8 referências negativas, *4- treinamento no laboratório após demonstração do professor* – 50 referências positivas e 5 negativas, *5- treinamento realizado no laboratório é insuficiente para o desenvolvimento de algumas práticas em campo de estágio* – 17 referências negativas.

Aprimorar conhecimento teórico-prático e ser reconhecido pelo professor,

gera no aluno sentimentos positivos em relação a sua conduta, como podemos verificar no depoimento abaixo:

“(…) Tínhamos que apresentar um seminário, e eu sempre tive muito medo de falar em publico, mesmo que a platéia fosse meus colegas de sala, então a professora me deu algumas sugestões, estudei muito, muito mesmo e fui apresentar; a minha apresentação foi muito adequada, nem eu acreditava que tinha ido tão bem, fui muito elogiada e isso me fez muito bem...”

Observamos no relato acima, que apesar do medo e angustia que o aluno sentia de se expressar em público, os ensinamentos do professor, ajudaram-no a superar estas dificuldades e enfrentar a situação.

De acordo com Waldow (1989), o processo ensino-aprendizagem é uma atividade que envolve a pessoa como um todo. É compreensão, conscientização, é conhecimento, é troca de experiências. É crescimento e desenvolvimento e, mais importante, é limitação. O ensino-aprendizagem é uma atividade emocional, um processo de mudança que envolve o Eu e os outros de forma transcendental e que tem como objetivo o verdadeiro evoluir em termos de transformação .

Houve um número significativo de referências negativas relacionado ao *conteúdo teórico ministrado em sala de aula ser insuficiente para o desenvolvimento das atividades em campo de estágio*, como nos mostra o depoimento abaixo:

“(…) A professora me pediu que fizesse o curativo de um paciente com deiscência na região esternal decorrente de cirurgia cardíaca, o esterno estava aberto, fiquei apavorado, pois nunca tinha feito um curativo, apenas no laboratório e nunca daquele jeito, quando preparei a bandeja a professora disse que estava faltando muitos materiais, tentei dizer que eu não sabia o que mais precisava já que nunca tinha feito um curativo daqueles, mas tive que ir fazer, fiz tudo com muita dificuldade, e me senti frustrado, acho que quando o professor vai ensinar uma técnica, como por exemplo de um curativo, também tem que nos ensinar a fazer curativos complicados e não apenas fáceis, pois quando vamos ao estágio elas só nos dão pacientes complicados, mas na teoria só ensinam procedimentos fáceis...”

Um dos aspectos que identificamos no relato acima se refere ao fato de que o aluno julga ser necessário que o professor execute a princípio determinada atividade para que só então o mesmo venha a realizá-la, porém quando o aluno está em campo de estágio, se o professor realizar as atividades para que o mesmo possa observar, este poderá não ter a oportunidade de fazê-lo posteriormente, também fica evidente que ainda existem lacunas nos métodos utilizados para o desenvolvimento de procedimentos no laboratório. Pois o aluno deveria ter um período maior de treinamento supervisionado, e conseqüentemente poderia desenvolver técnicas mais complexas e assim diminuir sua ansiedade quando diante da realidade do campo de estágio.

É interessante salientar, que os alunos referem como negativo a distribuição da *grade curricular não condiz com a realidade profissional*, como nos refere o aluno a seguir:

“(…) Acredito que esta grade curricular está incorreta, pois observo que temos algumas disciplinas com uma carga horária elevada e outras disciplinas mais interessantes em que a carga horária deixa a desejar, percebo que futuramente em minha vida profissional estas disciplinas me farão falta, e terei que buscar meu próprio aprimoramento...”

O aluno, em geral, não consegue perceber a importância de algumas disciplinas que a princípio parecem não ter relação com sua profissão, denotando assim rejeição às mesmas, pois considera que por estarem em curso de enfermagem o mais

importante seriam as práticas e não as disciplinas teóricas, é compreensivo estas atitudes, visto que o aluno se preocupa em possuir habilidades, ele deseja ser tecnicamente eficiente, portanto, cabe ao professor orienta-lo, para a importância não apenas do fazer mas sim do saber porque fazer.

Santos (2003), refere que o currículo peca quantitativa e qualitativamente, se apresentando mínimo e fragmentado, não oferecendo, por meio de suas matérias a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorecendo a comunicação e o diálogo entre os saberes, pois as matérias, com seus programas e conteúdos, não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização e desfavorecendo a aprendizagem.

Corroborando com este pensamento Nunes e Araújo (1998), explicam que o currículo do curso de enfermagem, de modo geral, ainda se apresenta fragmentado limitando-se a tratar a saúde de forma mecanicista. Observamos no dia-a-dia das aulas, que muitas vezes as experiências de vida e a sensibilidade são sufocadas e descartadas. A pedagogia educacional utilizada reflete essa rigidez, os conteúdos são passados de forma estanque e descolada da realidade. Faz-se apologia das especializações, e a quantificação pela nota aponta brutalmente às diferenças em lugar de favorecer o crescimento.

De um modo geral, as diretrizes educacionais expressam os compromissos dos movimentos por mudanças na formação dos profissionais de saúde com uma compreensão ampla do que significa currículo, considerando que ele deva expressar o posicionamento da universidade diante de seu papel social, dos conceitos de saúde e educação (FEVERWERKER; ALMEIDA, 2003).

Os alunos enfatizaram que o *treinamento no laboratório após demonstração do professor*, os ajudou a entender melhor as técnicas, como observamos no relato a seguir:

“(...) Quando o professor explica e demonstra um procedimento e depois logo em seguida pede para que façamos o mesmo e ele permanece ali avaliando e corrigindo nossas falhas, facilita muito, nosso aprendizado para que consigamos desenvolver corretamente aqueles procedimentos....”

O ato da repetição, para o aluno, durante o aprendizado de determinadas técnicas utilizadas na enfermagem, facilitam sua fixação, porém não se deve esquecer que toda técnica existe uma fundamentação, portanto, é necessário que o aluno não se prenda exclusivamente a aprender através da imitação, mas construa seu conhecimento.

Porém, alguns alunos, colocam que o *treinamento realizado no laboratório é insuficiente para o desenvolvimento de algumas práticas em campo de estágio*, recebendo assim, referências negativas:

“(...) A professora ensinou o procedimento de sondagem vesical, porém como éramos muitos alunos, ela nos dividiu em grupos de três, apenas um realizava o procedimento enquanto os outros tinham que avaliar o que o colega desenvolveu, com isso não pude treinar e quando tive que realizar um cateterismo vesical, em campo de estágio, eu não consegui; acho que temos que ter mais tempo para treinar...”

O treinamento das técnicas como sondagem vesical, aspiração de vias áreas, punção venosa entre outras, são procedimentos que causam ao aluno de enfermagem medo e insegurança. O fato de terem a possibilidade de praticar estas técnicas sob a supervisão direta do professor lhes traz segurança e facilita que os mesmos possam superar suas dificuldades em campo de estágio. Porém, é necessário que professor e instituições de ensino organizem e programem de forma adequada, possibilitando ao aluno tempo e espaço necessário para que o mesmo possa fazer uso do laboratório e aprimorar seus aprendizados.

5.2.1.10 - Aspectos relacionados à “categoria ruídos na comunicação”.

Esta categoria apresentou 63 relatos sendo todos com referências negativas, como podemos observar na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos alunos, relacionados à categoria **ruídos na comunicação**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Dificuldade de entender o conteúdo da aula devido a conversas paralelas entre os alunos	0	15	15
2- Dificuldade em assistir as aulas teóricas devido à entrada e saída dos alunos da sala durante a explanação pelo professor	0	9	9
3- Comentários dos alunos em sala de aula que não são referentes ao conteúdo naquele momento	0	16	16
4- Alunos que permanecem arrastando cadeiras e carteiras durante a aula	0	18	18
5- Alunos que ficam criticando os conteúdos que estão sendo ministrados	0	5	5
TOTAL	0	63	63

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **ruídos na comunicação** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- dificuldade de entender o conteúdo da aula devido às conversas paralelas entre os alunos* – 15 referências negativas, *2- dificuldade em assistir as aulas teóricas devido à entrada e saída dos alunos da sala durante explanação do professor* – 9 referências negativas, *3- comentários dos alunos em sala de aula que não são referentes ao conteúdo naquele momento* – 16 referências negativas, *4-*

alunos que permanecem arrastando cadeiras e carteiras durante a aula – 18 referências negativas, 5- *alunos que ficam criticando os conteúdos que estão sendo ministrados* – 5 referências negativas.

O que nos chama atenção em relação à categoria ruídos na comunicação é que todas as sub-categorias receberam apenas referências negativas, um dos problemas relatados pelos alunos é em relação *a dificuldade de entender o conteúdo de aula devido as conversas paralelas o que prejudicou o processo ensino-aprendizado*, como nos refere o relato, a seguir:

“(...) Estávamos tendo uma aula muito importante e também muito difícil, e havia um grupo de colegas que não paravam de conversar mesmo após a professora já ter chamado a atenção por várias vezes, eles nem se importaram, estes alunos faziam parte do meu grupo de estágio, e um dia no estágio a professora perguntou sobre uma patologia que ela havia dado naquele dia das conversas, ninguém soube responder suas perguntas e ela nos perguntou que tipo de enfermeiros iríamos ser, eu fiquei muito magoada e com raiva, não da professora mas sim de meus colegas, pois deixei de aprender por causa deles e tive que escutar algo muito desagradável da professora, que tinha razão...”

Observamos no depoimento acima, que alguns alunos, não estão comprometidos com seu aprendizado, criando situações que vieram prejudicar não apenas o seu aprendizado, mas também o aprendizado do outro, fica evidente neste relato que o aluno, por vezes, só apresenta consciência de suas atitudes quando este se depara com as consequências da mesma e não é capaz de resolver a situação.

Como ressalta Fontes (2003), a comunicação é um processo pelo qual o indivíduo transmite pensamentos, sentimentos e idéias aos outros. É um instrumento que permite a uma pessoa, entender a outra, sendo utilizada para que se possa receber e enviar informações, para ensinar e aprender.

Comunicação é o processo pelo qual uma pessoa transmite pensamentos, idéias e sentimentos, a outra. Constitui um instrumento capaz de proporcionar meios para que uma pessoa compreenda a outra, aceite e seja aceita, transmita e receba informação, proporcione e aceite orientação, ensine e aprenda. (DU GAS, 1988).

O indivíduo, em seu meio social, ou seja, em sua interação com outros seres humanos, utiliza a comunicação como veículo dessa interação (JESUS; CUNHA, 1998).

Porém, quando a comunicação é “atropelada”, ou seja, informações diferentes são dadas ao mesmo tempo, podem influenciar negativamente o processo ensino-aprendizagem, como referido no depoimento anterior em relação a conversas paralelas entre os alunos em sala de aula, durante a explanação de um determinado conteúdo pelo professor. Sendo assim, comunicação é o ato de expressar pensamentos e sentimentos através da fala, escrita, gestos. Importante é saber ouvir e ser ouvido. (MAFTUM; MAZZA; STEFANELLI, 2000).

Outro fato que também recebeu apenas referências negativas é a ***dificuldade em assistir as aulas teóricas devido a entrada e saída dos alunos da sala de aula durante a explanação pelo professor***, como nos foi referido abaixo:

“(...) Muitas vezes achamos ruim com o professor quando temos que cumprir normas na sala de aula, mas acho que eles tem razão, pois em várias aulas que os professores falam que somos adultos e que somos responsáveis pelos nossos atos, sempre tem muitos colegas que não demonstram respeito, sendo assim, acho que isto não serve para todos os meus colegas, estava assistindo uma aula muito interessante e que com toda certeza vou precisar quando me formar; mas meus colegas que não tem a mesma visão ficaram o tempo todo saindo e entrando da sala de aula, porque tinham que entregar um trabalho nas duas ultimas aulas e não haviam terminado, com isso não consegui prestar total atenção a aula, pois a entrada e saída de meus colegas dispersaram a minha atenção dificultando e prejudicando o meu aprendizado...”

Por vezes, os alunos quando em sala de aula, não respeitam o professor e seus colegas, como observamos no relato acima, o fato de permanecerem transitando pela sala de aula durante a explanação de um conteúdo pelo professor, gera tanto no aluno, como no professor, insatisfação, desconcentração e dificuldade do ensino-aprendizado.

De acordo, com Castro e Silva (2001), um ambiente escolar estressante é contra produtivo porque reduz a habilidade para o aprendizado e, por outro lado, uma atmosfera agradável em classe, torna os alunos mais aptos a resolver com sucesso problemas em situações potencialmente estressantes.

Os comentários realizados em sala de aula por alguns alunos e que não são pertinentes à aula em questão, também receberam um número significativo de referências negativas, como podemos verificar no relato abaixo:

“(...) Estávamos tendo aula sobre uma determinada patologia, de repente uma colega começou a falar que sua vizinha também tinha, e na verdade nem era a mesma doença quando a professora disse que não tinha nada haver ela tentou dizer que um parente dela tinha a doença e ficou mais de meia hora tentando convencer a professora que era verdade, mesmo a professora dizendo que a sintomatologia não era a mesma, com isso tivemos menos conteúdo, e tivemos que correr atrás do prejuízo...”

Através deste depoimento podemos observar que ocorreram fatos decorrentes de barreiras na comunicação que basicamente podem ser definidas como a falta de habilidades para ouvir, ver, sentir e compreender a mensagem do outro, a falta da capacidade de concentração, a pressuposição de entendimento, ausência de significação comum, influencia de mecanismos inconscientes e limitação do emissor/receptor (BITTES, JR.; MATHEUS, 1998).

O fato, de alguns *alunos permanecerem arrastando cadeiras e carteiras durante a aula* receberam um número significativo de referências negativas pelos alunos, como podemos observar no depoimento abaixo:

“(...) Às vezes eu me ofendia quando a professora dizia que tinha que nos tratar como crianças do pré, dando broncas, colocando normas e nos ensinando a cumpri-las, um dia enquanto a professora explicava uma matéria um grupo de alunos que sempre chegava atrasado, entrou conversando alto, pegaram as carteiras e em vez de erguê-las, começaram a arrastar, fizeram um barulho enorme, a professora ficou tão furiosa, que mandou que saíssem, antes fez algumas críticas a esta atitude que durou mais de meia hora; assim atrasou o conteúdo que deveria ser dado, devido a confusão ela indicou que buscássemos na biblioteca e na outra aula nos fez apresentar, o conteúdo acho que com isso quem saiu perdendo fomos nós, que ficamos sem a explicação da professora...”

