UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ZENEIDE SOUBHIA

**CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE PESQUISA EM
UM CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM
MEDIANTE A COMPARAÇÃO DE DESEMPENHOS,
EM PESQUISA, DE GRADUANDOS EM DOIS
PROJETOS CURRICULARES**

**RIBEIRÃO PRETO
2004**

ZENEIDE SOUBHIA

**CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE PESQUISA EM
UM CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM
MEDIANTE A COMPARAÇÃO DE DESEMPENHOS,
EM PESQUISA, DE GRADUANDOS EM DOIS
PROJETOS CURRICULARES**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Enfermagem,
junto ao Programa Interunidades de Doutorado
em Enfermagem.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENFERMAGEM (1)

ORIENTADOR:

PROFª DRª.: MÁRCIA CARON RUFFINO

**RIBEIRÃO PRETO
2004**

FOLHA DE APROVAÇÃO

ZENEIDE SOUBHIA

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE PESQUISA EM UM
CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM
MEDIANTE A COMPARAÇÃO DE DESEMPENHOS,
EM PESQUISA, DE GRADUANDOS EM DOIS
PROJETOS CURRICULARES

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutor em
Enfermagem, junto ao Programa Interunidades
de Doutorado em Enfermagem.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENFERMAGEM (1)

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO ELABORADA PELA DIVISÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS DA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S719c Soubhia, Zeneide.

Construção de uma proposta de ensino e aprendizagem de pesquisa em um currículo integrado de enfermagem mediante a comparação de desempenhos, em pesquisa, de graduandos em dois projetos curriculares / Zeneide Soubhia. – Ribeirão Preto, 2004.

305f. : il. & anexos no final da obra.

Orientador: Márcia Caron Ruffino.
Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2004.

Bibliografia: f. 199-206.

1. Enfermagem – Estudo e ensino – Teses. 2. Enfermagem – Pesquisa – Teses. 3. Enfermagem – Currículos – Teses. 4. Ensino integrado – Teses. 5. Pesquisa – Inserção – Teses. I. Ruffino, Márcia Caron. II. Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. III. Título.

CDU 616-083:378

Dedicatória

*A Deus
por tudo o que tenho e sou, por guiar
meus caminhos, por atender minhas súplicas,*

por me ter dado a minha família e
garra para enfrentar o inesperado e por ser
meu amparo durante os períodos de sofrimento.

Agradecimentos Especiais

À minha família: *Abrahim*, meu esposo,
Maria Cristina, *Fábio Henrique*,
Maurício Augusto, *Toni* e *Jamil*.

A vocês dedico esta tese, símbolo do meu
esforço, de minha dedicação ao trabalho e de
um desejo muito antigo concretizado.

Ao *Jamil*, meu neto,
que alimentou minhas esperanças, que me fortaleceu
nos meus tropeços durante a caminhada,
minha fonte de alegria, meu oásis, meu obrigada
pela oportunidade de tornar a ser criança, brincando,
rindo, correndo e brincando de fazer-de-conta.
Nesses momentos de fantasia, a realidade
do sofrimento, dos desencontros, da saudade,
das ausências e do nunca mais era esquecida.

Aos meus familiares: *mãe*, *irmãos*,
cunhadas e *cunhados*, *sobrinhos*,
em especial ao *Camilo* e *Laís*,
pelo afeto e carinho com que nos têm

cercado ao longo de nossas vidas.

Agradecimentos

*À Profa. Dra. Márcia Caron Ruffino,
orientadora desta tese, que me acolheu desde
minha inscrição no curso de doutorado,
que me acompanhou em todas as etapas,
sugerindo, questionando e fazendo recortes
para aprimorar meu trabalho.*

*Em especial agradeço por seu carinho,
flexibilidade e liberdade ajudando-me a construir
e organizar as idéias que fundamentam minha tese.*

*À Profa. Dra. Elma Mathias Desmunti
por sua disponibilidade em analisar
a organização e apresentação dos dados
quantitativos da pesquisa, sugerindo,
questionando e apontando saídas
para os impasses.*

*À Profa. Dra. Mara Garanhani
por me orientar na organização,
apresentação e discussão dos dados qualitativos
desta pesquisa, discutindo meus pressupostos
e a organização de minhas categorias,
enfim, dando-me apoio durante todo o período
de elaboração da análise qualitativa.*

Às Profas. Dras. Alexandrina Aparecida Maciel,
Marli T. Oliveira Vannuchi,
Marta Lúcia O. Carvalho,
Selma Maffei de Andrade
por avaliar meus instrumentos de
pesquisa e sugerir adequações para
o seu aprimoramento.

Agradeço à Prof^ª Dr^ª Antonia Regina F. Furegato
e à Prof^ª Dr^ª Cristina Márcia Caron Ruffino
que contribuíram com suas observações
e sugestões para garantir
o aprimoramento deste estudo.

À minha profissão
que possibilitou o encontro com muitos
profissionais que me serviram de modelo,
o encontro com muitas pessoas doentes
que me forçaram a refletir sobre nossos limites
e garantir minha sobrevivência.

Aos meus Cirineus,
àqueles que me ajudaram a trilhar minha saga
neste mundo, ajudando-me, apoiando-me,
escutando-me ou simplesmente ao meu lado,
oportunizando a experiência do
significado da amizade.

Às minhas colegas de disciplina
Elma, Elaine, Inez e Mauricio
por cobrirem minhas ausências em alguns
momentos juntos dos alunos, garantindo-lhes
oportunidades de aprendizagem
muito obrigada.

Aos meus colegas do
Departamento de Enfermagem
que sempre me apoiaram em minhas
iniciativas e nos momentos
difíceis de minha vida,
meus agradecimentos.

Ao professor Aluysio Favaro
por pacientemente fazer a revisão
textual desta tese.

À Édna Picelli,
profissional e amiga, que não mediu
esforços para que o trabalho tivesse uma
apresentação agradável e aprimorada.

Aos meus amigos Altair e Tereza Mocelin,
Natalina Mendonça (Tica),
Maria Amália, Márcia Maria
que foram abandonados neste período
de intensos trabalhos, minhas desculpas
e meu muito obrigada, pois eu sempre pude
contar com seu apoio.

Ao meu amigo Calixto e família
por acolherem meus filhos, dando atenção,
carinho e segurança e, acima de tudo,
por nos amar.

À minha amiga Darcy K. Nampo
por facilitar a construção de meus conhecimentos
em Didática no início de minha carreira docente

À Elisana Ágatha Takmin Camargo e
Priscila Alexandra Colmiran,
alunas do Curso de Enfermagem,
que atenciosamente estiveram ao meu lado
e me ajudaram na organização e controle
das atividades relacionadas à coleta de dados.

Aos meus alunos,
motivação sempre presente em todos
os meus esforços acadêmicos,
em especial aos formandos dos anos
de 2002 e 2003 que pacientemente responderam
a todos os meus longos instrumentos,
alimentando meus dados para concretizar esta experiência.

RESUMO

SOUBHIA, Z. **Construção de uma proposta de ensino e aprendizagem de pesquisa em um currículo integrado de enfermagem mediante a comparação de desempenhos, em pesquisa, de graduandos em dois projetos curriculares.** 2004. 305p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

Este estudo foi realizado com formandos de duas propostas curriculares do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Londrina. Foi desenvolvido do seguinte problema de pesquisa: o ensino de metodologia de pesquisa no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL com o conteúdo diluído nos módulos, que permitem aproximações sucessivas com as etapas do trabalho científico, capacita os alunos de graduação para os desempenhos esperados em pesquisa? O problema em foco foi abordado com os seguintes objetivos: comparar os desempenhos, em pesquisa, dos alunos do Currículo de Transição com os desempenhos, em pesquisa, dos alunos do Currículo Integrado; compreender o significado de aprender a pesquisa para os formandos; propor um plano de ensino e aprendizagem sobre a pesquisa no desenvolvimento dos módulos do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem. A pesquisa foi conduzida por meio de dois métodos. O método quantitativo possibilitou a comparação dos desempenhos em pesquisa dos dois grupos e o qualitativo possibilitou a busca do significado de aprender a pesquisar na graduação. Participaram da pesquisa 42 formandos em Enfermagem pelo Currículo de Transição e 48 graduandos em Enfermagem pelo Currículo Integrado. A coleta dos dados quantitativos foi realizada através de cinco instrumentos: questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa; análise de artigo científico mediante o emprego das estratégias de grifo; anotações e roteiro com 18 questões; e relatório de atividade acadêmica. Os dados qualitativos foram obtidos através da auto-avaliação dos discentes. Os resultados obtidos nos testes foram organizados em sete tabelas de frequência que mostram os desempenhos dos dois grupos de formandos. Os resultados relacionados à auto-avaliação foram classificados em cinco categorias (pontos positivos, pontos negativos, exigências da pesquisa, aproveitamento e sugestões) e analisados com apoio do referencial para análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados permitiram alcançar os objetivos propostos e não rejeitam a hipótese de pesquisa. Com o trabalho esperamos: oferecer aos docentes de Enfermagem uma maneira de ensinar metodologia de pesquisa numa visão interdisciplinar, mostrando a importância da vivência prolongada com atividades de pesquisa para a aquisição da competência; incentivar a iniciação científica na graduação em Enfermagem; estimular nos docentes o desejo de utilizar a pesquisa como recurso de ensino e aprendizagem; e possibilitar uma reflexão dos docentes do Curso de Enfermagem da UEL sobre a proposta de desenvolvê-la como seiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa, desempenhos em pesquisa, currículo integrado, ensino e aprendizagem sobre pesquisa, auto-avaliação em pesquisa

ABSTRACT

SOUBHIA, Z. Construction of a proposal of teaching and learning of research in a nursery integrated curriculum through comparison of performance, in research, of graduation students in two curriculum projects. 2004. 305p. Dissertation (PhD). Nursing School in Ribeirão Preto, São Paulo University, São Paulo, 2004.

This study is developed with graduation students of two curriculum grades of nursery of Universidade Estadual de Londrina(UEL). It was elaborated from the following problem of research: Does the teaching of methods of research in the integrated curriculum of nursery in UEL with the content diluted in grade that enables successive approach to the steps of scientific work enables the students of the last year to have the expected results in research? The problem in focus was approached with the following objectives: compared the performances in research, of the students of the transition curriculum with the performance in research of the integrated curriculum. Understand significant of learning the research for the graduated. Suggested a plane of learning and teaching about research throughout the nursery integrated curriculum. The research was developed by two methods. The quantitative method enables the comparison of the performance in research of the two groups and the qualitative one enabled the search of meaning of learning research in graduation. 42 students of last year of nursery through the curriculum of the transition curriculum and 48 students of the integrated curriculum took part of the research. The gathering of the quantitative dates was done by five instruments: questionnaire to evaluate knowledge in research, analysis of scientific article by using underline strategies, notes and schedule with 18 questions, and report of academic activity. The qualitative dates were obtained through self-evaluation of students. The results obtained in the tests were organized in seven tables of frequency that show the performance of the two groups. The results of the self-evaluation were organized in fives categories (positive points, negative points, the demanding of research, progress and suggestions) and analyzed through Bardin paradigm (1977). The results allowed to reach the objectives intended and not rejected the reseach hypothesis. With this work we hope: offer the teachers a way to teach methodology of research interdisciplinary vision, showing the importance of having long experience of research to acquire competency; stimulate the scientific initiation in the nursery graduation, arise the wish of using research as a teaching and learning way in the professors; and allow reflection of the teachers in nursery school about the proposal to develop it as vigor.

KAY-WORDS: Research, performances in research, integrated curriculum, learning and teaching about research, self-evaluation in reseach.

RESUMEN

SOUBHIA, Z. **Construcción de una propuesta de enseñanza y aprendizaje de Investigación en un Currículo Integrado de Enfermería mediante la comparación de desempeños, en investigación, de alumnos de fin de curso en dos proyectos curriculares.** 2004. 305p. Tesis de Doctorado – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto.

Este estudio fue realizado con alumnos de fin de curso de dos propuestas curriculares del Curso de Enfermería de la Universidad Estadual de Londrina. Fue desarrollado a partir del siguiente problema de investigación: la enseñanza de una metodología de investigación en el Currículo Integrado del Curso de Enfermería de la UEL con el contenido diluido en los módulos, lo que permite sucesivas aproximaciones a las etapas del trabajo científico, capacita a los alumnos para el desempeño esperado en la investigación? El problema en foco fue abordado con los siguientes objetivos: comparar los desempeños, en investigación, de los alumnos del Currículo de Transición con los desempeños, en investigación, de los alumnos del Currículo Integrado; comprender el significado de aprender la investigación para los graduados; proponer un plan de enseñanza y aprendizaje sobre la investigación en el desarrollo de los módulos del Currículo Integrado del Curso de Enfermería. La investigación se llevó a cabo a través de dos métodos. El método cuantitativo hizo posible la comparación de los desempeños, en investigación, de los dos grupos y el cualitativo posibilitó la búsqueda del significado de aprender a investigar en el curso de graduación. Participaron de la investigación 42 alumnos del final del curso de Enfermería con el Currículo de Transición y 48 alumnos del final del curso de Enfermería con el Currículo Integrado. La obtención de los datos cuantitativos se realizó a través de cinco instrumentos: cuestionario para avaluar conocimientos en investigación; análisis de artículo científico mediante la utilización de estrategias de subrayado; anotaciones y guía con 18 preguntas; informe de la actividad académica. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de la autoevaluación de los alumnos. Los resultados conseguidos en los tests se organizaron en siete listas de frecuencia que muestran los desempeños de los dos grupos de alumnos. Los resultados relacionados con la autoevaluación fueron clasificados en cinco categorías (puntos positivos, puntos negativos, exigencias de la investigación, aprovechamiento y sugerencias) y analizados con apoyo en los referentes para análisis de Bardin (1977). Los resultados permitieron lograr los objetivos propuestos y no rechazaron la hipótesis de la investigación. Con este trabajo esperamos: ofrecer a los docentes de enfermería una manera de enseñar metodología de investigación bajo una visión interdisciplinaria, mostrando la importancia de la vivencia prolongada con actividades de investigación para adquirir idoneidad; incentivar la iniciación científica en la graduación en Enfermería; despertar en los docentes el deseo de utilizar la investigación como recurso de enseñanza y aprendizaje; hacer posible una reflexión de los docentes del Curso de Enfermería de la UEL sobre la propuesta de desarrollarla como saiva.

PALABRAS-CLAVES: Investigación, desempeños en investigación, currículo integrado, enseñanza y aprendizaje sobre investigación, autoevaluación en investigación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 O ENSINO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM NA UEL	7
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	10
1.3 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS	15
1.4 OBJETIVOS	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 RELACIONADA À TEMÁTICA	19
2.1.1 DEFINIÇÕES E CONCEITUAÇÕES RELACIONADAS À PESQUISA	19
2.1.2 PESQUISA COMO SEIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO	22
2.1.2.1 Possibilidades de Aprendizagem da Pesquisa no Currículo Integrado	23
2.1.2.2 Inserção da Pesquisa no Currículo Integrado	27
2.1.3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA	31
2.1.4 IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO DA PESQUISA	35
2.1.5 PESQUISA COMO SUPORTE DA PRÁTICA	37
2.1.6 RELATÓRIO: UMA POSSIBILIDADE CRIATIVA	41
2.2 RELACIONADA AO REFERENCIAL TEÓRICO	47
2.2.1 COMPETÊNCIA, DESEMPENHOS E HABILIDADES	47
2.2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO RECURSO PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOS ALUNOS NAS AUTO-AVALIAÇÕES	64
3 METODOLOGIA	73
3.1 INSTRUMENTOS RELACIONADOS À PROPOSTA DE SISTEMATIZAR A INSERÇÃO DA PESQUISA NO CURRÍCULO INTEGRADO: CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO	75

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:	
DESCRIÇÃO	80
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	82
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	86
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	88
4 DADOS DESCRITIVOS	89
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DESCRITIVOS	90
4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS DESCRITIVOS	116
5 DISCURSO DOS FORMANDOS	128
5.1 CATEGORIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA PESQUISA NA PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO, UEL, 2002	131
5.1.1 PONTOS POSITIVOS	133
5.1.2 PONTOS NEGATIVOS	140
5.1.3 EXIGÊNCIAS DA PESQUISA	146
5.1.4 APROVEITAMENTO	149
5.1.5 SUGESTÕES	151
5.2 CATEGORIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA PESQUISA NA PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS DO CURRÍCULO INTEGRADO, UEL, 2003	154
5.2.1 PONTOS POSITIVOS	156
5.2.2 PONTOS NEGATIVOS	166
5.2.3 EXIGÊNCIAS DA PESQUISA	173
5.2.4 APROVEITAMENTO	176
5.2.5 SUGESTÕES	180

5.3 SÍNTESE DOS DISCURSOS DOS FORMANDOS	184
6 CONCLUSÕES	191
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
8 REFERÊNCIAS	199

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROGRAMA DE METODOLOGIA DE PESQUISA	208
APÊNDICE B – PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO DE METODOLOGIA DE PESQUISA NOS MÓDULOS	217
APÊNDICE C – ESTRUTURA DOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES ACADÊMICAS COM SUCESSIVAS APROXIMAÇÕES	226
APÊNDICE D – MODELO DE RELATÓRIO DE ATIVIDADE ACADÊMICA SEM DADOS PARA APRESENTAR	229
APÊNDICE E – MODELO DE RELATÓRIO DE ATIVIDADE ACADÊMICA COM DADOS PARA APRESENTAR	231
APÊNDICE F – COMPETÊNCIAS, DESEMPENHOS E HABILIDADES EM PESQUISA	240
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR CONHECIMENTOS EM PESQUISA	243
APÊNDICE H – AUTO-AVALIAÇÃO	254
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO — GABARITO	255
APÊNDICE J – OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O CONTEÚDO MÍNIMO DE METODOLOGIA DE PESQUISA	257
APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	258

APÊNDICE M – FICHA DE LEITURA	260
APÊNDICE N – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS	262
APÊNDICE O – MAPA CONCEITUAL SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN (1977)	264
APÊNDICE P – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO DA UEL, LONDRINA, 2002	265
APÊNDICE Q – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO CURRÍCULO INTEGRADO DA UEL, LONDRINA, 2003	271
APÊNDICE R – AUTO-AVALIAÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO DA UEL AGRUPADAS EM SUBCATEGORIAS, LONDRINA, 2002	278
APÊNDICE S – AUTO-AVALIAÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURRÍCULO INTEGRADO DA UEL AGRUPADAS EM SUBCATEGORIAS, LONDRINA, 2003	282

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	290
ANEXO B – ARTIGO CIENTÍFICO PARA ANÁLISE.....	291
ANEXO C – PEDRO PEDREIRO	305

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Diagrama de convergência dos discursos dos graduandos do Currículo de Transição, UEL, 2002	132
FIGURA 2	Pontos positivos relacionados à aprendizagem da pesquisa	134
FIGURA 3	Pontos negativos relacionados à aprendizagem da pesquisa	141
FIGURA 4	Exigências relacionadas à aprendizagem da pesquisa	147
FIGURA 5	Aproveitamento relacionado à aprendizagem da pesquisa	149
FIGURA 6	Sugestões relacionadas à aprendizagem da pesquisa	152
FIGURA 7	Diagrama de convergência dos discursos dos graduandos do Currículo Integrado, UEL, 2002	155
FIGURA 8	Pontos positivos relacionados à aprendizagem da pesquisa	157
FIGURA 9	Pontos negativos relacionados à aprendizagem da pesquisa	167
FIGURA 10	Exigências relacionadas à aprendizagem da pesquisa	174
FIGURA 11	Aproveitamento relacionado à aprendizagem da pesquisa	177
FIGURA 12	Sugestões relacionadas à aprendizagem da pesquisa	181

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição do perfil dos graduandos em Enfermagem da UEL, Londrina, 2002/2003	91
TABELA 2	Distribuição dos graduandos de Enfermagem da UEL, segundo acerto no grifo de idéias importantes nos tópicos do artigo científico, Londrina, 2002/2003	93
TABELA 3	Distribuição dos graduandos em Enfermagem da UEL, segundo o acerto nas anotações à margem dos tópicos do artigo científico, Londrina, 2002/2003	98
TABELA 4	Distribuição dos graduandos de enfermagem da UEL, segundo os acertos nas questões do roteiro para análise do artigo científico, Londrina, 2002/2003	102
TABELA 5	Distribuição dos graduandos em Enfermagem da UEL, segundo o acerto nas opções do questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa, Londrina, 2002/2003, (n = 135)	104
TABELA 6	Distribuição dos acertos na estrutura do relatório de atividades acadêmicas pelos graduandos em Enfermagem, da UEL, Londrina, 2002/2003	112
TABELA 7	Distribuição das proporções de acertos obtidos pelos graduandos em Enfermagem do Currículo de Transição e do Currículo Integrado, UEL, Londrina, 2002/2003	115

Introduction 1

1 Introdução

O ensino da pesquisa tem sido objeto de nossa atenção e preocupação há vários anos, possibilitando-nos reflexões e retomadas na forma de ensinar. Este trabalho descreve e avalia os desempenhos em Metodologia de Pesquisa em graduandos em Enfermagem de duas diferentes propostas curriculares do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina — UEL — : O Currículo de Transição e o Currículo Integrado.

Em 26 de outubro de 1971 foi autorizado o funcionamento do Curso de Graduação em Enfermagem na UEL, pela Resolução nº 53, vinculado ao Centro de Ciências da Saúde, oferecendo-se 20 vagas, em período integral, com duração de três anos e em sistema seriado.

O Curso de Enfermagem no período de 1972 a 2000 passou por cinco reformas curriculares com a intenção de aprimorar sua grade curricular para atender às necessidades da região e aos desejos do corpo docente (SOUZA, 2000).

Em 1973 o Curso realizou sua primeira reforma curricular em decorrência da aprovação do Parecer 163/72 e da Resolução 4/72 do Conselho Federal de Educação que determinou um novo currículo mínimo. Este currículo era dividido em três partes: ciclo básico, comum a todos os cursos da UEL, tronco profissionalizante e três habilitações com duração de um ano: Enfermagem Obstétrica, Enfermagem de Saúde Pública e Enfermagem Médico-Cirúrgica. Nesta estrutura curricular o ciclo básico absorvia 50% da carga horária do curso. Concomitantemente a estas mudanças a UEL adotou o regime acadêmico de sistema de créditos.

1 Introdução

Em 1980 foi implementada a segunda reforma curricular resultante de discussões ocorridas no Primeiro Fórum de debates sobre o Curso de Enfermagem da UEL. As principais mudanças foram: a duração do curso passou para três anos e meio, excluíram-se as habilitações, ampliou-se a carga horária para as disciplinas profissionalizantes, sendo a carga horária das disciplinas com estágio dividida entre aulas teóricas e práticas, acentuando-se a dicotomia existente entre essas áreas do saber.

Em 1992 foi implantada a terceira reforma curricular decorrente dos efeitos da 8ª Conferência Nacional de Saúde: reformulação das políticas de saúde e implantação do Sistema Único de Saúde — SUS —, criando-se novos mercados de trabalho para os enfermeiros, e da Resolução 1698/91 da UEL que determinava a adoção do regime acadêmico seriado.

Em 1996 ocorreu a quarta reforma curricular, considerada como um currículo de transição, pois a intenção do Currículo Integrado já existia. Essa reforma trouxe alterações significativas tais como o estímulo à interdisciplinaridade, a fusão do ciclo básico com o clínico e a inserção do aluno nos campos de atuação do enfermeiro desde o primeiro ano do curso. Este currículo foi estruturado em quatro anos com 4.051 horas e manteve o internato de enfermagem no segundo semestre do quarto ano. Foi considerado de transição para o Currículo Integrado para que as dificuldades pudessem ser gradativamente superadas, diminuindo-se resistências e capacitando-se docentes para mudanças metodológicas pretendidas.

Em 2000, o Curso de Enfermagem implantou a quinta reforma

1 Introdução

curricular, o Currículo Integrado, proposta que encerra a divisão dos conteúdos por disciplina e utiliza a Pedagogia da Problemática como principal recurso de ensino.

Tal currículo constitui o resultado do trabalho coletivo de docentes, enfermeiros e alunos, ao longo dos quatro anos anteriores. Articula de forma dinâmica ciclo básico e clínico, ensino, serviço e comunidade, prática e teoria, por meio da integração dos conteúdos, e abordagem de temas transversais como ética, comunicação, trabalho em equipe e pesquisa. O papel do professor é de orientador do processo de aprendizagem, mediante a promoção da aprendizagem significativa e estimulação do raciocínio do aluno. O papel do aluno é de sujeito ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento (MARTINS; DELLAROZA, 2000).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem (UEL, 1999b), o Currículo Integrado está organizado por áreas de conhecimento que permeiam todos os módulos que são: Comunicação, Bioética, Trabalho em Equipe Multiprofissional, Gerência da Assistência de Enfermagem, Investigação Científica, Interação Serviço-Comunidade, Processo do Cuidar, Educação em Saúde e Atividade Complementar de Ensino. Estas áreas de conhecimento são consideradas *seivas* cuja função é dinamizar as seqüências de atividades (UEL, 1999).

Embora a pesquisa seja considerada como *seiva* no Projeto Político Pedagógico do Curso (UEL, 1999), esta área de conhecimento ainda não está inserida de maneira formal e sistematizada.

1 Introdução

A experiência adquirida em dois anos de currículo integrado possibilitou o amadurecimento crítico e reflexivo dos docentes para repensar as seivas. Coube-nos planejar, implementar e avaliar o *modus efficiendi* da disciplina de Metodologia de Pesquisa para que a mesma fosse a seiva condutora.

Inicialmente as seivas não tiveram o peso sonhado no direcionamento da construção das seqüências de atividades por conta de fatores que acompanham uma mudança curricular. O currículo evoluiu de uma grade constituída por disciplinas para uma formada por temas, com abordagem interdisciplinar. O conteúdo das disciplinas é apoio para o desenvolvimento dos temas. Anatomia e Fisiologia, por exemplo, são disciplinas estudadas de acordo com as exigências dos temas.

O compromisso assumido pelo corpo docente em 2000 foi para definir a seqüência dos temas, o recorte de conhecimento para cada avanço, a realocação dos docentes, o fortalecimento de uma mentalidade baseada na interdisciplinaridade.

A mudança de paradigma na forma de ensinar e aprender em enfermagem implica na predisposição pessoal e coletiva para superação do modelo tradicional, de acordo com as constantes inovações e transformações da atualidade (UTYAMA; GUARIENTE; SOUBHIA, 2000).

O Curso de Enfermagem da UEL visa formar um profissional generalista; preparado para atender nos programas de saúde nos níveis

1 Introdução

primário, secundário e terciário, exercendo suas funções com consciência, autonomia, compromisso profissional e responsabilidade ética, contribuindo para o desenvolvimento da profissão através do ensino, pesquisa, participação nas entidades organizadas, no exercício da cidadania (UEL, 2000).

Este estudo torna-se relevante porque o Departamento de Enfermagem está vivenciando uma nova proposta curricular com a possibilidade da pesquisa ser a seiva dinamizadora das atividades acadêmicas.

Docentes e alunos do Curso de Enfermagem da UEL vivenciam a implantação dessa proposta, o currículo integrado, desde janeiro de 2000.

O Currículo Integrado implantado em 2000 está organizado em módulos.

1 Introdução

ANO ACADÊMICO	MÓDULOS
1º	MÓDULO 1 – A Universidade e o Curso de Enfermagem MÓDULO 2 – Processo saúde e doença MÓDULO 3 – Processo saúde-doença a partir do núcleo familiar MÓDULO 4 – Avaliação do estado de saúde do indivíduo PIM001 – Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais I
2º	MÓDULO 5 – Introdução à saúde do adulto MÓDULO 6 – Saúde do adulto I MÓDULO 7 – Organização dos serviços de saúde e de enfermagem PIM002 – Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais II
3º	MÓDULO 8 – Saúde do adulto II MÓDULO 9 – Da concepção à adolescência PIM003 – Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais III
4º	INTERNATO

QUADRO 1 – Grade curricular do Curso de Enfermagem.

1.1 O ENSINO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM NA UEL

A Metodologia de Pesquisa passou a fazer parte do elenco das disciplinas do Curso de Enfermagem a partir da quarta reforma curricular em 1996. Era ministrada no segundo semestre do terceiro ano, com carga horária de 34 horas, o que possibilitou diferentes experiências na prática docente.

1 Introdução

A seleção de conteúdo, no início, foi o foco de atenção. As aulas eram ministradas visando transmitir aos alunos o máximo de informação, baseada na literatura, sem a preocupação com a prática. No decorrer dos anos de docência o conteúdo foi reduzido a noções básicas com exigência maior de aulas práticas, possibilitando exercícios do conteúdo teórico, por exemplo, o exercício de redação do problema de pesquisa, da hipótese e dos objetivos. A observação de dificuldades enfrentadas por alguns alunos, das deficiências no emprego de estratégias de estudo para detectar as idéias principais e utilizar as informações como ferramentas de trabalho reforçou a necessidade de implantar, como exigência de conclusão da disciplina, a elaboração do projeto de pesquisa, (I, II, III e IV Oficinas de Trabalho Coletivo-Rumo ao Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL, 1999).