Os elementos básicos para uma boa comunicação são o emissor, a mensagem, o receptor e o ambiente ou contexto no qual a mensagem é enviada. Por causa das influências, tanto do emissor como do receptor, o ambiente representa uma parte importante em qualquer interação (MENDES; TREVISAN; NOGUEIRA, 1987). Sendo assim, os ruídos, tais como, o arrastar carteiras durante uma aula vem prejudicar a comunicação e consequentemente o processo ensino-aprendizagem.

Outro fator que recebeu referências negativas foi em relação aos *alunos que ficam criticando os conteúdos que estão sendo ministrados*, como observamos no depoimento a seguir:

“(...) Estávamos tendo aula de um determinado conteúdo que para mim que não trabalho na área é muito importante, como existem alguns alunos que já são auxiliares de enfermagem e acham que sabem tudo, eles começaram a criticar o conteúdo que a professora estava dando e as perguntas dos colegas em sala de aula, fiquei tão nervosa que não conseguia prestar atenção e não consegui tirar as minhas dúvidas, com isso meu aprendizado ficou prejudicado...”

Comunicação é mais do que apenas dizer palavras. É a capacidade de transmitir idéias e significados para outras pessoas. (FÁVERO; NAKAO; ÉVORA, 1983). Observamos no depoimento anterior que a forma de comunicação utilizada pelos colegas em

sala de aula, prejudicou o aprendizado do aluno. Neste sentido, não basta somente comunicar, mas é necessário fazê-lo de forma consciente, atentando para sua qualidade, o efeito do ato de se comunicar sobre as pessoas envolvidas. (MAFTUM; MAZZA; STEFANELLI, 2000).

Um dos atributos mais notáveis do homem é o da comunicação, necessidade inata que torna possível manifestar ou exteriorizar o que se passa na vida interior (DANIEL, 1983).

5.3 - Caracterização dos incidentes críticos relacionados ao processo ensino aprendizagem, na percepção do professor

No Quadro 2 estão apresentados o número das categorias com referências positivas e/ou negativas, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR. De um total de 250 incidentes relatados pelos professores 186 (74%) receberam referências negativas e 64 (26%) positivas.

Quadro 2 - Distribuição numérica das categorias com referências positivas e/ou negativa, extraídas dos incidentes críticos relatados pelos professores do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, referentes ao processo ensino-aprendizagem, Londrina, 2004.

CATEGORIAS/REFERÊNCIAS	POSITIVAS	NEGATIVAS	TOTAL
1- Interação com o grupo	10	48	58
2- Experiências profissionais anteriores do aluno	13	27	40
3- Interação professor-aluno	17	15	32
4- Desempenho do aluno durante avaliação	7	39	46
5- Processo ensino-aprendizagem	8	18	26
6- Postura do aluno	0	39	39
7- Prestação da assistência	9	0	9
TOTAL	64	186	250

A média global de incidente relato foi de 6,94 incidentes por professor.

Chama-nos atenção, neste quadro, que o destaque de referências negativas recai sobre as categorias **interação com o grupo** com 48 referências; **experiência profissional anteriores do aluno** com 27 referências; **desempenho do aluno durante a avaliação** com 39 referências; **processo ensino-aprendizagem** com 18 referências e **postura do aluno** com 39 referências; enquanto que para as categorias de referências positivas o destaque foi **interação professor-aluno** com 17 referências e **prestação da assistência pelo aluno** com 9 referências.

Também entre o grupo de professores, observamos maior indicação de referências negativas em detrimento a positiva, confirmando mais uma vez, problemas na condução do processo ensino-aprendizagem, do referido curso.

5.3.1 Análise das categorias de incidentes críticos com referências positivas e/ou negativa indicadas pelos professores do curso de graduação em enfermagem em relação ao processo ensino-aprendizagem

5.3.1.1 - Aspectos relacionados à categoria “interação com o grupo”

Esta categoria recebeu 58 relatos sendo 10 de referências positivas e 48 negativas, como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **interação com o grupo**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Dificuldade de relacionamento entre os alunos	0	40	40
2- Liderança negativa de alguns colegas sobre o grupo	0	8	8
3- Cooperação dos alunos para auxiliar os demais	10	0	10
TOTAL	10	48	58

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **interação com o grupo** onde foram identificados aspectos relacionados à: **1- dificuldade de relacionamento entre os alunos** – 40 referências negativas, **2- liderança negativa de alguns colegas sobre o grupo** – 8

referências negativas e *3-cooperação dos alunos para auxiliar os demais* – 10 referências positivas.

Dificuldade de relacionamento entre os alunos foi o aspecto que recebeu um número significativo de referências negativas na visão dos professores, como podemos observar abaixo:

“(...) O que dificulta o processo ensino-aprendizagem do aluno é a dificuldade da maioria no relacionamento uns para com os outros, me lembro de uma dupla de alunos que iriam fazer o Trabalho de Conclusão de Curso juntos, porém tiveram um desentendimento e o trabalho não foi entregue no prazo, a dupla se separou e cada uma teve que buscar um novo orientador e começar do ponto zero, com isso ficaram prejudicados na avaliação do trabalho, e deixaram de aprender, pois juntos teriam tido a possibilidade de realizar um trabalho muito mais elaborado...”

Sabemos que o ser humano não foi criado para viver sozinho, necessitando conviver com outros seres humanos, porém também devemos ter a consciência que a convivência em grupo é complexa e difícil, pois devemos lembrar que cada um é um ser individual com opiniões, crenças e conflitos próprios. Não são diferentes as dificuldades de relacionamento entre alunos de uma mesma sala, como verificamos no depoimento acima muitas vezes, os alunos entram em discordância em decorrência a divergências de opinião, falta de confiança no trabalho do colega e dificuldade de aceitar a idéia e opinião do outro.

Outro fato que vem contribuir como referência negativa ao processo ensino-aprendizagem, são alunos que apresentam *liderança negativa sobre o grupo*, como podemos verificar com clareza no depoimento do professor, a seguir:

“(…) Tem uma turma que é considerada na Universidade como “problema”, e isto ocorre porque o representante de turma é um líder negativo, ou seja, uma vez pedi que ele entregasse aos colegas um material, para que pudessem fazer um trabalho, porém, além de não entregar o material para os colegas, ele disse que eu não poderia cobrar aquele trabalho deles, pois a explicação dada por mim foi insuficiente para a realização do mesmo; no dia da entrega, como ninguém havia feito o trabalho, por orientação dele, fiquei furiosa, e isto desencadeou um tumulto entre os alunos. Durante as argumentações dos alunos é que descobri que o fato que desencadeou o problema foi a não entrega do material pelo representante, então oportunistei um novo prazo para a entrega e chamei este aluno para conversar e ele tentou de todas as formas não se responsabilizar pelo que havia ocorrido, percebo que estas atitudes vem prejudicar o ensino, pois neste dia quase não consegui dar aula, porque tive que conseguir fazer com que os alunos compreendessem o que tinha causado o problema...”

A liderança em geral, é considerada tanto na área de enfermagem, como em outras áreas, como positivo, pois um líder não se constrói, ele é inato. Como refere Marquis e Huston (1999), o líder frequentemente, não tem autoridade formal, mas obtém seu poder por intermédio de outros meios, como a influência, por exemplo e dirige seguidores dispostos a colaborar. Portanto, quando esse líder assume uma postura negativa, isto vem a influenciar todo um grupo, como o que ocorreu no depoimento acima.

Os professores citaram como referências positivas situações onde ocorreram a *cooperação dos alunos para auxiliar os demais*, como nos foi descrito a seguir:

“(…) tinha uma aluna que estava passando por problemas pessoais gravíssimos, e não estava conseguindo assistir às aulas, então ela veio conversar comigo, expondo toda sua situação e conforme ela tentava falar ela começou a chorar compulsivamente; de repente um colega dela que não sabia da situação e que nem era tão ligado a ela se aproximou e pediu para participar da conversa, ela não recusou, e naquele momento o colega pediu-me que o deixasse ajuda-la, e eu permiti, ela não só conseguiu recuperar o conteúdo que havia perdido durante todo um bimestre, como também obteve uma das maiores notas na prova, e tudo isso graças a solidariedade de um colega...”

O relacionamento interpessoal entre os alunos pode contribuir para o sucesso do aprendizado de ambos. Pelo fato, dos alunos conviverem mais intimamente e por um tempo prolongado, isto faz com que, os alunos se conheçam melhor e consequentemente tenham mais possibilidades de se ajudarem, pois devemos lembrar que a aprendizagem de um aluno não é responsabilidade apenas do professor, mas de todo um conjunto, que envolve família, aluno, professor e sociedade.

De acordo com Silva (2001), a aprendizagem é um processo complexo. Ela pode advir das mais diversas experiências humanas, envolve o pensar, o sentir e o agir. Neste processo, os órgãos dos sentidos exercem papel de grande relevância.

5.3.1.2 - Aspectos relacionados à categoria “experiências profissionais do aluno”

A referida categoria recebeu 40 relatos, sendo 13 referências positivas e 27 negativas, como podemos observar na Tabela 12.

Tabela 12 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **experiências profissionais do aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Motivação para ensino pelo fato de trabalhar na área	8	0	8
2 – Exposição de assuntos do trabalho que não tem relação com o conteúdo naquele momento.	0	16	16
3- Participação dos alunos que já atuam na área de saúde, que fornecem exemplos reais durante as aulas.	5	6	11
4- Dificuldade de aceitar mudanças relacionadas às condutas de enfermagem	0	5	5
TOTAL	13	27	40

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **experiência**

profissional dos alunos onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- motivação do ensino pelo fato de trabalhar na área* – 8 referências positivas, *2- exposição de assuntos do trabalho que não tem relação com o conteúdo naquele momento* – 16 referências negativas, *3- participação dos alunos que já atuam na área de saúde, que fornecem exemplos reais durante as aulas* – 5 referências positivas e 6 referências negativas, *4- dificuldade de aceitar mudanças relacionadas as condutas de enfermagem* – 5 referências negativas.

Alguns professores enfatizaram como referências positivas os alunos que possuem *motivação para o ensino pelo fato de trabalharem na área*, como podemos observar:

“(...) Estava falando sobre a fisiopatologia da hepatite B, a princípio todos estavam achando muito complicado, de repente, após várias explicações, um aluno que trabalha como auxiliar de enfermagem, disse que estava cuidando de um paciente com Hepatite B, e entusiasmado começou a participar da aula e a querer saber mais, depois da aula ele veio me procurar e disse que foi uma das melhores aulas que já assistiu, e que no outro dia quando fosse cuidar do paciente ele iria vê-lo com outros olhos...”

Percebemos que o aluno de enfermagem aumenta sua motivação para o aprendizado, quando os conteúdos ministrados estão diretamente relacionados com a sua profissão, e que os mesmos desejam serem bons profissionais e cuidarem adequadamente de seus pacientes. Se entendermos que ser bom profissional de saúde é construir um dia-a-dia cheio de arte, no sentido do atendimento único, ficaremos preocupados com os detalhes de cada atendimento, faremos como um artista que ao pintar uma tela preocupa-se com cada espaço ocupado, com o local em que cada detalhe será inserido, com o ângulo que explorará na tela e com as cores que irão compô-las. O artista verdadeiro não se preocupa com a quantidade ou trabalho que terá ao fazer a tela, ele preocupa-se somente com a tela em si e aí descobre que a terminou, ao ver o seu conjunto (SILVA, 2002).

Exposição de assuntos do trabalho que não tem relação com o conteúdo naquele momento, foram listados como referências negativas pelos professores, como podemos identificar no relato a seguir:

“(...) enquanto falava sobre uma determinada patologia em sala de aula, e explicava o porque de cada cuidado, um aluno que é auxiliar de enfermagem, começou a falar que tinha um paciente com outra patologia e a dizer dos problemas que a família estava dando para ele, por mais que tentasse argumentar com o aluno que aquele não era o momento e que depois da aula podíamos discutir o assunto, ele continuou insistindo, e deixando os colegas enfurecidos...”

O aluno de graduação que já atua na área como auxiliar ou técnico de enfermagem, muitas vezes, sente a necessidade de expor suas vivências práticas durante determinadas aulas, mas às vezes, o mesmo se ‘atropela’ em suas exposições, e inconscientemente vem dificultar o aprendizado dos demais colegas.

O depoimento acima faz referência à dificuldade que alguns alunos apresentam em relação ao momento adequado para tecer comentários e realizar questionamentos junto ao professor. Neste sentido, é necessário que o professor esteja capacitado para interromper a arguição do aluno, de forma que não venha desenvolver barreiras futuras que prejudiquem o processo ensino-aprendizagem.

Chama-nos a atenção, que a *participação dos alunos que já atuam na área de saúde e que fornecem exemplos reais durante as aulas*, que os mesmos receberam um número maior de referências negativas em detrimento as positivas, na opinião do professor, como verificamos no depoimento a seguir:

“(...) estava dando aula sobre a ação de um determinado medicamento, quando alguns alunos que já trabalham na área, começaram a questionar que o medicamento poderia ser utilizado de outras formas e que eles já faziam isso nos seus trabalhos, mesmo eu argumentando que o que faziam era incorreto os mesmos insistiam, pois diziam que nenhum paciente havia morrido por isso, a aula ficou tumultuada e os outros alunos não entenderam nada...”

Também podemos verificar que os professores fizeram referências negativas relacionadas à *dificuldade de aceitar mudanças relacionadas às condutas de enfermagem*, por alguns alunos, como podemos observar no depoimento abaixo:

“(...) durante uma aula prática no laboratório sobre curativos, ao explicar aos alunos que não utilizamos mais povidine e sim soro fisiológico, um dos alunos se levantou da carteira e disse que estava incorreto, pois ele sempre usou povidine e ele não iria modificar esta conduta, criando um grande conflito em sala de aula, prejudicando o aprendizado dos demais alunos...”

Observamos no relato acima, que alguns alunos apresentam dificuldade em compreender as inovações de determinados procedimentos executados pela enfermagem. Portanto, é necessário que o professor esteja fundamentado em relação ao conteúdo e que oriente o aluno a buscar embasamento teórico, pois assim, amenizará os conflitos que possam ser gerados por divergências de opiniões.

5.3.1.3 - Aspectos relacionados à categoria “interação professor-aluno”

Esta categoria recebeu 32 relatos sendo 17 com referências positivas e 15 negativas, como podemos observar na Tabela 13.