O modo de ensinar foi-se adequando conforme as evidências detectadas no decorrer da disciplina. As aulas expositivas foram, gradativamente, substituídas por dinâmicas de grupo, orientações em pequenos grupos e individuais. Nas dinâmicas de grupo eram realizados exercícios de estratégias de estudo como: grifar as idéias principais, fazer anotações à margem do texto, avaliar a coerência das informações e discussão do tema em pauta. Nas discussões de pequenos grupos eram avaliados os exercícios realizados sobre redação de problema, hipótese, objetivo e construção de instrumentos. Nas orientações individuais eram sugeridos ajustes na redação do projeto de pesquisa.

Essas atividades eram sempre acompanhadas com a

1 Introdução

preocupação de capacitar o aluno para a iniciação científica; elas exigiram um relacionamento mais individualizado entre professor e aluno.

A elaboração do projeto de pesquisa, com orientação individual, acarretou uma série de dificuldades: deficiência de carga horária, relutância dos alunos em trabalhar com textos, falta de domínio do conteúdo estudado e de disponibilidade para atividades extracurriculares. A disciplina era oferecida em um semestre, com duas horas semanais, para 60 alunos acompanhados por um professor. Poucos alunos dominavam as noções de problema de pesquisa, hipótese, metodologia, população e amostra durante as orientações e pouquíssimos conseguiram transpor para a prática os conceitos teóricos, o que exigia do professor retomada do conteúdo, retorno do aluno para novas orientações. Foi um trabalho demorado, sem disponibilidade de carga horária para o aluno e para o docente, sobrecarregando a ambos com atividades extracurriculares.

Ampliamos nossa experiência no ensino de Metodologia de Pesquisa com o cargo de coordenadora da Comissão de Pesquisa do Departamento de Enfermagem. Esta função possibilitou a avaliação de projetos de pesquisa elaborados por colegas, a discussão dos projetos com os membros da comissão e a observação da avaliação dos mesmos por peritos de outras instituições.

A experiência acumulada com a orientação dos alunos nos projetos de pesquisa e com a função na Comissão de Pesquisa do Departamento de Enfermagem foi, gradativamente, permitindo o domínio do

1 Introdução

raciocínio científico e sua aplicação na elaboração do projeto de pesquisa e em trabalhos científicos bem como segurança sobre o seqüenciamento das idéias para compor as etapas dessas duas atividades de pesquisa.

O freqüente ir e vir da prática para a teoria, e vice-versa, foi gerando indagações sobre a melhor forma de ensinar e de aprender Metodologia de Pesquisa. As diferentes formas abordadas desde 1998 a 2000 não satisfizeram o desejo de capacitar o aluno de graduação para a pesquisa. As evidências já sinalizavam que: **1º)** a competência era uma conquista para longo prazo, apesar das ações docentes apoiarem-se no pressuposto de que quanto maior for a participação do aluno maior será a aprendizagem; **2º)** faltava tempo para a elaboração das informações vivenciadas; **3º)** faltavam experiências de aplicação das mesmas em diferentes situações de aprendizagem.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

A preocupação com a forma de ensinar e de aprender e as evidências apontadas direcionaram nosso interesse pelo problema que a ser tratado.

O ensino de Metodologia de Pesquisa no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL com o conteúdo diluído no decorrer dos módulos, permitindo aproximações sucessivas com as etapas do trabalho científico, capacita os alunos de graduação para os desempenhos esperados em pesquisa?

1 Introdução

O presente problema será explorado em dois aspectos, no primeiro comparamos os desempenhos em pesquisa de dois grupos de formandos, um pelo Currículo de Transição e o outro pela primeira turma de formandos do Currículo Integrado. Os resultados decorrentes fornecerão subsídios e suporte para o segundo aspecto que é a proposta de sistematizar a inserção da Metodologia de Pesquisa, de forma gradativa nos módulos do curso.

Este estudo, além de partir do pressuposto de que pesquisar é um comportamento que se adquire em longo prazo, será norteado pela seguinte **HIPÓTESE DE PESQUISA**: o ensino da Metodologia de Pesquisa nos módulos do Currículo Integrado de forma gradativa favorece de igual forma o desenvolvimento de desempenhos em pesquisa como o ensino em uma única disciplina como ocorria no Currículo de Transição.

O ensino da pesquisa no Currículo Integrado, ou seja, a forma gradativa, variável, independente, é aqui entendida como a distribuição do conteúdo, a repetição de técnicas relacionadas às etapas da pesquisa e o exercício da reflexão. São condições que permeiam o desenvolvimento do conteúdo nos módulos.

Consideramos como técnicas relacionadas às etapas da pesquisa a elaboração de instrumentos de pesquisa, a construção de tabelas ou gráficos, a entrevista para a coleta de dados. Estas, quando desenvolvidas nas seqüências de atividades, possibilitam ao aluno adquirir habilidade nas mesmas.

A variável dependente, competência para a pesquisa, será mensurada pelo alcance dos desempenhos propostos ao graduando em

1 Introdução

Enfermagem (Apêndices: C, G, H, I e Anexo B).

A Metodologia de Pesquisa é uma área de conhecimento que desde o início deu suporte à construção das seqüências de atividades porque a proposta do Currículo Integrado é pautar o desenvolvimento das atividades na pedagogia da problematização (FREIRE, 1983; BORDENAVE; PEREIRA, 1988; BERBEL, 1995). A Metodologia de Pesquisa, como seiva, cumprirá sua função à medida que as atividades práticas existentes nas seqüências forem sendo relacionadas ao conteúdo teórico específico de Metodologia de Pesquisa. É imperioso, também, zelar para que a coerência do raciocínio científico norteie a proposta das seqüências de atividades e os professores tenham em mente a necessidade de retomar com o aluno o conteúdo que fundamenta cada atividade relacionada com a pesquisa. O professor deverá orientar e situar o aprendiz em cada etapa do raciocínio científico, relacionando a etapa presente com as anteriores e as posteriores. Exemplificando, deverá construir um instrumento de pesquisa (roteiro ou questionário) após o problema de pesquisa estar claro, a hipótese delineada e os objetivos do trabalho definidos.

As atividades de pesquisa contida nos módulos são estratégias que favorecem o amadurecimento reflexivo do aluno. Este é o objetivo da formação acadêmica, como salienta Severino (2000), quando aborda a questão da análise interpretativa de um texto. Esse aspecto também é salientado por Luckesi et al. (1998), que afirmam que a reflexão é o ponto alto da atividade acadêmica.

O estudo e a prática da pesquisa mediado pela pedagogia da

1 Introdução

problematização em diferentes oportunidades favorece o desenvolvimento da habilidade de reflexão. Nessas oportunidades o aluno observa uma determinada realidade, identifica problemas cruciais e propõe ações de promoção, prevenção e curativas relacionadas ao processo de saúde e doença para o indivíduo e comunidade.

O alcance da competência em pesquisa, meta proposta, variável dependente, é um desafio. Na tentativa de garantir a competência em pesquisa estudamos com os representantes de todas as áreas de conhecimento que compõem o corpo docente do Departamento de Enfermagem diferentes propostas de distribuição do conteúdo da disciplina de Metodologia de Pesquisa nos módulos. O Apêndice B mostra a proposta sugerida em 2000, a qual, por várias circunstâncias, vem sendo incorporada, em parte. A avaliação dos desempenhos dos graduandos da 1ª turma do Currículo Integrado fornecerá suporte para o colegiado intervir mais diretamente na inserção da Metodologia de Pesquisa nos módulos.

A possibilidade de a pesquisa ser a seiva dinamizadora das seqüências de atividades permitiu-nos pensar e discutir informalmente, com alguns docentes, sobre que competências necessitariam ser desenvolvidas pelos graduandos em Enfermagem. O Apêndice F relaciona quatro categorias de competências em pesquisa para sistematizar as atividades do aluno facilitando o alcance da meta programada.

A produção de um trabalho científico é a exigência do Conselho Nacional de Educação, Art. 9, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131 de 25 de

1 Introdução

novembro de 1995 e Parecer CES 1133/2001 de 07 de agosto de 2001, Art. 12. Isto não é suficiente quando o propósito é a pesquisa como seiva e quando as possibilidades do exercício da pesquisa oferecido nas seqüências de atividades do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL são consideradas. Esta análise permite sonhar com a possibilidade da pesquisa como forma de ensinar, com o raciocínio científico permeando todas as etapas das seqüências de atividades, com a possibilidade de o aluno conviver com a pesquisa no seu dia-a-dia, e de a incorporar no seu modo de ver a realidade da prática profissional. Então, o aluno além de entender o conteúdo básico de Metodologia de Pesquisa; a saber: identificar o problema, elaborar a hipótese e os objetivos, coletar dados, demonstrar e analisar resultados, o aluno necessita aprender a indagar a realidade, abordar uma população, incorporar os princípios éticos que orientam a busca de dados, utilizar os recursos disponíveis para comunicar e socializar seus achados, e recorrer aos recursos estatísticos para comparar seus dados com sua hipótese de trabalho e mostrar a relevância de seus resultados.

O empenho de cada docente como mediador da aprendizagem dos alunos se reflete no êxito da proposta: aprendizagem através da pesquisa. Este empenho constitui-se uma variável interveniente que interfere nos desempenhos nos testes planejados, podendo também, interferir significativamente no processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, nas avaliações formativas e somativas do resultado do Currículo Integrado.

1 Introdução

1.3 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

O esforço empregado na concretização desta tese visa as seguintes contribuições:

- ▶ Contribuir para o ensino de Metodologia de Pesquisa mostrando a importância de uma vivência prolongada com situações que envolvem atividades de pesquisa para a formação profissional.
- ▶ Despertar nos docentes o desejo de utilizar a pesquisa como recursos de ensino e de aprendizagem.
- ▶ Ofertar subsídios para a reflexão sobre a forma de ensinar e de aprender Metodologia de Pesquisa.
- ▶ Oferecer aos docentes de Enfermagem uma maneira de ensinar Metodologia de Pesquisa numa visão interdisciplinar, com o conteúdo distribuído de maneira gradativa nos módulos do curso.
- ▶ Possibilitar uma reflexão dos docentes do Curso de Enfermagem da UEL sobre a proposta de inserir a Metodologia de Pesquisa como seiva.
- ▶ Incentivar a iniciação científica do aluno de graduação em Enfermagem.

A busca de esclarecimentos para as indagações aqui mencionadas será pautada nos seguintes objetivos.

1 Introdução

1.4 OBJETIVOS

Comparar os desempenhos em pesquisa dos alunos do Currículo de Transição com os desempenhos em pesquisa dos alunos do Currículo Integrado.

- ▶ Mensurar o conhecimento dos alunos do Currículo de Transição e do Currículo Integrado sobre o conteúdo de Metodologia de Pesquisa.
- ▶ Avaliar o desempenho dos graduandos de ambos os currículos na produção de texto através dos relatórios de atividades acadêmicas.
- ▶ Verificar o desempenho dos alunos de ambos os currículos nas estratégias do grifo e anotações à margem do texto .
- ▶ Identificar as situações facilitadoras e limitantes do curso para a formação em pesquisa.

Compreender o significado de aprender a pesquisa para os formandos do Currículo de Transição e do Currículo Integrado.

Apresentar uma proposta de sistematizar a inserção da Metodologia de Pesquisa nos módulos do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem.

1 Introdução

- ▶ Relacionar as competências, desempenhos e habilidades para o desenvolvimento da Metodologia de Pesquisa.
- ▶ Propor assuntos essenciais para o desenvolvimento da Metodologia da Pesquisa.
- ▶ Propor distribuição desses assuntos ao longo dos módulos nos quatro anos do curso, relacionados ao desenvolvimento gradativo dos desempenhos esperados.
- ▶ Construir instrumentos que possibilitem a orientação dos alunos pelos professores nas seqüências de atividades visando o desenvolvimento das habilidades em Metodologia de Pesquisa como: elaboração de relatórios, ficha de leitura e outras atividades.

2 Revisão de Literatura

2 Revisão de Literatura

A fundamentação teórico-metodológica desta tese exigiu a busca de informações sobre temas que sustentam os argumentos aqui expostos, bem como, a reflexão da pertinência dos mesmos para os objetivos propostos, tais como: pesquisa, competência, relatório de atividade acadêmica e análise de conteúdo. Estas diferentes fontes informativas foram organizadas em dois tópicos, o relacionado à temática e o relacionado ao referencial teórico.

2.1 RELACIONADA À TEMÁTICA

2.1.1 DEFINIÇÕES E CONCEITUAÇÕES RELACIONADAS À PESQUISA

O emprego do termo pesquisa exige esclarecimentos sobre o seu entendimento. Neste trabalho, a partir de afirmações de alguns autores sobre o assunto como Severino (2000), Demo (2000) e Luckesi et al. (1998), pensa-se a pesquisa como uma atividade intelectual e um labor que resulta da relação do homem com o mundo, como um observador, indagador e interventor.

Observador porque percebe os sinais emitidos pela realidade que o cerca, conseguindo identificar as situações que fogem do esperado. Indagador por que pergunta a si mesmo porque tal fenômeno ou situação está acontecendo, busca semelhanças e singularidades nessas manifestações. Interventor porque se sente impelido a dar respostas a essas inquietações. A pesquisa é um labor porque demanda esforço pessoal na busca de informações sobre o fenômeno observado, que toma tempo e que esgota. Dependendo do propósito do pesquisador, o trabalho resulta em esclarecimento ou intervenção

2 Revisão de Literatura

sobre o problema; dessa forma, a pesquisa é uma atividade que envolve todos os aspectos do ser humano: o intelectual, o emocional, o fisiológico e o interacional. A pesquisa também é entendida como labor por Dyniewicz e Martins (1998) que, ao incentivar os alunos a escreverem suas experiências, transformando-as em obra de arte, ressaltam que elas resultam de exaustivo labor técnico e científico.

Destas colocações depreende-se que a pesquisa pode estar mais articulada com todos os temas estudados na universidade porque a observação é um recurso básico para o fazer do enfermeiro, não existindo atuação adequada sem o aprimoramento desta habilidade bem como o da indagação.

A pesquisa, para Deslandes (1994), é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino.

Souza e Gutiérrez (1990, p. 135) explicam que “a pesquisa científica é um meio controlado, sistematizado de buscar respostas às dúvidas, aos problemas confrontados pelo homem no seu viver”.

Assim podemos afirmar com Demo (2000, p. 16) que a pesquisa não é “ato isolado, intermitente, especial, mas atividade processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem; conhecimento é processo diário que não começa e nem acaba”.

O trabalho de pesquisa, independente do referencial teórico do

2 Revisão de Literatura

observador, exige sistematização: a partir de evidências define o problema, busca informações esclarecedoras para o problema, analisa as informações com o auxílio de um referencial teórico e divulga o conhecimento produzido, enfim planeja ou relata as etapas da pesquisa, como descreve Deslandes (1994), Marconi (2000), Polit e Hungler (2001) e Mattar Neto (2002).

Demo (2000, p. 29) citando Ladiere, diz: “pesquisa é compreendida como diálogo crítico com a realidade no seu dia-a-dia e como raiz política da constituição de espaço próprio, com projeto próprio de vida”.

Esse enfoque requer uma formação mais ampla contemplando áreas de conhecimento ministradas em outros currículos de forma isolada. Percebendo a pesquisa dessa forma, necessita-se agregar ao conteúdo de pesquisa a ética, a comunicação e a didática. O estudo da ética ajuda o aluno a compreender os limites da pesquisa em seres humanos, os direitos das pessoas que constituem a população de estudo, as leis que regulamentam a pesquisa no país, as funções dos Comitês de Ética e a importância do termo de consentimento livre e esclarecido. A comunicação, tanto a escrita como a oral, é o veículo da divulgação da pesquisa, Os alunos aprendem como apresentar um trabalho e como utilizar os recursos audiovisuais e a estrutura adequada do trabalho para a apresentação. O estudo da didática fornece os princípios para elaboração de transparências, *slides* ou *data show* para divulgação dos dados.

Consideramos, então, a pesquisa como uma atividade intelectual e um labor, a qual exige o domínio de temas de várias disciplinas acadêmicas. Assim, o conteúdo de Metodologia de Pesquisa torna-se interdisciplinar.

2 Revisão de Literatura

2.1.2 PESQUISA COMO SEIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

A pesquisa será neste trabalho discutida como possível *seiva* dinamizadora das atividades acadêmicas em todos os módulos. Para isso recorreremos a experiência da UEL onde algumas áreas de conhecimento como pesquisa, comunicação, ética e metodologia de assistência, foram consideradas, nas discussões sobre Currículo Integrado pelos docentes do Curso de Enfermagem, como seivas, com a metáfora real do termo, isto é, como aquilo que circula por todo o organismo vegetal, que sustenta e dá vida. Essas áreas seriam incorporadas nos temas que constituem as seqüências de atividades dos módulos, sem a obrigatoriedade de planejamentos específicos para elas. A inserção de Metodologia de Pesquisa como linha condutora do ensino é um ponto que acompanha as discussões em torno do Currículo Integrado, em andamento.

Nosso compromisso nesse contexto, como professora da disciplina de Metodologia de Pesquisa, é de sugerir um plano de distribuição do conteúdo e acompanhar seu desenvolvimento junto aos docentes e alunos. Após ensaios e discussões com os docentes ficou estabelecido o que consta em quase todos os apêndices deste trabalho (Apêndices A, B, C, D, E, F, M e N).

2 Revisão de Literatura

2.1.2.1 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA PESQUISA NO CURRÍCULO INTEGRADO

O aprendizado da pesquisa no Currículo Integrado de Enfermagem da UEL acontece por diferentes vias: **ESTRUTURA DOS MÓDULOS, ATIVIDADE COMPLEMENTAR, INTERNATO e ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.**

Os docentes do Departamento de Enfermagem, inicialmente, adotaram a Metodologia de Problemática como estratégia para desenvolver o aprendizado através da solução de problemas e com a finalidade de integrar as diversas áreas de conhecimento no currículo. Durante a implementação do currículo foram associados novos princípios de aprendizagem com apoio nas operações mentais, e em 2001 configurava uma proposta curricular embasada por uma filosofia crítico social e por uma pedagogia da problematização conforme descreve Alves (2003). Sem a preocupação de afirmar ou justificar os pressupostos que sustentam o Currículo Integrado, trabalho desenvolvido por Alves (2003), a estrutura dos módulos com o planejamento de seqüências de atividades oferece várias oportunidades para desenvolver as habilidades em pesquisa apresentadas no Apêndice F.

PEEPIM — Projeto Especial de Ensino: Práticas Multiprofissionais e Interdisciplinares —, atualmente, PIM — Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais — é uma atividade complementar, de caráter opcional, na qual o aluno constrói seu conhecimento a partir de uma realidade vivenciada na área de abrangência de uma UBS — Unidade Básica de Saúde — em Londrina. O projeto representa o primeiro passo dos alunos

2 Revisão de Literatura

rumo aos problemas que envolvem o processo de saúde/doença da comunidade; é desenvolvido nos dois primeiros anos do curso com carga horária de 140 horas, sendo 40 teóricas e 100 práticas em cada ano (ITO, 1998; SILVA, 1998; GODOY, 2001).

O PEEPIM/PIM propõe promover a interação entre ensino, serviço e comunidade e o exercício da prática multiprofissional no nível primário e secundário de atenção à saúde. Este projeto, desde o início do Currículo Integrado, adota a Metodologia de Problematização, descrito por Bordenave e Pereira (1994), Berbel (1999) e Alves (2003), como recursos de abordagem da realidade, o qual propicia a interação das três estâncias que envolvem o ensino: academia, serviço e comunidade. Trata-se de uma forma de operacionalizar uma das práticas de ensino problematizadora através da aplicação do esquema proposto por Bordenave e Pereira (1994, 2000), denominado *Método do Arco*.

Este método é composto por cinco fases: **1ª)** Observação da Realidade, **2ª)** Pontos-Chaves, **3ª)** Teorização, **4ª)** Hipóteses de Solução e **5ª)** Aplicação à Realidade.

Os alunos do projeto estudam e utilizam esta metodologia para desenvolver suas atividades junto à comunidade que frequenta as UBS.

Os inscritos no projeto são divididos em grupos de doze para cada instrutor. Em visitas ao serviço tomam conhecimento dos recursos disponíveis na área de abrangência da UBS, como: escolas, creches, instituições comerciais, farmácias e igrejas; informaram-se também dos problemas de saúde

2 Revisão de Literatura

da comunidade tais como: dificuldade de locomoção, falta de tratamento de água e de rede de esgoto, tráfico de drogas, prostituição, entre outros (**OBSERVAÇÃO DA REALIDADE**). Em grupo, organizam e discutem os dados sobre os recursos e sobre os problemas, elegem um problema, considerado vital para a comunidade e de possíveis intervenções pelo grupo (**PONTOS-CHAVES**). A seguir procuram aprofundar a compreensão do problema selecionado com estudo em biblioteca, entrevistas com autoridades e discussão com especialistas (**TEORIZAÇÃO**). Com as informações necessárias, elaboram as estratégias de intervenção no sentido de resolver ou atenuar o problema (**HIPÓTESES DE SOLUÇÃO**) e implementam o plano com a colaboração da comunidade (**APLICAÇÃO À REALIDADE**).

No percurso dessas fases, várias habilidades em pesquisa foram exercitadas como: definir o problema, elaborar hipóteses, descrever as justificativas, definir objetivos, construir instrumentos, organizar gráficos e tabelas, discutir dados e concluir. Os trabalhos são apresentados no final do ano, em atividades planejadas pelo coordenador do projeto, em geral, mediante apresentação oral, dramatização e pôster. Os trabalhos foram divulgados na Revista Semina editada pela UEL (1997). Nesse periódico alguns artigos seguem as fases do método do arco, possibilitando o exercício de uma outra estrutura para os artigos científicos.

Outra estratégia de aprendizagem da pesquisa é representada pelos projetos de pesquisa dos professores do Curso de Enfermagem. Ajudando os professores, os alunos aprendem pesquisa fazendo pesquisa.

Essas duas formas comentadas não garantem a competência

2 Revisão de Literatura

esperada em pesquisa, porque nem todos os alunos participam dos projetos e os professores possuem dificuldades para esclarecer os conceitos subjacentes ao desempenho; ou não percebem a sua importância para o momento, fazendo-se necessárias as propostas apresentadas. O ensino de Metodologia de Pesquisa, no Currículo Integrado, conforme está proposta no Apêndice B, não é obrigação de um ou dois docentes, mas de todo o corpo docente do Curso. Sabe-se que nem todos os professores se interessam pelo ensino da pesquisa e encaram isto como uma sobrecarga das tarefas diárias, necessitando ampliar sua formação para atender essas exigências. Pensa-se que isso será atenuado com assessoria aos docentes dos módulos pelo professor da disciplina de Metodologia de Pesquisa, orientando a elaboração de relatórios, passando informações aos docentes e alunos sobre os temas específicos de pesquisa.

O internato, atividade do segundo semestre do quarto ano, oferece uma outra aproximação ao método científico. Nesse semestre o aluno elabora um trabalho de conclusão de curso nos moldes de um artigo científico sob a orientação de um docente do Curso de Enfermagem.

Essas oportunidades oferecidas no decorrer do Curso de Enfermagem refletem a intencionalidade dos docentes com a formação em pesquisa dos alunos, o que permite ao autor afirmar que educar, parafraseando Luckesi et al. (1998) e Demo (2000, p. 16):

[...] é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo e a atitude de pesquisa seja parte intrínseca do caminho emancipatório do aluno e /ou profissional, que não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, uma construção própria.

2 Revisão de Literatura

2.1.2.2 INSERÇÃO DA PESQUISA NO CURRÍCULO INTEGRADO

As possibilidades anteriormente descritas, por si só, não garantem que a pesquisa seja uma seiva dinamizadora das seqüências de atividades. A proposta desta tese é sistematizar a inserção da pesquisa no Currículo Integrado o que, com avanços e retrocessos, lentamente está acontecendo no Currículo Integrado.

Inicialmente, a elaboração do relatório, como recurso de avaliação do aprendizado, representa o ponto de convergência das preocupações docentes em relação à pesquisa.

Essa atividade propicia a mediação do professor de Metodologia de Pesquisa junto a docentes e alunos, ora adequando a estrutura do relatório às necessidades do ensino, ora explicando conceitos relacionados à pesquisa. Os recursos didáticos empregados nos módulos como: estudo de caso, metodologia de assistência, visita à unidade básica para levantar dados, geram dificuldades na elaboração dos relatórios favorecendo encontros e discussões entre professores. Nestes, a intermediação se faz necessária, explicando conceitos utilizados em pesquisa como problema, justificativa, objetivos e explicando como organizar tabela, como entrelaçar os dados com a teoria (discussão) e como concluir.

Os temas estudados nas seqüências de atividades dos módulos exigem que o aluno relacione as informações com a realidade oferecida pelos estágios e assim construam seu conhecimento sobre o tema. O ponto de partida

2 Revisão de Literatura

pode ser um texto a partir de uma música que demonstre a compreensão de conceitos como: política, cidadania, direitos humanos, utopia, ideologia (Apêndice D). Em outros módulos a atividade consiste em planejar a assistência a um paciente da enfermaria. Essas diferentes situações exigem dos alunos conhecimento de como estudar, clareza das etapas do relatório e, por consequência, das etapas do trabalho científico. Em algumas situações, os dados concretos necessitam ser apresentados e discutidos requerendo o conhecimento sobre tabelas e gráficos (Apêndice E). Os relatórios representam o grande recurso para ensinar a pesquisa.

O conteúdo de Metodologia de Pesquisa, em geral, atrelado à carga horária e ao propósito do professor, podendo ministrar noções básicas ou preparar o aluno para a iniciação científica não corresponde às necessidades do Currículo Integrado quando o propósito do corpo docente visa a pesquisa como seiva dinamizadora de todas as atividades curriculares. Para atender as competências delineadas no Apêndice F, o conteúdo assume forma e dimensões até então não imaginadas. O que foi considerado essencial para o aluno de graduação adquirir domínio no processo de pesquisar está refletido nos Apêndices desta tese: A – Programa de Metodologia de Pesquisa, B – Plano de Distribuição do Conteúdo de Metodologia de Pesquisa nos Módulos, F – Competências, Desempenhos e Habilidades em Pesquisa.

As competências em pesquisa requerem o conhecimento de conceitos específicos em pesquisa, domínio da leitura, prática de algumas

2 Revisão de Literatura

atividades que formam o conteúdo de Metodologia de Pesquisa. Para aprimorar o desempenho em estudo dos textos, algumas iniciativas estão sendo tomadas. O domínio da leitura é uma necessidade fundamental da pesquisa, pois é através dela que o aluno desenvolve a capacidade de relacionar alternativas explicativas para a situação que vivencia. Freire (1984, p. 17), fazendo considerações sobre o ato de estudar, salienta: “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz postura crítica e sistemática”. Iniciativas são tomadas com a intenção de despertar o aluno para uma postura crítica diante do texto proporcionando subsídios para analisar os textos didáticos e artigos científicos quanto a sua clareza, coerência entre os tópicos e consistência do assunto em foco. A ficha de leitura (Apêndice M) e cursos periódicos de como estudar são estratégias utilizadas por vários docentes e refletem a preocupação em desenvolver o domínio da leitura no aluno.

Alguns autores ofereceram subsídios para a reflexão sobre o que seria essencial para o aluno de graduação sobre os temas relacionados à pesquisa.

Porto (1990), em sua dissertação de mestrado, apresenta o posicionamento de docentes sobre o conteúdo de Metodologia de Pesquisa e informa que a maioria enfatizou o ensino das etapas da pesquisa na graduação como subsidio para a compreensão, realização e consumo da pesquisa. Outro aspecto relevante do ensino de pesquisa que a autora destaca é a estratégia de aproveitar alunos e docentes como auxiliares de pesquisa. Este procedimento não é consenso entre os docentes, mas é certo que ele desperta no aluno o

2 Revisão de Literatura

interesse pela pesquisa e desenvolve a habilidade reflexiva. Quanto aos docentes, a função foi exercida por alguns os quais foram unânimes em afirmar que a experiência foi altamente valiosa para aproximá-los da pesquisa de forma mais positiva.

Souza e Gutiérrez (1990) em levantamento sobre conteúdo de Metodologia de Pesquisa em 16 escolas de Enfermagem do Estado de São Paulo, encontraram os seguintes dados: a maioria das escolas (12 — 75%) ministra assuntos relativos a Metodologia de Pesquisa; em nove escolas o conteúdo está organizado em forma de disciplina; 60 horas é a carga horária mais indicada; os programas são desenvolvidos na 1ª e 4ª séries; a ênfase é dada aos aspectos metodológicos; e a aula expositiva é a estratégia mais utilizada.

Nesse período (1999), na UEL, a disciplina era dada no terceiro ano, com carga horária de 30 horas, com atividades teórico-práticas, com obrigatoriedade do projeto de pesquisa como conclusão da disciplina. A ênfase era dada aos conceitos que subsidiariam a elaboração do projeto de pesquisa e a compreensão de artigos científicos como: noção de problema, hipótese, variáveis, justificativa, construção de tabelas e gráficos, elaboração da discussão e conclusão. Esse conteúdo, já salientado, exigia do professor e dos alunos várias horas de atividades extracurriculares.