Tabela 13 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **interação professor-aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Constrangimento do professor em relação aos questionamentos do aluno	0	3	3
2- Desconcentração do professor devido à conduta do aluno em sala de aula	0	12	12
3- Comentário de alunos em sala de aula que contribui para o aprendizado	9	0	9
4- Participação do aluno em projetos junto ao professor	8	0	8
TOTAL	17	15	32

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada a **interação professor-aluno** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- constrangimento do professor em relação aos questionamentos do aluno* – 3 referências negativas, *2- desconcentração do professor devido à conduta do aluno em sala de aula* – 12 referências negativas, *3- comentário de alunos em sala de aula que contribui para o aprendizado* – 9 referências positivas, *4- participação do aluno em projetos junto ao professor* – 8 referências positivas.

O constrangimento do professor em relação aos questionamentos dos alunos recebeu referências negativas como observamos no depoimento a seguir:

“(…) um aluno certo dia veio conversar comigo sobre um conteúdo que estava ligado indiretamente a minha disciplina. A impressão que tive foi que ele estava me testando, e na hora eu não sabia a resposta, isto me deixou extremamente constrangida e bloqueada, pois não sabia se deveria ser sincera e dizer que não sabia. Por fim, acabei dizendo que não sabia e que iria pesquisar para ele...”

É comum, o aluno acreditar que o professor deve ser o detentor do saber, ele deve estar capacitado e apto para responder a todos os questionamentos do aluno. Porém, esta crença é irreal, o professor tem o papel de facilitar o aprendizado, mas não é único e muito menos o detentor de todo saber, também possui dúvidas e incertezas e necessita estar constantemente se aperfeiçoando e buscando novos conhecimentos.

O relato acima evidencia esta idéia, porém é importante ressaltar que o professor tem que ter em mente que não sabe tudo, e que não é vergonha, nem sinônimo de incompetência referir ao aluno que não está apto naquele momento a responder seu questionamento.

Também foram considerados como referências negativas ao processo ensino-aprendizagem a *desconcentração do professor devido à conduta do aluno em sala de aula*, como verificamos no depoimento a seguir:

“(...) Durante uma aula os alunos estavam agitados e conversando muito, eu estava dando aula, quando alguns alunos começaram a passar um bilhetinho e cada um que lia olhava para mim e ria, isso me deixou nervosa, fazendo com que eu perdesse a concentração e esquecesse o que eu já havia falado antes e o conteúdo que eu deveria falar naquele momento...”

Neste relato fica evidente o desrespeito do aluno pelo professor, porém também se evidencia a deficiência do professor em tomar uma conduta de punição a estes alunos, visto que os mesmos estavam prejudicando o processo ensino-aprendizagem.

Receberam referências positivas dos professores, *comentários de alunos em sala de aula que contribuem para o aprendizado dos demais alunos*, como podemos identificar no depoimento a seguir:

“(…) muitos dos alunos de graduação em enfermagem já trabalham na área, e isto se torna um fator positivo, pois muitas vezes enquanto eu ministrava um determinado conteúdo, os mesmos exemplificavam as aulas com situações vivenciadas em seu dia-a-dia, facilitando o aprendizado dos demais alunos...”

Também receberam um número significativo de referências positivas a *participação do aluno em projetos junto ao professor*, como podemos identificar no relato a seguir:

“(…) acredito que um fator positivo para o processo ensino-aprendizagem é o interesse de alguns alunos em participar de projetos de extensão (são projetos desenvolvidos na Instituição, considerados extra-curriculares, constituídos por um grupo pequeno de alunos e um professor, o que vem a possibilitar que o aluno tem maior possibilidade de aprimorar seu conhecimentos); possuía um grupo de alunos que participavam de um projeto sobre prevenção de câncer de colo de útero, observei que quando foram para o campo de estágio, apresentavam-se muito mais seguros e demonstraram conhecer de forma adequada o procedimento...”

Portanto, a verdadeira educação consiste na educação problematizadora que, ao contrário da educação tradicional, visa o desenvolvimento da consciência crítica. O diálogo é uma relação horizontal, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Para por em prática o diálogo, o professor não pode colocar-se na posição ingênua de que é o detentor de todo o saber, deve antes, colocar-se na posição de que sabe que não sabe tudo. Decorre daí que a relação professor aluno é horizontal. O professor procurará criar condições para que a consciência ingênua seja superada (FREIRE, 1988).

5.2.2.4 - Aspectos relacionados à categoria “desempenho do aluno durante avaliação”

Nesta categoria ocorreram 46 relatos sendo sete de referências positivas e 39 negativas, como podemos indentificar na Tabela 14.

Tabela 14 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **desempenho do aluno durante a avaliação**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Baixo rendimento escolar devido a fatores externos (cansaço e déficit de aprendizado)	0	19	19
2- Alto rendimento escolar decorrente da participação do aluno em atividades extra-curriculares.	7	0	7
3- Desmotivação do aluno para o aprendizado	0	15	15
4- Descompromisso e falta de responsabilidade em relação ao seu aprendizado	0	5	5
TOTAL	7	39	46

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria **desempenho do aluno na avaliação** onde foram identificados os aspectos relacionados à: *1- baixo rendimento escolar devido a fatores externos (cansaço e déficit de aprendizado)* – 19 referências negativas, *2- alto rendimento escolar decorrente da participação do aluno em atividades extra-curriculares* – 7 referências positivas, *3- desmotivação do aluno para o aprendizado* – 15 referências negativas e *4- descompromisso e falta de responsabilidade em relação ao próprio aprendizado*, - 5 referências negativas.

Em decorrência do curso de enfermagem possuir uma carga horária noturna significativa, os professores indicaram elevado número de referências negativas relacionados ao *baixo rendimento escolar devido fatores externos (cansaço e déficit de aprendizado)*, como observamos neste depoimento:

“(...) eu tenho muitos alunos que trabalham para poderem pagar os estudos e observo freqüentemente, que durante as aulas eles por vezes dormem na sala, e chegam a me pedir desculpas por isso, justificando estarem extremamente cansados pela dupla jornada que realizam diariamente, o que percebo é que estes mesmos alunos muitas vezes são prejudicados na avaliação pois não conseguem se concentrar em decorrência do cansaço recebendo sempre notas baixas o que muitas vezes vem a desmotivá-los ...”

A avaliação é tida pela maioria dos alunos como um fator negativo e que lhes causa medo e angústia, pois consideram que muitas vezes em decorrência dos métodos adotados para a realização das mesmas, elas não medem o conhecimento dos alunos, e somado a isso as influências externas, como o cansaço do aluno pela dupla jornada vem somatizar pensamentos negativos relacionados à avaliação, o que gera no aluno desmotivação para prosseguir em seu processo ensino-aprendizagem.

Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também, é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando, caso contrário, ela nunca será diagnosticada (LUCKESI, 1995).

Foi considerado pelos professores como referências positivas ao processo ensino-aprendizagem o *alto rendimento escolar decorrente da participação do aluno em atividades extra-curriculares*, , como podemos observar no relato a seguir:

“(...) durante minhas aulas, no primeiro dia sempre os aviso que caso se dediquem em minha disciplina os convidarei para serem meus monitores no próximo semestre, após este acordo com as turmas observei que o interesse dos alunos cresceu e conseqüentemente o rendimento escolar...”

Também devemos destacar que neste depoimento houve uma troca de interesses, onde foi necessário que o professor oferecesse algo, para que o aluno se empenhasse em seu aprendizado. Sabemos que as atividades extra-curriculares auxiliam no

aprimoramento do aprendizado do aluno, mas para que isto ocorra é necessário que o aluno se conscientize de sua importância, e principalmente que queira participar espontaneamente.

A desmotivação do aluno para o aprendizado recebeu um número grande de referências negativas, como podemos confirmar através do depoimento a seguir:

“(...) estava dando aula prática no laboratório sobre administração de medicamentos e observei que os alunos não demonstravam o menor interesse, todas as vezes que solicitava que um aluno repetisse o que havia ensinado ninguém se manifestava, nem mesmo quando eu escolhia o aluno, este se negava a participar, com isso parei de ensinar e fiz que buscassem seu próprio aprendizado, resultado no dia do estágio não conseguiram preparar as medicações, e tiveram que fazer exame da disciplina...”

Outro fator considerado pelo professor como referência negativa estão relacionados ao *descompromisso e falta de responsabilidade do aluno em relação ao próprio aprendizado*:

“(...) algo que observo com frequência são alunos que não possuem nenhum comprometimento com seu aprendizado, uma vez dei um trabalho para que fizessem em grupo deveria, ser digitado e nas normas da ABNT, no dia da entrega todos os grupos entregaram e um determinado aluno solicitou o trabalho do grupo de volta por alguns instantes, pois queria confirmar se as páginas estavam colocadas na ordem, porém quando olhei ele estava acrescentando seu nome ao trabalho, então logo após ele me devolver o trabalho chamei-o e comecei a questionar sobre o conteúdo da pesquisa, obvio que não sabia, então chamei-lhe a atenção e percebi o quanto alguns alunos não estavam preocupados com seu aprendizado, apenas queriam notas para passarem de ano e não queriam adquirir conhecimentos para se tornarem profissionais renomados...”

É comum depararmos com a queixa de muitos professores de que seus alunos não possuem o menor interesse em aprender, de tentar várias estratégias e perceber que o aluno não se interessa por nenhuma, simplesmente não quer aprender, não possui interesse. Quando lhe é proposto uma atividade, o mesmo, não a desenvolve, e se o faz, observamos que não há empenho na execução da tarefa.

Segundo Neto (2000), o professor deve ser capaz de propor ao aluno uma tarefa de aprendizagem, que apresente motivos idôneos e eficazes para que a tarefa seja

executada. No que se refere aos motivos, parecem ser mais relevantes o incremento da própria competência e a ênfase na responsabilidade pessoal, juntamente com o desenvolvimento da consciência de interdependência e de trabalho participativo. Em relação à forma como a tarefa de aprendizagem é apresentada ao aluno parece mais válido ao professor: a) estimular mais a tarefa do que o resultado; b) levar o aluno a comparar com mais frequência as próprias conquistas com as suas anteriores do que com as dos colegas; c) despertar nele, aluno, a consciência do valor da cooperação com os outros e de compartilhar dos resultados conquistados.

5.3.1.5 - Aspectos relacionados à categoria “processo de ensino-aprendizagem”

Esta categoria apresentou 26 relatos sendo oito com referências positivas e 18 negativas, como podemos observar na Tabela 15.

Tabela 15 – Distribuição numérica sub-categoria com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **processo de ensino-aprendizagem**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Interesse do aluno na elaboração das atividades	5	3	8
2- Relatos de experiências do aluno em relação à prática hospitalar	2	0	2
3- Correlacionar teoria com a prática	1	4	5
4- Imaturidade do aluno para o aprendizado	0	6	6
5- Desinteresse do aluno em trazer materiais para a execução de atividades em sala de aula	0	5	5
TOTAL	8	18	26

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **processo de ensino-aprendizagem** onde foram identificados os aspectos relacionados à: *1- interesse do aluno na elaboração das atividades* – 5 referências positivas e 3 negativas, *2- relatos de experiências do aluno em relação a prática hospitalar* – 2 referências positivas, *3- correlacionar teoria com a prática* - 1 referência positiva e 4 negativas, *4- imaturidade do aluno para o aprendizado* – 6 referências negativas e *5- desinteresse do aluno em trazer materiais para a execução de atividades em sala de aula* – 5 referências negativas.

O interesse do aluno na elaboração de atividades obteve um grande número de referências positivas, como podemos demonstrar no depoimento abaixo:

“(…) Solicitei aos alunos que localizassem em jornais e revistas atuais, conceitos de sociologia utilizados e aprendidos. No dia da entrega os alunos apresentaram os trabalhos e demonstraram ter entendido o conteúdo...”

Quando o professor consegue identificar no aluno seu interesse pelo aprendizado, isto vem contribuir e motivar o professor para que busque o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Também receberam referências positivas ao processo ensino-aprendizagem *relatos de experiências do aluno em relação à prática hospitalar*, como podemos verificar no depoimento abaixo:

“(...) após o término de um estágio, um grupo de alunos, procurou-me e disse que haviam aprendido muito no estágio, pois puderam vivenciar na prática aquilo que havia sido dado na teoria, colocaram que a experiência que tiveram, jamais esqueceriam e que sempre utilizariam em sua vida profissional...”

Quando o aluno consegue relacionar a teoria com a prática e ter a possibilidade de colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula, isto gera no aluno satisfação e neste momento consegue perceber o significado dos conteúdos ministrados durante o curso.

Os professores indicaram como referências negativas ao processo ensino-aprendizado a dificuldade dos alunos em *correlacionar a teoria com a prática*, como podemos verificar a seguir:

“(...) durante a minha disciplina observei que os alunos tinham uma dificuldade enorme em ver o ensino que eu passo de uma forma sistematizada, não conseguem associar a teoria com a prática. Com isso ocorreu uma discussão entre os envolvidos que julgavam que eu deveria mudar a minha forma de ensinar, com isso resolvi não mais fazê-los pensar, dava o conteúdo fragmentado como eles desejavam e eles deixaram de aprender...”

Neste relato podemos levantar dois aspectos, o primeiro é referente à dificuldade do aluno em se adaptar as novas estratégias de ensino, que tem como objetivo estimular que o aluno busque seu próprio aprendizado; o segundo aspecto identificado foi em

relação ao professor não conseguir informar o aluno adequadamente sobre o método pedagógico que estava tentando implantar, e o descompromisso do mesmo, com o ensino, visto que desistiu da nova estratégia diante da primeira dificuldade enfrentada.

A imaturidade do aluno para o aprendizado recebeu um número significativo de referências negativas pelo professor, como podemos identificar:

“(...) alguns alunos são extremamente imaturos e na maioria das vezes, não sabem o que realmente querem fazer. Estava com um grupo de alunos em campo de estágio, e a enfermeira me disse que havia uma lavagem intestinal para fazer; então solicitei a um dos alunos para que preparasse o material, o mesmo se recusou a realizar o procedimento argumentando que isto não era função do enfermeiro. Isto veio a demonstrar a imaturidade do aluno, pois não só mostrou não estar apto a profissão como possuir preconceitos, dificultando deste modo o processo ensino-aprendizagem...”

Em geral, os alunos ingressam nas universidades durante o final de sua adolescência, com isso apresentam atitudes imaturas, e incertezas em relação à profissão escolhida, no depoimento acima, fica evidente esta imaturidade, pois o aluno ainda não percebeu a importância das atividades que deverá desenvolver no curso que escolheu e principalmente se optou pelo curso adequado para ele.

Outro fator referido pelos professores como referências negativas para o aprendizado foi em relação ao *desinteresse do aluno em trazer o material solicitado pelo professor para a execução de atividades em sala de aula*:

“(...) o que interferiu negativamente no processo ensino-aprendizado foi que um dia solicitei que os alunos providenciassem determinado material para a aula, porém a maioria não trouxe, o que veio dificultar o desenvolvimento do conteúdo...”

Observamos com certa frequência que o ensino oferecido pelas instituições e consequentemente pelo professor não vão ao encontro das expectativas dos alunos, causando muitas vezes insatisfação e dificultando o processo ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que, embora estejamos constantemente ensinando e aprendendo, cabe ao professor, como profissional que é, prever, organizar e apresentar aos alunos situações didaticamente estruturadas, no sentido de ajudá-los a descobrir, generalizar e sistematizar o conhecimento, transformando o conhecimento prévio de natureza empírica em conhecimento cientificamente estruturado (SILVA, 2001).

Um processo educativo deve ser munido de práticas pedagógicas e didáticas que não se preocupem apenas com o conteúdo a ser ensinado, com as técnicas de ensino e com a avaliação da aprendizagem, conceitos que frequentemente geram em torno do binômio aprovação/reprovação (ROZENDO et al., 1999).

5.3.1.6 - Aspectos relacionados à categoria “postura do aluno”

Esta categoria recebeu 39 relatos dos quais todos os 39 receberam referências negativas, como podemos verificar na Tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **postura do aluno**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- Atender celular em sala de aula	0	10	10
2- Ler revistas jornalísticas em sala de aula	0	8	8
3- Manipulação de material do professor sem autorização	0	1	1
4- Criar situações de conflitos em sala de aula para dispersar os outros alunos durante a aula	0	20	20
TOTAL	0	39	39

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **postura do aluno** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1-atender celular em sala de aula* – 10 referências negativas, *2- ler revistas jornalísticas em sala de aula* – 8 referências negativas, *3- manipulação de material do professor sem autorização* – 1 referência negativa, *4- criar situações de conflitos em sala de aula para dispersar os outros alunos durante a aula* – 20 referências negativas.

Atender celular em sala de aula foi citado pelos professores como referência negativa para o processo ensino-aprendizado, como podemos observar no depoimento abaixo:

“(...) estava ministrando aula de um determinado conteúdo, quando o celular de um aluno tocou, pedi que não atendesse ao celular e que o desligasse, porém alguns minutos depois o celular voltou a tocar e o aluno atendeu, então solicitei que saísse da sala, ele ainda tentou discutir comigo, sendo então encaminhado a coordenação, isto fez com que se criasse uma clima tenso em sala de aula o qual prejudicou o aprendizado dos demais alunos...”

A postura do aluno no relato acima demonstra o desrespeito do aluno não apenas pelo professor, mas por seus colegas, pois observamos que em nenhum momento o mesmo se preocupou com a interferência que estava ocasionando no aprendizado dos demais colegas.

Outra conduta realizada pelos alunos que recebeu um número relevante de referências negativas foi o fato de alguns alunos *lerem revistas jornalísticas em sala de aula*:

“(...) um aluno lia uma revista jornalística durante a aula, quando foi repreendido, insistiu em não guardar o material. Porém acabou fazendo-o, mas criou um ambiente desagradável que certamente marcou de forma negativa a relação professor-aluno...”

Neste depoimento podemos identificar dois aspectos, o primeiro relacionado ao desrespeito do aluno pelo professor, pois o mesmo após o professor solicitar que guardasse o material, o mesmo tentou contrariá-lo, e o segundo relacionado à desmotivação do aluno para o aprendizado evidenciado pelo interesse em outro material que não estava relacionado ao conteúdo da aula.

Através do comportamento do aluno em sala de aula ou em campo de estágio é possível observar seu interesse pelo aprendizado. Corroborando com esta idéia, Silva (1996) refere que quando o professor faz uma pergunta, em sala de aula, alguns alunos levantam a mão, outros desviam o olhar. A postura do aluno é a fonte de sinais de participação, como cansaço, interesse, desmotivação e etc.

Castro e Silva (2001), também referem que é importante que o professor conheça esta sinalização não-verbal, não só para verificar o interesse da classe, mas para avaliar sua própria postura, que também interfere no interesse e no desempenho do aluno.

Outro fator relatado pelo professor como referência negativa ao processo ensino-aprendizagem foi em relação à postura negativa de alguns alunos que *manipularam o material do professor sem o conhecimento do mesmo*:

“(...) os alunos sem que eu percebesse, em sala de aula, manusearam meu material didático e pegaram um estudo de caso que seria dado na próxima aula. Em minha casa eu percebi e troquei o estudo de caso. No dia seguinte, os alunos ficaram perplexos e passaram a acusar um determinado aluno de ter contado sobre o material, fizeram o estudo de caso contrariados e com isso criou-se um clima de desconfiança e desrespeito o que veio prejudicar o processo ensino-aprendizagem...”

Para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada e eficaz é necessário que haja uma boa interação entre professor-aluno, porém quando esta interação é abalada em decorrência do desrespeito e desconfiança, como identificamos no relato acima, verificamos o rompimento e conseqüente prejuízo ao processo ensino-aprendizagem.

Criar situações de conflitos em sala de aula para dispersar os outros alunos durante a aula recebeu um número grande de referências negativas, como podemos evidenciar no relato abaixo:

“(...) um dia um aluno recebeu uma ligação no celular falando que um outro aluno (não presente no dia) tinha sofrido um acidente de moto e havia falecido. Foi uma situação terrível, a sala ficou inquieta e apreensiva. Tentei contornar a situação dizendo que era preciso averiguar a veracidade dessa informação (que veio a ser confirmada posteriormente como falsa), pois havia sido uma brincadeira para que não houvesse aula, isto prejudicou o aprendizado e tumultuou toda uma turma...”

Neste depoimento evidenciamos a imaturidade e descompromisso de alguns alunos com o seu aprendizado e de seus colegas, em decorrência de criar uma situação conflituosa, que veio desestabilizar todo o grupo, tendo como único objetivo, que o conteúdo da aula não fosse ministrado naquele momento.

5.3.1.7 Aspectos relacionados à “categoria prestação da assistência”

Esta categoria apresentou nove relatos sendo todos de referências positivas, como podemos observar na Tabela 17.

Tabela 17 – Distribuição numérica das sub-categorias com referências positivas e/ou negativas, extraídas dos incidentes críticos, relatados pelos professores, relacionados à categoria **prestação da assistência**, referentes ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em Enfermagem da UNOPAR, Londrina, 2004.

SUB-CATEGORIA/REFERÊNCIA	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
1- O aluno demonstra humanização na execução de procedimentos junto ao paciente	5	0	5
2- O aluno se preocupa com a forma de orientação dada ao paciente.	3	0	3
3- Aluno busca embasamento teórico na execução de procedimentos em campo de estágio	1	0	1
TOTAL	9	0	9

Verificamos que os relatos referentes ao processo ensino-aprendizagem foram agrupados e possibilitaram a criação da categoria denominada **prestação da assistência** onde foram identificados aspectos relacionados à: *1- o aluno demonstra humanização na execução de procedimentos junto ao paciente* – 5 referências positivas, *2- o aluno se preocupa com a forma de orientação dada ao paciente* – 3 referências positivas, *3- aluno busca embasamento teórico na execução dos procedimentos em campo de estágio* – 1 referência positiva.

O professor considerou como referência positiva, quando o *aluno demonstra humanização na execução de procedimentos junto ao paciente*, como podemos observar no relato abaixo:

“(...) durante um estágio dei para cada aluno uma criança para que eles cuidassem, porém havia na unidade uma criança em que a mãe havia ido embora e ela chorava muito, este aluno sem que eu pedisse foi até a criança cuidou dela, deu carinho, atenção e a fez dormir, as mães que estavam no mesmo quarto ficaram admiradas com o aluno, e ele naquele momento mostrou o quanto humano era e ensinou não apenas aos seus colegas, as mães e também a mim que aprender também é ser humano...”

Ao contrário do que muitos pensam, a humanização ocorre não apenas em grandes atitudes, mas também com muita mais frequência em pequenos gestos, como citado no depoimento anterior, o simples fato do aluno perceber a importância de se preocupar com a criança, já iniciou uma assistência humanizada.

O ser humano é um agente transformador e não se submete inteiramente as forças da natureza, mas é capaz de ampliar os limites que ela impõe. É um ser único, indivisível, que constrói sua identidade, trabalho, educação e lazer. Cada “corpo” pertence a um sujeito. Sujeito de uma história construído pela existência de uma linguagem que imprime sobre o corpo suas marcas, a seguir as interpreta e lhes confere um sentido (SILVA, 2003)

Cabe a cada homem e a humanidade resgatar o próprio sentido, o sentido do seu agir, colocando-se a serviço de sua própria existência. Esse reencontro consigo mesmo só é possível, nos dias de hoje, pela via da consciência.

Consciência de que ser humano não significa algo pronto, nem muito menos perfeito, mas alguém que é capaz de colocar-se em busca de si mesmo, de sua essência, e, por

consequência, buscar o outro. Não é só ser bondoso, compreensivo, justo, mas também alguém capaz de chorar, reconhecer erros, recomeçar, tentar de novo (SILVA, 2003).

A mensagem que o profissional de saúde deve estar atento para passar é a de que, por ser humano, é capaz de estar com, é capaz de entender o outro, de trocar o que tem de melhor em si para que o outro, por sua vez, possa fortalecer o que tem de melhor. É apenas isso que ele deve estar preocupado em “por em comum”, resgatando a origem da palavra comunicação (SILVA, 2002).

Também foi referido pelo professor como referência positiva o fato do *aluno se preocupar com a forma de orientação dada ao paciente*, como evidenciamos no relato abaixo:

“(...) estava acompanhando o estágio de um grupo de alunos em uma Unidade Básica de Saúde – UBS; cujo objetivo era que os mesmos fossem realizar busca ativa no domicílio para prevenção do câncer de colo de uterino, e agendassem os exames para o dia seguinte; então os alunos foram para o bairro e realizaram o agendamento, no outro dia, quando os mesmos se preparavam para iniciar a coleta das pacientes que haviam agendado exames, uma senhora após realizar o exame nos disse, que possuía convenio, e portanto, não necessitava realizar o exame no posto, mas que havia vindo, pelo fato de que os alunos que a visitaram no dia anterior haviam sido muito simpáticos, e que a forma como conversaram e a orientaram, a fez ter vontade de realizar o exame com eles; isso transmitiu muita segurança tanto para os alunos como para mim professor...”

Sabemos que a orientação é uma das funções exercidas pelo enfermeiro e que devem ter destaque, o depoimento anterior nos demonstra como uma orientação realizada de forma adequada pode auxiliar na prevenção da saúde do cliente/paciente.

Os enfermeiros têm participação essencial na prevenção em áreas como pré-natal, programas de imunização, saúde e segurança ocupacionais, reabilitação cardíaca e educação. Os mesmos, podem atender as necessidades de promoção da saúde que os pacientes apresentam, quer trabalhando em hospitais, em clínicas, na residência do doente, em uma

organização para a manutenção de saúde, no consultório particular ou na comunidade (NETTINA, 1998).

A busca de embasamento teórico pelo aluno para a execução de procedimentos em campo de estágio recebeu referências positivas como demonstramos no relato a seguir:

“(...) durante o estágio de clínica médica ao distribuir os pacientes entre os alunos, algo me chamou a atenção, pois um dos alunos após saber qual era seu paciente, pegou o prontuário foi até seu material e buscou um livro, questionei-o porque ainda não havia ido atender o seu paciente e ele me disse que tinha ido ler o livro para saber mais sobre a patologia do mesmo e assim dar uma melhor assistência, isto me fez ver o grande interesse que o aluno possui pelo seu aprendizado...”

A fundamentação científica, é de suma importância para o aluno de enfermagem que pretende ser um enfermeiro, porém também sabemos que o aprimoramento e a busca dessa fundamentação para o aluno, por vezes, é angustiante, o que obriga o professor em muitas situações exigir a fundamentação do aluno através de avaliações e cobranças. Porém, o depoimento acima nos mostra como é gratificante quando o próprio aluno tem consciência da importância da busca de fundamentação científica para a melhoria de sua assistência.

Como referem Valsecchi e Nogueira (2002) estagiar é desenvolver ensino clínico, praticar, é o momento de junção teoria/prática, ou seja, possibilita aplicar conceitos abstratos em situações concretas.

CONCLUSÃO

“Que bom poder oferecer uma folhinha verde às pessoas
para que, através dela, receberam a seiva da vida.”

MARIA JULIA PAES SILVA, 2002

7- CONCLUSÃO

Com base nos dados identificados quanto aos fatores que interferem positivamente e/ou negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em enfermagem identificamos:

- ✚ Um total de 918 incidentes críticos, pelos alunos, sendo que 319 receberam referências positivas e 599 negativas;
- ✚ As categorias levantadas pelos alunos relacionadas ao processo ensino-aprendizagem foram: - conduta do professor com 435 incidentes relatados, - realização de atividades propostas pelo professor com 80, - avaliação do aluno com 12, - relacionamento interpessoal com os colegas de sala com 66, - interação com os profissionais em campo de estágio com 6, - conduta do aluno na prestação da assistência com 14, - desigualdade de conhecimentos entre os alunos com 37, - definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso com 83, - demonstração do interesse pelo auto-aprendizado com 122 e - ruídos na comunicação 63. Nestas a categoria “conduta do professor” foi a que recebeu maior número de incidentes negativos (317), e positivos (118); e a “interação com os profissionais do campo de estágio” recebeu o menor número de incidentes negativos (04) e positivos (02);
- ✚ Foram identificados 250 incidentes críticos, pelos professores, sendo que predominaram as referências negativas com 186 e apenas 64 positivas;
- ✚ As categorias levantadas pelos professores relacionadas ao processo ensino-aprendizagem foram: - interação com o grupo com 58 incidentes críticos relatados, - experiências profissionais anteriores do aluno com 40, - interação professor-aluno com 32, - desempenho do aluno durante avaliação com 46, - processo de ensino-aprendizagem com 26, - postura do aluno com 39 e - prestação da assistência com 9.

Nestas, a categoria “interação com o grupo” recebeu o maior número de incidentes críticos negativos (48) e positivos (10) e a “prestação da assistência” recebeu o menor número de incidentes críticos, sendo todos positivos (9).