Considerando a possibilidade de ensinar Metodologia de Pesquisa como seiva, a primeira atitude do professor foi questionar sobre o que se espera do formando e que competência em pesquisa necessitaria ser

2 Revisão de Literatura

desenvolvida. A produção de um trabalho científico é a exigência da LDB — Lei de Diretrizes e Bases —, mas isto não é suficiente quando o propósito é a pesquisa como seiva e quando as possibilidades do exercício da pesquisa oferecido nas seqüências de atividades do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL são avaliadas. Esta análise permite sonhar com a possibilidade da pesquisa como forma de ensinar, tal como sugere Demo (2000), com o raciocínio científico permeando todas as etapas das seqüências de atividades, com a possibilidade do aluno conviver com a pesquisa no seu dia-a-dia, o qual deve incorporá-la no seu modo de ver a realidade de sua prática profissional. Então, além de entender o conteúdo básico de Metodologia de Pesquisa (problema, hipótese, coleta de dados, demonstração de resultados, etc.) o aluno necessita aprender como abordar uma população, deve ter noção de entrevista, conhecer os princípios éticos que devem orientar a busca de dados; deve saber ainda de que recursos dispõe para comunicar/socializar seus achados e que recursos estatísticos serão necessários para mostrar a relevância de suas descobertas, etc.

2.1.3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O relatório, o programa de Metodologia de Pesquisa e as competências refletem a preocupação da autora com a formação, em pesquisa, na Graduação em Enfermagem.

A autora parte de várias considerações tais como: necessita-se que o enfermeiro seja consumidor de pesquisas, que avalie a consistência das

2 Revisão de Literatura

pesquisas, que utilize a pesquisa como recurso para aprimorar a assistência e que seja sujeito ativo na construção de conhecimentos na área de enfermagem. Então, é imperioso, desde a graduação, iniciar o acadêmico em pesquisa.

Porto (1990) também chama atenção para a importância da formação em pesquisa na graduação, e, avalia um projeto de uma escola de Rio do Janeiro que possui como objetivo a formação do aluno pesquisador.

Souza e Gutiérrez (1990) são da opinião de que o ensino de Metodologia de Pesquisa deve iniciar desde o primeiro ano de graduação e com ela a tarefa de formar enfermeiros com espírito observador, crítico e inquiridor. Afirmam, ainda, que cabe à disciplina de Metodologia de Pesquisa transmitir conhecimentos técnicos e metodológicos, e desenvolver as habilidades de investigação científica deve ser a preocupação de todos os professores.

Cianciarullo e Salzano (1991) entendem que a motivação para pesquisa deveria emergir a partir da graduação e que a formação em pesquisa seja um processo contínuo que acompanhe o desenvolvimento profissional.

O ensino da pesquisa deve começar na graduação desde os primeiros módulos. Barros (1992, p. 135) faz esse apelo, ao analisar o número de pesquisadores em Enfermagem. Afirmam a autora: "...para que a pesquisa seja de fato um processo evolutivo, faz-se necessário um aumento da produção científica como forma de sobrevivência dos países". Esse aumento não acontecerá se os profissionais ignorarem o processo da pesquisa. Arruda, Dias e Silva (1992) permitem-nos inferir que estão dando incentivo à iniciação científica

2 Revisão de Literatura

ao relatar uma história criada da jardineira, conhecedora da arte, que se propõe a ensinar os jardineiros de um certo planeta. Após as demonstrações e acompanhamentos, decidiu que era tempo daqueles jardineiros perceberem que além dos seus cinco sentidos e da razão, eles dispunham de novas formas de percepção necessárias ao avanço do processo de cultivar sementes. Era tempo dos jardineiros compreenderem o complexo e árduo caminho do autoconhecimento e da autotransformação.

Padilha e Carvalho (1993) acreditam que o ensino da pesquisa deve se iniciar na graduação a fim de formar um profissional com maior senso crítico, criativo e sensibilizado pelo uso do método científico, incorporando-o na prática em seu dia-a-dia, contribuindo assim, para formar e desenvolver o corpo de conhecimentos da enfermagem. Estas autoras enfatizam que a atividade científica dos estudantes contribui para sua formação integral traduzida por concepção científica do mundo, auto-aprendizagem, soluções inovadoras para os problemas e uso crítico das informações.

Incentivar a prática da pesquisa entre alunos da graduação é a preocupação de Dyniewicz e Martins (1998) quando chamam atenção para a importância dos alunos escreverem suas experiências. Guimarães (1996) salienta o papel da iniciação científica na universidade, pois esta propicia ao jovem a oportunidade para um salutar e oportuno confronto com a realidade acadêmica diferente da existente em sala de aula; nesse confronto exercita o raciocínio através do método científico. Os mesmos autores, ora mencionados, fazem notar que o convívio com o processo de iniciação científica propicia ainda

2 Revisão de Literatura

o exercício da criatividade científica, a satisfação da curiosidade intelectual, o aperfeiçoamento do espírito crítico e aprendizagens complementares à formação como: línguas, informática e estatística. Guimarães (1996) fortalece a opinião dos autores Dyniewicz e Martins, sobre a iniciação científica, a qual é instrumento vital para assegurar ao estudante o processo de amadurecimento sobre seu aprendizado, tendo consciência dos limites do seu conhecimento e, sobretudo, sabendo onde estão as fontes para buscar o conhecimento que não domina.

Outro aspecto posto em relevo por Guimarães (1996) sobre a iniciação científica é o impacto da mesma para a pós-graduação por facilitar a seleção de candidatos, reduzindo o tempo para a titulação, diminuindo os níveis de desistência, melhorando o relacionamento entre orientando e orientador, enriquecendo as teses, aumentando os índices de publicações, reduzindo a idade dos titulados e acelerando a formação de mestres e doutores que o país necessita. O autor ainda incita as universidades a despertarem os professores para a importância da iniciação científica, ampliando as oportunidades desse treinamento nos departamentos e em grupos de pesquisa.

Galvão (2002) salienta que a implementação da pesquisa baseada em evidências, na prática, requer do enfermeiro conhecimento do processo de pesquisar para ter competência de interpretar os resultados das pesquisas, avaliar sua condução e decidir se os resultados são significativos para o problema em estudo. Isto equivale a dizer que os alunos de graduação necessitam de informações sobre como pesquisar.

2 Revisão de Literatura

Collet, Schneider e Corrêa (2000) dão a perceber que a articulação da pesquisa com o ensino de graduação ainda representa um desafio para a pesquisa em enfermagem. O grande desafio apontado pelos autores está em perceber as exigências do mundo globalizado que redefine o mercado de trabalho frente às mudanças, principalmente, em decorrência das novas tecnologias incorporadas ao processo de produção. Explicar esta nova realidade e criar estratégias para superar as contradições impostas existentes é o desafio que se apresenta aos pesquisadores em enfermagem.

2.1.4 IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO DA PESQUISA

Cianciarullo e Salzano (1991) ressaltam que a enfermagem brasileira está passando por importantes transformações que se refletem nos espaços que vem conquistando e na sua inserção no contexto de trabalho caracterizado por uma tendência para atividades independentes. Essas transformações alcançaram os espaços da pesquisa, pois, de participantes e executoras passaram a planejadoras e executoras de projetos com diferentes abrangências na área da saúde.

A pesquisa é fundamental para a enfermagem; ela, permite a construção de um corpo de conhecimento específico e propicia a melhoria da assistência de enfermagem (CASSIANI; PASSARELLI, 1999; PORTO, 1990; GALVÃO, 2002). As autoras informam que são funções da pesquisa em enfermagem: buscar soluções para os problemas vivenciados no cotidiano, gerar e validar conhecimentos necessários e úteis à prática da profissão. Ribeiro *apud* Caliri (2002) destaca que a utilização da pesquisa daria ao público visibilidade e

2 Revisão de Literatura

expansão do papel do enfermeiro. Souza e Gutierrez (1990) afirmam que sem a pesquisa a enfermagem não construiria um corpo de conhecimento próprio, que pudesse dar sustentação e transformar a prática da enfermagem. Rocha e Boemer (1992) acrescentam que é função da pesquisa buscar, através de caminhos metodológicos coerentes, a construção de melhores condições de existência para o homem. Estas autoras informam que a pesquisa em enfermagem terá maior impacto social, à medida que se engajar em projetos integrados que visem dar solução aos problemas primordiais enfrentados pelo homem atualmente como: pobreza, aquecimento global, destruição de florestas e da camada de ozônio. Almeida (1992) também aponta para a necessidade da pesquisa em enfermagem ser um processo de trabalho coletivo dizendo que a pesquisa como processo isolado tem poucas possibilidades de existir e de responder às necessidades dos homens.

Almeida (1992) alerta para a importância da produção científica ser organizada em torno de linhas de pesquisas e grupos de pesquisadores, criando com isso condições para a pesquisa em enfermagem cumprir uma de suas funções que é a melhoria das condições de vida da população. A pesquisa, com esse enfoque, é poder, visto que pode contribuir para as transformações da prática de enfermagem e para atenuar os problemas que envolve grande parte da população como: pobreza, desemprego, dificuldade de acesso ao sistema de saúde, analfabetismo, entre outros. Esse cenário apesar do tempo os enfermeiros ainda não conseguiram mudá-lo.

Porto (1990) e Loureiro (1990), em suas dissertações de

2 Revisão de Literatura

mestrado, salientam que as dificuldades para produção de pesquisa estão relacionadas à falta de professores preparados para exercer a função de orientadores em pesquisa, à falta de estrutura para a pesquisa na instituição e à desvalorização dos pesquisadores pela instituição.

Todavia, decorridos mais de uma década às colocações de Cianciarullo e Salzano (1991) e Almeida (1992) a formação em pesquisa ainda não foi suficiente para responder as exigências da prática profissional nos tempos atuais.

2.1.5 PESQUISA COMO SUPORTE DA PRÁTICA

A pesquisa como suporte da prática continua sendo a utopia de muitos profissionais da Enfermagem. Alguns autores apontam dificuldades outros ensaiam saídas mas a conquista desse desejo depende de intervenções em diferentes frentes.

Entre as dificuldades enfrentadas pela pesquisa em enfermagem no Brasil, Carvalho (1998) e Rocha e Boemer (1992) ressaltam o pouco investimento nessa área. Carvalho (1998) salienta que também são fatores que dificultam a expansão da produção do conhecimento o pequeno número de pesquisadores e tímida busca dos profissionais por apoio financeiro em instituições públicas e privadas. Cianciarullo e Salzano (1991), entre outros fatores, discutem a falta de integração entre docentes e profissionais de assistência, o que reflete na prática assistencial. A pesquisa, informam, só terá repercussões na prática se for divulgada e este processo tem acontecido de

2 Revisão de Literatura

maneira lenta, mas progressiva, com aumento de periódicos publicados na área de enfermagem a cada ano (CIANCIARULLO e SALZANO, 1991).

A utilização dos resultados em pesquisa vem sendo salientada por estudiosos desde o início da década de 1970 (GALVÃO, 2002). Esses estudos apontam os motivos que levam os profissionais à não-utilização da pesquisa. Entre barreiras de diferentes ordens relacionam: dificuldade de compreensão da análise estatística presente nos artigos, dificuldade de acesso ao conhecimento produzido, desconhecimento dos resultados das pesquisas, falta de suporte da instituição, falta de percepção do enfermeiro da relevância da pesquisa entre outras.

Caliri (2002) e Galvão (2002) são unânimes em afirmar que a pós-graduação impulsionou a produção científica em enfermagem, propiciando o aumento do número de periódicos e de eventos científicos para a divulgação de pesquisa. Esse crescimento da produção científica não ocasionou mudanças na prática da enfermagem como era desejado e esperado pelas enfermeiras pesquisadoras apesar das publicações da década de 80 ressaltarem que a utilização da pesquisa era requisito fundamental para a transformação da prática e melhoria da qualidade da assistência.

É possível que esse panorama seja consequência de fatores para os quais Caliri (2002) chama atenção: falta de conhecimento do enfermeiro sobre os resultados de pesquisa, tempo insuficiente para implementar novas idéias e ler as pesquisas. Essas informações nos levam a refletir sobre a importância do ensino e incentivo à pesquisa desde a graduação.

2 Revisão de Literatura

Souza e Gutiérrez (1990) salientam dois aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa em enfermagem: **1)** reconhecimento das enfermeiras assistenciais como parceiras na construção do conhecimento específico da enfermagem; **2)** conhecimento da metodologia de pesquisa e sua valorização desde a graduação.

Instrumentalizar as enfermeiras assistenciais para a pesquisa era uma necessidade, pois nem todos os cursos de graduação ofereciam a disciplina de Metodologia de Pesquisa em seus currículos antes de 1995. Experiências nesse sentido e com resultados positivos são as de Haddad e Guariente (2000) e Dyniewicz (2003). As primeiras autoras criaram o NUPE — Núcleo de Pesquisa em Enfermagem — como um serviço de assessoria da Diretoria de Enfermagem do Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná — HURNP — em 1999, com os objetivos de: "inserir no processo de trabalho do enfermeiro o exercício da ação/reflexão/ação, por meio da utilização da metodologia científica. Oferecer apoio científico e administrativo para a execução, apresentação e publicação dos trabalhos" (Haddad e Guariente, 2000, p. 17).

No primeiro ano de atividades, o NUPE:

orientou e acompanhou o início e desenvolvimento de 24 trabalhos científicos, 15 projetos de pesquisa, uma monografia e 30 trabalhos foram apresentados em congressos e eventos científicos em nível nacional, regional e local (Haddad e Guariente, 2000, p. 18).

Dyniewicz (2003), em um Hospital Universitário, após dois anos de intervenção junto a enfermeiras assistenciais, possibilitou a publicação de 14

2 Revisão de Literatura

artigos envolvendo 28 enfermeiras e a criação de um Centro de Pesquisa em enfermagem — CEPENF — em maio de 2001.

Esses exemplos apontam saídas para algumas barreiras descritas e reforçam a necessidade da formação científica durante a graduação em enfermagem, mas não excluem nem substituem a importância da criação e a manutenção de núcleos de pesquisa junto a diretorias dos serviços de enfermagem mediante apoio técnico e científico aos enfermeiros. Esses núcleos podem constituir-se em laboratórios concretos colaborando na produção de conhecimento em enfermagem.

A pesquisa exige uma mudança de postura do sujeito perante a realidade, a qual seria impossível com a pura transmissão de conhecimento. O graduando precisa conviver com colegas e professores fazendo pesquisa em diferentes contextos. O exercício da pesquisa desenvolve nos alunos qualidade como independência e reflexão. Quando percebe que é capaz de se definir perante as provocações que o estudo dos temas desperta, o aluno sabe onde buscar as informações e assume o compromisso com o seu aprendizado, numa visão ampla de mundo como sugere Luckesi et al. (1998) e aprende para decidir e mudar a realidade.

A reflexão possibilita a solução de problemas na prática, pois o aluno aprendeu a associar as informações científicas às situações concretas da experiência diária. O exercício da reflexão favorece a preparação do profissional autônomo para a solução de problemas em sua área.

A reflexividade possibilita ao sujeito ser protagonista de sua

2 Revisão de Literatura

própria história; a ação implica em consciência, compreensão e conhecimento, indissociabilidade entre pensamento e ação, entre teoria e prática, como salienta Sácristan *apud* Freitas (2002).

O currículo integrado com o propósito da pesquisa como seiva representa uma possibilidade concreta de mudança rumo ao ensino no Curso de Enfermagem da UEL. A implementação dessa proposta possibilita a formação de um profissional com domínio do método científico, na análise crítica da produção científica e com potencial para utilizar a pesquisa como um dos recursos para aprimorar e transformar sua prática.

2.1.6 RELATÓRIO: UMA POSSIBILIDADE CRIATIVA

O relatório de atividade acadêmica é um documento escrito no qual se descrevem sistematicamente os passos da pesquisa bibliográfica, da atividade de campo ou da pesquisa científica. O relatório possui dois aspectos: apresentação e estrutura. A apresentação refere-se ao seu aspecto externo, ao visual, e a estrutura diz respeito à distribuição das idéias nos tópicos.

As normas da ABNT (2000), normas da Universidade Federal do Paraná (2000), normas da Universidade de São Paulo (2001), Koche (1997), Luckesi et al. (1998), Polit e Hungler (1999), Polit, Beck e Hungler (2001) dividem a estrutura dos documentos científicos, dissertação, tese e trabalhos acadêmicos, em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. São elementos pré-textuais: capa, folha de rosto e anverso da folha de rosto; elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão; e pós-textuais: referências, anexos,

2 Revisão de Literatura

apêndices e glossário.

Este tópico irá apresentar uma sugestão para o desenvolvimento da parte textual detalhando as idéias que devem compor as três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, como propõem os autores acima mencionados. Sugere-se uma elaboração textual com aumento gradativo de sua complexidade através de aproximações sucessivas até se chegar à meta final que é a elaboração do trabalho científico, conforme sugestões em Apêndice C — Estrutura dos Relatórios. Este apêndice sugere que o aluno aprimore gradativamente seu relatório à medida que domina os conceitos inerentes a cada tópico. Num primeiro exercício esses três aspectos são simplificados para facilitar a compreensão e aplicação dos mesmos.

A introdução é o espaço para apresentar o tema, onde este é definido e são descritas suas principais características, onde se informa como será explorado no tópico desenvolvimento e onde se definem os objetivos do relatório.

Apresentar significa informar sobre o tema que será abordado, definindo-o e salientando os seus aspectos particulares. Comparamos isto com a apresentação que se faz de um colega a um grupo de amigos, na qual se informa o nome e algumas características da pessoa para facilitar o seu relacionamento com o grupo.

A apresentação do tema pode ser facilitada com o emprego de alguns verbos como: apresentar, salientar, propor, focalizar. Dyniewicz e Martins

2 Revisão de Literatura

(1998) lembram que apresentar significa mostrar, expor, indicar, dar a conhecer ao leitor as idéias que retratam o trabalho. A exploração do tema torna-se mais tranqüila com a lembrança dos conceitos e temas que darão apoio aos raciocínios que a proposta do trabalho requer. Na introdução pode ser feito algum tipo de estimulação, chamando atenção para algum detalhe que será explorado como, por exemplo, incidência, mortalidade, custos, impacto social, etc. Os objetivos sinalizam o rumo da redação, evitando-se desvios dos propósitos iniciais. Eles podem ser definidos mediante especificação das habilidades que a tarefa possibilita desenvolver ou retomada dos desempenhos propostos na unidade do módulo (confira o exemplo dado no Apêndice D, modelo para relatório).

O desenvolvimento é elaborado, também, por aproximações sucessivas. No primeiro relatório descrevem-se as idéias dos autores sobre o tema, fazendo-se a citação dos mesmos, e relacionam-se estas idéias com a situação concreta em estudo. Em outros relatórios, o desenvolvimento foi desdobrado em tópicos, conforme sugere o Apêndice C. Este tópico é o ponto alto da atividade, ele representa o esforço do aluno no exercício das habilidade de argumentar, analisar, contrapor, justificar, compor, propor com o apoio de bibliografias específicas e atualizadas.

As conclusões devem ser precisas e claras e fundamentadas nos objetivos do estudo (SECAF, 2000).

A conclusão representa o fecho dos raciocínios desenvolvidos no tópico anterior que consiste em resumir, fechar, sintetizar, concluir as idéias

2 Revisão de Literatura

apresentadas e desenvolvidas, fazendo afirmações, críticas ou juízos, relacionados com os desempenhos alcançados com a tarefa. Na conclusão do primeiro relatório, formula-se um julgamento a respeito do tema estudado em outras aproximações e formula-se uma opinião sobre o papel do enfermeiro até se chegar à meta de elaborar a conclusão do trabalho científico.

Resta, ainda, comentar sobre uma das partes complementares do relatório, o título, como explicitado em: normas da ABNT (2000), normas da Universidade Federal do Paraná (2000), normas da Universidade de São Paulo (2001), Koche (1997), Luckesi et al. (1998), Polit e Hungler (1995), Polit, Becker e Hungler (2001). O título possui o poder de atrair o leitor e dar margens à criação do autor. Matos (1988) sugere que o título seja claro (explicitando o que se trata), concreto (empregando termos do domínio do leitor), conciso (expressando a idéia com poucos termos) e criativo (refletindo a capacidade de imaginação do autor). Em geral, os alunos são criativos, quando se permite que o sejam. Veja-se por exemplo, o título: *Pedro, eu e você*, Apêndice C, que foi retirado do relatório de um aluno, com o seu consentimento. Pode-se afirmar que ele possui essas quatro características com “c”. Matos (1988) incentiva o investimento de tempo para elaborar títulos criativos, pois eles revelam aspectos da pessoa.

A estrutura dos relatórios deve ir adquirindo maior complexidade, à medida que se experiencia a atividade. O tratamento aprofundado da informação exige maior complexidade na estrutura, isto é, textos longos devem ser desdobrados em vários subtítulos para facilitar a compreensão da informação

2 Revisão de Literatura

pelo leitor.

O exercício na redação do relatório compara-se a um exercício físico, como caminhar ou correr. O desempenho é alcançado por aumento progressivo dos esforços. O desempenho efetivo é consequência do exercitar-se na atividade de maneira regular e sistemática.

A competência no relatório será consequência de um exercitar-se em relatórios com estrutura simplificada, aumentando-se gradativamente o grau de exigência até o texto alcançar a complexidade de artigo científico.

O relatório é uma atividade que tem merecido a atenção da autora desde a época da dissertação de mestrado. Quando explorava as estratégias de estudo como recurso para estudar um texto didático (Soubhia, 1990) pensava nessa habilidade como forma de reelaborar um texto. Na época a habilidade consistia em organizar as informações de vários autores, em texto único, para enriquecer o conceito subsunçor de diferentes temas. Este conceito, para Ausubel (1978), Moreira e Buchweitz (1987) e Soubhia (1990), é o conceito que serve de apoio, ancoradouro para novas informações incorporadas no decorrer da história do indivíduo através dos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. Dessa forma o conceito subsunçor vai-se fortalecendo e tornado-se mais abrangente. Hoje, o relatório é o exercício de várias habilidades que possibilitam o desenvolvimento progressivo do aluno na redação do artigo científico.

2 Revisão de Literatura

Acreditamos que o relatório é uma obra de arte e procuramos incentivar os alunos com essa idéia. Ato criativo capaz de desencadear outros atos criadores (FREIRE, 1989). Arte porque é resultado de outras atividades como o estudo de textos, os quais devem ser compreendidos em sua totalidade, dele extraíndo-se as idéias principais que serão usadas como ferramentas para compreender a situação em estudo, para justificar condutas e para orientar o seu fazer. O relatório é arte porque retrata o grau de reflexão de quem escreve, fornece informações sobre o alcance de habilidades complexas como argumentar, analisar, justificar e propor, comportamentos esperados por parte dos professores, como salientam André e Passos (2001). Criador porque é uma manifestação do esforço e do prazer do indivíduo, em produzir o melhor naquele momento e porque reflete a busca de um desejo de desenvolvimento partilhado com o professor (LUCKESI, 1998). A ação criadora não acontecerá se os resultados de seu empenho não estiverem claros para o aluno, isto é, se não houver a possibilidade de desenvolver sua capacidade reflexiva, relacionando prática e teoria, no exercício de ir e vir de uma para outra. Dyniewicz e Martins (1998) também o consideram como obra de arte ao recomendar aos alunos que escrevam suas experiências, transformando-as em obra de arte.

Quando propõe o relatório, o professor deve orientar (explicar) o aluno como fazê-lo, deixando clara a intencionalidade com a tarefa que é o desejo de aprendizagem do mesmo; deve avaliar a produção perante critérios conhecidos pelo aluno e diagnosticar o avanço nessa competência esclarecendo as observações e, quando possível, fazendo as correções com o aluno. O professor precisa ter claro que está avaliando a obra de criação e o empenho do

2 Revisão de Literatura

aluno, além de diagnosticar a etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra; deve oferecer e/ou apontar novas situações para o aprimoramento da atividade do aluno, no decorrer do módulo ou do curso, criando condições para que ele desenvolva os aspectos não compreendidos e/ou que devem ser aprimorados. O professor deve acompanhar o processo de aprendizagem do aluno de forma amorosa, como afirmado por Luckesi (1998) o qual diz que se trata de ato amoroso porque acolhe, integra e inclui.

A competência na comunicação escrita do trabalho científico é um exercício árduo, que requer dedicação e sistematização, mas o enfrentamento da tarefa é um passo indispensável.

2.2 RELACIONADA AO REFERENCIAL TEÓRICO

2.2.1 COMPETÊNCIA, DESEMPENHOS E HABILIDADES

O termo competência possui vários significados conforme afirma Perrenoud (1999). Neste trabalho, não pretendemos discutir os diferentes significados. Freitas (2002) em sua tese aborda o termo enfatizando sua origem e as possibilidades de ressignificação da terminologia na formação de enfermeiros. Competência, aqui, será desenvolvida como uma possibilidade de refletir, de reorganizar o fazer docente e facilitar o ensino e aprendizagem em Metodologia de Pesquisa.

Inicialmente, descrevemos a abordagem de competência feita por outros autores, para em seguida retomarmos a de Perrenoud (1999) e aplicá-la neste trabalho.

2 Revisão de Literatura

Deluiz (2001, p. 11) discute a gênese do termo competência no contexto econômico, político e social. A autora assinala:

competência profissional é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural.

O conceito surgiu, segundo a autora, para favorecer a formação de profissionais que atendessem as necessidades de mudanças no panorama econômico mundial, diante da competição dos novos mercados, do aparecimento de novas tecnologias, que substituem o trabalho vivo, e do empobrecimento da população.

As mudanças no setor de produção exigiram novas formas de organização do trabalho requerendo profissionais capazes de diagnosticar, decidir e intervir. A gênese das competências, assinaladas pela autora, está relacionada à qualificação para o trabalho, sustentada em conhecimentos suficientes para garantir a eficiência e a eficácia. Referindo-se ao trabalho no setor saúde, ela afirma que é fundamental adequar a formação dos profissionais da área ampliando sua qualificação tanto na dimensão técnica, quanto na ético-política, na de comunicação e de relações interpessoais, garantindo a esses profissionais uma visão mais global do mundo e do contexto no qual o trabalho está situado. Isto só pode ser concretizado através de uma formação que ultrapasse os conhecimentos unicamente técnicos. A sociedade necessita de profissionais que possam exercer sua profissão como agentes construtores de uma estrutura política e socioeconômica mais justa e

2 Revisão de Literatura

democrática, que lutem pelos direitos dos excluídos, como os idosos, os profissionais do sexo e os doentes mentais. As crescentes exigências do mercado de trabalho e as novas demandas sociais favoreceram a implantação de um novo modelo de formação baseado no enfoque das competências profissionais, sem que se perdesse o enfoque de uma ampla formação.

Várias dessas situações imprevisíveis exigem dos profissionais decisões que necessitam estar amparadas em conhecimentos éticos, morais, de cidadania e sensibilidade humana para perceber as situações de desespero e impotência que muitos cidadãos vivenciam perante o poder constituído.

Ramos (2001), descrevendo competência na dimensão pedagógica, salienta duas tendências. A primeira nega a associação com os objetivos. A outra tendência aceita esta associação, mas explica que a pedagogia por objetivos está associada às origens da educação baseada em competência ligada ao movimento americano dos anos 60 que tem por base a ideologia conservadora da eficiência social, da psicologia condutivista (comportamental) e o propósito de servir as necessidades específicas da indústria. Esclarece, ainda, que muitos autores consideram a pedagogia por objetivos ultrapassada em razão, tanto das mudanças nas características do trabalho no cenário mundial quanto do advento da psicologia cognitivista que propõe novos paradigmas à educação.

O emprego, ou não, de objetivos como orientadores da ação docente não nos parece ser o foco da educação do cidadão, mas sim, a intencionalidade que permeia esta formação, que consiste em dar continuidade

2 Revisão de Literatura

ao que está constituído ou possibilitar uma ação consciente dos futuros profissionais para intervir na realidade que exclui muitos cidadãos.

Ramos (2001, p. 20) referindo-se ao conceito de competência se expressa: "é um saber interiorizado de aprendizagens [...] que permite ao indivíduo enfrentar situações e acontecimentos com iniciativa e responsabilidade."

Iniciativa e responsabilidade são atitudes do indivíduo que podem ser desenvolvidas na escola através do ensino por competência. Isto requer do corpo docente o planejamento de situações de aprendizagem nas quais o aluno necessita enfrentar problemas concretos, em vários momentos, em contextos semelhantes nas áreas de atuação profissional.

Rios *apud* Freitas (2002, p. 62) define competência como "uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundados no bem comum, na realização de direitos coletivos de uma sociedade", realça que é sinônimo de fazer bem aquilo que tem que ser feito. Para Rios a competência revela-se na ação porque "é na prática que se manifestam capacidades, executam-se possibilidades e atualizam-se potencialidades".

No dia-a-dia do professor isso pode tornar-se verdadeiro porque é no relacionamento com o aluno que o professor manifesta sua competência para ensinar, planejando, acompanhando e avaliando as atividades acadêmicas; mostrando novas possibilidades de aprimoramento ou despertando-o para novas possibilidades, isto é, encadeando ações reforçadoras ao desenvolvimento da competência em meta.

2 Revisão de Literatura

O atual contexto dos trabalhadores não está restrito ao âmbito de uma empresa, de uma nação, mas a contextos globais, mundiais. A formação por competência pode correr o risco de responder às necessidades do mundo capitalista e não às da sociedade. A formação de um trabalhador polivalente, que pode atuar em diferentes pontos da área profissional, interessa ao capital, porquanto reduz custos com recursos humanos, alcançando níveis mais avançados de racionalização do trabalho vivo. Não interessa à sociedade porque paralelo ao aprimoramento individual de poucos indivíduos surge a exclusão dos menos aptos, os desempregados que ficam fora do sistema produtivo, gerando um problema social de difícil solução (IANNI, 1999).

A compreensão dos fatores estruturais que delimitam e condicionam a prática profissional não é algo fácil porque a circulação da informação está nas mãos de uma indústria, chamada por Ianni (1999) de *indústria da cultura*. Esta trabalha em várias linguagens: a palavra, o som, a cor, a forma e a imagem. São recursos que a mídia opera com eficácia na divulgação da notícia e na análise dos diversos assuntos da vida das sociedades local, regional, nacional e global, seduzindo o leitor e o expectador, monopolizando a informação e as interpretações do que ocorre no mundo, selecionando, priorizando ou desprezando fatos, movimentos dos diversos níveis da conjuntura política, social e econômica; situações estas salientadas por Ianni (1999 e 2002).

Quando se trabalha com competência necessita-se estar alerta para estes riscos oferecendo-se subsídios aos alunos para que analisem suas

2 Revisão de Literatura

possibilidades e as conseqüências implícitas no sistema. Freitas (2002, p. 63) salienta:

Reflexividade é essencial a competência para dar-lhe sentido e também para possibilitar sua construção e contínua reconstrução, valendo-se da experiência, dos conhecimentos, das habilidades e atitudes exigidos pela e gerados na práxis.

Devemos ressaltar as diferenças entre os termos reflexão e reflexividade porque ambos serão empregados neste trabalho, sem a pretensão de tecer comentários sobre as possibilidades que o termo envolve, caracterizando apenas as conotações aqui utilizadas. Reflexão é aqui entendida como estratégia para melhorar a capacidade cognitiva através da análise das informações oferecidas pela realidade, da inferência, do teste de hipóteses, da argumentação das idéias. Reflexividade é entendida como algo intrínseco do ser humano que possibilita a compreensão dos fatores estruturais (políticos, socioeconômicos e culturais) que limitam e condicionam a prática profissional; reflete o comprometimento do indivíduo com a ação e com as mudanças sociais.

O trabalho de Freitas (2002) possibilita a reflexão sobre competência, que a entende como um aprimoramento pessoal baseado em diversas áreas de conhecimentos que permitem ao indivíduo assumir tarefas de alta complexidade relacionadas aos interesses de desenvolvimento de uma sociedade estruturada no sistema capitalista de produção.

O termo competência incorpora as características de reflexão e reflexividade. A primeira exige do indivíduo a mobilização de conhecimentos de vários domínios (éticos, sociais, políticos e econômicos) e a segunda, uma

2 Revisão de Literatura

formação que contemple os domínios anteriores associados ao desenvolvimento, a uma consciência política, a uma visão geral de mundo as quais possibilitam a construção e/ou a reelaboração da prática profissional, conforme os interesses de todos os cidadãos que constituem o contexto de sua ação.

O ensino e aprendizagem em Enfermagem têm sido influenciados por modelos em diferentes abordagens. Por exemplo, Caron-Ruffino, em 1986, utilizou um modelo de ensino para a competência, descrito por Bloom, na linha cognitivista, em alunos de graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo como uma contribuição para o ensino e aprendizagem em Enfermagem. A autora concluiu que o modelo proposto melhorou o rendimento dos alunos em relação ao modelo tradicional.

A proposta de Perrenoud (1999, 2000) foi opção para nortear este trabalho por oferecer parâmetros gerais à organização das atividades didáticas em metodologia de pesquisa. O autor discute os atributos implícitos nas competências e detalha as etapas desde a formação de esquemas, *habitus*, *savoir faire*. A compreensão e aplicação de sua proposta requerem o domínio dos conceitos que o autor emprega para sua descrição.

Perrenoud (1999) explica que a formação de uma competência tem por base a organização de esquemas. Perrenoud (1999) adota a noção de esquema de Piaget para quem esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação que permite, por meio de acomodações, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. O processo de conhecer para

2 Revisão de Literatura

Piaget resulta da interação adaptativa entre o que é inato no organismo e o que está presente no meio; conhecer, portanto, significa ter capacidade de responder apropriadamente a estímulos, não importando o tipo de resposta, quer se responda à luz, quer se resolvam problemas. Considerando que a organização do esquema obedece a esse princípio independentemente do conteúdo da conexão, depreende-se que “a adaptação, como a organização, é uma função invariante de todos os seres vivos, já que o processo de interação entre organismos vivos e seu meio supõe o processo dinâmico e progressivo de adaptação” (GALLOWAY, 1976, p. 308).

O desenvolvimento de esquemas pelo indivíduo, visto como uma seqüência de passos e fases do desenvolvimento da inteligência, demanda tempo. O aluno necessita passar pela experiência de situações semelhantes para ir agregando ao seu processo de formação as etapas de: conhecer a situação, imaginar fórmulas de solução, incorporar a nova experiência. O conhecimento reelaborado será ponto de partida para o enfrentamento de outros problemas e para a consolidação de novas competências. Não existem nesse processo fases estáticas; a ação em face da nova situação é efeito de algo experienciado em situações anteriores, até que se organize em um conjunto de resposta, que com o tempo se torna automático. O esquema permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações com estrutura igual; assim ele representa uma totalidade construída que sustenta uma ação única, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias para ler e identificar o que é importante em um texto, como apresentado no Apêndice F — competências em pesquisa.

2 Revisão de Literatura

Habitus, para Perrenoud (1999), são esquemas simples e rígidos que permitem ao indivíduo responder, de imediato, a uma situação sem esforços reflexivos. São construídos em dado momento de nossa vida e fazem parte da competência. A mobilização de *habitus* em situações práticas ocorre sem a participação da consciência ou da reflexão; ocorre de maneira automática, como um simples ajuste prático do esquema à singularidade da situação. A partir do momento em que o indivíduo faz aquilo que tem que ser feito, ele constrói um hábito ou uma habilidade. Percebe-se que hábito e habilidade podem ser empregados com a mesma conotação. Bourdieu *apud* Perrenoud (1999 p. 24) define hábito “como um pequeno lote de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se constituir em princípios explicativos”.

Retomando o exemplo anterior, o sujeito ao incorporar as estratégias cognitivas para a leitura de textos acadêmicos, por exemplo, as de identificar as idéias principais em um texto, ou a palavra-chave de um parágrafo, não necessita, a todo o momento, retomar os exercícios de identificar as pistas do autor; ele o faz automaticamente.

Savoir faire determinada ação é um esquema de certa complexidade resultante de um treinamento intensivo, não está sempre ou imediatamente associado a um conhecimento procedimental. O autor afirma que todo *savoir faire* “é uma competência, porém a competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos” (PERRENOUD, 1999 p. 27). O saber fazer, na

2 Revisão de Literatura

enfermagem, é algo de nosso dia-a-dia, relaciono-o com técnicas mais complexas, por exemplo, como o aspirar a traquéia de um paciente.

A competência constrói-se na prática, no dia-a-dia, em diferentes situações que possibilitam a interação de conhecimentos de diversas áreas, numa conjugação aleatória, repetindo-se desempenhos e assimilando-se novos dados, graças ao engajamento pessoal na ação e um forte desejo de sucesso. O desejo de sucesso deve ser subentendido como compromisso com a situação aliado ao respeito pela pessoa atendida. A competência, em sua gênese, passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se e gradativamente constituir-se em um esquema complexo que servirá de ancoradouro para novas competências.

A competência implica saber articular conhecimentos (orquestrar esquemas) e mobilizá-los para situações concretas. Esta situação oferece dados que o indivíduo necessita mobilizar para elaborar esquemas de percepção (diagnosticá-la), de avaliação (poder elaborar hipóteses) e ação. A habilidade de mobilizar conhecimentos é uma conquista do indivíduo perante situações semelhantes e não se processa de maneira automática. O modo como o indivíduo consegue realizar o entrelaçamento, a teia dos diversos saberes (conhecimento, atitudes, habilidades) constitui a força propulsora para a ação profissional.

A escola pode organizar situações para o exercício da mobilização (transferência) de conhecimentos (PERRENOUD, 2000). A proposta

2 Revisão de Literatura

de elaboração para relatórios com sucessivas aproximações (Apêndice C) prevê esse aspecto da competência. O aluno vivencia várias situações em que necessita empregar o relatório como recurso e resposta de seu aprendizado. Em cada relatório enfrenta novos desafios, tanto no tema quanto na complexidade do mesmo. A competência em pesquisa, projetada no Apêndice F, é entendida como a competência para planejar, implementar e divulgar uma pesquisa. Ela envolve competências menores especificadas como: analisar artigo científico, elaborar projeto de pesquisa, desenvolver, na prática, um trabalho de pesquisa, elaborar artigo científico e aplicar o método científico em situações práticas.

A articulação de saberes supõe a realização de operações mentais desde as mais simples até as mais complexas e abstratas que compreendem análises, sínteses, analogias, associações, generalizações e inferências (ANDRÉ e PASSOS, 2001).

A formação de competência profissional na escola depende da criação de atividades que possibilitem o exercício da mobilização de diferentes esquemas. Estas situações de aprendizagem teriam que ser repetidas, em diferentes contextos, por aproximações sucessivas e cada aproximação deveria ser avaliada e remetida ao aluno, apontando os acertos e as possibilidades para contornar as falhas que porventura existam. O Apêndice B, plano de distribuição do conteúdo, e o Apêndice F, competências desempenhos e habilidades, direcionam a ação docente, oferecendo oportunidades ao aluno para organizar e reelaborar seus esquemas de aprendizagem.

Outro aspecto que, segundo Bunier (2003), vem sendo

2 Revisão de Literatura

valorizado em atividades de ensino é o trabalho coletivo. Este, segundo a autora, favorece o desenvolvimento de habilidades éticas e sociais; saber conviver respeitando opiniões e valores diferentes que são exigências do mundo atual e das situações de trabalho.

O ensino pelo Currículo Integrado considera o trabalho em grupo como uma das principais estratégias de ensino-aprendizagem e o ensino por competência no qual o aluno enfrenta situações concretas em sua área se encaixa nessa proposta.

Na UEL, o Currículo Integrado do Curso de Graduação em Enfermagem, estruturado em módulos que envolvem várias áreas de conhecimento, trabalho em pequenos e médios grupos, já oferece evidências sobre a veracidade dessa informação. Os alunos encontram facilidade em se organizar para a execução das atividades propostas, facilidade para expor suas idéias e na apresentação da produção do grupo (UEL, 1999).

Sintetizando as conceituações de autores e formulando nosso próprio conceito, ressaltamos alguns aspectos: as competências refletem conhecimentos mobilizados no momento da ação, os quais valem-se de esquemas internalizados em diferentes momentos da aprendizagem, construídos em situações práticas, resultantes da interação de conhecimentos de vários domínios do comportamento humano (cognitivo, técnico, ético e político), os quais exigem do indivíduo consciência sobre os limites impostos pelo contexto e compromisso em intervir nas situações que impedem ou dificultam o exercício da cidadania.

2 Revisão de Literatura

A competência para agir e transformar o mercado de trabalho é uma conquista de longo prazo, mas inerente à intencionalidade utópica do professor.

A competência pode ser inferida através de desempenhos que, para Ramos (2001) seriam as expressões concretas dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento de situações. O desempenho, por ser a expressão do saber do indivíduo em situação concreta e permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno até a meta de competências específicas que a vida profissional exige. O envolvimento do professor na aprendizagem do aluno possibilita-lhe retomadas de conteúdo teórico, treinamento em procedimentos e reflexão sobre atitudes e emoções no enfrentamento de situações concretas.

O desempenho é um recurso fundamental para acompanhar os avanços do aluno nas atividades planejadas para o ensino de Metodologia de Pesquisa, assim como, na conquista das competências esperadas para o graduando. No Apêndice F classificamos as atividades da pesquisa em competência, em desempenhos e habilidades, não para afirmar que são atividades compartimentalizadas, mas para salientar os diferentes aspectos que a competência em pesquisa requer com o fim de favorecer a relação entre professor e aluno, esclarecendo as metas que necessitam ser alcançadas.

Ramos (2001) realça que desempenho pode ser observado e Perrenoud (1999) afirma que o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência.

2 Revisão de Literatura

A observação do desempenho favorece uma relação do professor com o aluno que pode ser autoritária ou comprometida. Autoritária quando aponta o certo e o errado refletindo na atribuição de notas. Comprometida quando o professor é movido pelo desejo profundo conforme salienta Luckesi (1998), de que o aluno aprenda e supere as limitações do momento.

As situações de aprendizagem planejadas no Curso de Enfermagem da UEL são norteadas pelo *propósito* explícito de cada módulo, propósito este que reflete a intencionalidade dos docentes como princípio filosófico da ação, o que auxilia os professores na percepção de seu compromisso com o aluno.

Ramos (2001) estabelece dez premissas do desempenho. Delas pode-se inferir no ensino e aprendizagem de Metodologia de Pesquisa, que perante uma situação, o desempenho de diferentes indivíduos pode assumir parâmetros diferenciados, dependendo de sua competência em mobilizar conhecimentos, de ser o exercício em situações anteriores igual e de empenho pessoal na atividade. Estar atento às diferenças individuais perante uma atividade é tarefa rotineira do fazer docente. Vale ressaltar que ter previamente como meta o enquadramento do desempenho do aluno em um modelo único pode bloquear a criatividade do educando e mesmo a do professor, mas alguns desempenhos precisam ser traçados com clareza até para facilitar a auto-avaliação.

Rogers (1972) já assinalava para a importância do aluno

2 Revisão de Literatura

aprender num contexto de liberdade e do professor não ser transmissor de informações, mas um facilitador da aprendizagem. O autor salienta a importância da liberdade para escolher os temas e as estratégias que possuam significado à construção do seu aprendizado.

A avaliação do desenvolvimento do aluno está implícita no ensino por competências; está associada a um perfil esperado para o profissional em situações concretas de sua prática. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem no decorrer da formação do aluno é pautada pela elaboração coletiva de critérios considerados como princípios flexíveis norteadores do processo. Estes critérios visam direcionar a subjetividade do grupo de professores que acompanham os alunos. O importante, no processo de avaliação, como ressaltam o documento do SENAC (2003) e Luckesi (1998), é que o desempenho do aluno seja avaliado em diferentes momentos em razão do esperado para cada módulo.

O documento do SENAC citado por Hernández (1998) propõe as seguintes dimensões para a avaliação: diagnóstica inicial, formativa e recapitulativa. Os autores descrevem a avaliação diagnóstica como recurso de entrada no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de identificar os conhecimentos anteriores do aluno e a partir deles planejar o processo de ensino/aprendizagem; a avaliação formativa como instrumento para acompanhar o desenvolvimento e oferecer dados aos professores para adequações necessárias durante o processo; e a avaliação recapitulativa como um processo de síntese de um tema ou curso; é o momento que permite-se verificar se os

2 Revisão de Literatura

resultados esperados foram alcançados.

Luckesi (1998), em avaliação da aprendizagem escolar, salienta a importância da avaliação diagnóstica como proposição de encaminhamento. Afirma que a atual prática da avaliação escolar inviabiliza um processo democrático de ensino porque está mais preocupada em classificar para reprovar e, portanto, excluir.

A avaliação diagnóstica deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem (LUCKESI 1998, p. 81).

A avaliação, segundo o autor, deve ser vista como um recurso auxiliar da aprendizagem e como tal deve estar direcionada para o crescimento do educando. Partindo-se desse princípio devem-se propor as avaliações, elaborar os instrumentos, avaliar e utilizar os resultados obtidos. A avaliação compreendida como um instrumento de diagnóstico para o avanço permite perceber sua função em três dimensões referentes à compreensão: **a)** do sistema de ensino, porque permite verificar como está atingindo seus objetivos, **b)** do professor, porque este pode aquilatar a eficiência do seu trabalho e identificar os eventuais desvios e **c)** do aluno, porque permite a aquisição de consciência de seus limites e das necessidades de avanços e recuos.

Luckesi (1998) ressalta ainda que, para a avaliação cumprir todas essas funções, necessita ser conduzida com rigor técnico em todas as suas etapas desde o planejamento, a construção de instrumentos coerentes com

2 Revisão de Literatura

uma concepção pedagógica democrática da educação até a coleta e análise dos dados realizados com rigor científico tendo por objetivo o crescimento do aluno e, finalmente, ela deve ser participativa, isto é, deve possibilitar que professor e alunos, apoiados por instrumentos, possam chegar a um entendimento sobre a situação de aprendizagem e juntos discutir os passos seguintes da formação.

O autor conclui que, seguindo as orientações desta perspectiva diagnóstica da avaliação, o professor estaria instrumentalizado para a superação dos desvios de uma educação antidemocrática.

O desempenho representa um recurso para o professor avaliar o desenvolvimento do aluno que não pode ser empregado como arma contra o mesmo e com o objetivo de classificá-lo e de excluí-lo de possibilidades de trabalho e de aprimoramento. Assim o desempenho reflete o estágio concreto de habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento de competências esperadas.

A avaliação é um meio para verificar e monitorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos desempenhos necessários a uma dada situação.

2 Revisão de Literatura

2.2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO RECURSO PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOS ALUNOS NAS AUTO-AVALIAÇÕES

A análise de conteúdo foi utilizada nesta tese como recurso interpretativo das auto-avaliações realizadas por alunos do 4º ano do Currículo de Transição em dezembro de 2002 e do Currículo Integrado em dezembro de 2003. As auto-avaliações fizeram parte de um conjunto de instrumentos de levantamento de dados para avaliar competência, desempenhos e habilidades em pesquisa dos graduandos em Enfermagem da UEL.

O método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1977) e Trivinõs (1987) está composto por três fases, denominadas por Bardin de: **1) pré-análise; 2) exploração do material e tratamento dos resultados; 3) inferência e interpretação.** Trivinõs denomina as três fases de: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Minayo (1998) as classifica como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Richardson et al. (1999a) propõem as fases citadas por Bardin: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

As fases da análise de conteúdo e as atividades nelas incluídas estão representadas no mapa conceitual no **APÊNDICE O**. O mapa conceitual é uma atividade proposta por Moreira e Buchweitz (1987) com a função de representar, de maneira esquemática, a diferenciação progressiva dos conceitos tratados no assunto em estudo. Estes autores empregaram a teoria de

2 Revisão de Literatura

aprendizagem significativa de Ausubel (1978) como marco referencial para seu trabalho sobre mapas conceituais (1987), a qual também serviu de guia para a dissertação de mestrado de Soubhia (1990) que explora e organiza as estratégias de estudo.

A PRIMEIRA FASE

A pré-análise para os autores acima citados é a fase de organização do material. Richardson et al. (1999a) ressalta que esta fase é bastante flexível por permitir a eliminação, substituição e introdução de novos dados que possam contribuir para esclarecimentos do problema em estudo. Ela comporta atividades que aproximam o investigador da análise propriamente dita, como: **a)** leitura flutuante, **b)** escolha dos documentos, **c)** formulação de hipóteses e objetivos, **d)** referenciação dos índices e elaboração de indicadores e **e)** preparação do material.

a) A LEITURA FLUTUANTE

Tem por finalidade colocar o pesquisador em contacto com o material a ser analisado, levando-o a sondar o documento para deixar-se impregnar pelas impressões e orientações do conteúdo. Esta primeira atividade fornece ao pesquisador subsídios para formular os objetivos e as hipóteses e definir o *córpus* do trabalho. Minayo (1998) lembra que existem duas formas de escolher os documentos: **1)** quando o trabalho é encomendado, é a instituição quem define os documentos e **2)** quando o pesquisador formula o problema e os objetivos, então deve escolher os documentos conforme esta orientação.

2 Revisão de Literatura

b) A ESCOLHA DOS DOCUMENTOS

Num universo possível de documentos existentes sobre o assunto, o pesquisador escolhe aquele(s) suscetível(is) de fornecer as informações sobre o problema em estudo (BARDIN, 1977). Após a escolha do material, Bardin (1977), Trivínõs (1987) e Richardson et al. (1999a) chamam atenção para a quantidade e variedade de material disponível. Nesse momento é necessário estabelecer o *córpus* da investigação que é a especificação dos documentos que serão analisados. Esta atividade implica escolhas e substituições que devem ser pautadas em princípios, normas, regras, critérios para não comprometer o rigor científico da pesquisa. Bardin (1977) e Richardson et al. (1999a) dão relevo a quatro princípios: exaustividade (é não deixar de fora nenhum dos documentos que constituem o *córpus*); representatividade (o *córpus*, a amostra, deve ser um reflexo fiel dos documentos selecionados); homogeneidade (os documentos que constituem o corpus devem possuir as mesmas características) e adequação (os documentos selecionados devem proporcionar as informações adequadas aos objetivos da pesquisa).

c) A FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES E DE OBJETIVOS

A hipótese é uma afirmação provisória que pretendemos examinar com os procedimentos da análise. É uma suposição subjetiva e intuitiva que direciona o raciocínio do pesquisador no entendimento dos dados; permanece em suspenso enquanto não for submetido à prova. Serve como orientação provisória para o raciocínio do pesquisador.

2 Revisão de Literatura

O objetivo é aquilo se espera alcançar com os resultados obtidos.

d) A REFERENCIAÇÃO DOS ÍNDICES E A ELABORAÇÃO DE INDICADORES

A referenciação dos índices é entendida como o momento de indicar as unidades, ou núcleos de significados que serão buscados no discurso. Consiste em descrever como esses núcleos serão recortados no discurso dos sujeitos. O recorte pode ser feito levando-se em consideração o nível semântico (tema) ou lingüístico (frase).

Indicador é o recurso utilizado na quantificação das unidades de significado, cita-se como exemplo a frequência. Este indicador determina a frequência com que certas palavras, expressões, temas aparecem no discurso, o que pode ter um significado especial para quem utiliza tal ferramenta.

e) A PREPARAÇÃO DO MATERIAL

A última atividade da pré-análise é a preparação do material e consiste em organizar o material para facilitar a percepção dos temas (índices) abordados nos discursos dos sujeitos. Preparar ou tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos dos discursos em unidades que funcionam como índices, os quais permitem a representação do conteúdo.

2 Revisão de Literatura

O objetivo geral da análise das auto-avaliações consiste em verificar se os procedimentos didáticos estão de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A SEGUNDA FASE

Na fase de exploração do material, os documentos que constituem o corpus são submetidos a um estudo aprofundado, baseado em princípios, hipóteses e referenciais teóricos.

Esta fase requer uma série de atividades que os autores consultados afirmam que são longas e fastidiosas, consistem em operações de codificação, enumeração e categorização. O discurso pode ser classificado ou decomposto em unidades mais abrangentes (unidades de contexto) e unidades específicas (unidades de registro).

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, em unidades de registro. Essas unidades devem representar o conteúdo significativo e refletir todas as características pertinentes ao conteúdo. As unidades de registro representam unidades de significação a serem codificadas, são unidades bases que permitem a categorização e a contagem freqüencial, por exemplo. As unidades de registro podem ser de natureza (lingüística, psicológica), de extensão (palavra, palavra-chave, frase) e variáveis.

Estabelecer as unidades de contexto é fazer uma referência aos aspectos mais abrangentes do contexto no qual as unidades de registro

2 Revisão de Literatura

aparecem. Ocorre por exemplo, quando as unidades de registro refletem uma ideologia, uma crença ou uma classe social.

Neste trabalho, a unidade de registro será o tema. Berelson *apud* Bardin (1977) define tema como sendo uma afirmação sobre um assunto. Os diferentes temas foram levantados nos textos de auto-avaliação através do grifo, técnica usada pela autora para identificar aspectos importantes em textos didáticos (Soubhia, 1990).

As unidades de registro podem ser reunidas em classes (categorias) sob um título genérico, de acordo com critérios preestabelecidos (hipóteses). Categoria é um conceito que abrange elementos ou aspectos que possuem as mesmas características. As categorias refletem uma classificação dos elementos do discurso em razão das características destes elementos. Uma classe reúne expressões dos sujeitos que exprimem o mesmo significado. O critério para organizar as categorias pode ser semântico (tema), léxico (segundo o sentido) e expressivo (perturbações da linguagem). Classificar em categorias impõe a investigação do que cada unidade de registro tem em comum com as outras. O que realmente permite seu agrupamento é a parte comum existente entre os temas. A categorização tem por objetivo oferecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, sem introduzir desvios. Um conjunto de categorias deve possuir qualidades como: exclusão mútua (cada tema deve pertencer unicamente a uma categoria), homogeneidade (um único princípio de classificação deve orientar sua organização), pertinência (quando está coerente com o quadro teórico definido), objetividade e fidelidade (quando

2 Revisão de Literatura

as variáveis que determinam a entrada de cada elemento em dada categoria estão definidas), produtividade (quando fornece índices férteis para a inferência).

A TERCEIRA FASE

Tratamento dos resultados é o momento para submeter os resultados obtidos ao tratamento estatístico e da interpretação. Para Richardson et al. (1999a), a análise de conteúdo visa a um tratamento quantitativo, com o apoio da estatística que não exclui a interpretação qualitativa. Bardin (1977) e Richardson et al. (1999a) afirmam que nesta fase os dados obtidos transformados em unidades de registro são submetidos a operações estatísticas desde as mais simples, como frequência e percentagem, até as mais complexas, como a análise fatorial. Estas operações permitem a organização de quadros, diagramas, figuras e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pelas etapas anteriores. O pesquisador perante esses resultados pode fazer inferências e adiantar interpretações a respeito do problema, hipótese e objetivos.

Trivinõs (1987) chama atenção para a importância da análise de conteúdo o qual pode ir além dos conteúdos manifestos nos documentos. O pesquisador deve aprofundar sua análise desvendando o conteúdo latente dos dados. O autor enfatiza que análise quantitativa apenas oferece uma visão estática de realidades negativas do indivíduo ou da sociedade, enquanto que a análise qualitativa é dinâmica e permite descobrir ideologias e tendências vinculadas às informações levantadas.

2 Revisão de Literatura

O material codificado, enumerado e categorizado pode ser analisado sob o enfoque de outras dimensões teóricas e com diferentes técnicas, como a análise categorial, a análise da avaliação, a análise da enunciação, a análise da expressão, a análise das relações e a análise do discurso (BARDIN, 1977; TRIVINÕS, 1987; RICHARDSON et al., 1999a).

A inferência pode ser feita de qualquer elemento que constitui o processo de comunicação: a mensagem, o emissor e o receptor. Inferir, segundo Ferreira (1999), é tirar conclusão, é deduzir pelo raciocínio. Para este pesquisador, inferir significa fazer julgamentos apoiados em algum dado objetivo.

O receptor pode ser um indivíduo ou um grupo, nos quais a mensagem pode assumir duas funções, agindo sobre eles (indivíduo/grupo) ou adaptando-se a eles. O estudo da mensagem pode, portanto, oferecer informações sobre o emissor e sobre o receptor. Por exemplo, quando damos uma orientação a um paciente, temos a intenção de agir sobre o mesmo, mudando o seu comportamento. Por outro lado, a mensagem do discurso dos políticos, em campanha, visa adaptar-se a eles (indivíduo/grupo) ao propor medidas que a população deseja como emprego, extinção de pedágios, acabar com a fome.

A mensagem, elemento da comunicação, é o ponto fundamental da análise de conteúdo. A inferência pode ser efetuada levando-se em consideração aspectos do discurso: o código e a significação.

O código é utilizado como um indicador capaz de revelar realidades subjacentes ao discurso. Procura-se identificar, por exemplo, as

2 Revisão de Literatura

características relacionadas ao vocabulário: quantidade, variedade, seqüência e direcionamento. O comprimento das frases pode indicar a segurança do emissor sobre o tema, o grau de consciência com que a mensagem é emitida, que objetos — sinal (vestuário, moda) exprimem características de uma determinada classe social.

Bardin (1977) afirma que o estudo do código não é essencial à análise de conteúdo. Esta pode ser realizada a partir das significações que a mensagem oferece. É importante saber quais são os assuntos, temas e conteúdos dos discursos e de que modo eles se sucedem nas seqüências dos relatos. O autor alerta que as significações podem estar ligadas aos códigos que as contém, as suportam e as estruturam. Bardin (1977, p. 136) exemplifica isto com a pergunta: “Que realidades inconscientes e recalcadas esconde o discurso falsificado do paciente no divã do psicanalista?”.

O canal, instrumento transmissor da mensagem, é representado pela televisão, pelo rádio, pelo jornal, e pode possuir força variável conforme o grupo de pessoas a que se dirige.

A análise de conteúdo foi um recurso que possibilitou a pesquisadora uma leitura dos significados subjacentes ao conteúdo das auto-avaliações realizadas pelos graduandos em Enfermagem. O estudo desse instrumento de análise de dados representou salto na caminhada da autora desta tese em suas preocupações a respeito da maneira de estudar dos alunos de Enfermagem, direcionando os esforços deles para novas possibilidades de compreensão de um texto.

3 Metodologia

3 Metodologia

Esta pesquisa possui, como vimos, dois focos de atenção: analisar os desempenhos dos graduandos em Enfermagem pelo Currículo de Transição e Integrado, e apresentar uma proposta de sistematizar a inserção da Metodologia de Pesquisa nos módulos do Currículo Integrado. No primeiro foco, analisam-se os desempenhos em pesquisa de dois grupos de alunos que concluíram o Curso de Enfermagem na UEL. Um grupo é representado pelos alunos que concluíram o curso pelo Currículo de Transição (C.T.) em janeiro de 2003 e o outro por graduandos que concluíram o curso pelo Currículo Integrado (C.I.) em dezembro de 2003.