Os incidentes críticos relacionados à “conduta do professor”, na percepção do aluno, indicaram-nos:

- ✚ 435 incidentes críticos, sendo 27,13% com referências positivas e 72,87% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas se relacionam as sub-categorias de situações relacionadas a conduta do professor: - professor dificulta a criatividade do aluno (00) positiva e (135) negativas, - professor não considera o momento de aprendizagem do aluno interrompendo este processo (00) positiva e (73) negativas, - postura do professor (43) positivas e (89) negativas, - professor incentiva o aluno durante o processo de aprendizagem (36) positivas e (00) negativa, - professor é considerado exemplo ideal de profissional, decorrente de sua atuação (39) positivas e (00) negativa, - didática imposta pelo professor em sala de aula dificulta o aprendizado do aluno (00) positiva e (20) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “realização de atividades propostas pelo professor”, na percepção do aluno, indicaram:

- ✚ 80 incidentes críticos, destes 25% receberam referências positivas e 75% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas se relacionam as sub-categorias de situações relacionadas à realização de atividades propostas pelo professor: -sentir segurança para desenvolver as atividades mediante o incentivo do professor (20) positivas e (00) negativa, - sentir insegurança e medo para realizar os cuidados de enfermagem decorrente da falta de treinamento em laboratório (00) positiva e (15) negativas e –

sentir insegurança, medo e frustração decorrente da pressão exercida pelo professor (00) positiva e (45) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “avaliação do aluno”, na percepção do aluno, indicaram:

- 12 incidentes críticos, destes 16,64% receberam referências positivas e 83,36% negativas;
- As referências positivas e negativas se relacionam as sub-categorias de situações relacionadas à avaliação do aluno: - identificar falhas na avaliação em decorrência dos critérios adotados (01) positiva e (00) negativa, - avaliação realizada apresenta críticas destrutivas em relação ao aluno (00) positiva e (05) negativas, - critérios de avaliação incompletos (00) positiva e (03) negativas, - divergência de avaliações entre professores de uma mesma disciplina (00) positiva e (02) negativas e – avaliação realizada pelo professor motivou o aluno (01) positiva e (00) negativa.

Os incidentes críticos sobre o “relacionamento interpessoal com os colegas de sala”, na percepção do aluno, indicaram:

- 66 incidentes críticos, destes 27,27% receberam referências positivas e 72,73% negativas;
- As referências positivas e negativas se relacionam as sub-categorias de situações relacionadas ao relacionamento interpessoal com os colegas de sala: - falta de comunicação entre o grupo (00) positiva e (14) negativas, - dificuldade de trabalhar em grupo (00) positiva e (18) negativas, - relacionamento com os colegas do grupo (08) positivas e (16) negativas e –disposição do colega para estudarem juntos (10) positivas e (00) negativa.

Os incidentes críticos relacionados à interação com os profissionais de saúde, na percepção do aluno, indicaram:

- 6 incidentes críticos, destes 33,34% receberam referências positivas e 66,66% negativas;
- As referências positivas e negativas se relacionam as sub-categorias de situações relacionadas a interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio: - compreensão do profissional de saúde em relação ao tempo para o aprendizado do aluno (02) positivas e (00) negativa e – exposição negativa do aluno pelo profissional de saúde que atua no campo de estágio (00) positiva e (04) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “conduta do aluno na prestação da assistência”, na percepção do aluno, indicaram:

- 14 incidentes críticos, destes 100,00% receberam referências positivas;
- As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas a conduta do aluno na prestação da assistência: - identificar o benefício da assistência de enfermagem prestada (10) positivas e (00) negativa e – oportunidade de prestar assistência com eficácia quando em estágio supervisionado indiretamente pelo professor (04) positivas e (00) negativa.

Os incidentes críticos relacionados à “desigualdade de conhecimento entre os alunos”, na percepção do aluno, indicaram:

- 37 incidentes críticos, destes 100,00% receberam referências negativas;
- As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas a: - alunos que possuem um embasamento teórico-prático mais avançado não respeitam o tempo de aprendizado do outro (00) positiva e (08) negativas e

experiência profissional anterior na área de enfermagem por alguns alunos, dificulta aos outros a oportunidade de questionamento durante as aulas teóricas (00) positiva e (29) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso”, na percepção do aluno, indicaram:

- ✚ 83 incidentes críticos, destes 81,93% receberam referências positivas e 18,07% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas a definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso: - as atividades desenvolvidas em campo de estágio contrariam as funções do enfermeiro (00) positiva e (07) negativas e – busca do auto-aprendizado e constatação de sua potencialidade influenciam na decisão profissional (45) positivas e (00) negativa.

Os incidentes críticos relacionados à “demonstração de interesse pelo auto-aprendizado”, na percepção do aluno, indicaram:

- ✚ 122 incidentes críticos, destes 63,11% receberam referências positivas e 36,89% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas a demonstração de interesse pelo auto-aprendizado: - aprimorar conhecimento teórico-prático e ser reconhecido pelo professor (27) positivas e (00) negativa, - conteúdo teórico ministrado em sala de aula é insuficiente para o desenvolvimento das atividades em campo de estágio (00) positiva e (15) negativas, - a grade curricular não condiz com a realidade profissional (00) positiva e (08)

negativas, - treinamento no laboratório após demonstração do professor (50) positivas e (05) negativas, - treinamento realizado no laboratório é insuficiente para o desenvolvimento de algumas práticas em campo de estágio (00) positiva e (17) negativas.

Os incidentes críticos relacionados aos "ruídos na comunicação", na percepção do aluno, indicaram:

- 63 incidentes críticos, destes 100,00% receberam referências negativas;
- As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas aos ruídos na comunicação, na percepção do aluno: - dificuldade de entender o conteúdo da aula devido a conversas paralelas entre os alunos (00) positiva e (15) negativas, - dificuldade em assistir as aulas teóricas devido a entrada e saída dos alunos da sala durante a explanação pelo professor (00) positiva e (09) negativas, - comentários dos alunos em sala de aula que não são referentes ao conteúdo naquele momento (00) positiva e (16) negativas, - alunos que permanecem arrastando cadeiras e carteiras durante a aula (00) positiva e (18) negativas e – alunos que ficam criticando os conteúdos que estão sendo ministrados (00) positiva e (05) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à "interação com o grupo", na percepção do professor, indicaram:

- 58 incidentes críticos, destes 17,24% receberam referências positivas e 82,76% negativas;
- As referências positivas e negativas relacionadas às sub-categorias de situações relacionadas a : - dificuldade de relacionamento entre os alunos (00) positiva e (40) negativas, - liderança negativa de alguns colegas sobre o grupo (00) positiva e (08)

negativas, e – cooperação dos alunos para auxiliar os demais (10) positivas e (00) negativa.

Os incidentes críticos relacionados à “experiências profissionais do aluno”, na percepção do professor, indicaram:

- ✚ 40 incidentes críticos, destes 32,50% receberam referências positivas e 67,50% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas a: - motivação para o ensino pelo fato de trabalhar na área (08) positivas e (00) negativa, - exposição de assuntos de trabalho que não tem relação com o conteúdo naquele momento (00) positiva e (16) negativas, - participação dos alunos que já atuam na área de saúde, e que fornecem exemplos reais durante as aulas (05) positivas e (06) negativas e – dificuldade de aceitar mudanças relacionadas as condutas de enfermagem (00) positiva e (05) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “interação professor-aluno”, na percepção do professor, indicaram:

- ✚ 32 incidentes críticos, destes 53,12% receberam referências positivas e 46,88% negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas a: - constrangimento do professor em relação aos questionamentos do aluno (00) positiva e (03) negativas, - desconcentração do professor devido a conduta do aluno em sala de aula (00) positiva e (12) negativas, - comentário de alunos em sala de aula que contribui para o aprendizado (09) positivas e (00) negativa e – participação do aluno em projetos junto ao professor (08) positivas e (00) negativa.

Os incidentes críticos relacionados ao “desempenho do aluno durante a avaliação”, na percepção do professor, indicaram:

- 46 incidentes críticos, destes 15,21% receberam referências positivas e 84,79% negativas;
- As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas a: - baixo rendimento escolar devido a fatores externos (cansaço e déficit de aprendizado) (00) positiva e (19) negativas, - alto rendimento escolar decorrente da participação do aluno em atividades extra-curriculares (07) positivas e (00) negativa, - desmotivação do aluno para o aprendizado (00) positiva e (15) negativas e – descompromisso e falta de responsabilidade em relação ao próprio aprendizado (00) positiva e (05) negativas.

Os incidentes críticos relacionados ao “processo ensino-aprendizagem”, na percepção do professor, indicaram:

- 26 incidentes críticos, destes 30,76% receberam referências positivas e 69,24% negativas;
- As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem: - interesse do aluno na elaboração das atividades (05) positivas e (03) negativas, - relatos de experiências do aluno em relação a prática hospitalar (02) positivas e (00) negativa, - correlacionar teoria com a prática (01) positiva e (04) negativas, - imaturidade do aluno para o aprendizado (00) positiva e (06) negativas e – desinteresse do aluno em trazer materiais para a execução de atividades em sala de aula (00) positiva e (05) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “postura do aluno”, na percepção do professor, indicaram:

- ✚ 39 incidentes críticos, destes 100,00% receberam referências negativas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas à postura do aluno: - atender celular em sala de aula (00) positiva e (10) negativas, - ler revista jornalística em sala de aula (00) positiva e (08) negativas, - manipulação de material do professor sem autorização (00) positiva e (01) negativa e – criar situações de conflitos em sala de aula para dispersar os outros alunos durante a aula (00) positiva e (20) negativas.

Os incidentes críticos relacionados à “prestação da assistência”, na percepção do professor, indicaram:

- ✚ 9 incidentes críticos, destes 100,00% receberam referências positivas;
- ✚ As referências positivas e negativas relacionados às sub-categorias de situações relacionadas a prestação da assistência: - o aluno demonstra humanização na execução de procedimentos junto ao paciente (05) positivas e (00) negativa, - o aluno se preocupa com a forma de orientação dada ao paciente (03) positivas e (00) negativa e – aluno busca embasamento teórico na execução de procedimentos em campo de estágio (01) positiva e (00) negativa.

Considerações Finais

“De todas as poderosas armas de destruição que o homem foi capaz de inventar, a mais terrível – e a mais covarde – é a palavra. Punhais e armas de fogo deixam vestígios de sangue. Bombas abalam edifícios e ruas. Venenos terminam sendo detectados. Diz o mestre: A palavra consegue destruir sem pistas. Crianças são condicionadas durante anos pelos pais, homens são impiedosamente criticados, mulheres são sistematicamente massacradas por comentários de seus maridos. Fieis são mantidos longe da religião por aqueles que julgam capazes de interpretar a voz de Deus. Procure ver se você está utilizando esta arma. Procure ver se estão utilizando esta arma contra você. E não permita nenhuma destas duas coisas.”

PAULO COELHO, 1994

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste caminhar, verificamos que o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer continuamente, transformando gradativamente os sujeitos envolvidos.

Prosseguindo neste pensamento Valsecchi (1999), refere que a aprendizagem é um processo contínuo, reflexivo, que se revela por mudanças no comportamento e que a intervenção pedagógica do professor possibilita ao aluno que este processo seja significativo.

Desde os primórdios da educação, professores e alunos buscam a verdadeira essência do processo ensino-aprendizagem. A princípio o termo processo ensino-aprendizagem parece ter um significado simples, porém este processo é extremamente complexo, sendo necessário uma busca constante pela aprendizagem transformadora.

Durante a execução deste estudo, identificamos aspectos negativos e positivos relacionados ao processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem. Sabemos que a formação do enfermeiro é primordial para que o mesmo possa prestar uma assistência adequada e eficaz ao paciente, portanto, é necessário que este profissional receba durante sua formação uma aprendizagem eficiente, que venha de encontro com as necessidades do aluno e consequentemente de sua formação.

A análise das categorias nos levou as condições sob os quais ocorreram à aprendizagem durante a graduação no curso de Enfermagem da UNOPAR, segundo a percepção dos alunos e professores.

Aspectos relacionados à categoria conduta do professor, na percepção do aluno:

Os dados encontrados demonstraram que os professores apresentam dificuldade para lidar com o despreparo e até mesmo imaturidade do aluno durante sua formação no curso de enfermagem. Isto se evidencia em decorrência do aluno atribuir à conduta do professor grande parte de suas angustias e medos.

Rocha e Silva (2001), explicam que a relação professor-aluno deve ser considerado como ponto chave num processo em que percebemos pessoas distintas, com experiências únicas, sendo aproximadas com o objetivo de troca de conhecimentos, em ambientes e momentos específicos. As autoras também referem que os alunos consideram que o processo ensino-aprendizagem em sala de aula pode ser satisfatório quando ocorre qualidade nas relações humanas, onde os alunos destacam os professores que dão atenção, escutam, são honestos e respeitam o outro.

Os alunos referiram com ênfase que a aprendizagem foi prejudicada nas situações em que o professor dificultou a criatividade do aluno durante a execução de uma determinada atividade, que puderam ser evidenciadas em decorrência de atitudes ríspidas e autoritárias advindas do professor.

Em relação à interrupção de atividades decorrentes das ordens do professor, observou-se um expressivo número de relatos que vão desde substituir um material pelo outro para a execução de atividades, de derrubar um pacote de gases no chão, esquecer a sequência lógica durante sondagem vesical, esquecer de cortar os esparadrapos para fixação do cateter durante a punção venosa, ou durante a apresentação de seminário o professor interromper e solicitar que o aluno retornasse a carteira, e em quase todas as situações o professor parou a atividade e o executou no lugar do aluno, ou então, chamou a atenção do mesmo perante outras pessoas e não permitiu que continuasse a executar a atividade.

Portanto, o professor precisa refletir acerca de suas atitudes, para que valorize o aluno como um ser em formação, respeite sua experiência de vida, compreenda o momento pelo qual ele passa para que a aprendizagem seja conduzida de forma eficaz (VALSECCHI, 1999).

Aspectos relacionados à categoria realização de atividades propostas pelo professor, na percepção do aluno:

Os dados demonstraram que em relação aos aspectos negativos, foram referidos pelos alunos a insegurança e medo para realizar os cuidados de enfermagem decorrente da falta de treinamento em laboratório.

Carvalho et al (1999) referem que a entrada brusca dos alunos numa situação desconhecida é um fator desencadeante de tensões e ansiedades.

Portanto, podemos considerar comum estes sentimentos, visto que, o professor refere que os alunos, de forma geral, não estudam e não praticam as técnicas, antes de irem para o campo de estágio e que apenas compreendem a importância quando se deparam com questões reais.

Outro aspecto negativo levantado foi em relação ao aluno apresentar insegurança, medo e frustração em decorrência da pressão exercida pelo professor.