Os dados relativos aos desempenhos em pesquisa dos dois grupos de graduandos, foram analisados por dois métodos: o quantitativo e o qualitativo. O método quantitativo, de caráter exploratório, foi utilizado para analisar as variáveis relacionadas aos desempenhos em pesquisa e o método qualitativo para compreender o que significa, para o aluno, aprender Metodologia de Pesquisa durante o curso. A análise dos discursos dos graduandos foi subsidiada pelo referencial de análise de conteúdo de Bardin (1977). A ênfase no segundo foco foi dada para construção dos instrumentos que norteiam a inserção da pesquisa como seiva no Currículo Integrado. Este aspecto da pesquisa teve o apoio referencial da pedagogia por competências discutida por Perrenoud (1999) conforme apontado no referencial teórico.

A população de referência foi de 300 alunos do Curso de Graduação em Enfermagem sendo 240 do Currículo Integrado e 60 do Currículo de Transição. A população de estudo foi constituída por 120 sujeitos assim

3 Metodologia

distribuídos: 60 do Currículo de Transição, formados em janeiro de 2003 e 60 do Currículo Integrado, diplomados em dezembro de 2003. Os participantes foram 90 alunos, sendo 42 do Currículo de Transição e 48 do Currículo Integrado. A idade destes variou de 17 a 26 anos, e a maioria é do sexo feminino.

Foram elaboradas duas classes de instrumentos, uma dá apoio à proposta de inserção da pesquisa e outra é utilizada na coleta de dados.

3.1 INSTRUMENTOS RELACIONADOS À PROPOSTA DE SISTEMATIZAR A INSERÇÃO DA PESQUISA NO CURRÍCULO INTEGRADO: CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO

Os instrumentos que norteiam a proposta de sistematizar a inserção da pesquisa como seiva no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL são representados pelos seguintes apêndices:

- ▶ Programa de Metodologia de Pesquisa (Apêndice A).
- ▶ Plano de distribuição de conteúdo de Metodologia de Pesquisa nos módulos (Apêndice B).
- ▶ Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas com sucessivas aproximações (Apêndice C).
- ▶ Modelo de relatório sem dados para apresentar (Apêndice D).

3 Metodologia

- ▶ Modelo de relatório com dados para apresentar (Apêndice E).
- ▶ Competência, desempenhos e habilidades em pesquisa esperados no enfermeiro (Apêndice F).
- ▶ Opinião dos docentes sobre o conteúdo mínimo de Metodologia de Pesquisa (Apêndice J).
- ▶ Ficha de leitura Apêndice (Apêndice M).
- ▶ Música Pedro, Pedreiro (Apêndice N).
- ▶ Orientações para a redação dos relatórios de atividades acadêmicas (Apêndice O).

Programa de Metodologia de Pesquisa para os módulos (Apêndice A) foi definido considerando-se o Programa da Disciplina de Metodologia de Pesquisa que vinha sendo ofertado e a opinião dos docentes do Departamento de Enfermagem consultada através do questionário apresentado no Apêndice J. O Programa de Metodologia contempla cinco tópicos: noções básicas, etapas do trabalho científico, divulgação, comunicação escrita e bioética em pesquisa.

Plano de Distribuição do Conteúdo de Metodologia de Pesquisa nos módulos (Apêndice B) foi construído após levantamento das seqüências de atividades planejadas em cada módulo. Os módulos são organizados em unidades e estas são constituídas por seqüências de atividades. O número de unidades e de seqüências de atividades não é igual para todos os módulos,

3 Metodologia

depende do grau de complexidade dos mesmos. As informações levantadas em cada módulo ofereceram diretrizes ao pesquisador para propor diferentes maneiras de inclusão do conteúdo, as quais foram discutidas com os docentes em reunião do colegiado agendada para tal finalidade. Este Apêndice apresenta os temas que deverão ser desenvolvimentos no decorrer dos módulos: estratégias em leitura, utilização de base de dados e discriminação de alguns conceitos (tema, problema, variáveis, hipótese), exercício em técnicas de coleta de dados, recursos para apresentação de dados, análise de artigo científico.

Estrutura dos relatórios de Atividades Acadêmicas (Apêndice C) representa uma proposta a ser alcançada por aproximações sucessivas. Nos primeiros módulos (de 1 a 4), o relatório vem sendo desenvolvido em quatro tópicos: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. A complexidade do relatório aumenta gradativamente até atingir as exigências de um relato científico nos módulos do quarto ano. A habilidade na elaboração do relatório é uma proposta a ser desenvolvida no decorrer de todos os módulos, conforme as características do educando e a proposta do módulo. Esta estrutura incorpora as normas gerais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de 2000 e de outros autores como: Mattos (1998), Kóche (1997), Fachim (2001) e Severino (2002).

Modelos de Relatórios de Atividade Acadêmica (Apêndices D e E) foram construídos pela autora apoiada na experiência com os alunos, como coordenadora da comissão de pesquisa do departamento e como autora e implementadora dos módulos II e X-A do Currículo Integrado do Curso de

3 Metodologia

Enfermagem, na bibliografia específica sobre o assunto e nas normas da ABNT, 2000. A intenção com esses dois modelos é facilitar o trabalho de orientação dos professores, bem como a compreensão dos alunos sobre as idéias e os conceitos que permeiam a elaboração de tal atividade. Respaldados nos modelos e no exercício freqüente da proposta os alunos podem atingir a competência esperada na produção de texto científico. No relatório, o aluno mostra a compreensão dos conceitos inerentes a cada módulo e os utiliza como ferramenta para argumentar, analisar, justificar e propor condutas referentes aos problemas enfrentados, associando os conceitos com a tarefa proposta, exercitando-se no ir e vir da prática para a teoria e vice-versa.

Competências, Desempenhos e Habilidades em pesquisa (Apêndice F). Este recurso foi sugerido pela pesquisadora e aprovado pelo corpo docente, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem (UEL, 1999), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Este apêndice apresenta cinco competências relacionadas à pesquisa: análise do artigo científico, elaboração de projeto de pesquisa, desenvolvimento da pesquisa, elaboração do artigo científico e aplicação do método científico em situações práticas.

Opinião dos Docentes sobre o conteúdo de Metodologia de Pesquisa (Apêndice J) está estruturado com três questões sobre: conteúdo mínimo, desempenhos em pesquisa a serem desenvolvidos e competências esperadas para os graduandos. Opinião dos docentes sobre o conteúdo de Metodologia de Pesquisa (Apêndice J), foi um questionário aplicado aos

3 Metodologia

docentes mestres e doutores no início de 2002, na época, 14 docentes. As sugestões emergentes foram incorporadas na elaboração do programa de Metodologia de Pesquisa (Apêndice A) com o objetivo de dar representatividade a nossa proposta.

Ficha de leitura (Apêndice M), foi elaborada com quatro tópicos: tema, título, referência bibliográfica, resumo das idéias do autor e comentário pessoal; foi uma sugestão para o fichamento dos textos, cuja leitura é exigida nos módulos.

"Música Pedro, Pedreiro" (Anexo C), de autoria de Chico Buarque de Holanda, foi uma estratégia utilizada para a construção do texto apresentado como modelo para relatório sem dados (Apêndice D). Este modelo de relatório fornece pistas ao aluno de como entrelaçar o teórico e o prático, ou seja, os conceitos dos textos com uma situação da prática. A música representa a situação, desta emergem falas que pode ser fisgada para discutir os conceitos de política, utopia, cidadania, direitos humanos, ideologia entre outros.

Orientação para elaboração dos relatórios de atividade acadêmica (Apêndice N). É um recurso que já vem sendo apresentado aos alunos do Curso de Enfermagem, por escrito e em sala de aula, em grandes grupos (30 alunos), em diferentes oportunidades.

3 Metodologia

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: DESCRIÇÃO

Os instrumentos de coleta de dados foram planejados tendo em vista a comparação dos desempenhos em pesquisa dos graduandos do Currículo de Transição com os desempenhos dos graduandos pelo Currículo Integrado. Isso foi realizado através de cinco instrumentos os quais estão configurados nos seguintes Apêndices:

- ▶ Relatórios de atividades acadêmicas.
- ▶ Questionário para avaliar conhecimento em pesquisa (Apêndice G).
- ▶ Auto- avaliação discente (Apêndice H).
- ▶ Artigo científico para análise (Anexo B).
- ▶ Roteiro para análise do artigo científico (Apêndice I).

Questionário para Avaliar Conhecimentos em Pesquisa, está constituído por duas partes: uma para registro de dados de identificação e outra para registro de dados relacionados às habilidades cognitivas em pesquisa. As questões foram elaboradas em forma de testes objetivos, com instrução para assinalar as opções corretas em 29 testes. O instrumento foi avaliado por cinco docentes doutores do Curso de Enfermagem e suas sugestões foram incorporadas.

3 Metodologia

O Apêndice H, Auto-Avaliação, instrumento que ofereceu informações para compreender o significado de aprender a pesquisa para os formandos. Ele possui três tópicos: informações sobre o objetivo da pesquisa, instruções sobre os aspectos a serem descritos e a questão norteadora. Esta foi formulada de duas maneiras:

- 1) O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa durante o curso? (alunos do C.T.).
- 2) O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa com o conteúdo distribuído nos módulos do curso? (alunos do C. I.).

Artigo para Análise (Anexo B) é de nossa autoria e aborda tema relacionado às habilidades em leitura, representou uma estratégia para desenvolver três atividades: o grifo, as anotações à margem do texto e a análise do artigo através do roteiro (Apêndice I). No artigo estão registradas as estratégias do grifo e de anotações realizadas pela autora, as quais serviram de gabarito para a avaliação dos desempenhos dos graduandos nessas duas estratégias.

O Apêndice I, Roteiro para Análise do Artigo Científico, está constituído de duas partes: orientações e questionário. A primeira descreve as orientações relacionadas a leitura do texto, grifo e anotações; a segunda comporta 18 perguntas sobre as idéias que constituem a estrutura de um artigo científico.

3 Metodologia

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Os instrumentos: questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa (Apêndices G), auto-avaliação (Apêndice H), artigo científico (Anexo B) e roteiro para análise do artigo (Apêndice I) foram aplicados aos alunos do Currículo de Transição no final do segundo semestre letivo de 2002 e para os alunos do Currículo Integrado em dezembro 2003. Essas atividades foram desenvolvidas em momentos planejados exclusivamente para a coleta dos dados, em sala de aula, com duas horas de duração para cada grupo. Contamos com apoio de dois docentes e dois alunos que colaboraram na aplicação dos instrumentos. Os alunos responsabilizaram-se pela distribuição, verificação e protocolo dos mesmos e os docentes ficaram disponíveis para discutir com os alunos os conteúdos dos testes após seu término. Os alunos foram orientados, com antecedência, sobre a importância e finalidade dos testes e sobre a disponibilidade dos professores para a discussão de dúvidas e receberam outros esclarecimentos, salientando-se dessa forma que a participação seria mais um momento de aprendizagem em pesquisa.

Relatório de atividade acadêmica (Apêndice C). Os dados foram coletados do último relatório elaborados pelos alunos como atividade curricular do internato. Foi solicitado o relatório dos alunos que participaram da atividade planejada para a coleta de dados acima descrita. Os relatórios foram recolhidos com a colaboração dos docentes, da aluna que participa do projeto e pela pesquisadora.

3 Metodologia

Auto-avaliação (Apêndice H) foram organizadas através do referencial de Bardin (1977) para análise de conteúdo, como veremos a seguir.

As atividades de análise das auto-avaliações seguiram as etapas do referencial como segue.

A leitura flutuante, realizada em todas as auto-avaliações, foi uma leitura corrida sem anotação ou parada para reflexão. Foi o primeiro contacto com o material, momento para a percepção dos temas abordados no instrumento. Tal atividade permitiu ao pesquisador planejar as hipóteses e as categorias.

As hipóteses foram formuladas com o objetivo de descobrir o que havia sido solicitado nas orientações oferecidas no instrumento de auto-avaliação (Apêndice H). As hipóteses ofereceram pistas para a organização das unidades de significado e das categorias. Direcionaram os recortes e a escolha de termos ou expressões significativas para o estudo e representativas do discurso do aluno. Foram também fundamentais para o agrupamento dessas unidades e sua classificação em categorias. Inicialmente, foram estabelecidas cinco hipóteses relacionadas às auto-avaliações e segundo a Metodologia de Bardin:

- 1) O aluno irá afirmar que a formação em pesquisa é importante durante a graduação, salientando os aspectos positivos proporcionados pelo curso.
- 2) Os aspectos negativos para a formação em pesquisa serão enumerados.

3 Metodologia

- 3) Os alunos apresentarão sugestões que favoreçam o aprendizado em pesquisa na graduação.
- 4) Os alunos julgam-se ou não competentes em pesquisa.
- 5) A pesquisa exige esforços especiais dos alunos como: domínio de leitura, dedicação.

Os índices referem-se às unidades de significados expressados nas auto-avaliações, submetidas a recortes de termos considerados desnecessários ao entendimento da mensagem.

O recorte foi feito levando-se em consideração o nível semântico. A primeira atividade consistiu em uma segunda leitura mais atenta de todos os documentos. Foi uma leitura pausada e reflexiva do texto para identificar as informações existentes no discurso dos sujeitos, assinalando os termos que representavam unidades de significados expressadas pelos sujeitos sobre os diferentes temas. Em seguida foram grifadas, em vermelho, as diferentes informações detectadas nas auto-avaliações. O discurso de cada sujeito foi identificado por número.

Alguns cuidados foram tomados para facilitar a identificação dos recortes nas frases que indicam os temas identificados nos discursos, como:

(...) este signo indica a eliminação de termos considerados não essenciais ao significado do tema no início da frase.

.... desta forma, indica supressão de palavras consideradas desnecessárias no decorrer das frases.

3 Metodologia

Neste trabalho, a unidade de registro será o tema. Os diferentes temas foram levantados nos textos de auto-avaliação através do grifo, técnica usada pela autora para identificar aspectos importantes em textos didáticos (Soubhia, 1990).

Nesta tese, as categorias foram organizadas seguindo as hipóteses propostas. O conteúdo dos discursos, anteriormente grifado, foi agrupado em cinco categorias, utilizando-se cores diferentes para cada categoria: pontos positivos (verde), pontos negativos (vermelho), sugestões (azul), aproveitamento (lilás) e exigência da pesquisa (preto), conforme Apêndices P e Q. Essas categorias foram subdivididas em subcategorias para dar maior destaque aos diversos temas abordados nos discursos dos alunos. Elas aparecem nos Apêndices R e S.

O Apêndice P representa os discursos completos dos graduandos do Currículo de Transição classificados em categorias.

O Apêndice Q comporta os discursos completos dos graduandos do Currículo Integrado.

O Apêndice R mostra as subcategorias que reúnem as falas dos graduandos do Currículo de Transição.

O Apêndice S salienta as subcategorias que reúnem as falas dos graduandos do Currículo Integrado.

3 Metodologia

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O Artigo científico (Anexo B) é um instrumento que foi explorado através de três estratégias: grifo, anotações e análise do artigo. Nas primeiras estratégias sondamos as habilidades de identificar o que é importante em um texto e de sintetizá-las em poucas palavras pelas anotações à margem do texto. O grifo reflete como o aluno percebe o texto, coerente ou não; as anotações à margem do texto indicam o reconhecimento dos conceitos próprios de cada tópico do artigo científico e a análise do artigo foi facilitada pelo roteiro (Apêndice I). O artigo foi julgado por quatro docentes doutores do Departamento de Enfermagem da UEL quanto a sua adequação a esta finalidade. O desempenho dos alunos nas estratégias do grifo e anotações foi avaliado tendo como critério o gabarito presente no Anexo B.

O relatório de atividade acadêmica forneceu informações sobre a competência dos alunos na produção de texto.

O relatório de atividade acadêmica foi analisado considerando-se como critério a estrutura sugerida no Apêndice C, isto é, título, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. O título foi avaliado considerando-se as sugestões de Matos (1998) sobre o mesmo: clareza, concisão, concretude e criatividade. A introdução foi julgada quanto à apresentação do tema, do problema, da hipótese, da justificativa e dos objetivos. O desenvolvimento foi avaliado levando-se em consideração se definia conceitos, comparava autores, justificava suas opiniões, se desenvolvia raciocínios mais complexos como julgar, analisar, discordar, além de descrever e

3 Metodologia

se relacionava o conteúdo teórico com a prática, ou com os desempenhos esperados, ou ainda com o papel do enfermeiro. A conclusão foi avaliada levando-se em conta, se os raciocínios desenvolvidos eram fechados, se se relacionavam com os objetivos, com os desempenhos, ou com o papel do enfermeiro. A referência era julgada quanto a sua pertinência, se específica, se coerente com as citações e se obedecia às normas da ABNT.

O questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa (Apêndice G) foi analisado de acordo com o gabarito junto ao instrumento. Foram considerados *acertos* as questões corretas assinaladas com (X) e as deixadas em branco quando incorretas.

Os dados quantitativos estão apresentados em sete tabelas de frequência que apresentam os resultados dos graduandos de Enfermagem dos currículos em estudo nos instrumentos aplicados.

Auto-avaliação (Apêndice H). Este instrumento foi utilizado para buscar o significado de aprender a pesquisa no Curso de Enfermagem. Os significados foram se desvelando à medida que íamos dando ordem aos discursos, isto é, categorizando e subcategorizando. A organização foi ensaiada de diversas maneiras até resultar na construção das categorias apresentadas nesta tese. A convergência das falas dos graduandos do Currículo de Transição para as categorias preestabelecidas aparece na Figura 1 e a dos graduandos do Currículo Integrado na Figura 7. Procuramos estabelecer uma diretriz para mostrar o encadeamento das subcategorias, e isto aparece nas figuras que as representam. Assim, as subcategorias revelam os significados que aparecem

3 Metodologia

nas experiências dos alunos, estímulo em ponto positivo, complexidade em ponto negativo, falta de domínio em exigência, insegurança em aproveitamento e, em sugestões aparece a proposta de um período específico para a pesquisa. Ao falarem de suas vivências os graduandos vão retomando suas experiências e estas ficam representadas nas outras subcategorias até fechar a experiência na última subcategoria. O referencial de apoio utilizado neste processo de análise foi o proposto por Bardin (1977) como já foi apresentado anteriormente.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os alunos dos dois currículos foram informados com antecedência sobre as atividades de coleta de dados. Foi esclarecido, nesse momento, que a participação não era obrigatória, que todas as informações obtidas eram mantidas em sigilo e somente utilizadas na construção dos resultados de nossa tese de doutorado.

No dia planejado para as atividades de coleta de dados todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, descrito no Apêndice L.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Regional Norte do Paraná em 03/06/2003 (Anexo A).

4
Descritivos

Dados

4 Dados Descritivos

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DESCRITIVOS

Os dados descritivos estão apresentados em sete tabelas de frequência, as quais mostram os resultados obtidos pelos graduandos em Enfermagem dos currículos em estudo nos instrumentos: questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa, relatório de atividades acadêmicas, análise de artigo científico e auto-avaliação. A comparação entre as proporções de acertos dos grupos foi realizada mediante o teste estatístico qui-quadrado ou teste exato de Fisher com nível de significância de 5%.

A Tabela 1 mostra o perfil dos graduandos em Enfermagem relativo a características pessoais e algumas variáveis que podem influenciar os desempenhos em pesquisa nos testes aplicados.

4 Dados Descritivos

TABELA 1 – Distribuição do perfil dos graduandos em Enfermagem da UEL, Londrina, 2002/2003.

CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS		CURRÍCULO TRANSIÇÃO		CURRÍCULO INTEGRADO		
		ALUNOS n = 42	%	ALUNOS n = 48	%	
SEXO	Feminino	39	92,9	44	91,7	
	Masculino	3	7,1	4	8,3	
FAIXA ETÁRIA	20 — 22	6	14,3	28	58,3	
	23 — 25	32	76,2	15	31,3	
	26 — 28	4	9,5	0	0,0	
	29 — 31	0	0,0	1	2,1	
	Não identificaram	0	0,0	4	8,3	
ENSINO MÉDIO	Escola pública	22	52,4	20	41,7	
	Escola particular	17	40,5	28	58,3	
	Escola pública e particular	3	7,1	0	0,0	
CURSINHO/ DURAÇÃO	Sim/6 meses	14	33,3	15	31,3	
	Sim/12 meses	11	26,2	11	22,9	
	Sim/24 meses	6	14,3	10	20,8	
	Sim/não informaram	3	7,2	10	20,8	
	Não	8	19,0	2	4,2	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	ELABOROU PROJETO DE PESQUISA	Não	2	4,8	12	25,0
		Sim – até 2	20	47,6	19	39,6
		Sim – 3 ou mais	20	47,6	17	35,4
	PARTICIPOU DE PESQUISA CIENTÍFICA */ COM QUEM	Sim/Docentes	32	76,2	30	62,5
		Sim/Enfermeiros	2	4,8	3	6,3
		Sim/Colegas	1	2,4	3	6,3
		Não	7	16,7	9	18,8
		Não informaram com quem	0	0,0	3	6,3
	PARTICIPOU PROJETO DE EXTENSÃO	Sim	39	92,9	42	87,5
		Não	3	7,1	6	12,5
	PARTICIPOU PIM	Sim	34	81,0	46	95,8
		Não	8	19,0	2	4,2
	PROJETOS GERARAM PESQUISAS	Sim	34	81,0	36	75,0
		Não	8	19,0	9	18,8
		Não responderam	0	0,0	3	6,3
	PESQUISAS FORAM APRESENTADAS	Sim	33	78,6	40	83,3
		Não	5	11,9	3	6,3
		Não responderam	4	9,5	5	10,4
TIPO DE EVENTO **	Eventos científicos	33	78,6	33	68,8	
	Conclusão disciplina	13	31,0	15	31,3	
	Seminário graduação	14	33,3	11	22,9	

* 9 alunos do C.T. (21,4%) e 11 do C.I. (22,9%) participaram de pesquisa como bolsista de iniciação científica.

** Os totais de percentuais ultrapassam 100% porque algumas pesquisas foram apresentadas em mais de um tipo de evento.

4 Dados Descritivos

A Tabela 1 mostra que a maioria dos sujeitos é do sexo feminino, tanto do C.T. (92,9%), quanto do C.I. (91,7%). Observamos que há uma diferença na faixa etária dos dois grupos; os graduandos pelo C. T. se encontram mais na faixa de 23 a 25 anos (76,2%) enquanto que os graduandos pelo C. I. estão na faixa de 20 a 22 anos (58,3%). A maioria dos graduandos frequentou cursinho pré-vestibular por um período entre 6 a 24 meses.

Chamam atenção quatro dados dessa tabela: a maioria dos alunos elaborou projetos de pesquisa, participou de projetos de pesquisa, de extensão e de ensino (PIM). Essas experiências foram ofertadas por docentes, segundo 76,2% dos alunos do C.T. e 62,5% do C.I.

A maioria dos alunos (C.T. 81,0% e C.I. 75,0%) afirma que os projetos geraram pesquisas e elas foram apresentadas em eventos científicos (C.T. 78,6% e C.I. 68,8%), em conclusão de disciplinas (C.T. 31,0% e C.I. 31,3%) e em seminários durante a graduação (C. T. 33,3% e C.I. 22,9%).

A Tabela 2 registra informações sobre o grifo de idéias importantes no artigo científico. Esta estratégia foi utilizada como um dos recursos na análise do artigo científico. O grifo permitiu averiguar a habilidade em identificar as etapas do artigo científico, as palavras-chave dos parágrafos e a linha diretriz do texto.

4 Dados Descritivos

TABELA 2 – Distribuição dos graduandos de Enfermagem da UEL, segundo acerto no grifo de idéias importantes nos tópicos do artigo científico, Londrina, 2002/2003.

ARTIGO CIENTÍFICO			CURRÍCULO TRANSIÇÃO n = 42		CURRÍCULO INTEGRADO n = 48		χ^2	g.l.	VALOR DE p
TÓPICOS	PARÁG.	IDÉIAS PRINCIPAIS	ACERTOS	%	ACERTOS	%			
INTRODUÇÃO	1	Justificativa	26	61,9	31	64,6	0,00	1	0,9650
	2	Problema	20	47,6	18	37,5	0,57	1	0,4498
	2	Hipótese	14	33,3	8	16,7	2,53	1	0,1119
	3	Objetivo	22	52,4	34	70,8	2,51	1	0,1133
	3	Contribuição	22	52,4	11	22,9	7,15	1	0,0075
REVISÃO DA LITERATURA	1	Classificação estratégias	23	54,8	24	50,0	0,06	1	0,8106
	2	Definições	31	73,8	33	68,8	0,09	1	0,7678
	3	Propósito	3	7,1	16	33,3	7,72	1	0,0055
	4	Estratégias cognitivas	32	76,2	32	66,7	0,58	1	0,4464
	5	Estratégias cognitivas	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
	6	Estratégias cognitivas	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
	7	Estratégias cognitivas	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
	8	Estratégias cognitivas	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
	9	Estratégias cognitivas	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
	10	Estratégias metacognitivas	28	66,7	31	64,6	0,00	1	0,9882
	11	Estratégias metacognitivas	28	66,7	31	64,6	0,00	1	0,9882
	12	Estratégias metacognitivas	28	66,7	30	62,5	0,04	1	0,8483

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

METODOLOGIA	1	População	13	31,0	24	50,0	2,62	1	0,1058
	1	Características do grupo	17	40,5	25	52,1	0,79	1	0,3738
	1	Procedimento	12	28,6	33	68,8	12,9	1	0,0003
	2	Procedimento/instrumento	9	21,4	19	39,6	2,65	1	0,1036
	3	Pré-teste	16	38,1	23	47,9	0,53	1	0,4685
	4	Procedimento/intervenções	15	35,7	18	37,5	0,00	1	0,9650
	5	Procedimento/intervenções	16	38,1	22	45,8	0,28	1	0,5978
	6	Procedimento/intervenções	16	38,1	23	47,9	0,53	1	0,4685
	7	Pós-teste	12	28,6	24	50,0	3,44	1	0,0637
	8	Intenção com os testes	11	26,2	21	43,8	2,30	1	0,1297
	9	Critérios para julgar grifo	12	28,6	15	31,3	0,00	1	0,9632
RESULTADO	10	Critérios para julgar grifo	6	14,3	18	37,5	5,00	1	0,0247
	11	Intervenções	4	9,5	7	14,6	0,20	1	0,6829
	2	Comportamento sujeito pré-teste	13	31,0	19	39,6	0,40	1	0,5269
	4	Pré e pós-teste: tab. 1, 2, 3	3	7,1	9	18,8	1,70	1	0,1918

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

DISCUSSÃO	1	Grifo sem sistematização	22	52,4	25	52,1	0,03	1	0,8546		
	2	Critérios para grifar	18	42,9	24	50,0	0,22	1	0,6413		
	2	Vantagens do grifo	11	26,2	15	31,3	0,09	1	0,7678		
	3	Efeito do treinamento	7	16,7	14	29,2	1,32	1	0,2506		
	4	Efeito do treinamento - tabela 1	5	11,9	21	43,8	9,56	1	0,0020		
	5	Efeito do treinamento - tabela 2	14	33,3	25	52,1	2,49	1	0,1147		
	6	Efeito do treinamento - tabela 2	7	16,7	11	22,9	0,23	1	0,6345		
	7	Efeito do treinamento - tabela 3	10	23,8	19	39,6	1,88	1	0,1702		
	8	Efeito do treinamento - tabela 3	2	4,8	13	27,1	6,51	1	0,0107		
	9	Experiências prévias	11	26,2	11	22,9	0,01	1	0,9087		
	10	Finalidade treinamento	17	40,5	30	62,5	3,52	1	0,0608		
10	Habilidades	10	23,8	19	39,6	1,88	1	0,1702			
CONCLUSÃO	2	Treinamento melhora desempenho	11	26,2	22	45,8	2,92	1	0,0873		
	3	Não consenso no pré-teste	9	21,4	19	39,6	2,65	1	0,1036		
	4	Maior consenso no pós-teste	12	28,6	21	43,8	1,62	1	0,2035		
	5	Melhora a forma de grifar	10	23,8	21	43,8	3,11	1	0,0778		
	6	O programa atendeu	13	31,0	17	35,4	0,05	1	0,8227		
TOTAL			49		801	38,9	1096	46,6	26,1	1	0,0001
NÃO FIZERAM O GRIFO					1		4				

4 Dados Descritivos

Notamos, pela Tabela 2, uma diferença significativa entre os dois grupos de alunos em identificar a contribuição esperada na introdução do artigo em questão, em que os alunos do C.T. obtiveram melhor performance (52,4 %) do que os alunos do C.I. (22,9%). As idéias mais detectadas por ambos foram: objetivo (C.T. 52,4% e C.I. 70,8%) e justificativa (C.T. 61,9% e C.I. 64,6%).

No tópico de revisão de literatura, poucos alunos conseguiram identificar o propósito do artigo, havendo diferença significativa entre os dois grupos (C.T. 7,1% e C.I. 33,3%). Os demais tópicos foram identificados pelos alunos dos dois currículos com percentuais que variaram de 50,0% a 73,8%.

O mesmo não aconteceu com as idéias referentes à metodologia, em que a maioria dos graduandos do C.T. não grifou as idéias principais, com diferença percentual a favor dos alunos do C.I. Entretanto a diferença estatística foi observada apenas nos itens *procedimento* do parágrafo 1 e *critérios para julgar o grifo* no parágrafo 10.

A maioria dos graduandos de ambos os currículos identificou menos de 40% das idéias em *resultados*, não havendo diferença entre os grupos.