O aluno durante seu processo ensino-aprendizagem, por vezes, se sente frágil e impotente e esta situação é intensificada quando este se depara com atitudes de indiferença e dificuldades do professor em compreender seu tempo de aprendizado.

Nos relatos positivos, houve referência ao sentimento de segurança para desenvolver as atividades mediante o incentivo do professor. O aluno refere sentir-se motivado quando realiza determinada atividade, seja em sala de aula ou campo de estágio, e o professor o apóia.

Aspectos relacionados à categoria avaliação do aluno, na percepção do aluno:

Em relação aos aspectos negativos os alunos referiram que a avaliação realizada pelo professor apresentava críticas destrutivas em relação ao aluno, principalmente quando o aluno acreditava estar realizando as atividades propostas pelo professor de forma adequada, pois lhe era solicitado que auxiliasse seus colegas de sala e após o professor lhe atribuía críticas destrutivas referindo que não havia alcançado os objetivos propostos. Critérios de avaliação incompletos, também receberam referências negativas, uma vez que o

aluno foi avaliado em determinados itens que não condiziam com as atividades que os mesmos realizaram em sala de aula ou em campo de estágio. As divergências de avaliação entre professores de uma mesma disciplina, também receberam referências negativas, pois atitudes como essas podem causar ao aluno indignação frente ao professor, o que prejudica o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação não deve ser vista pura e simplesmente como um modo de classificar o aluno dentro de padrões predeterminados e dar o veredicto final, sem que antes o professor possa refletir e ter certeza de que todas as possibilidades foram esgotadas no sentido de conduzir o aluno para o aprendizado. A avaliação deve ser utilizada como um instrumento que visa o crescimento e desenvolvimento do aluno e que possibilite a percepção do saber do mesmo e suas necessidades de reorientação (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

No que tange aos aspectos positivos a sub-categoria: identificação de falhas na avaliação em decorrência aos critérios adotados, ao contrário do que se esperava foi considerado pelo aluno como uma referência positiva, uma vez que o professor elogiou o aluno quando o mesmo identificou a falha da avaliação e se justificou de forma fundamentada. A avaliação realizada pelo professor veio motivar o aluno devendo ser utilizada não apenas para apontar erros para o aluno, mas também para enfatizar seus acertos, pois isto trará ao aluno incentivo para continuar seu processo ensino-aprendizagem.

Aspectos relacionados à categoria relacionamento interpessoal com os colegas de sala, na percepção do aluno:

A falta de comunicação e a dificuldade de trabalhar em grupo receberam um número significativo de referências negativas, visto que a comunicação é considerada um dos instrumentos básicos de enfermagem e sem ela o ser humano não poderia propagar seus conhecimentos, porém quando a comunicação é inadequada esta vem dificultar o relacionamento e consequentemente o trabalho em grupo.

Sabemos que a comunicação destaca-se como o principal instrumento para que a interação e a troca aconteçam e, consequentemente o processo ensino-aprendizagem e o relacionamento interpessoal (ZINN; SILVA; TELLES, 2003). Porém, quando a comunicação não ocorre isto vem a prejudicar significativamente o processo ensino-aprendizagem e a interação com o grupo.

A disposição do colega para estudarem juntos recebeu referências positivas na visão do aluno, uma vez que a troca de experiências entre os indivíduos pode auxiliar no crescimento do conhecimento de ambos.

Aspectos relacionados à categoria interação com os profissionais de saúde que atuam nos campos de estágio, na percepção do aluno:

Os aspectos positivos se referem à compreensão do profissional de saúde em relação ao tempo para o aprendizado do aluno. Quando o profissional do campo de estágio

compreende o momento de aprendizado do aluno, isto faz com que o aluno se sinta motivado a prosseguir em seu aprendizado.

As interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-equipe de saúde, aluno-funcionário fazem parte da relação interpessoal que é o alicerce que oportuniza aprendizagem. Neste contexto a eficácia da aprendizagem se dá quando há uma sólida relação interpessoal. (CARVALHO et al, 1999)

Os aspectos negativos referidos pelo aluno estão ligados à exposição negativa do aluno pelo profissional de saúde que atua no campo de estágio, isto vem gerar conflitos entre os alunos e os profissionais do campo em decorrência de divergências de prioridades, pois o profissional, em geral, visa realizar as atividades de forma eficaz e rápida, enquanto o aluno visa realizar as atividades de forma eficaz, mas fundamentada, o que em sua maioria, vem necessitar de um tempo maior para a execução de suas atividades.

Aspectos relacionados à categoria conduta do aluno na prestação da assistência, na percepção do aluno:

Os dados encontrados demonstraram que em relação à conduta do aluno na prestação da assistência e identificar o benefício da assistência de enfermagem representou ao aluno um aspecto positivo, pois o aluno, em geral, sente medo e insegurança ao cuidar de outro ser humano, porém quando percebe que prestou uma assistência adequada, o mesmo percebe que é capaz de exercer a profissão, o que conseqüentemente motiva o aluno a permanecer aprimorando seu processo ensino-aprendizagem.

As situações novas parecem desencadear ansiedade e verificamos que os alunos tendem a experimentá-las seja em sala de aula ou em campo de estágio, porém após a primeira vivência e constatação de suas potencialidades estes sentimentos são minimizados ((SCHMARCZEK, 1984).

A oportunidade de prestar assistência com eficácia, quando em estágio supervisionado indiretamente pelo professor, desenvolve no aluno sua própria autonomia frente à profissão escolhida, motivando-o a prosseguir em seu aprendizado.

Aspectos relacionados à categoria desigualdade de conhecimento entre os alunos, na percepção do aluno:

Os alunos enfatizaram que o fato de alguns alunos possuírem um embasamento teórico-prático mais avançado, por vezes, não respeitam o tempo de aprendizado do outro, gerando sentimentos negativos, visto que cada indivíduo necessita de um tempo próprio para seu aprendizado e quando esse processo não é respeitado, isto pode acarretar em um bloqueio no aprendizado.

Portanto, o desafio da escola consiste em mediar a socialização do conhecimento científico na sociedade, ao mesmo tempo em que favorece a constituição e sistematização do conhecimento do cotidiano (TIMOTEO; LIBERALINO, 2003).

A experiência profissional anterior na área de enfermagem por alguns alunos recebeu referência negativa, uma vez que dificulta ao outro aluno que não possui experiência tenha a oportunidade de questionar o professor durante as aulas teóricas. São

comuns, nos cursos de graduação em enfermagem, vários alunos exercerem profissões como auxiliares e técnicos de enfermagem e por já possuírem algum conhecimento na área, não respeitam o direito do outro colega que não atua na área de saúde de possuir a mesma oportunidade de adquirir conhecimentos de enfermagem, e consequentemente ficam desmotivados frente ao processo ensino-aprendizagem.

Aspectos relacionados à categoria definição da profissão em decorrência das atividades desenvolvidas durante o curso, na percepção do aluno:

Os alunos referiram como aspectos negativos o fato de algumas atividades desenvolvidas em campo de estágio contrariarem as funções do enfermeiro, isto vem demonstrar muitas vezes a falta da clareza dos objetivos do campo de estágio, bem como as atividades que o enfermeiro deve exercer e seus significado.

Em relação às críticas frequentes do professor ter influenciado na decisão profissional, houve maior número de referências positivas do que negativas. A partir do momento em que o professor tece críticas construtivas com o objetivo de auxiliar o aluno em sua aprendizagem, o mesmo se sente motivado a aprender e superar suas falhas, porém quando as críticas ao aluno são destrutivas, desestimula-o, prejudicando significativamente seu processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que a maioria de nossos alunos de enfermagem carecem de senso crítico e estão habituados apenas a ouvir, decorar e copiar, ao invés de participar de discussões, porém estas dificuldades não devem se transformar em justificativas para as

queixas dos alunos em relação ao comportamento de alguns professores que dificultam, obstruem e invalidam a aprendizagem do aluno (GABRIELLI; PELÁ, 2004).

Aspectos relacionados à categoria demonstração de interesse pelo auto-aprendizado, na percepção do aluno:

Aprimorar conhecimento teórico-prático e ser reconhecido pelo professor e o treinamento no laboratório após demonstração do professor receberam um número expressivo de referências positivas. O reconhecimento dos esforços do aluno, pelo professor, gera no graduando um sentimento de vitória, de satisfação; também observamos que o aluno sente maior segurança em executar as atividades quando pode visualizar o procedimento sendo executado pelo professor durante as aulas no laboratório.

Portanto, acreditamos que o professor deva ser um comunicador que desperte o interesse dos alunos e considere os aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem (ROCHA; SILVA, 2000).

Em relação aos aspectos negativos, os alunos referem que os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula são insuficientes para o desenvolvimento das atividades em campo de estágio. O aluno se sente prejudicado em seu processo de aprendizagem, pois acreditam que a insuficiência de conteúdos teóricos ministrados vem prejudicar sua aplicabilidade na prática, também relatam que o treinamento realizado no laboratório é insuficiente para o desenvolvimento de algumas práticas em campo de estágio, o que vem prejudicar o processo ensino-aprendizagem do aluno, pois o mesmo se sente desmotivado

quando fracassa na execução de uma técnica em decorrência da deficiência de treinamento em laboratório.

A grade curricular foi referida como um aspecto negativo no processo ensino-aprendizagem, pois os alunos relatam que a grade curricular não condiz com a realidade profissional. Observa-se que o aluno conhece sua grade curricular, porém não é explicitado aos mesmos o objetivo da distribuição da carga horária e conteúdos a serem ministrados, o que vem gerar insatisfação. Como explica Santos (2003), o currículo peca quantitativamente e qualitativamente, se apresentando mínimo e fragmentado, não oferecendo por meio de suas matérias a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, não favorecem a comunicação e o diálogo entre os saberes, pois as matérias, com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização e desfavorecendo a aprendizagem.

Aspectos relacionados à categoria ruídos na comunicação, na percepção do aluno:

Chama-nos a atenção que em relação aos ruídos de comunicação todos os incidentes relatados, sem exceção, foram considerados pelos alunos como negativos, visto que interferiram significativamente no processo ensino-aprendizagem. Visto que a comunicação é considerada fundamental para o desenvolvimento do ser humano como pessoa e como ser social (SADALA; STEFANELLI, 1995)

A dificuldade de entender o conteúdo da aula devido às conversas paralelas entre os alunos, dificuldade de assistir as aulas teóricas devido à entrada e saída dos alunos da sala durante a explanação de determinado conteúdo pelo professor, comentários dos alunos

em sala de aula que não são referentes ao conteúdo naquele momento, alunos que permanecem arrastando carteiras durante a aula, bem como, alunos que ficam criticando os conteúdos que estão sendo ministrados, foram às categorias identificadas, demonstrando desta forma que os ruídos de comunicação prejudicam o processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que a comunicação é fundamental tanto para o aluno como para o professor, pois é através desta que o ensino se propaga. Corroborando com este pensamento Rocha e Silva (2000) ressaltam que os comportamentos comunicativos verbais e não-verbais podem motivar o aluno a aprender, porém os ruídos de comunicação podem fazer o contrário, ou seja, desmotivar o aluno a buscar seu conhecimento.

Aspectos relacionados à categoria interação com o grupo, na percepção do professor

A dificuldade de relacionamento entre os alunos foi à categoria que apresentou um número elevado de referências negativas, segundo a percepção do professor, pois em especial, no curso de Enfermagem, a interação entre as pessoas de um grupo é de suma importância uma vez que o aluno de enfermagem deve ter consciência que para executar de forma adequada as atividades de sua profissão, terá que trabalhar constantemente em grupo e para tal, terá que ocorrer um bom relacionamento.

A interação oferece condições para troca de experiências e transformação do conhecimento. A comunicação serve de meio para que essa interação se efetue. O ensino é parte importante deste evento quando permite que o aluno seja participante de seu próprio desenvolvimento (SCHOLZ, 1990).

Outra categoria referida pelos professores e que apresentou apenas pontos negativos, foi em relação a liderança negativa de alguns colegas sobre o grupo. É sabido que a liderança é considerada positiva e que um líder não se constrói é um dom inato, porém quando este dom é utilizado de forma negativa, especificamente, no processo ensino-aprendizagem ele vem dificultar e consequentemente prejudicar o processo.

Porém, a cooperação dos alunos para auxiliar os demais, foi considerado uma categoria positiva, visto que a aprendizagem de um aluno não é responsabilidade apenas do professor, mas de todo um conjunto, que envolve família, professor, sociedade e aluno.

Aspectos relacionados à categoria experiências profissionais do aluno, na percepção do professor:

Quanto aos aspectos negativos foram relatados exposição de assuntos do trabalho, que não tem relação com o conteúdo naquele momento e dificuldade de aceitar mudanças relacionadas à conduta de enfermagem.

O aluno que já atua na área de saúde, por vezes, apresenta dificuldade de esperar o momento adequado para comentar situações vivenciadas em seu trabalho, “atropelando” desta forma o aprendizado dos demais colegas. Porém, também, observamos que pelo fato de já possuírem alguma experiência na área de saúde, por vezes, não aceitam as explicações e orientações fornecidas pelo professor em relação a determinadas mudanças na conduta de enfermagem, o que vem prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos aspectos positivos foram referenciados a motivação para o ensino pelo fato de trabalhar na área, visto que consegue de uma forma mais clara compreender os conteúdos ministrados e associarem as atividades que desenvolvem, uma vez que, percebem que poderão prestar uma assistência mais adequada ao paciente sob seus cuidados.

O que nos chama a atenção foi que a sub-categoria denominada auxílio dos alunos que atuam na área de saúde dando exemplos reais durante as aulas recebeu um número de referências negativas superior as positivas, visto que o professor considerou que muitas vezes os relatos desses alunos durante determinado assunto vem prejudicar e confundir os demais alunos que não possuem experiência profissional.

Aspectos relacionados à categoria interação professor-aluno, na percepção do professor:

Em relação às referências negativas foram identificadas as sub-categorias constrangimento do professor em relação aos questionamentos dos alunos e a desconcentração do professor devido a conduta do aluno em sala de aula.

Por vezes, o professor se sente constrangido, quando se depara com determinados questionamentos referidos pelo aluno, e o mesmo não possui resposta naquele momento. Portanto, é necessário que o professor e aluno compreendam que o processo ensino-aprendizagem ocorre constantemente e que ambos (professor e aluno) estão continuamente se aperfeiçoando e que não são detentores de todo saber, sendo aceitável que o professor apresente dúvidas e incertezas em relação a determinadas conteúdos.