As idéias do tópico *discussão* identificadas com diferença significativa pelos alunos do C.I. foram: efeito do treinamento, Tabela 1, no parágrafo 4 (C.I. 43,8 e C.T. 11,9), e efeito do treinamento, Tabela 3, parágrafo 8 (C. I. 27,1% e C.T. 4,8%). Grifo sem sistematização foi ressaltado pelos dois

4 Dados Descritivos

grupos (C.T. 52,4% e C.I. 52,1) e finalidade do treinamento por 62,5% dos graduandos do C. I. e por 40,5% do C.T..

Na conclusão do artigo, as idéias principais não foram identificadas pela maioria dos alunos dos dois grupos.

Notamos que a identificação das idéias sofreu redução progressiva à medida que os alunos avançavam na análise do texto.

Na análise global de acertos, observamos que os alunos do C.I. apresentaram melhor desempenho do que os alunos do C.T. ($p = 0,0001$).

A Tabela 3 informa sobre as anotações à margem do artigo científico. Esta estratégia também foi utilizada como um dos recursos na análise do artigo científico. As anotações permitiram avaliar a habilidade do aluno em identificar a palavra-chave do parágrafo, em elaborar síntese ou em criar termo para ancorar o raciocínio.

4 Dados Descritivos

TABELA 3 – Distribuição dos graduandos em Enfermagem da UEL, segundo o acerto nas anotações à margem dos tópicos do artigo científico, Londrina, 2002/2003.

ARTIGO CIENTÍFICO			CURRÍCULO TRANSIÇÃO n = 42		CURRÍCULO INTEGRADO n = 48		χ^2	g.l	VALOR DE p
TÓPICOS	PARÁG.	IDÉIAS PRINCIPAIS	ACERTOS	%	ACERTOS	%			
INTRODUÇÃO	1	Justificativa	4	9,5	10	20,8	1,41	1	0,2359
	2	Problema	9	21,4	5	10,4	1,31	1	0,2516
	2	Hipótese	4	9,5	3	6,3	0,03	1	0,8540
	3	Objetivo	12	28,6	31	64,6	10,24	1	0,0014
	3	Contribuição	3	7,1	8	16,7	1,11	1	0,2921
REVISÃO DA LITERATURA	1	Classificação estratégias	4	9,5	3	6,3	0,03	1	0,8540
	2	Definições	2	4,8	7	14,6	1,43	1	0,2312
	3	Propósito	0	0,0	1	2,1	Fisher	1	1,000
	4	Estratégias cognitivas	6	14,3	8	16,7	0,00	1	0,9845
	5	Estratégias cognitivas	6	14,3	8	16,7	0,00	1	0,9845
	6	Estratégias cognitivas	6	14,3	8	16,7	0,00	1	0,9845
	7	Estratégias cognitivas	6	14,3	9	18,8	0,08	1	0,7768
	8	Estratégias cognitivas	6	14,3	8	16,7	0,00	1	0,9845
	9	Estratégias cognitivas	6	14,3	8	16,7	0,00	1	0,9845
	10	Estratégias metacognitivas	2	4,8	10	20,8	3,71	1	0,0540
	11	Estratégias metacognitivas	2	4,8	8	16,7	2,12	1	0,1452
	12	Estratégias metacognitivas	2	4,8	7	14,6	1,43	1	0,2312

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

METODOLOGIA	1	População	7	16,7	16	33,3	2,45	1	0,1173
	1	Características do grupo	5	11,9	10	20,8	0,72	1	0,3951
	1	Procedimento	0	0,0	8	16,7	Fisher		0,0064
	2	Procedimento/instrumento	2	4,8	10	20,8	3,71	1	0,0540
	3	Pré-teste	4	9,5	11	22,9	2,01	1	0,1564
	4	Procedimento/intervenções	2	4,8	8	16,7	2,12	1	0,1452
	5	Procedimento/intervenções	0	0,0	8	16,7	Fisher		0,0064
	6	Procedimento/intervenções	1	2,4	6	12,5	Fisher		0,1162
	7	Pós-teste	3	7,1	10	20,8	2,38	1	0,1229
	8	Intenção com os testes	4	9,5	9	18,8	0,89	1	0,3464
	9	Crítérios para julgar grifo	1	2,4	11	22,9	6,49	1	0,0108
	10	Crítérios para julgar grifo	0	0,0	6	12,5	Fisher		0,0281
	11	Intervenções	0	0,0	4	8,3	Fisher		0,1200
RESULTADO	2	Comportamento sujeito pré-teste	3	7,1	4	8,3	Fisher		1,0000
	4	Pré e pós-teste: tab. 1, 2, 3	1	2,4	1	2,1	Fisher		1,0000

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

DISCUSSÃO	1	Grifo sem sistematização	2	4,8	3	6,3	Fisher	1	1,0000	
	2	Critérios para grifar	4	9,5	12	25,0	2,69		0,1011	
	2	Vantagens do grifo	2	4,8	6	12,5	Fisher		0,2756	
	3	Efeito do treinamento	3	7,1	7	14,6	Fisher		0,3268	
	4	Efeito do treinamento - tabela 1	4	9,5	6	12,5	Fisher		0,7454	
	5	Efeito do treinamento - tabela 2	2	4,8	4	8,3	Fisher		0,6811	
	6	Efeito do treinamento - tabela 2	0	0,0	1	2,1	Fisher		1,0000	
	7	Efeito do treinamento - tabela 3	3	7,1	6	12,5	Fisher		0,4943	
	8	Efeito do treinamento - tabela 3	1	2,4	6	12,5	Fisher		0,1162	
	9	Experiências prévias	3	7,1	3	6,3	Fisher		1,0000	
	10	Finalidade do treinamento	4	9,5	11	22,9	2,01	1	0,1564	
	10	Habilidades	2	4,8	9	18,8	2,89	1	0,0894	
CONCLUSÃO	2	Treinamento melhora desempenho	0	0,0	4	8,3	Fisher		0,1200	
	3	Não consenso no pré-teste	0	0,0	1	2,1	Fisher		1,0000	
	4	Maior consenso no pós-teste	0	0,0	3	6,3	Fisher		0,2449	
	5	Melhora a forma de grifar	0	0,0	6	12,5	Fisher		0,0281	
	6	O programa atendeu	1	2,4	5	10,4	Fisher		0,2092	
TOTAL			49	143	6,9	358	15,2	73,77	1	0,0001
NÃO FIZERAM ANOTAÇÕES			22	52,4	5	10,4				

4 Dados Descritivos

A Tabela 3 indica que a maioria dos graduandos do C.T. (52,4) não realizou as anotações à margem do texto. A anotação sobre objetivo foi a mais salientada nos dois currículos (C.T. 28,6% e C.I. 64,6%), as demais anotações não foram assinaladas pela maioria dos alunos.

Os graduandos do C. I., em geral, apresentaram desempenhos superiores aos dos graduandos do C. T. com diferença significativa nos itens: objetivo ($p = 0,0014$); procedimento nos parágrafos 1 e 5 ($p = 0,0064$); critérios para julgar o grifo nos parágrafos 9 e 10 ($p = 0,0108$ e $0,0281$) em metodologia; e melhora na forma de grifar em conclusão ($p = 0,0281$). Nos demais itens, observamos que os alunos do C.I. obtiveram um percentual de acertos maior do que o dos alunos do C.T., embora não tenha ultrapassado os 25% na maioria dos tópicos. Outra informação que chamou nossa atenção foi a redução gradativa das anotações ao longo do texto; mais evidente nos dados do C.T., onde o desempenho foi nulo em quatro de cinco itens da conclusão.

Na análise do desempenho global relacionado às anotações à margem do texto, notamos um índice baixo dos dois grupos (C.T. 6,9% e C.I. 15,2%), mas uma melhor performance dos alunos do C.I. ($p = 0,0001$).

A Tabela 4 apresenta o desempenho dos graduandos no roteiro para análise do artigo científico. O roteiro com questões sobre idéias que constituem um artigo científico foi também um recurso utilizado para avaliar a competência em pesquisa dos graduandos. O Apêndice I apresenta o gabarito utilizado na correção do roteiro.

4 Dados Descritivos

TABELA 4 – Distribuição dos graduandos de enfermagem da UEL, segundo os acertos nas questões do roteiro para análise do artigo científico, Londrina, 2002/2003.

QUESTÕES	CURRÍCULO TRANSIÇÃO n = 42		CURRÍCULO INTEGRADO n = 48		χ^2	VALOR DE p
	SUJEITOS	%	SUJEITOS	%		
1	39	92,9	42	87,5	Fisher	0,4926
2	34	81,0	32	66,7	1,66	0,1970
3	33	78,6	36	75,0	0,02	0,8809
4	16	38,1	17	35,4	0,00	0,9650
5	17	40,5	19	39,6	0,02	0,8970
6	11	26,2	8	16,7	0,72	0,3978
7	37	88,1	42	87,5	0,06	0,8130
8	32	76,2	32	66,7	0,58	0,4464
9	34	81,0	43	27,1	0,74	0,3890
10	35	83,3	36	75,0	0,50	0,4792
11	13	31,0	16	33,3	0,00	0,9878
12	30	71,4	36	75,0	0,06	0,8860
13	32	76,2	33	68,8	0,66	0,4181
14	20	47,6	27	56,3	0,37	0,5443
15	23	54,8	33	68,8	1,32	0,2511
16	35	83,3	38	79,2	0,05	0,8150
17	36	85,7	38	79,2	0,29	0,5932
18	8	19,0	4	8,3	1,39	0,2376
TOTAL	485	64,2	532	61,6	1,04	0,3078

Em geral, os alunos do C. T. atingiram melhores resultados percentuais que os do C. I., mas os testes realizados não indicam diferença significativa entre os grupos. Os acertos dos alunos do C.T. foram superiores a 70% em onze itens referentes às questões sobre problema, justificativa, objetivos, metodologia, população de estudo, procedimento, tratamento

4 Dados Descritivos

estatístico, conclusão e coerência. Por outro lado, esse percentual foi alcançado pelos alunos do C.I. em apenas sete itens referentes ao problema, à justificativa, aos objetivos, à população de estudo, ao procedimento, à conclusão e à coerência. Os percentuais de acertos nas questões 6 e 18 (contribuição esperada e referências bibliográficas) foram inferiores às demais questões para os dois grupos (C.T. 26,2 e 19,0%; C.I. 16,7% e 8,3%). Considerando-se a coerência das referências com as citações, o percentual obtido poderia ser maior se considerássemos como acerto o *sim* (C.T. 71,4% e C.I. 81,3%), uma vez que apenas um artigo não foi identificado pela maioria dos alunos na citação que não se encontrava no texto.

A Tabela 5 indica o percentual de acertos dos graduandos no questionário que avalia conhecimentos em pesquisa (Apêndice G). O conhecimento dos principais conceitos que envolvem a pesquisa é nosso pressuposto básico para a realização da mesma.

4 Dados Descritivos

TABELA 5 – Distribuição dos graduandos em Enfermagem da UEL, segundo o acerto nas opções do questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa, Londrina, 2002/2003, (n = 135).

Nº QUESTÕES	OPÇÕES	CURRÍCULO TRANSIÇÃO		CURRÍCULO INTEGRADO		χ^2	g.l.	VALOR DE p
		ACERTOS	%	ACERTOS	%			
1	a	39	92,9	44	91,7	Fisher		1,0000
	b	41	97,6	47	97,9	Fisher		1,0000
	c	34	81,0	39	81,3	0,05	1	0,8150
	d	41	97,6	47	97,9	Fisher		1,0000
	e	31	73,8	33	69,8	0,09	1	0,7678
2	a	30	71,4	29	60,4	0,76	1	0,3819
	b	13	31,0	13	27,1	0,03	1	0,8642
	c	21	50,0	26	54,2	0,03	1	0,8546
	d	34	81,0	42	87,5	0,32	1	0,5730
	e	31	73,8	36	75,0	0,01	1	0,9100
	f	20	47,6	23	47,9	0,03	1	0,8546
3	a	24	57,1	31	64,6	0,26	1	0,6131
	b	33	78,6	32	66,7	1,04	1	0,3067
	c	6	14,3	13	27,1	1,50	1	0,2204
	d	32	76,2	34	70,8	0,11	1	0,7380
4	a	24	57,1	29	60,4	0,01	1	0,9201
	b	28	66,7	29	60,4	0,16	1	0,6931
	c	11	26,2	22	45,8	2,92	1	0,0872
	d	10	23,8	12	25,0	0,01	1	0,9087

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

5	a	37	88,1	43	89,6	0,01	1	0,9108
	b	35	83,3	38	79,2	0,05	1	0,8150
	c	29	60,0	43	89,6	4,69	1	0,0303
	d	26	61,9	38	79,2	2,46	1	0,1165
	e	38	90,5	33	68,8	5,11	1	0,0238
6	a	26	61,9	33	68,8	0,21	1	0,6459
	b	19	45,2	30	62,5	2,04	1	0,1532
	c	18	42,9	26	54,2	0,74	1	0,3900
	d	37	88,1	37	77,1	1,18	1	0,2770
	e	10	23,8	19	39,6	1,88	1	0,1702
7	a	14	33,3	14	29,2	0,04	1	0,8432
	b	16	38,1	32	66,7	6,24	1	0,0124
	c	11	26,2	19	39,6	1,26	1	0,2625
	d	27	64,3	28	58,8	0,13	1	0,7180
8	a	30	71,4	37	77,1	0,14	1	0,7104
	b	38	90,5	45	93,8	Fisher		0,7010
	c	13	31,0	9	18,8	1,21	1	0,2722
	d	22	52,4	33	68,8	1,88	1	0,1699
	e	14	33,3	22	45,8	0,98	1	0,3212
9	a	39	92,9	43	89,6	Fisher		0,7190
	b	38	90,5	47	97,9	Fisher		0,1806
	c	36	85,7	41	85,4	0,07	1	0,7945
	d	39	92,9	20	41,7	23,78	1	< 0,0001

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

10	a	34	81,0	35	72,9	0,42	1	0,5161
	b	40	95,2	43	89,6	Fisher		0,4419
	c	38	90,5	36	75,0	2,69	1	0,1011
11	a	6	14,3	5	10,4	0,06	1	0,8130
	b	19	45,2	19	39,6	0,11	1	0,7429
	c	30	71,4	34	70,8	0,03	1	0,8642
	d	26	61,9	35	72,9	0,79	1	0,3739
12a	a	27	64,2	26	54,2	0,58	1	0,4481
	b	21	50,0	18	37,5	0,96	1	0,3267
	c	3	7,1	7	14,6	Fisher	1	0,3268
	d	21	50,0	26	54,2	0,03	1	0,8546
12b	a	27	64,3	30	62,5	0,00	1	0,9650
	b	26	61,9	31	64,6	0,00	1	0,9650
	c	8	19,1	7	14,6	0,08	1	0,7768
	d	35	83,3	37	77,1	0,23	1	0,6345
12c	a	32	76,2	31	64,6	0,94	1	0,3329
	b	22	52,4	24	50,0	0,00	1	0,9888
	c	25	59,5	31	64,6	0,08	1	0,7825
13	a	38	90,5	45	93,8	Fisher	1	0,7010
	b	27	64,3	13	27,1	11,09	1	< 0,0001
	c	21	50,0	11	22,9	6,04	1	0,0140
	d	41	97,6	46	95,8	Fisher	1	1,0000
	e	36	85,7	44	91,7	Fisher	1	0,5053
	f	24	57,1	41	85,4	7,57	1	0,0059

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

14	a	37	88,1	41	85,4	0,00	1	0,9504
	b	32	76,2	38	79,2	0,01	1	0,9325
	c	13	31,0	19	39,6	0,40	1	0,5269
	d	23	54,8	21	43,8	0,69	1	0,4058
	e	22	52,4	23	47,9	0,04	1	0,8327
15	a	5	11,9	9	18,8	0,36	1	0,5469
	b	12	28,6	18	37,5	0,45	1	0,5014
	c	31	73,8	19	39,6	9,29	1	< 0,0001
	d	6	14,3	7	14,6	0,07	1	0,7945
	e	17	40,5	25	52,1	0,79	1	0,3738
	f	39	92,9	43	89,6	Fisher	1	0,7190
16	a	24	57,1	26	54,2	0,01	1	0,9435
	b	14	33,3	17	35,4	0,00	1	0,9882
	c	34	81,0	42	87,5	0,32	1	0,5731
	d	31	73,8	39	81,3	0,35	1	0,5532
	e	31	73,8	34	70,8	0,01	1	0,9373
17	a	37	88,1	37	77,1	1,18	1	0,2771
	b	19	45,2	26	54,2	0,40	1	0,5262
	c	17	40,5	22	45,8	0,09	1	0,7653
	d	23	54,8	19	39,6	1,51	1	0,2194
	e	24	57,1	10	20,8	11,07	1	< 0,0001
18	a	31	73,8	31	54,6	0,51	1	0,4746
	b	36	85,7	35	72,9	1,50	1	0,2205
	c	27	64,3	33	68,8	0,05	1	0,8227
	d	11	26,2	11	22,9	0,01	1	0,9087

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

19	a	25	59,5	36	75,0	1,80	1	0,1798
	b	25	59,5	34	70,8	0,82	1	0,3659
	c	27	64,3	32	66,7	0,00	1	0,9882
	d	33	78,6	43	89,6	1,31	1	0,2516
	e	40	95,2	45	93,8	Fisher	1	1,0000
20	a	33	78,6	30	62,5	Fisher	1	0,6612
	b	39	92,9	46	95,8	Fisher	1	0,2150
	c	40	95,2	48	100,0	Fisher	1	1,0000
	d	38	90,5	44	91,7	0,43	1	0,5130
	e	15	35,7	13	27,1	0,58	1	0,4481
21	a	15	35,7	22	45,3	0,03	1	0,8546
	b	20	47,6	23	47,9	0,14	1	0,7062
	c	33	78,6	35	72,9	0,03	1	0,8546
	d	20	47,6	23	47,9	0,42	1	0,5161
	e	34	81,0	35	72,9	0,51	1	0,4766
22	a	24	57,1	32	66,7	6,89	1	0,0086
	b	27	64,3	43	89,6	5,18	1	0,0228
	c	17	40,5	32	66,7	0,00	1	0,9845
	d	36	85,7	40	83,3	0,29	1	0,5932
23	a	36	85,7	38	79,2	0,00	1	0,9888
	b	20	47,6	24	50,0	0,66	1	0,4166
	c	33	78,6	33	68,7	0,07	1	0,7959
	d	30	71,4	32	66,7	0,31	1	0,5750
24	a	27	64,3	27	56,2	0,04	1	0,8483
	b	28	66,7	30	62,5	1,93	1	0,1650
	c	21	50,0	16	33,3	0,01	1	0,9205
	d	24	57,1	28	58,3	Fisher	1	0,6612

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

25	a	40	95,2	43	89,5	Fisher	1	0,4419
	b	11	26,2	13	27,1	0,02	1	0,8860
	c	35	83,3	32	66,7	2,45	1	0,1173
	d	42	100,0	46	95,8	Fisher	1	0,4966
26	a	32	76,2	22	45,8	7,38	1	0,0066
	b	42	100,0	20	41,7	32,89	1	< 0,0001
	c	38	90,5	12	25,0	36,29	1	< 0,0001
	d	33	78,6	37	77,1	0,01	1	0,9325
27	a	38	90,5	35	72,9	3,43	1	0,0638
	b	40	95,2	33	68,7	8,60	1	0,0034
	c	42	100,0	26	54,2	23,06	1	< 0,0001
	d	23	54,8	19	39,6	1,51	1	0,2194
	e	38	90,5	18	37,5	24,54	1	< 0,0001
	f	27	64,3	15	31,2	8,54	1	0,0035
	g	37	88,1	30	62,5	6,43	1	0,0112
	h	34	81,0	25	52,1	7,04	1	0,0079
	i	33	78,6	23	47,9	7,70	1	0,0055
TOTAL	135	3683	65,0	3964	61,2	18,39	1	0,0001

4 Dados Descritivos

Na análise global da Tabela 5 podemos observar uma diferença significativa a favor dos alunos do C.T. ($p = 0,0001$). Na análise das partes, os alunos do C.I. obtiveram melhor performance ($p < 0,05$) na questão relacionada às normas bibliográficas estabelecidas pela ABNT (questão 22). Entretanto, os alunos do C.T. tiveram melhor desempenho nas questões 26 (recursos para esclarecimentos de dúvidas encontradas na prática profissional) e 27 (seqüência das etapas para realização de pesquisa), com $p < 0,05$.

A nossa atenção voltou-se também para o desempenho dos alunos de ambos os currículos que foi superior a 80% nas questões relacionadas às estratégias para identificar as idéias principais de um texto (questão 1) e para mostrar que a pesquisa é um processo que produz novas informações (questão 2, item d). Observamos, ainda, pela mesma tabela que a maioria dos alunos dos dois currículos reconhece que o trabalho científico é um produto da pesquisa (questão 5, item b) e que a hipótese é algo verificável (questão 8, item b). Podemos constatar que os alunos têm clareza sobre a função da justificativa de um trabalho científico, com exceção dos alunos do C.I., muitos dos quais acreditam que ela tem também por finalidade definir o problema (questão 9, item d). Notamos, também, que a maioria dos alunos têm conhecimento sobre os instrumentos mais utilizados para a coleta de dados (questão 13), assim como as partes que os constituem, excetuando-se as questões controladoras (questão 14). Em relação à apresentação de tabelas, verificamos que os alunos dos dois currículos têm dificuldades em identificar os elementos essenciais e complementares; entretanto, reconhecem que a função das mesmas é oferecer uma forma de visualizar os dados (questões 15 e 16). Na

4 Dados Descritivos

questão 17, entre os elementos necessários para a compreensão dos dados de uma tabela, o elemento mais identificado pelos alunos foi o título. Na questão 19, relacionada à conclusão de um trabalho científico, 59,5% e 70,8% dos alunos dos C.T. e C.I, respectivamente, possuem conhecimento de que a conclusão é o espaço para emitir julgamentos apoiados em dados apresentados e discutidos e 64,3% e 66,7%, respectivamente, de que ela é também lugar para ressaltar o alcance dos objetivos e confirmação de hipóteses.

A Tabela 5 mostra que os graduandos em Enfermagem possuem clareza sobre as questões éticas que envolvem uma pesquisa (questão 20). Na questão 22, os alunos do C.I. possuem mais informações sobre as normas da ABNT do que os alunos do C.T.

A Tabela 6 apresenta dados relacionados à competência dos graduandos em Enfermagem na produção de texto. A elaboração do relatório é uma atividade acadêmica que visa o desenvolvimento dos alunos, por aproximações gradativas, na elaboração de artigo científico (Gabarito: Apêndice I).

4 Dados Descritivos

TABELA 6 – Distribuição dos acertos na estrutura do relatório de atividades acadêmicas pelos graduandos em Enfermagem, da UEL, Londrina, 2002/2003.

ESTRUTURA	IDÉIAS BÁSICAS	CURRÍCULO TRANSIÇÃO n = 39		CURRÍCULO INTEGRADO n = 44		χ^2	g.l.	VALOR DE p
		SUJEITOS	%	SUJEITOS	%			
TÍTULO	Claro	14	35,9	43	97,7	33,92	1	< 0,0001
	Conciso	11	28,2	43	97,7	40,95	1	< 0,0001
	Concreto	11	28,2	43	97,7	40,95	1	< 0,0001
	Criativo	8	20,5	13	29,5	0,48	1	0,4891
INTRODUÇÃO	Apresenta título / tema	20	51,3	33	75,0	4,06	1	0,0438
	Define termos / conceitos	17	43,6	27	61,4	1,96	1	0,1618
	Delimita o problema	7	17,9	28	63,6	15,87	1	< 0,0001
	Faz justificativa	11	28,2	27	61,4	7,87	1	0,0050
	Pessoal	4	10,3	16	36,4	6,34	1	0,0118
	Profissional	5	12,8	27	61,4	18,57	1	< 0,0001
	Realidade	4	10,3	25	56,8	17,72	1	< 0,0001
	Como considerado autores	11	28,2	16	36,4	0,31	1	0,5775
	Apresenta desenvolvimento	14	35,9	24	54,5	2,19	1	0,1386
	Faz estimulação	1	2,6	4	9,1	Fisher		0,3642
	Define objetivos	22	56,4	38	86,4	7,83	1	0,0052

Continua ...

4 Dados Descritivos

...continuação

DESENVOLVIMENTO	Define	13	33,3	33	75,0	12,89	1	0,0003
	Descreve	33	84,6	42	95,5	Fisher		0,1394
	Compara autores	13	33,3	5	11,4	4,65	1	0,0310
	Justifica	6	15,4	37	84,1	36,39	1	< 0,0001
	Analisa	18	46,2	38	86,4	13,45	1	0,0002
	Julga	17	43,6	38	86,4	15,06	1	0,0001
	Critica	15	38,5	36	81,8	14,63	1	0,0001
	Propõe	14	35,9	35	79,5	14,53	1	0,0001
	Relaciona teoria e prática	30	76,9	39	88,6	1,27	1	0,2591
CONCLUSÃO	Sintetiza	13	33,3	41	93,2	30,00	1	< 0,0001
	Relaciona com objetivos	5	12,8	23	52,3	12,68	1	0,0004
	Desempenhos	1	2,6	5	11,4	Fisher		0,2067
	Papel do enfermeiro	3	7,7	18	40,9	10,38	1	0,0013
	Fecha os raciocínios desenv	26	66,7	36	81,8	1,77	1	0,1829
	Sugere	6	15,4	23	52,3	10,81	1	0,0010
REFERÊNCIAS	Fez citações no texto	25	64,1	38	86,4	4,45	1	0,0349
	Coerente com citações	24	61,5	25	56,8	0,05	1	0,8315
	Coerente com Normas ABNT	25	64,1	40	90,9	7,24	1	0,0071
	Pertinente	30	76,9	40	90,9	2,09	1	0,1478
	Atualizada	30	76,9	40	90,9	2,09	1	0,1478
	Específica	30	76,9	40	90,9	2,09	1	0,1478
TOTAL	36	537	38,3	1079	68,1	266,22	1	< 0,0001

4 Dados Descritivos

Os dados apresentados na Tabela 6 indicam que o desempenho geral na elaboração do relatório foi melhor entre os alunos do C.I., com diferença significativa também na análise da maioria das partes que compõem o mesmo.

Na elaboração do título os percentuais obtidos pelos alunos do C.I. foram bem superiores aos dos alunos do C.T., mas foram baixos em relação à criatividade dos dois grupos.

Na introdução, os conceitos mais salientados pelos dois grupos dizem respeito à apresentação do tema e de objetivos, com diferença significativa nos resultados em favor dos alunos do C.I. Estes alunos apresentam melhores desempenhos, com diferença significativa em etapas importantes da pesquisa como a delimitação do problema e a justificativa.

No desenvolvimento, a descrição e a relação entre teoria e prática foram os recursos mais explorados pelos dois grupos, não havendo diferença significativa entre elas. Os alunos do C.I. apresentaram resultados superiores na maioria dos tópicos relacionados ao desenvolvimento do trabalho, exceto na *comparação de autores*.

Na conclusão, os percentuais de acerto dos alunos do C.T. foram inferiores aos dos alunos C.I., com diferença significativa nos itens relacionados à *síntese, relação com os objetivos e com o papel do enfermeiro e sugestões*.

A Tabela 7 indica a proporção de acertos apresentados nas Tabelas de 2 a 6, referentes ao grifo, anotações à margem do texto, roteiro para

4 Dados Descritivos

análise do artigo científico, questionário sobre conhecimentos em pesquisa e elaboração do relatório.

A proporção corresponde ao produto do número total de acertos por 100, dividindo-se pelo produto do número total de alunos e número de itens do teste.

TABELA 7 – Distribuição das proporções de acertos obtidos pelos graduandos em Enfermagem do Currículo de Transição e do Currículo Integrado, UEL, Londrina, 2002/2003.

TESTES	ACERTOS DOS SUJEITOS		PROPORÇÃO* *		VALOR DE p
	CURRÍCULO TRANSIÇÃO n = 42	CURRÍCULO INTEGRADO n = 48	CURRÍCULO TRANSIÇÃO	CURRÍCULO INTEGRADO	
Grifo (n 49)	801	1096	38,9	46,6	0,0001
Anotações (n 49)	143	358	6,9	15,2	0,0001
Roteiro (n 18)	485	532	64,2	61,6	0,3078
Questionário (n 135)	3683	3964	65,0	61,2	0,0001
Relatório (n 36)	537*	1079*	38,2	68,1	0,0001

* n 39 no C.T. e n 44 no C.I.

* * As proporções foram obtidas multiplicando-se o total de acertos por 100, dividindo-se esse total pelo produto do número de alunos pelo número de idéias.

Na Tabela 7 os alunos do C. I. demonstraram desempenhos superiores aos dos alunos do C.T. nos testes de: grifo (proporção 46,6%), anotações (proporção 15,2%) e no relatório (proporção 68,1%).

O grupo de graduandos do C. T. apresentou acertos superiores aos dos graduandos do C.I. apenas nos testes: roteiro (proporção 64,2%) e questionário (proporção 65,0%).

4 Dados Descritivos

4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS DESCRITIVOS

Na Tabela 1 mostramos os resultados relacionados às variáveis que delineiam o perfil dos graduandos em Enfermagem quanto a algumas características pessoais e aproximações anteriores com aspectos da pesquisa. A maioria desses graduandos é do sexo feminino, situação que se repete em todos os estudos realizados com alunos do curso de Enfermagem (SOUBHIA, 1990; SOUZA, 2000; CALIRI, 2002 e ALVES, 2003). A idade é uma variável que revela ingresso precoce desses jovens na universidade, uma vez que a maioria dos formandos do curso informaram ter entre 20 e 25 anos de idade.