A conduta do aluno frente ao professor foi identificada como negativa, pois suas atitudes como passar bilhetinho e olhar o professor e rir, possibilitou a desconcentração do mesmo e conseqüentemente prejudicou o processo ensino-aprendizagem naquele momento. Portanto, é necessário que o professor adote uma postura firme frente esta conduta, demonstrando ao aluno seu erro e desrespeito.

Quanto às referências positivas, foram identificados comentários de alunos em sala de aula que vem contribuir no aprendizado e a participação do aluno em projetos junto ao professor.

Quando o aluno participa da aula, citando exemplos reais de situações vivenciadas por eles em suas atividades profissionais, estes comentários vêm enriquecer a aula e conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem. A participação do aluno em projetos junto ao professor, contribui para o aperfeiçoamento do aprendizado do mesmo, possibilitando-o que se aprofunde em determinados conhecimentos.

Na interação professor-aluno, o professor tem importante papel e seu bom desempenho depende da consciência e habilidade que tenha na comunicação. O professor sobre tudo deve possuir compromisso com o ensino, o respeito ao seu papel, a ética, a motivação para a aula, a disponibilidade para com seus alunos, a atenção ao momento presente, a tranquilidade diante dos alunos, a solicitação da participação dos alunos permitindo trocas e empatias e deve possuir conhecimento sobre estratégias de ensino-aprendizagem que vem a motivar os alunos (CASTRO; SILVA, 2001).

Aspectos relacionados à categoria desempenho do aluno durante avaliação, na percepção do professor:

Dentre as categorias que receberam referências negativas destacamos: baixo rendimento escolar devido a fatores externos (cansaço e déficit de aprendizado), desmotivação do aluno para o aprendizado e descompromisso e falta de responsabilidade em relação ao seu próprio aprendizado.

Estes aspectos negativos se justificam em decorrência do curso de enfermagem possuir uma carga horária noturna significativa, os alunos demonstram-se cansados o que vêm a ser um fator negativo que leva ao baixo rendimento escolar. Porém, também observamos que o aluno, em determinadas situações, não apresenta interesse em aprender, o que leva o professor a questionar o interesse do aluno para seu aprendizado, visto que muitos professores queixam-se referindo que utilizam variadas estratégias pedagógicas para motivar o aluno e o mesmo não se interessa por nenhuma, sendo seu único objetivo, alcançar nota suficiente para não ser reprovado, prejudicando assim o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação deve traçar caracteres que indiquem a mudança em direção ao ideal pretendido. No decorrer do processo o professor deve selecionar e utilizar momentos e situações para avaliação dos alunos. A avaliação não deve ser realizada apenas em momentos terminais sobre o aluno, mas em todos os momentos do processo e sobre os elementos envolvidos (MANDÚ, 1994).

No que tange as categorias que receberam referências positivas, identificamos apenas uma categoria: alto rendimento escolar decorrente da participação do aluno em atividades extra-curriculares.

Demonstrando que estas atividades auxiliam o aluno a aprimorar seus conhecimentos e conseqüentemente seu aprendizado.

Aspectos relacionados à categoria processo de ensino-aprendizagem, na percepção do professor:

Foram consideradas referências positivas as sub-categorias: interesse do aluno na elaboração das atividades e relatos de experiências do aluno em relação a prática hospitalar.

Quando o professor identifica no aluno seu interesse pelo aprendizado, este leva o professor a desejar aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. Também, observamos que quando o aluno vivencia experiências durante as atividades hospitalares e consegue associar o conteúdo teórico ao prático, isto motiva aluno e professor a construir e prosseguir na busca de um aprendizado mais eficiente e que vem de encontro com as necessidades do aluno e do professor.

Quanto às referências negativas foram referidas as categorias: correlacionar teoria com a prática, imaturidade do aluno para o aprendizado e desinteresse do aluno em trazer matérias para a execução de atividades em sala de aula.

De um modo geral, observamos que estas sub-categorias apresentam aspectos negativos significativos, visto que, a dificuldade do aluno em correlacionar teoria com a prática vem prejudicar seu aprendizado, uma vez que percebem a importância do conteúdo ministrado e sua utilização em situações reais. Também se evidencia que atitudes imaturas de alguns alunos, como se recusarem a realizar determinados procedimentos por acreditarem não serem função do enfermeiro, mesmo após explicação do professor. O desinteresse por trazer materiais para a realização de atividades em sala de aula, julgando não serem necessárias para seu aprendizado, demonstrando desta forma o descompromisso pela busca de novos conhecimentos e consequentemente do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, devemos lembrar que todo ato de ensino tem como propósito a efetivação de uma aprendizagem. O ensino pode objetivar fins imediatos e fins a longo prazo. Ele é um ato que adquire seu sentido a partir da aprendizagem do outro. Não existe ensino válido quando a aprendizagem não se efetiva (SILVA, 2001).

Aspectos relacionados à categoria postura do aluno, na percepção do professor:

O que se destaca nesta categoria é que, sem exceções, todos os relatos receberam apenas referências negativas, tais como: atender o celular em sala de aula, ler revistas jornalísticas em sala de aula, manusear material do professor sem autorização e criar situações de conflitos em sala de aula para dispersar os outros alunos durante a aula.

Através do comportamento do aluno em sala de aula ou em campo de estágio é possível observar seu interesse pelo aprendizado. Portanto, as sub-categorias identificadas acima demonstram claramente a falta de interesse do aluno pelo aprendizado

naquele dado momento, sendo necessário que o professor elabore estratégias de ensino que venham motivar o aluno para o aprendizado.

Aspectos relacionados à categoria prestação da assistência pelo aluno, na percepção do professor:

Os dados identificados demonstraram que todas as sub-categorias apresentaram referências positivas, tais como: o aluno demonstra humanização na execução de procedimentos junto ao paciente, o aluno se preocupa com a forma de orientação dada ao paciente, e busca do embasamento teórico na execução de procedimentos em campo de estágio.

Observamos que quando o aluno se depara com a realidade em campo de estágio, e este demonstra empenho em realizar as atividades, não de forma “técnica”, mas de modo humanizado, demonstrando que respeita o ser humano, acima de seu aprendizado, o professor percebe a assistência prestada pelo aluno como um fator positivo, o que vem contribuir positivamente e significativamente para o processo ensino-aprendizagem deste aluno.

Rozendo et al (1999), referem que a escola pode concretizar-se enquanto um instrumento de humanização e de conscientização dos homens, porém teria que atender fundamentos da prática pedagógica orientada para a liberdade, teria que assumir e submeter-se aos requisitos do processo educativo.

Referências

“... contra a corrente receituária e dogmática, contra o estatuto da técnica distanciada do “todo”, contra a acomodação docente e contra a separação da docência dos problemas mais gerias da escola e sociedade...”

ABREU; MASETTO, 1990

8- REFERÊNCIAS

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T.. **O Professor Universitário em Aula**. 8º ed. São Paulo: Ed. Associados, 1990.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5º ed. São Paulo: Papirus,. 2002.

BITTES, JR. A; MATHEUS, M. C. C. Comunicação. In: CIANCIARULHO, T. I. **Instrumentos Básicos para o cuidar**. São Paulo: Ed. Atheneu, 1998. cap. 6.p.61-74.

BORDENAVE, J.E D. **Além dos Meios e Mensagens. Introdução à Comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. 8º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

BORDENAVE, J. E D.; PEREIRA, A. M.. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 23º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

CARVALHO, M. D. B.; PELLOSO, S. M.; VALSECCHI, E. A. S. S.; COIMBRA, J. A. H. Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 200-206, jun. 1999.

CASAGRANDE, L.D.R. O discurso da sala de aula um método de ensino baseado na comunicação professor-aluno. **Anais do I SIBRACEN**, Ribeirão Preto, p. 132- 161, mai. 1988.

CASTRO, R. K. F.; SILVA, M. J. P. Influência do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula – visão dos docentes de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 381-389, dez. 2001.

CESTARI, M. E. Agir comunicativo, educação e conhecimento: uma aproximação ao pensamento de Habermas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 55, n. 4, p. 430-433, jul./ago. 2002.

CHIANCA, T.C.M. **Uma visão sistemática do transporte do paciente cirúrgico**. 1992. 129f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992.

COELHO, E.B.S.; PIMENTEL, C.P.B.; PATRICIO, Z.M. Sem medo de mudar: desenvolvendo um método de ensino-aprendizagem participante. **Revista Texto e Contexto**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 1994.

COELHO, P. **Maktub**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, F.N.A.; CASAGRANDE, L.D.R. O modelo Freireano de Educação aplicado ao programa da disciplina prática de ensino de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-58., jan. 1996.

CLAPIS, M. J.; MAMEDE, M. V. Vivência de Mulheres submetidas à cesiomoldagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 131-46, jul. 1996.

DANIEL, L. F. **Atitudes Interpessoais em Enfermagem**. São Paulo: EPU, 1983.

DAVIS, F. **Comunicação Não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.

DELA COLETA, J.A. A análise do trabalho e a determinação de critérios em psicologia aplicada. **Arq. Brás. Psic. Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 24, n.3, p.71-82, abr./jun. 1974.

DILLY, C.M.L.; JESUS, M.C.P. **Processo Educativo em enfermagem das concepções pedagógicas a pratica profissional**. São Paulo: Ed. Robel, 1995.

DU GAS, B.W. A arte da comunicação. In: _____. **Enfermagem Prática**, 4º ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988. cap. 7, p. 98-114.

ESPEREDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 332- 340, set. 2004.

ESTRELA, M. T. ; ESTRELA, A. **A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino**. 2º ed. Lisboa: Ed. Estampa, 1994.

FARIA, M. F. G. ; FERNANDES, S. G.; PIROLO, S. M.; SILVA, M. J. P. Falar em público: visão do mestrando de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 59-66, abr.1998.

FÁVERO, NAKAO, J. R. S; ÉVORA, Y. D. M.. A importância da comunicação como instrumento administrativo: especial referência à anotação de enfermagem. **Revista Paulista de Hospitais**, ano XXXI, v. XXXI, nº ½, p. 4-7, jan./fev., 1983.

FERNANDES, G. F. M.; VAZ, M. R. C.. Processo de Avaliação Humanizado e Participativo nos Estágios Supervisionados de Enfermagem. **Revista Texto Contexto em Enfermagem**. Florianópolis, v.8, n.1, p. 106-121, jan/abr. 1999.

FEVERWERKER, L.; ALMEIDA, M. Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: é tempo de ação. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 351-352, jul./ago. 2003.

FLANAGAN, J.C. A técnica dos Incidentes críticos. **Arq. Brás. Psic. Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p. 99-141, abr./jun. 1973.

FONTES, M.C.F. **Comunicação Escrita: anotação do Enfermeiro em uma Unidade de Terapia Intensiva**. 2003. 83 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 18º ed, Rio de janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa**. 23º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIAS, M. A. E.; TAKAHASHI, R. T. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 156-163, jun. 2002.

GABRIELLI, J. M. W.; PELÁ, N. T. R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 168-174, jun. 2004.

GALERA, S. A. F. **Contribuição ao estudo da qualidade de vida de doentes mentais tratados ambulatorialmente**. 1994. 79f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de enfermagem, Universidade de São Paulo, 1994.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

HAYASHIDA, M. **Laboratório de Enfermagem como subsistema tecnológico organizacional: análise de utilização segundo sua finalidade**. 1997, 169f. Tese (Doutorado em Enfermagem) -Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1997.

HERRERA, J. J. A.; LAZO, E. C. Integración docente-Asistencial-Investigativo (IDAI). **Revista Cubana Educ. Med. Super.**,Cuba, v. 14, n.2, p.184-195, 2000.

JESUS, M. C. P.; CUNHA, M. H. F. Utilização dos conhecimentos sobre comunicação por alunos de graduação em enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 15-25, jan. 1998.

JORGE, M. S. B. Situações Vivenciadas pelos alunos de enfermagem, durante o curso, no contexto universitário, apontadas como norteadoras de crises. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 138-48, abr., 1996.

KURCGANT, P.; CIAMPONE, M. H. T.; FELLI, V. E. A. Avaliação de desempenho docente, alunos e de resultados na disciplina administração em enfermagem nas escolas de enfermagem do Brasil. **Revista Escola de Enfermagem USP**. São Paulo, v. 35, n.4, p. 374-380, dez. 2001.

LAROCCA, L. M.; MAZZA, V. A. A Comunicação Permeando a Metodologia da Assistência de enfermagem. In: WESTPHALEN, M. E. A.; CARRARO, T. E. **Metodologia Para a Assistência de Enfermagem: Teorizações, Modelos e Subsídios para a Prática**. Goiânia: Ed. Afiliada, 2001.

LOBIONDO – WOOD, G. ; HABER, J. **Pesquisa em Enfermagem. Métodos, Avaliação, crítica e utilização**. Trad. Ivone Evangelista Cabral. 4º ed. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAFTUM, M. A. ; MAZZA, V. A. ; STEFANELLI, M. C. A Problemática no processo ensino-aprendizagem da comunicação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.53, n. 3, p. 443-449, jul./set. 2000.

MALLMANN, M. T.; DAUDT, S. I. D. A nova graduação da UNISINOS: compartilhando a experiência de um ato pedagógico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 353-357, jul./ago.2003.

MANDÚ, E. N. T. Significado Político-Pedagógico da avaliação do ensino-aprendizagem. **Revista Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 1994.

MARQUIS, B. L.; HUSTON, C.J. Integração dos papéis de liderança e das funções de administração. In: _____ **Administração e Liderança em enfermagem, teoria e aplicação**. 2º ed.,Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 1. p.27-49.

MATHEUS, M. C. C.; MOREIRA, T. A.; OHL, R. I. B.; CASTRO, R. A. P. O Uso do diário de campo de estágio favorece o auto-conhecimento da aluna e o movimento aluna-professora. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.9, n. 3, p. 60-67, set/dez. 1996.

MATHEUS, M. C. C. **A relação com a professora transforma a disposição interna da aluna para enfrentar os desafios da aprendizagem**. 1995. 102f Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, I.A.C.; TREVIZAN, M.A.; NOGUEIRA, M. S. Definições teórica e operacional do conceito de comunicação. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 204-219, jul. 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2º ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

MONTEIRO, A. R. M. Saúde mental como tema transversal no currículo de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 420-423, jul./ago. 2003.

MORÁN, J. M. Elementos para pensar a comunicação. **Anais do I SIBRACEN**, Ribeirão Preto, p. 66-94, mai. 1988.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2001

NETTINA, S. M. Promoção da Saúde/Assistência Preventiva. In: _____. **Prática de Enfermagem**. 6º ed. Rio de Janeiro, 1998. cap. 2. p. 10- 16.

NETO, F. J. S. L. Educação/conhecimento/ação. **Formação pedagógica em Educação profissional na área de saúde: enfermagem, Modulo 3**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000, 80 p.

NETO, F. J. S. L.. Ser professor: necessidade de formação profissional específica. **Revista Formação**. Formação de formadores: a Nova docência na educação básica e profissional, Brasília, n.4, p. 5-13, jan. 2002.

NOGUEIRA, M. S. **Incidentes Críticos da Passagem de Plantão**. 1998, 109f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo 1988.

NOGUEIRA, M. S.; MENDES, I. A. C.; TREVIZAN, M. A.; HAYASHIDA, M. Técnicas dos incidentes críticos: uma alternativa metodológica para análise do trabalho em áreas cirúrgicas. **Revista Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 107-122, set./dez. 1993.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação. **Interface**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 43-50, ago. 1997.

NUNES, M. M. L. G.; ARAÚJO, E. G. Borralheira – Cinderela, o conto de fadas vivido – história prática e currículo de enfermagem. **Revista de Enfermagem**. Belo Horizonte, v.4, n.7, p. 109-118, jul./dez. 1998.

OHL, R. I. B.; VALLADÃO, S. C. C. O relacionamento interpessoal docentes e aluno como fator determinante do processo de avaliação: visão fenomenológica do aluno. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 98-111, mai./ago. 1997.

PEREIRA, M. C. I.; LEITE, M. T. M.; CAVOUR, R. M. A. Análise de prática pedagógica. A interdisciplinariedade no fazer pedagógico. **Revista de Ciências da Educação. Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 39, 1991.

PINHEIRO, V. E.; RODRIGUES, A. R. F. O processo ensino-aprendizagem na Enfermagem. **Revista de Enfermagem**. Belo Horizonte, v. 5, n.9 e 10, p. 62-79, jul./dez. 1999.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de Pesquisa em enfermagem. Métodos, avaliação e utilização**. 5º ed. São Paulo: Ed. Artmed, 2004

POTTER, P.A. ; PERRY, A. G. Comunicação. In: **Fundamentos de Enfermagem**. 4º ed. Rio de Janeiro, Guanabara, v. 1, 1997. cap. 14. p. 215-238

RAVAGNANI, M. J. C. **Vivências de mulheres submetidas à cesiomoldagem**. 1991. 132f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1991.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. Criatividade e Relação Pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 439-442, jul./ago. 2003.

ROCHA, E.M. **Comportamento Comunicativo do docente de enfermagem e sua influência na aprendizagem do educando**. 1999. 101f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1999.

ROCHA, E. M.; SILVA, M. J. P. Manifestações não-verbais do docente e do aluno de enfermagem em sala de aula. **7º SIBRACEN – Simpósio Brasileiro de Comunicação de Enfermagem**. Comunicação como meio de promover saúde, Ribeirão Preto, p. 173-178, 2000.

_____. Comportamento Comunicativo do docente de Enfermagem e sua influencia na aprendizagem do Educando. **Revista Nursing**, p. 31-34, jan. 2001.

RONCA, A. C.; ESCOBAR, U. F. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROZENDO, C. A.; MARTINS, E. A.; COLLET, N. Comunicação professor-aluno através da pedagogia problematizadora. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 48, n. 1, p. 33-38, jan./mar. 1995.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n.2, p. 15-23, abr. 1999.

RUFFINO, M. C.; CASAGRANDE, L. D. R.; NETTO, A. R. O ensino da Enfermagem – aspectos da adequação de sua comunicação. **Anais I SIBRACEN**. Ribeirão Preto, p. 489-500, mai.. 1988.

SADALA, M. L. A.; STEFANELLI, M. C. Desenvolvendo a habilidade em comunicação.

Revista Paulista de Enfermagem. São Paulo. V. 14, n. 2/3, p. 66- 77, mai./dez. 1995

SALDANHA, L. E. (org.). **Planejamento e Organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário**. 6º ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

SALVARANI, M. C. C. **O paciente cirúrgico e suas expectativas de comunicação com a enfermeira**. 1991. 94f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1991.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTOS, S. S. C. O ensino educativo sobre desenvolvimento sustentável na enfermagem: Reflexões... **Revista Texto e Contexto na Enfermagem**, Florianópolis, v. 11, n.3, p. 88-95, set./dez.2002.

_____. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes – Novas Perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.56, n.4, p. 361-364, jul./ago. 2003.

SCHMARCZEK, M. Ansiedade-Estado em situações de sala de aula e estágios de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, n.5, v.2, p. 305-325, jul. 1984.

SCHOLZ, M. R. A comunicação entre professor-aluno no Método de Resolução de Problemas. **Anais do 11º SIBRACEN**, Ribeirão Preto, p. 623- 631, mai. 1990.

SILVA, J. B. Reflexões sobre o universo do ensino-aprendizagem de jovens e adultos. **Revista Formação**. Escolarização, profissionalização e saúde: faces da cidadania, Brasília, n. 3, p. 17-24, set. 2001.

SILVA, M. J. P. **Comunicação Tem Remédio. A Comunicação nas Relações Interpessoais em Saúde**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Gente, 1996.

_____. Aspectos gerais da construção de um programa sobre comunicação não-verbal para enfermeiros. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 25-37, abr. 1996. Número especial.

SILVA, M. J. P. **O amor é o caminho**: maneiras de cuidar. São Paulo: Ed. Gente, 2000.

_____. O papel da comunicação na humanização da atenção à saúde. **Bioética**, Brasília, v.10, n.2, p. 73-88, 2002.

_____. Humanização em Unidade de Terapia Intensiva. In: CINTRA, E. A.; NISHIDE, V. M.; NUNES, W. A. **Assistência de Enfermagem ao paciente gravemente enfermo**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2003.

SILVA, K. M. C. ; CORRÊA, A. K. O trabalho em grupo: vivências de alunos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.55, n. 4, p. 460-465, jul./ago. 2002

SILVEIRA, I. P.; LEITÃO, G. C. M. O cuidado de enfermagem no partear: marcos conceituais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Rio Grande do Sul, v. 24, n. 3, p. 279-285, dez. 2003.

STACCIARINI, J. M. R. ; ESPERIDIÃO, E. Repensando Estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dez. 1999.

STEFANELLI, M. C. **Ensino de Técnicas de Comunicação Terapêutica Enfermeira-Paciente**. 1985. 163f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1985

_____. **Comunicação com o Paciente. Teoria e Ensino**. 2º ed. São Paulo: Robe Editorial, 1993, 200p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TIMÓTEO, R. P. ; LIBERALINO, F. N. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 358-360, jul./ago. 2003.

VALSECCHI, E. A. S. S. **Fundamentos de Enfermagem: Incidentes críticos relacionados à prestação de assistência em estágio supervisionado**. 1999. 142f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1999.

VALSECCHI, E.A.S.S.; NOGUEIRA, M.S. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v.1, n.1, p.143-149, set. 2002.

VIANNA, L. A. C.; BOMFIM, G. F. T.; CHICONE, G. Auto-estima dos alunos de graduação de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 55, n. 5, p. 503-508, set./out. 2002.

VIGIL, J. L . G. Modelo de comunicación para el aprendizaje independiente y de la clinica. **Revista Méd. IMSS**. México, v. 38, n. 1, p. 61-68, 2000. Disponível em: <http://bvs.insp.mx/artemira/2000/r24/n01/a11.htm>. Acessado em: 21/11/2003.

WALDOW, V. R. Reflexões sobre o Ensino de Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.10, n.2, p. 41-44, jul. 1989.

ZABALA, A.. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

ZINN, G. R.; SILVA, M. J. P. ; TELLES, S. C. R. Comunicar-se com o paciente sedado: vivência de quem cuida. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto.v. 11, n. 3, p. 326-332, mai./jun. 2003.

Anexos

“Um feiticeiro africano conduz seu aprendiz pela floresta. Embora mais velho, caminha com agilidade, enquanto seu aprendiz escorrega e cai a todo instante. O aprendiz blasfema, levanta-se, cospe no chão traiçoeiro, e continua a acompanhar seu mestre. Depois de longa caminhada, chegam a um lugar sagrado. Sem parar, o feiticeiro dá meia volta e começa a viagem de volta. – Você não me ensinou nada hoje – diz o aprendiz, levando mais um tombo. – ensinei sim, mas você parece que não aprende – responde o feiticeiro. – Estou tentando lhe ensinar como se lida com os erros da vida. – e como lidar com eles? – Como deveria lidar com seus tombos – responde o feiticeiro. – Em vez de ficar amaldiçoando o lugar onde caiu, devia procurar aquilo que te fez escorregar.

PAULO COELHO, 1990

ANEXO A**OFICIO ENCAMINHADO A COORDENAÇÃO DE ENFERMAGEM**

Londrina, 30 de novembro de 2003

À Coordenação do Curso de Enfermagem- UNOPAR

Prof^a. Dr^a. Enf^a. Gladys Hebe T. Gonçalves

Venho por meio desta solicitar autorização para que eu ADRIANA VALONGO ZANI aluna da pós-graduação –Mestrado – MINTER- UNOPAR/USP, possa realizar uma pesquisa junto aos alunos e professores do curso de graduação em enfermagem tendo como objetivo identificar os fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e professores do curso de graduação em enfermagem.

Atenciosamente.

Adriana Valongo Zani

Aluna da pós-graduação Mestrado MINTER UNOPAR/USP

ANEXO B**OFICIO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO - UNOPAR PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**

Londrina, 02 de dezembro de 2003

À Profª Enfª Adriana Valongo Zani

Venho por meio desta, comunicar a autorização da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR para que a Profª Enfª ADRIANA VALONGO ZANI aluna da pós-graduação - Mestrado – MINTER- UNOPAR/USP, possa realizar sua pesquisa junto aos alunos e professores do curso de graduação em enfermagem nesta Instituição.

Atenciosamente.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large 'G' followed by 'ladys Hebe T. Gonçalves', is written over a horizontal line.

Profª Drª Gladys Hebe T. Gonçalves

Coordenadora do Curso de Enfermagem da UNOPAR

ANEXO C**CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CÔMITE DE ÉTICA**

IRMANDADE DA SANTA CASA DE LONDRINA

CEP 104/03

Londrina, 28 de Novembro de 2003.

Ilma. Sra.:

Adriana Valongo Zani

O Comitê de Bioética e Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Irmandade Santa Casa de Londrina de acordo com orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde/MS, APROVA a realização do Projeto: "INCIDENTES CRÍTICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM, SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DOCENTES".

E resolvemos que, segundo esta resolução citada no § 3º do art. IX, deve ser encaminhado a este Comitê, relatório final da pesquisa.

Desejamos sucesso e êxito na realização do mesmo que contribuirá no aprimoramento da assistência à saúde.

Atenciosamente,

Fr. Elvira Maria Perides Lawand
Coordenadora do Comitê de Ética e Bioética
em Pesquisa da Irmandade da Santa Casa de Londrina

ANEXO D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLERECIDO

Eu **ADRIANA VALONGO ZANI** aluna do mestrado em Enfermagem Fundamental da USP/RP, preciso de sua colaboração para a realização do meu trabalho, que tem como objetivo identificar os fatores que interferem positivamente e negativamente no processo ensino-aprendizagem, segundo a percepção de alunos e docentes do curso de graduação em enfermagem. Onde participaram da pesquisa 36 professores e 140 alunos do curso de enfermagem. Este trabalho servirá para que possa elaborar formas de melhorar o ensino-aprendizagem no curso de Enfermagem

Sendo assim, venho pedir sua autorização para que responda o questionário em anexo que contém perguntas sobre fatores que interferem ou auxiliam o seu processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem, assegurando que seu nome será mantido em sigilo, sem que esta tenha alguma interferência em seu trabalho ou estudos. Farei uso da sua participação na entrevista somente para a avaliação científica, dentro dos princípios éticos que devem nortear a nossa profissão.

Gostaria também de esclarecer que, caso não deseje participar, tem toda a liberdade de fazê-lo, tanto no início do trabalho como no decorrer dele, sem nenhum prejuízo para a sua pessoa.

Agradeço-lhe a valiosa colaboração e coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvidas, pelos telefones 3321-6258 ou 8402-9648.(Adriana Valongo Zani)

Declaro que fui informado sobre a pesquisa e concordo em participar.

Londrina, de de 200__.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do pesquisador

RG:_____

RG.:_____

ANEXO E**INSTRUMENTO DE COLETA UTILIZADO PARA OBTENÇÃO DE DADOS DO
ALUNO**

INCIDENTES CRÍTICOS RELACIONADOS AO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM

I-CARACTERIZAÇÃO:

1- Sexo: () masculino () feminino

2- Idade: _____

3- Ano do curso: _____

II- PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DE ENFERMAGEM EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM

Estamos realizando um estudo com o objetivo de identificar fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem. Não se faz necessário a citação dos nomes das pessoas envolvidas, sendo seu nome mantido no anonimato.

- 1- Pense em alguma situação que você vivenciou ou observou em relação aos fatores que interferiram negativamente no processo ensino-aprendizagem durante o curso de graduação em enfermagem. Diga-me qual foi à situação, o comportamento das pessoas envolvidas e o que resultou disso?

- 2- Pense em alguma situação que você vivenciou ou observou em relação aos fatores que interferiram positivamente no processo ensino-aprendizagem durante o curso de graduação em enfermagem. Diga-me qual foi à situação, o comportamento das pessoas envolvidas e o que resultou disso?

ANEXO F

INSTRUMENTO DE COLETA UTILIZADO PARA OBTENÇÃO DE DADOS DO

PROFESSOR

INCIDENTES CRÍTICOS RELACIONADOS AO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

I-CARACTERIZAÇÃO:

1- Sexo: () masculino () feminino

2- Idade: _____

3- Ano que leciona: _____

II-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Estamos realizando um estudo com o objetivo de identificar fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem. Não se faz necessário à citação dos nomes das pessoas envolvidas, sendo seu nome mantido no anonimato.

- 1- Pense em alguma situação que você vivenciou ou observou em relação aos fatores que interferiram negativamente no processo ensino-aprendizagem durante o curso de graduação em enfermagem. Diga-me qual foi à situação, o comportamento das pessoas envolvidas e o que resultou disso?

- 2- Pense em alguma situação que você vivenciou ou observou em relação aos fatores que interferiram positivamente no processo ensino-aprendizagem durante o curso de graduação em enfermagem. Diga-me qual foi à situação, o comportamento das pessoas envolvidas e o que resultou disso?