Quanto ao ensino médio, os dois grupos refletem vivências diferentes: 52,4% dos graduandos pelo C.T. freqüentaram escola pública enquanto que 58,3% dos alunos do C.I. freqüentaram escola particular.

Alguns dados relacionados a experiências em situações que envolvem a pesquisa chamam a atenção. A maioria dos graduandos vivenciou a pesquisa elaborando e/ou participando de projetos de pesquisa, demonstrando que houve oportunidades de aprendizado oferecidas pelos docentes do curso.

A maioria dos graduandos de ambos os currículos desenvolveu e apresentou pesquisas. Por esse dado podemos inferir que os docentes do curso de Enfermagem percebem a importância da pesquisa para a formação do enfermeiro, aspecto discutido por alguns autores como Porto (1990), Haddad e Guariente (2000) e Caliri (2002).

4 Dados Descritivos

A Tabela 2 refere-se aos desempenhos dos graduandos na estratégia do grifo. O grifo é uma estratégia para destacar aspectos relevantes em um texto, mas alguns cuidados necessitam ser levados em consideração como grifar pouco, representar a linha diretriz do texto; isto é, denotar coerência entre as partes grifadas. Esta estratégia facilita a retomada do texto e a aplicação dos argumentos em outros contextos (SOUBHIA, 1990). A proporção de acertos dos grupos (C.T. 38,9% e C.I. 46,6%) demonstrados na mesma tabela permite inferir que a maioria dos graduandos possui dificuldade na realização dessa tarefa, o que implica em dificuldade de compreensão do texto, dificuldade de perceber os conceitos específicos da pesquisa tais como problema, hipótese, justificativa e descuido com a linha diretriz do autor.

O grifo das idéias na introdução mostra que os alunos do C. T. valorizaram mais *contribuição* (52,4%) do que os alunos do C.I. (22,9%, com $p < 0,05$). Os itens mais identificados pelos dois grupos foram *justificativa* e *objetivo*. O *problema de pesquisa* e a *hipótese* foram os itens menos assinalados pelos alunos dos dois currículos, talvez por falta de hábito de ler artigos científicos no desenvolvimento das atividades curriculares e orientação docente.

O tópico sobre revisão de literatura foi mais valorizado pelos graduandos do que a introdução. Parece-nos que esses dados dizem respeito ao hábito deturpado dos alunos na leitura de artigo científico, os quais valorizam a revisão de literatura para fundamentar seus trabalhos, descuidando de uma análise mais acurada sobre a coerência interna do artigo e deixando, como afirma Freire (1984), de buscar nexos entre conteúdo e propósito do estudo.

4 Dados Descritivos

O desempenho no grifo sobre as idéias básicas da metodologia foi inferior ao dos dois tópicos anteriores e menor ainda, em resultados, na discussão e conclusão, refletindo a imaturidade desses alunos na análise de artigo científico. Observamos melhora significativa no grifo do *procedimento* (parágrafo 1) e *critérios para julgar o grifo* (parágrafo 10) entre os alunos do C.I.

Merece destaque o resultado em torno de 52,0% na idéia *grifo sem sistematização* no parágrafo 1 da *discussão*. Provavelmente, esses alunos foram alertados para a possibilidade de repetir tal procedimento inadequado em outras atividades. O grifo sem sistematização é uma estratégia que pode dificultar a leitura, como advertem Molina (1983) e Ruiz (1986)

Os desempenhos dos graduandos pelo C.I. apresentaram diferença significativa nos resultados totais relacionados ao grifo, quando comparados aos dos graduandos pelo C.T. evidenciando melhores oportunidades ofertadas aos alunos no decorrer do currículo atual do curso. Apesar dos alunos do C. I. apresentarem desempenho com diferença significativa em relação aos do C.T. isso perde a importância para a compreensão do texto, pois faltou sistematização do grifo, coerência entre os aspectos grifados e desempenho uniforme do início até o final do texto.

A Tabela 3 mostra os resultados dos desempenhos dos graduandos em anotações à margem do texto. Esta estratégia associada ao grifo facilita o retorno ao texto reduzindo o tempo para revisão do conteúdo. É um recurso mais complexo que o grifo pois além da compreensão da informação,

4 Dados Descritivos

exige habilidade em utilizar conceitos anteriores (conceitos subsunçores), já existentes na estrutura cognitiva, que funcionam como ancoradouro das novas informações e habilidade para sintetizar em uma ou duas palavras as idéias do parágrafo (AUSUBEL, 1978; SOUBHIA, 1990). Os resultados em todos os tópicos do artigo, em geral, foram inferiores aos esperados. Apesar dos graduandos pelo C.I. apresentarem melhor desempenho com diferença significativa em anotações de algumas idéias, isso não indica que eles estejam aptos nesta estratégia, pois o rendimento geral do grupo foi de apenas 15,2% de acertos.

O desempenho insatisfatório dos graduandos nas estratégias do grifo e anotações parece indicar pouco envolvimento dos docentes com a maneira de estudar dos alunos, não dando a devida importância para estratégias de estudo, recurso fundamental para o desenvolvimento do aluno. O domínio da leitura é fundamental para qualquer universitário, principalmente quando a proposta curricular é a construção do conhecimento pelo aluno. A redução gradativa de anotações nos tópicos, à medida que se avança na leitura do artigo, deixa evidente a complexidade da atividade, a falta de incentivo por parte dos professores e a falta de treino dos alunos. Merece destaque a quantidade de alunos que não fizeram anotações à margem do texto (52,4% C.T. e 10,4% C.I.). Acreditamos que não o fizeram por não dominarem esta estratégia complexa.

Freire (1984) salienta que um texto estará mais bem estudado à medida que se tenha dele uma visão global e que, a ele se volte, para delimitar suas partes. Luckesi et al. (1998) enfatizam, além desses aspectos, a

4 Dados Descritivos

importância que há em o conteúdo possuir uma relação intencional com a realidade.

Os resultados da Tabela 4 indicam que os desempenhos dos graduandos no roteiro para análise do artigo científico foram superiores aos comentados até o momento, sem diferença significativa entre os grupos. As questões em que os desempenhos foram superiores são referentes a problema (1 e 2), objetivos (7), metodologia (9 e 10), conclusão (16) e coerência entre problema, objetivos, instrumentos e conclusão (17). Esses conceitos parecem mais familiares aos alunos, confirmando achados de Loureiro (1990) sobre conhecimento fragmentado das etapas de pesquisa, que torna difícil perceber o processo como um todo interligado e contínuo. As questões menos respondidas corretamente pelos graduandos referem-se à contribuição esperada e a referências.

A contribuição no artigo aparece em dois tópicos, na introdução no terceiro parágrafo, acompanhando os objetivos, e no último parágrafo da conclusão. Provavelmente, leram o artigo sem se preocuparem em identificar as idéias principais relacionadas a aspectos da pesquisa, por desconhecimento ou por não acompanharem a idéia diretriz do artigo.

Quanto à resposta da questão 18 sobre referências, consideramos como melhor resposta *em parte*, pois uma referência não está citada no texto. Entretanto, se considerássemos a melhor resposta *sim* a maioria dos sujeitos acertaria a questão. Provavelmente, os alunos encontraram dificuldade por não haver critérios claros. Outra variável de confusão percebida

4 Dados Descritivos

no decorrer da correção dos testes foi a identificação inadequada do problema através do grifo e das anotações. Grifaram como problema a dificuldade em compreender livros didáticos indicando desatenção durante a leitura. O controle da atenção para o qual Soubhia (1990) alerta é uma estratégia fundamental para a compreensão do texto. Resultado tão diferente entre a Tabela 4 e as Tabelas 2 e 3 é intrigante pois, até certo ponto, representa incoerência de desempenho. Foram capazes de dar respostas corretas no roteiro, por que não o foram no grifo e anotações, uma vez que os temas abordados eram os mesmos? Provavelmente, a complexidade das atividades de grifo e, principalmente, anotações, seja uma variável interveniente. No roteiro, oferecemos alternativas de respostas, o que pode ter favorecido os acertos.

O foco de discussão na Tabela 5 será os desempenhos superiores a 80,0% e inferiores a 20,0%. A questão 1 refere-se às estratégias para a leitura, indicando que houve algumas intervenções dos docentes na maneira de estudar, ponto este recomendado aos docentes e discentes (SOUBHIA, 1990; SEVERINO, 2000; DEMO, 2000).

Na questão 5 sobre trabalho científico, a maioria concorda que não é planejamento e sim forma de divulgação, dando a entender que a pesquisa envolve três aspectos: planejamento, execução e divulgação (artigo), salientados por vários autores, entre os quais Oliveira (1999), Richardson et al. (1999b) e Polit, Beck e Hungler (2001).

A questão 8 trata sobre a hipótese de pesquisa. A maioria dos

4 Dados Descritivos

alunos de ambos os currículos entende que ela envolve características presentes nos sujeitos ou nos fenômenos estudados que são possíveis de verificação.

A questão 9 versa sobre a finalidade da justificativa. A maioria dos alunos respondeu corretamente dizendo que sua finalidade é explicar as razões da escolha do problema, como salientam Deslandes (1994), Marconi (2000) e Fachin (2001).

A questão 13 indaga sobre instrumentos de coleta de dados. A maioria respondeu: roteiro de entrevista, questionário, formulário. A ficha de registro foi salientada pelos alunos do C.I., apresentando desempenho superior aos dos alunos do C.T. Os instrumentos para coleta de dados parecem familiares a estes alunos, pois em várias atividades dos módulos exercitam esse aspecto da pesquisa. Vale ressaltar que esse exercício não deveria vir isolado do problema, caso contrário, estaríamos favorecendo uma visão fragmentada da pesquisa, como adverte Loureiro (1990).

A questão 14 trata da constituição dos instrumentos. A maioria soube indicar a parte referente aos dados de identificação e as variáveis de pesquisa. Poucos se referiram a questões controladoras, recurso este enfatizado por Oliveira (1999).

A questão 15 pergunta sobre os elementos que constituem as tabelas. A maioria tem ciência de que estas não são as que o autor prefere. Poucos mencionam os elementos essenciais e complementares, indicando pouca familiaridade com os detalhes descritos por Andrade e Soares (2001).

4 Dados Descritivos

A questão 16 interroga sobre a função das tabelas, com 5 opções corretas. A maioria refere-se à forma de visualizar os dados e de facilitar o entendimento das informações indicando, provavelmente, um recurso a ser explorado no ensino. As demais opções seriam, talvez, desnecessárias.

A questão 19 refere-se à finalidade da conclusão. Os graduandos valorizaram mais os aspectos a serem evitados, como não ser detalhada e não introduzir novas informações, do que os relevantes, como emitir julgamento apoiado em dados e ressaltar o alcance dos objetivos. Essas informações mostram uma habilidade a ser desenvolvida nos relatórios de atividade acadêmica.

As questões 20 e 21 versam sobre o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos para a pesquisa, sobre as funções do Comitê de Ética. Parece que os temas são conhecidos pelos graduandos e que são abordados pelos docentes durante as atividades que envolvem a comunidade.

As questões com resultados inferiores a 20,0% dizem respeito: **a)** objetivos (questão 11a) quando afirmados que representam um recorte do problema; **b)** amostra (questão 12b, item c) salientada como recurso para estudar populações infinitas; **c)** identificação dos elementos essenciais e complementares da estrutura de uma tabela de frequência (questão 15, itens a d). Nessas questões, os alunos demonstraram dificuldade para discriminar informações específicas dos temas abordados.

O objetivo representa um recorte do problema, já que ele indica o prisma usado pelo pesquisador para explorar tal problema. Amostra é um

4 Dados Descritivos

meio para estudar populações infinitas poupando-se tempo e recursos, como salientam Gressler (1989) e Richardson et al. (1999b). Os elementos essenciais de uma tabela, segundo Andrade e Soares (2001), são: título, cabeçalho, corpo e coluna; e os complementares: fonte, legenda e nota de rodapé.

As questões relacionadas às etapas da pesquisa com melhores resultados referem-se a conceitos ou técnicas que são exercitados nos relatórios de atividade acadêmica. Essa informação corrobora nossa suposição de que o exercício de elaboração do relatório permite ao aluno a incorporação desses conceitos em sua experiência. No entanto, a maioria desses alunos não domina os conceitos que são pré-requisitos para a prática da pesquisa. Tais achados confirmam o que Padilha e Carvalho (1993) encontraram em alunos do último ano do Curso de Enfermagem.

Os resultados obtidos pelos graduandos em enfermagem do C.I. para elaboração do relatório de atividade acadêmica (Tabela 6) são superiores aos dos graduandos do C.T., no cômputo geral e em quase todos os tópicos. Em relação ao título, os dois grupos tiveram maior dificuldade em elaborar títulos criativos. Nos demais itens os alunos do C.I. obtiveram desempenhos excelentes com diferença significativa na comparação com os alunos do C.T..

Os tópicos *define termos/conceitos*, *como considerados pelos autores*, *apresenta desenvolvimento* e *estimulação*, na introdução, não apresentam diferença significativa.

A Tabela 6 mostra, no item *desenvolvimento*, que somente em

4 Dados Descritivos

dois itens a diferença não foi significativa: *descreve* e *relaciona prática e teoria*. Apesar da alta percentagem do resultado em *descrever* não significa que o aluno incorporou o objetivo do relatório, que não é espaço para cópia, imitação, reprodução e sim lugar de criatividade. Mas criar, como adverte Demo (2000), não é tirar do nada, e sim dar significado pessoal às idéias retiradas dos autores.

No tópico *conclusão*, em dois itens a diferença não foi significativa: *relaciona com desempenhos* e *fecha os raciocínios desenvolvidos*.

No tópico *referência*, temos dois itens com diferença significativa: *fez citações no texto* e *coerente com as normas da ABNT*.

Esses resultados refletem as mudanças relativas ao projeto pedagógico do Currículo Integrado. Nesse modelo, o aluno demonstra ter conseguido sintetizar os conhecimentos de várias áreas através de relatório. Esses alunos, no final do curso, demonstraram ter exercitado várias vezes essa atividade e já haver incorporado habilidades relacionadas ao relatório como estrutura, conceitos próprios de cada tópico, e também ter aprendido a valorizar a coerência das partes do relatório. Esta é uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de outras habilidades como: domínio de estratégias de estudo, habilidade de síntese e dedicação. É um produto criativo, pois escolha de conceitos e de autores, e organização do texto são pessoais. A competência na elaboração do relatório exige disciplina que não se adquire a não ser praticando.

4 Dados Descritivos

Salientamos que o relatório é uma atividade que tem sido incentivada pelo grupo de docentes do qual participamos, com exigência de elaboração de relatórios individuais e com orientação docente no processo de construção. Com a implantação do atual currículo tivemos várias aproximações com pequenos grupos de alunos, culminando com as atividades do módulo 10 no último ano do curso, com acompanhamento de todos os alunos nas etapas de elaboração do relatório. Provavelmente a conduta dos docentes em relação à elaboração dos relatórios tenha resultado no melhor desempenho desses alunos nessa atividade.

Na Tabela 7 temos uma visão global dos desempenhos dos graduandos pelos C.T e C. I. nos instrumentos de coleta de dados. Os graduandos do Currículo Integrado apresentaram desempenhos superiores em três instrumentos: grifo, anotações e relatório.

Os alunos do Currículo de Transição apresentaram melhores resultados, com diferença significativa no questionário. No roteiro para análise de artigo a diferença não foi significativa. De acordo com esse panorama, observamos que os alunos do C.I. apresentaram melhores desempenhos em atividades por nós consideradas de maior complexidade (grifo, anotações e relatório), enquanto que os alunos do C.T. apresentaram melhor performance em teste de múltipla escolha (questionário).

Embora esses resultados tenham sido favoráveis aos alunos do C.I. isso não significa que o aprendizado em pesquisa está consolidado. Esperávamos melhor desempenho desses alunos uma vez que as seqüências

4 Dados Descritivos

de atividades propiciam aproximações com conceitos e técnicas relacionados à pesquisa no decorrer do curso. O mesmo não acontecia com os alunos do C.T., para os quais o conteúdo era ministrado em uma disciplina de 45 horas do terceiro ano. Portanto, as aproximações com a pesquisa dependiam da busca e participação do aluno em atividades extracurriculares como projetos de pesquisa e extensão.

Analisando as oportunidades e os desempenhos dos graduandos nos testes, parece que faltou envolvimento destes alunos nas tarefas e compromisso dos docentes com o aprendizado da pesquisa enquanto conduziam as atividades. Esses dois aspectos, a saber, oportunidades oferecidas e compromisso dos docentes são aqui considerados fundamentais para o aprendizado da pesquisa. O envolvimento do aluno com a tarefa e o seu compromisso com a aprendizagem são ressaltados por Luckesi (1998) ao apontar a conduta de professores que aparentemente não estão comprometidos com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. O envolvimento com a tarefa é um aspecto salientado por Perrenoud (2000) quando afirma que o êxito da aprendizagem depende desse comprometimento.

5 Discurso dos Formandos

5 Discurso dos Formandos

Procuramos, neste tópico, pôr em evidência os discursos dos graduandos sobre o significado de aprender a pesquisar no Curso de Enfermagem. Embora essas falas estejam categorizadas, não representam expressões independentes; nos discursos afluíram manifestações que possibilitaram a organização de diversas categorias. Em primeiro lugar, apresentaremos uma visão global, mostrando a convergência das falas para as categorias. Em seguida, adentraremos nos significados mais específicos dos discursos.

Os discursos dos graduandos do Currículo de Transição (C. T.) e do Currículo Integrado (C.I.) nas auto-avaliações foram inicialmente classificados em cinco categorias, de acordo com as hipóteses estabelecidas na etapa da pré-análise do método proposto por Bardin (1977), (ver Apêndice P e Apêndice Q).

O instrumento da auto-avaliação (Apêndice H) está constituído por três tópicos: informações, instruções e questão norteadora. Esta foi formulada de duas maneiras:

- 1) O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa durante o curso? (alunos do C.T.).
- 2) O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa com o conteúdo distribuído nos módulos do curso? (alunos do C. I.).

Os alunos do C.T. realizaram os testes em dezembro de 2002 sendo que dos 42 participantes, 35 responderam a solicitação. Os alunos do C.I. realizaram os mesmos testes em dezembro de 2003 sendo que dos 48

5 Discurso dos Formandos

participantes, 46 descreveram sua experiência em pesquisa.

O discurso literal desses sujeitos foi classificado por meio de cores, de acordo com as hipóteses planejadas, em cinco categorias: pontos positivos (verde), pontos negativos (vermelho), exigências (preto), aproveitamento (lilás) e sugestões (azul) (Apêndices P e Q).

Em pontos positivos foram agrupados os discursos que salientavam a importância da pesquisa para a aprendizagem, bem como a referência a situações que a favoreciam. Em pontos negativos, foram reunidos os discursos relativos a experiências negativas com a aprendizagem da pesquisa. Em exigências, foram agrupados os discursos que expressavam requisitos importantes para a realização da pesquisa. Em aproveitamento, foram organizados os discursos que manifestavam o julgamento do aluno sobre seu desenvolvimento. Em sugestões, foram reunidos os discursos que apresentavam sugestões relativas à forma de ensinar a pesquisa. Essas informações estão representadas nas Figuras 1 e 7 (Apêndices R e S).

Após essa primeira avaliação, procuramos interpretar esses discursos, visando descobrir o que significa para esses alunos aprender a pesquisar. Isso resultou em subcategorias que foram incluídas na primeira classificação, conforme descrição dos Apêndices R e S.

Temos então: **1)** Apêndices P e Q — discurso completo dos graduandos do C.T. e do C.I.; **2)** Figuras 1 e 7 — convergência das falas dos sujeitos para as categorias e subcategorias; e **3)** Apêndices R e S — classificação das falas em subcategorias.

5 Discurso dos Formandos

5.1 CATEGORIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA PESQUISA NA PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO, UEL, 2002

Os discursos completos dos graduandos do C.T. encontram-se no Apêndice P, as falas agrupadas em subcategorias estão representadas no Apêndice R e a convergência das falas para as categorias está representada na Figura 1, apresentada a seguir.

FIGURA 1 – Diagrama de convergência dos discursos dos graduandos do Currículo de Transição, UEL, 2002.

5 Discurso dos Formandos

5.1.1 PONTOS POSITIVOS

Esta categoria agrega as falas consideradas como: algo bom, necessário, real, útil e importante, e trata da valorização da pesquisa no contexto de ensino e aprendizagem.

Desdobramos essa categoria em oito subcategorias para atender os temas emergentes nos discursos dos graduandos. Estes realçam aspectos particulares relacionados à valorização da pesquisa no contexto ensino aprendizagem conforme demonstrado na Figura 2: **1)** falando sobre incentivo, **2)** atribuindo importância, **3)** reconhecendo que a prática é fundamental, **4)** percebendo a necessidade de ajuda, **5)** proporcionando crescimento pessoal, **6)** fornecendo apoio às tomadas de decisões, **7)** relacionando formação, e **8)** relacionando a profissão.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 2 – Pontos positivos relacionados à aprendizagem da pesquisa.

1) FALANDO SOBRE O INCENTIVO põe em relevo as falas que atribuem importância à motivação como recurso didático que desperta o aluno para aprender.

Incentivar a pesquisa é uma necessidade de nossos dias e do currículo de Enfermagem. Cianciarullo e Salzano (1991) já afirmavam que a

5 Discurso dos Formandos

motivação para a pesquisa deveria iniciar na graduação, o que vem corroborar a nossa idéia, mas algumas manifestações dos alunos também o fazem.

Acho muito bom, desde a faculdade, estimular os alunos a fazerem pesquisa... (T N° 12).¹

Desperta o aluno para a descoberta de coisas novas ou de validar a realidade vivida (T N° 9).

2) VALORIZANDO A PESQUISA no contexto de ensino e aprendizagem permitem perceber que pesquisa para os alunos constitui-se em algo importante que favorece a sua aprendizagem.

A importância da pesquisa é salientada por alguns autores. Polit e Hungler (1995) ressalta que a pesquisa colabora para a definição do papel da enfermeira perante às necessidades relacionadas à saúde da população, bem como para a compreensão, pelos profissionais, das dimensões da profissão, os quais, pela pesquisa, podem descrever, explicar e intervir nos fenômenos relacionados à prestação de serviços em saúde.

A pesquisa é fundamental na construção de um corpo de conhecimentos específicos em enfermagem e para a melhoria da assistência de enfermagem como afirmam Cassiani e Passarelli (1999), Porto (1999) e Galvão (2002).

Foi uma ótima experiência e um grande aprendizado... (T N° 10)

¹ Os alunos do Currículo de Transição estão identificados neste estudo pelas letras T N° seguindo a numeração de 1 a 42.

5 Discurso dos Formandos

3) RECONHECENDO QUE A PRÁTICA É FUNDAMENTAL comporta os discursos dos graduandos que valorizam as situações em que a pesquisa foi exercitada durante o curso pelas seguintes falas.

Foi útil pelo acúmulo de experiência que propiciou, pois pós o contacto com a teoria, na prática, conseguimos observar melhor as informações e propor ou identificar problemas que existem no nosso dia-a-dia... (T N° 22)

... praticar a pesquisa durante a graduação foi de extrema importância porque me fornecem subsídios para desenvolver trabalhos e pesquisas. (T N° 13)

Acredito que a prática é a melhor forma de aprender a desenvolver bons trabalhos científicos. (T N° 21)

Não podemos esquecer que a prática é fundamental para a aprendizagem da pesquisa. Esse exercício, em diferentes situações, é fundamental, conforme afirmam Freire (1984) e Demo (2000).

A prática da pesquisa na graduação é defendida por Padilha e Carvalho (1993) e Dyniewicz (2003). Estes autores salientam a importância da pesquisa na formação de um profissional para que tenha maior senso crítico, criatividade e raciocínio científico.

4) PERCEBENDO A NECESSIDADE DE AJUDA mostra as falas sobre o processo de ensino e aprendizagem a caminho da competência em pesquisa. Nessa trajetória, a pesquisa mostra-se como uma atividade complexa, exigindo do acadêmico um esforço singular para adquirir conhecimento em conceitos específicos e habilidade para transferir esse aprendizado na elaboração do

5 Discurso dos Formandos

projeto, da pesquisa e do artigo científico. No processo de desenvolvimento do aluno, ele necessita de assessoria até superar sua insegurança, como percebemos na seguinte fala.

A ajuda dos docentes em orientar a nossa pesquisa foi fundamental para maior incentivo. (T N° 25)

5) PROPORCIONANDO CRESCIMENTO PESSOAL agrega as falas que retratam a percepção dos alunos das diferentes facetas do processo e, assim, reformulam o seu pensar sobre a pesquisa. Após as primeiras incertezas vão percebendo o crescimento e passam da posição passiva para a de sujeito do processo de aprendizagem. Essa transformação pode ser percebida nas falas seguintes.

Significou aprender muito, significou crescer naquilo que precisava saber e às vezes, aprender a gostar daquilo que não suportava. (T N° 24)

Foi uma boa experiência, pois quando você está fazendo um projeto de pesquisa, você aprende a enfrentar várias situações, na qual a primeira solução é desistir, mas para que alcancemos nossos objetivos ou nossos ideais temos que enfrentar... (T N° 42)

Este crescimento fica evidenciado pela capacidade de aprender, de enfrentar novas situações, de lidar com a insegurança, de fortalecer-se e transformar suas visões de mundo.

Morin (2000) alerta para a necessidade de saber conviver com as incertezas. Nada é definitivo, nem o conhecimento científico produzido hoje

5 Discurso dos Formandos

oferece apoio seguro para as situações futuras. No processo de ensino e aprendizagem da enfermagem, as situações nunca se repetem; constantemente, enfrentamos procedimentos novos, equipamentos novos, equipe nova para assistir diferentes pessoas em diferentes circunstâncias. A incerteza se apresenta a cada momento. Diante desse quadro, a pesquisa é o meio, ensina o aluno a interrogar a realidade, a avaliar as informações presentes em dada situação, a buscar informações consistentes, a discutir, a decidir e avaliar o efeito de suas intervenções.

6) FORNECENDO APOIO ÀS TOMADAS DE DECISÃO mostra falas sobre a percepção que os alunos possuem da pesquisa. Esses, à medida que avançam na conquista de algumas habilidades, vão percebendo que o conhecimento produzido através da pesquisa oferece um apoio seguro para as tomadas de decisões.

... conseguimos observar melhor as informações e inclusive propor ou identificar problemas que existem nas rotinas vigentes, propondo, quando possível, alterações nas rotinas, procurando sempre melhorar a qualidade (T Nº 22).

Esta fala retrata o espaço de aprendizado vivenciado pelos alunos em que precisam observar e identificar problemas de sua realidade, discutir e propor alterações das rotinas visando uma melhoria da qualidade do serviço prestado.

7) RELACIONANDO A FORMAÇÃO ACADÊMICA, alguns alunos, ao reviver sua experiência com a pesquisa, tomam conhecimento sobre o quanto

5 Discurso dos Formandos

evoluíram com o exercício de atividades que envolvem a pesquisa como leitura de artigo científico, produção de texto, entre outras, e reconhecem o papel da mesma, manifestando-se assim:

Foi essencial para minha formação acadêmica pois é através destas pesquisas que podemos nos aprofundar e aumentar nossos conhecimentos sobre assuntos diversos. (T N° 32)

8) RELACIONANDO A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA A PROFISSÃO

traz os discursos que ressaltam o lugar da pesquisa na profissão, como meio para construir um corpo de conhecimento específico da enfermagem e dar visibilidade aos profissionais, aparecendo nas falas que se seguem.

A prática da pesquisa durante o curso foi muito importante para minha vida acadêmica, pois percebe a importância da pesquisa científica para a profissão (T N° 29).

...mostra a importância da pesquisa para o reconhecimento da nossa profissão (T N° 19).

Cassiani e Passarelli (1999) afirmam que pela pesquisa os profissionais constroem conhecimentos na área com a função de direcionar as ações que propiciam a melhoria da assistência. Caliri (2002) destaca que a utilização da pesquisa para subsidiar a prática daria à sociedade maior visibilidade para a profissão, bem como favoreceria a expansão dos papéis da enfermeira.

Os discursos descritos refletem a compreensão que os graduandos possuem sobre diferentes dimensões da pesquisa que necessita

5 Discurso dos Formandos

ser incentivada na graduação, é importante para o desenvolvimento de seu aprendizado, sua prática é fundamental, requer orientação docente, é importante para o crescimento pessoal, dos graduandos, oferece subsídios para eles tomarem decisões, é importante para a sua formação acadêmica e para a construção de conhecimentos em enfermagem.

5.1.2 PONTOS NEGATIVOS

Esta categoria abrange as manifestações que foram consideradas como: algo ruim, sem importância, complexo, difícil, chato e cansativo. São os momentos em que os alunos se defrontam com dificuldades relacionadas à aprendizagem da pesquisa.

Desses enfoques nos discursos dos alunos emergiram sete subcategorias, como aparece na Figura 3: **1)** vivenciando a complexidade e a novidade, **2)** convivendo com pouco tempo, **3)** percebendo a falta de incentivo, **4)** vivenciando sentimento de rejeição, **5)** julgando a pesquisa chata e cansativa, **6)** avaliando que a pesquisa está aquém das expectativas e **7)** percebendo os limites do contexto.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 3 – Pontos negativos relacionados à aprendizagem da pesquisa.

Percebemos que os pontos negativos e positivos não representam situações que se excluem mutuamente; os sentimentos oscilam de um ponto ao outro numa mesma pessoa, dependendo do foco que orienta o olhar do aluno.

1) VIVENCIANDO A COMPLEXIDADE E A NOVIDADE do processo pesquisar abarca as expressões dos graduandos que revelam a dificuldade

5 Discurso dos Formandos

diante de um processo ainda não vivido, com sua dimensão de angústia, sofrimento e insegurança.

Os discursos abaixo refletem esses sentimentos.

... no começo parecia um bicho de sete cabeças mas hoje já vejo a pesquisa por outro ângulo. (T Nº 10)

Durante as aulas não consegui aprender muita coisa, pois achei muito complexo o estudo, porém, quando comecei a elaborar trabalhos científicos consegui aprender mais... (T Nº 34)

Esses sentimentos levam a refletir sobre a importância de serem os conteúdos complexos abordados em vários momentos do curso, possibilitando, por aproximações gradativas, a aprendizagem de conteúdos complexos, como sugerem Ausubel et al. (1978). Procuramos desenvolver esse processo gradativo na elaboração do Apêndice B, no qual tivemos a intenção de distribuir o conteúdo da pesquisa levando em consideração a complexidade progressiva dos assuntos e a consistência dos conceitos para ancorar as informações futuras.

2) CONVIVENDO COM POUCO TEMPO PARA A DISCIPLINA, os alunos expressam o seu sentimento ao deparar-se com pouco tempo para entender o processo da seguinte forma.

... acho que não aproveitei os conteúdos como deveria e também a carga horária era pequena. Com isso, quando fui realizar as pesquisas, escrever, desenvolver o tema, achei bem trabalhoso. (T Nº 26)

5 Discurso dos Formandos

A disciplina de Metodologia de Pesquisa deveria ter um tempo maior na grade curricular do curso, pois as dificuldades encontradas foram grandes... (T N° 41)

Em geral, professores e alunos atribuem à falta de tempo os insucessos na aprendizagem das habilidades necessárias ao desempenho acadêmico. Estes discursos despertam a reflexão em duas facetas: o tempo e a prontidão do aluno para a aprendizagem. O tempo é limitado pela estrutura da instituição e cabe, em parte, ao professor administrá-lo. A prontidão para a aprendizagem depende da trajetória no processo de aprendizagem de cada aluno, da organização das atividades acadêmicas do curso e da disciplina e de outras variáveis subjetivas relacionadas aos docentes e discentes. Essas fragilidades não podem ser sanadas com o simples aumento do tempo. Por outro lado, temos consciência de que aprendizagens complexas, entre as quais a pesquisa, envolvem tempo, e devem ser ministradas de maneira gradativa, por longo período, como sugerimos na proposta desta tese (Apêndice B).

3) PERCEBENDO A FALTA DE INCENTIVO contém as falas dos graduandos que, ao se voltarem aos anos anteriores da graduação, manifestam a falta de incentivos durante o curso.

Alguns alunos, talvez pelo próprio perfil, desenvolveram mais pesquisas, outros não desenvolveram tantas, talvez por falta de iniciativa, incentivo e apoio (T N° 16)

Deveria ser mais incentivada a prática desde o início da graduação... (T N° 19)

5 Discurso dos Formandos

A falta de incentivo que emerge nessas falas desperta para a necessidade de criação de situações de aprendizagens que sejam significativas para o alunos, ou seja, de atividades que tenham semelhança com a forma como os jovens enfrentam o seu dia-a-dia, com visual atrativo, com possibilidades de utilização imediata e com leveza.

4) VIVENCIANDO O SENTIMENTO DE REJEIÇÃO agrega os sentimentos de alunos que perceberam a preferência dos docentes, por um ou outro aluno, no momento de selecionar os participantes para seus projetos de pesquisa. Nas falas que seguem podemos perceber que a rejeição ou a não-escolha afetou esses alunos.

A minha opinião é que deveríamos ter chances “iguais” de fazer trabalhos e apresentá-los, etc., porque muitos não fizeram nenhum e poucos fizeram vários. (T Nº 27)

Quase sempre as mesmas pessoas eram favorecidas pois já tinham algum contacto com os docentes que desenvolvem essa atividade. (T Nº 31)

Pensamos que as chances são conquistas e não ofertas, existindo poucas possibilidades. Convivemos em um mundo de competições e necessitamos aprender a competir para podermos criar e construir; caso contrário, outros, menos preparados, assumem postos políticos e decidem a nossa vida. No Curso de Enfermagem, professores e alunos necessitam conscientizar-se de tal realidade, refletir, planejar e ensaiar estratégias para essa complexa situação presente na sociedade.

5 Discurso dos Formandos

5) JULGANDO A DISCIPLINA CHATA e cansativa ancora os sentimentos vivenciados por alunos que falam sobre a falta de atenção nos momentos difíceis e assim se expressam.

Não gostei das aulas de Metodologia de Pesquisa, achei chata e cansativa, só fui aprender na hora do vamos ver, ainda tenho um pouco de dificuldade para identificar o problema, a hipótese... (T Nº 11)

A aulas eram cansativas, não entendia o porque dos textos, como eu deveria fazer o trabalho, mas quando começamos a pensar no que era para ser feito a ficha caiu (T Nº 27)

Esses sentimentos, por vezes, emergem em consequência de diversas características relacionadas ao ensino da pesquisa, tanto da parte de professores como de alunos, como tempo e prontidão para a aprendizagem, relação entre teoria e prática, já por nós comentadas.

6) AVALIANDO-A AQUÉM DAS EXPECTATIVAS contempla as falas que refletem uma certa frustração dos alunos ao pensarem que poderiam estar mais seguros, se maiores oportunidades fossem ofertadas durante o curso.

Foi muito importante mas acho que deixou muito a desejar, poderia ter tido mais projetos. (T Nº 12)

Temos consciência de que a faculdade, por várias razões, não é o espaço onde tudo deve ser dado a todos. As possibilidades necessitam existir, com tempo e consistência de conteúdo, mas o interesse e a busca do aluno são fundamentais.

5 Discurso dos Formandos

7) RECONHECEM SEUS LIMITES ao se defrontarem com as atividades de pesquisa principalmente os relacionados à compreensão dos textos acadêmicos e por isso julgam a atividade trabalhosa.

A primeira vez sempre é mais difícil, pela falta de experiência e hábito de leitura... (T N° 21)

... achei muito complexo o estudo... (T N° 34)

A pesquisa é uma atividade complexa que envolve domínio de conceitos, técnicas e metodologia específicas. Essa variedade de conhecimentos, por vezes, surpreende o aluno que reage esquivando-se das oportunidades ofertadas nas atividades acadêmicas.

5.1.3 EXIGÊNCIAS DA PESQUISA

Esta categoria configura os discursos que revelam a percepção de alguns alunos sobre pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência em pesquisa. Consideramos algumas habilidades como fundamentais para a pesquisa como: estratégias para leitura, síntese de textos e domínio de conceitos básicos em pesquisa. Estas habilidades estão incluídas no Apêndice F que propõe as competências, desempenhos e habilidades a serem desenvolvidos durante o curso. As manifestações dos alunos, nessa categoria, permitiram a criação de duas subcategorias, como se pode ver na Figura 4: **1)** relacionando as dificuldades com falta de domínio em leitura, e **2)** julgando a pesquisa trabalhosa.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 4 – Exigências relacionadas à aprendizagem da pesquisa.

1) RELACIONANDO AS DIFICULDADES COM A FALTA DE DOMÍNIO EM LEITURA reunimos os trechos encontrados nos discursos dos alunos que ressaltam essa fragilidade. A dificuldade no manejo dos textos acadêmicos foi evidenciada, também, no momento em que avaliamos os instrumentos relacionados à análise de artigo científico no Anexo B e Apêndice I e pelo comportamento resistente dos alunos às atividades acadêmicas que requerem a leitura de artigos. Essa fragilidade está em relevo nos seguintes discursos:

... a primeira vez sempre é mais difícil, pela falta de experiência e hábito de leitura também pequeno...
(T Nº 21)

5 Discurso dos Formandos

As aulas eram cansativas, não entendia o porque dos textos, como eu deveria fazer o trabalho, mas quando escolhemos o tema a ficha caiu... (T Nº 27)

Acreditamos que os alunos, ao chegarem à universidade, ainda não desenvolveram estratégias de estudo eficientes para atender as exigências das atividades planejadas nas seqüências de atividades dos módulos e cabe ao professor ajudá-los a enfrentar essa dificuldade. Soma-se a isto a importância de buscar temas relevantes para os alunos. Quando o tema tem significado para ele, a leitura torna-se necessária, significativa e ele consegue aprender mais facilmente.

2) JULGANDO A PESQUISA TRABALHOSA agrupamos as expressões dos alunos que revelam esse sentimento ao relembrar seus primeiros ensaios com as atividades relacionadas à pesquisa.

... quando fui realizar pesquisas, era necessário escrever, desenvolver uma pesquisa, achei muito trabalhoso. (T Nº 26)

Não é assunto fácil e exige dedicação e vontade de aprender mas sempre que vou realizar uma pesquisa, aparecem dúvidas. (T Nº 28)

“Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1984, p. 9).

5 Discurso dos Formandos

5.1.4 APROVEITAMENTO

Nesta categoria reunimos os discursos dos alunos que descrevem como vivenciaram seu aprendizado em pesquisa durante o curso. As falas revelam o julgamento que fazem sobre seu aprendizado e a tomada de consciência de seu desenvolvimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem da pesquisa. Esta categoria está representada na Figura 5: 1) falando de suas inseguranças, 2) julgando-se com base em pesquisa, e 3) julgando-se com competência em pesquisa.

FIGURA 5 – Aproveitamento relacionado à aprendizagem da pesquisa.

5 Discurso dos Formandos

1) FALANDO DE SUAS INSEGURANÇAS os alunos avaliam seu desempenho e constatam que ainda se sentem inseguros para realizar uma pesquisa.

Não posso dizer que o aproveitamento foi 100% mas foi possível, pelo menos, entender a finalidade e a importância de realizar um projeto de pesquisa, o que poderei aplicar futuramente. (T N° 2)

Na verdade estou deixando a Universidade com pouco conhecimento na área da pesquisa. (T N° 8)

Essas falas ressaltam a importância da pesquisa, para o currículo seguinte. Ela não deve ficar atrelada a um módulo ou a uma atividade complementar, mas ser compromisso de todos os docentes, em todos os módulos do curso.

2) JULGANDO-SE COM BASE EM PESQUISA os graduandos manifestam sua percepção sobre seu potencial para desenvolver uma pesquisa.

Apesar de não me sentir totalmente preparada devido a pouca prática, acredito que já possuo um pouco de base para realizar novas pesquisas. (T N° 5)

No início de nossa atividade docente relacionada à pesquisa pensávamos ser suficiente planejar atividades para o aluno adquirir base para a pesquisa; hoje percebemos que a pesquisa é um recurso para a aprendizagem dos conteúdos próprios do curso e meio para formação do profissional que precisa ver, avaliar e decidir.

5 Discurso dos Formandos

3) JULGANDO-SE COM COMPETÊNCIA os graduandos percebem que estão prontos para realizar a pesquisa.

Foi muito bom; antes eu não sabia como fazer uma pesquisa e hoje tenho estrutura para realizar...
(T N 18)

Tornar os alunos de graduação competentes em pesquisa é, no momento, a nossa meta. O Apêndice F revela essa intenção com a pesquisa. Se aproveitar todas as situações planejadas no curso, conforme nossa proposta, o futuro profissional poderá planejar, desenvolver e comunicar os resultado de suas pesquisas.

Percebemos, por esses relatos, que os alunos possuem consciência de seu desenvolvimento, expressando insegurança ou julgando-se com base e com competência para a pesquisa.

5.1.5 SUGESTÕES

Nesta categoria incluímos as falas dos graduandos que ao fazerem uma retrospectiva sobre seu aprendizado em pesquisa, recordaram aspectos positivos e negativos. A partir dessa avaliação apresentam sugestões que, no seu entender, podem reduzir as situações que dificultaram o seu aprendizado. Essa categoria foi subdividida em três subcategorias que estão apresentadas na Figura 6: **1)** sugerindo o período para a pesquisa, **2)** propondo atenção à disciplina, e **3)** propondo critérios para a seleção.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 6 – Sugestões relacionadas à aprendizagem da pesquisa.

1) SUGERINDO O PERÍODO PARA PESQUISA, depois de terem convivido com a complexidade própria do processo e percebido a inadequação do tempo destinado para o desenvolvimento da competência em pesquisa, os alunos manifestam sua opinião sobre o assunto assim:

Foi muito importante, mas acredito que deveria ser dada a disciplina no início do curso, pois assim seria mais fácil desenvolver mais trabalhos. (T Nº 1)

A disciplina deveria ser dada no primeiro ano, mas sendo retomada nos anos seguintes, deveria haver maior espaço (tempo) destinado exclusivamente para a pesquisa. (T Nº 19)

5 Discurso dos Formandos

Nossa proposta para o ensino da pesquisa exigirá além de atenção, compromisso de todos os docentes com a aprendizagem da pesquisa. O desejo de um ou de alguns professores não possibilitará o desenvolvimento integral desta proposta; a conquista da competência necessita que o desejo seja coletivo.

2) PROPONDO MAIS ATENÇÃO À DISCIPLINA, os alunos consideram a disciplina importante para sua formação e solicitam mais atenção do corpo docente para que seja possível desenvolver as habilidades relacionadas à pesquisa.

Portanto, acho que é uma disciplina que merece ser dada uma maior atenção, pois sempre teremos que estar realizando pesquisa e ter claro os passos... é de fundamental importância. (T Nº 26).

3) PROPONDO CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO dos candidatos aos projetos reúne discursos que manifestam certo ressentimento com a escolha de alunos pelos docentes para os projetos do departamento, como veremos.

A minha opinião é que deveríamos ter chances iguais de fazer trabalhos, apresentá-los, porque muitos não fizeram nenhum e poucos fizeram vários. (T N 27).

Percebemos, por essas manifestações, a preocupação desses graduandos com a formação dos futuros alunos em pesquisa. Esperam que seus futuros colegas tenham mais oportunidades de aprendizagem.

5 Discurso dos Formandos

A análise desses discursos forneceu momentos de reflexão, sentimentos de tristeza e impotência quanto ao passado. O presente e o futuro estão acontecendo ou estão por acontecer e acreditamos que nossa proposta de ensino da pesquisa no Currículo Integrado irá amenizar as falhas dos currículos anteriores. Temos convicção, também, de que esta história poderá se repetir se todo o corpo docente não assumir, como propósito pessoal, do módulo e do curso, a meta de possibilitar o desenvolvimento das competências em pesquisa de nossos alunos.

5.2 CATEGORIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA PESQUISA NA PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS DO CURRÍCULO INTEGRADO, UEL, 2003

Os discursos completos desses alunos encontram-se no Apêndice Q; as falas agrupadas em subcategorias estão representadas no Apêndice S e a convergência das falas para as categorias está representada na Figura 7, apresentada a seguir.

FIGURA 7 – Diagrama de convergência dos discursos dos graduandos do Currículo Integrado, UEL, 2002.

5 Discurso dos Formandos

5.2.1 PONTOS POSITIVOS

Esta categoria agrupa as falas dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem da pesquisa no decorrer do curso de graduação em Enfermagem. Esses discursos refletem um retorno aos momentos de aprendizagem vividos e expressam o significado da experiência para os mesmos. Realçam os aspectos, por eles considerados positivos, expondo sobre a importância do incentivo à pesquisa, atribuindo importância ao aprendizado sobre a pesquisa, deixando perceber a necessidade de ajuda, demonstrando o crescimento pessoal, fornecendo apoio à tomada de decisão, mostrando a relação da pesquisa com a formação e com a profissão. Essas subcategorias estão representadas na Figura 8: **1)** falando sobre a importância do incentivo para aprendizagem, **2)** atribuindo importância ao aprendizado da pesquisa, **3)** reconhecendo que a prática é fundamental para aprendizagem, **4)** percebendo a necessidade de ajuda, **5)** proporcionando crescimento pessoal, **6)** fornecendo apoio às tomadas de decisões, **7)** relacionando a pesquisa à formação, e **8)** relacionando a pesquisa à profissão.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 8 – Pontos positivos relacionados à aprendizagem da pesquisa.

1) **FALANDO SOBRE O INCENTIVO** traz as manifestações desses graduandos sobre a importância do incentivo para despertar no aluno a compreensão sobre o significado da pesquisa no contexto do ensino e da aprendizagem e o desejo de aprender a pesquisar.

5 Discurso dos Formandos

Foi significativo, especialmente no último ano de PIM², mas acho que deveria ser mais abordada e incentivada durante a graduação. (I N° 7)³

É muito importante inserir o aluno no aprendizado da pesquisas para que eles consigam entender o seu significado. (I N° 40).

O incentivo, em geral, é considerado o ponto de partida para despertar as pessoas para situações novas e necessárias ao seu desenvolvimento. No Curso de Enfermagem, a estratégia empregada diz respeito à aproximação do aluno aos problemas da comunidade que requerem avaliação e intervenção.

Dentro da proposta pedagógica do Currículo Integrado pretende-se que o professor seja o mediador entre o aluno e o conhecimento, esperando-se que ele atue como um agente que partindo das experiências prévias, trazidas pelos alunos, e dos dados da realidade identificados, possa causar o conflito cognitivo no aluno, ou seja, possa ser mobilizador do interesse e tenha a capacidade de motivar o aluno a buscar respostas para as suas indagações. Como nesta proposta a competência supõe o desenvolvimento no professor, torna-se interessante relacioná-la com as falas expressas pelos alunos que vêm ao encontro da meta da ação docente.

² PIM – Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais – é um módulo desenvolvido anualmente e que reúne principalmente alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina realizando atividades junto à comunidade em grupos multiprofissionais. Ocorre no primeiro e segundo ano do curso de Enfermagem, tendo que o PIM 2 o enfoque de desenvolvimento de pesquisa a partir de problemas selecionados na realidade prática da comunidade onde o grupo de alunos atua. Estes módulos ocorrem anualmente em um período semanal concomitante como desenvolvimento dos módulos integrados que compõem a estrutura curricular do curso de Enfermagem.

³ Os alunos do Currículo Integrado estão identificados neste estudo pelas letras I N° seguidos da numeração de 1 a 48.

5 Discurso dos Formandos

2) ATRIBUINDO IMPORTÂNCIA À PESQUISA, os graduandos falam de suas experiências e reconhecem o papel da pesquisa no aprendizado: ela propicia um entendimento mais amplo do compromisso do aluno com sua aprendizagem e com a sociedade, como veremos a seguir.

A pesquisa é uma atividade extremamente importante e enriquecedora para a nossa formação, é através dela que aprendemos a conhecer a realidade. (I N° 2)

As pesquisas ajudaram a compreender melhor os objetivos dos estudos, além de proporcionar aprendizado na estruturação, elaboração, realização, conclusão e publicação de uma pesquisa. (I N° 35)

O envolvimento do aluno com as questões da comunidade favorece o amadurecimento de sua consciência crítica, possibilitando-lhe enfrentar as situações que aparecem no âmbito pessoal e o relacionamento dos conceitos que possui e, por vezes, a reformulação dos mesmos.

Demo (2000) salienta a importância de estar o ensino conectado com a pesquisa, entendendo que entre eles não há dissociação. O projeto pedagógico do Currículo de Enfermagem reflete a intencionalidade do corpo docente ao adotar a Metodologia da Problematização como linha mestra das seqüências de atividade.

3) RECONHECENDO QUE A PRÁTICA É FUNDAMENTAL, os alunos apontam o exercício desta prática, em situações concretas, como indispensável ao seu desenvolvimento e falam das sensações vividas ao dar sua colaboração para solução dos problemas emergentes na realidade que vivenciam. Isto pode ser percebido nas falas seguintes.

5 Discurso dos Formandos

Significou experimentar a ótima sensação de tentar resolver, ou melhor, procurar entender os problemas da realidade. (I Nº 10).

Foi muito importante, pois aprendemos a não somente ver os problemas existentes como também saber intervir neles, buscando a resolução (ou alternativa) dos problemas encontrados na realidade vivenciada de uma forma mais fácil e coerente. (I Nº 11)

Aprendi muito no PIM III, trocando idéias com colegas, e busquei também em literatura. (I Nº 31)

No início do curso senti muita dificuldade, mas o PIM ajudou muito. (I Nº 36)

Percebemos, por esses discursos, que a pesquisa é um caminho para responder aos problemas encontrados. O convívio com a comunidade enriquece a formação do aluno, possibilitando a aprendizagem de habilidades específicas em pesquisa, conforme apontado no Apêndice F, como estratégia de leitura, análise de artigo científico e redação de texto, possibilitando, também, uma certa independência do professor.

4) PERCEBENDO NECESSIDADE DE AJUDA mostra as falas que revelam a percepção dos alunos sobre seu processo de aprendizagem e a percepção de que ainda não se sentem prontos para a pesquisa, como vemos nestas falas.

Não estou saindo inteiramente capacitada para realizar a minha pesquisa, porém experienciei e posso encontrar subsídios para a elaboração. Com certeza vou errar, mas posso buscar ajuda de outros e até de especialistas e até realizar um bom trabalho. (I Nº 32)

5 Discurso dos Formandos

Proporcionou experiências e esclarecimento para realização de uma pesquisa que queríamos fazer. É muito trabalhoso, e às vezes faltam orientações.
(I N° 47)

Estas manifestações permitem-nos refletir sobre a necessidade de acompanhamento do aluno na aprendizagem da pesquisa durante todo o curso e redirecionar as atividades conforme seu o progresso nas habilidades em pesquisa.

Rogers (1971) salienta dois aspectos importantes: liberdade para o aluno traçar seu próprio caminho na conquista de novos conhecimentos e a assistência ao educando no ato de investigar. Quando o aluno tem liberdade para escolher *como e o que* aprender, a aprendizagem se torna mais significativa e os conceitos adquiridos têm maior profundidade, compreensão e durabilidade. O acompanhamento durante a pesquisa possibilita aos alunos realizarem descobertas autônomas procurando respostas a problemas reais e experienciar as surpresas e alegrias da investigação científica.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno deve ser um ato amoroso, como propõe Luckesi (1998). Para o autor, ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, tristezas, alegrias e dores. Acolhe o aluno como ele se apresenta, sem julgamento em um primeiro momento, retomando com o aluno a situação e ajudando-o a descobrir formas de enfrentamento. No contexto de discursos docentes, acolher e não julgar significa cuidar, dar apoio. Estas atitudes fortalecem os relacionamentos e favorece a ação docente em favor dos desempenhos propostos no módulo.

5 Discurso dos Formandos

5) PROPORCIONANDO CRESCIMENTO PESSOAL, os alunos falam de forma enfática do valor da pesquisa para seu desenvolvimento. Salientam o papel da pesquisa na sua formação profissional e como recurso para sua inserção social e profissional, reconhecem que a pesquisa é um dos recursos que necessita ser colocado a serviço da comunidade. As seguintes falas revelam esses aspectos.

Significou que aprendi a aprender, descobri que nem todo o conhecimento está pronto, é preciso estar sempre pesquisando e buscando pesquisas recentes para sempre atualizar os conhecimentos e contribuir para a criação de novos conceitos e de novas pesquisas. (I N° 12)

O próprio processo de ensino-aprendizagem adotado pelo Curso de Enfermagem, com certeza ajudar-me-á para que eu, como futuro profissional, possa desenvolver trabalhos científicos principalmente para identificar problemas, pois este currículo nos instigou a voltar nosso olhar de forma crítica e a sermos responsáveis pela construção de nosso próprio conhecimento. (I N° 30)

Como cidadã, significou ajudar, demonstrar que é possível encontrar soluções. Ajudou-me a perceber até onde eu consigo e posso ir, pois tudo tem limites. Pontos positivos. Percebi que muitas pessoas têm interesse em achar soluções aos problemas, e o trabalho flui otimamente. Aprendi a fazer contatos com pessoas que podiam ajudar e recebi ajuda. Aprendi a me organizar para poder organizar o trabalho/pesquisa. (I N° 34)

Demo (2000) salienta que ao aluno, em suas atividades acadêmicas, cabe aprender e instruir-se, e por meio da prática internalizar sem decorar, exercitando, experienciando, questionando e dialogando com a

5 Discurso dos Formandos

realidade. O contacto com a realidade, além de despertar a curiosidade, desperta o ator político, tornando-o capaz de criar soluções.

A busca de solução para os problemas reais favorece o desenvolvimento do potencial do aluno porque ele se sente impelido por um desejo interno de mudança das situações que não lhes parece adequadas. Esse movimento interior fica velado ao professor em situações de aprendizagem sem significado para o aluno (ROGERS, 1971).

O que vimos nesses discursos permite-nos acreditar que o Currículo Integrado está na trajetória adequada para desenvolver profissionais com o perfil proposto pelo Projeto Político Pedagógico do curso, em relação à pesquisa.

6) APOIO À TOMADA DE DECISÃO reflete a crença dos alunos sobre as informações científicas, como um dos recursos, que os leva a decidir por condutas pertinentes à situação vivenciada.

É muito importante e fascinante realizar uma pesquisa e ver que dela saíram frutos para uma melhor qualidade da assistência ao paciente. (I N° 4)

Significou para aquisição de como adquirir novos conhecimentos e também para estimulação do raciocínio e determinação de prioridades e como aprender a coleta de dados. (I N° 15)

Permitiu-nos relacionar a teoria com o que vivenciamos na prática e provar, através de pesquisas, as teorias lidas. Isso nos dá mais segurança quando realizamos uma prática. (I N° 24)

5 Discurso dos Formandos

Falas semelhantes são, freqüentemente, encontradas no meio acadêmico de enfermagem. Os docentes alertam os alunos para a necessidade de construir um corpo de conhecimentos específicos da profissão para dar suporte à prática e propiciar a melhoria da assistência, (CASSIANI; PASSARELLI, 1999; PORTO, 1999; GALVÃO, 2002).

7) RELACIONANDO À FORMAÇÃO traz as falas dos alunos sobre a importância da pesquisa em sua formação acadêmica. Acreditamos que a pesquisa é fundamental para a formação do profissional que tenha o perfil explicitado no Projeto Político Pedagógico do curso (UEL, 1999). A pesquisa instrumentaliza o profissional para refletir criticamente sobre a prática da enfermagem, proporcionando subsídios metodológicos para essa prática.

Foi muito importante, pois além de formar um enfermeiro assistencial e generalista, é necessário que ele seja um pesquisador, um agente transformador (I N° 8)

A metodologia de pesquisa foi de suma importância pois contribuiu para minha formação acadêmica, enriquecendo a aprendizagem. (I N° 25)

A metodologia de pesquisa foi de suma importância pois contribuiu para minha formação acadêmica, enriquecendo a aprendizagem. (I N° 39)

Percebemos, por esses discursos, que os alunos atribuem a devida importância ao aprendizado da pesquisa para sua formação acadêmica. Ela possibilita ao aluno desenvolver uma série de habilidades, nem sempre programadas nas seqüências de atividade dos módulos. No freqüente retorno da prática à teoria, aprende fazendo e estudando.

5 Discurso dos Formandos

8) RELACIONANDO À PROFISSÃO ancora os discursos que evidenciam a formação em pesquisa como instrumento para as futuras intervenções na prática profissional.

É pela pesquisa que os alunos aprendem a olhar a realidade, interrogá-la, buscar dados da realidade que mostram as evidências dos problemas e direcionam o seu fazer acadêmico e de sujeito inserido no mundo. O processo de ensino e aprendizagem, adotado pelo curso, é reconhecido como estratégia facilitadora da compreensão da dinâmica do aprender para agir e transformar.

Muito importante para o aprendizado e para fornecer subsídios para pesquisas futuras que deverão ser desenvolvidas ao longo de minha vida profissional. (I N° 19)

O próprio processo de ensino-aprendizagem adotado pelo Curso de Enfermagem, com certeza ajudar-me-á para que eu, como futuro profissional, possa desenvolver trabalhos científicos principalmente para identificar problemas, pois este currículo nos instigou a voltar nosso olhar de forma crítica e a sermos responsáveis pela construção de nosso próprio conhecimento (I N ° 30)

Estas falas mostram que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e nunca está acabado. O Projeto Político Pedagógico do curso (UEL, 1999) está sendo compreendido e gradativamente incorporado na prática docente.

A metodologia do Currículo Integrado propicia várias aproximações dos alunos com conteúdos da pesquisa nas diferentes seqüências

5 Discurso dos Formandos

de atividades propostas pelos módulos, quando se solicitam entrevistas, visitas domiciliares, seminários e relatórios. Essas atividades, para serem efetivas ao aprendizado da pesquisa, necessitam estar relacionadas com o conteúdo teórico específico.

5.2.2 PONTOS NEGATIVOS

Esta categoria reúne as falas dos sujeitos que, ao repensarem a sua história na aprendizagem da pesquisa, perceberam que nem tudo fluiu tranquilamente, e nessa caminhada defrontaram-se com dificuldades relacionadas à pesquisa. Dessas colocações emergiram sete categorias que estão representadas na Figura 9 a seguir: **1)** vivenciando a complexidade e a novidade, **2)** convivendo com pouco tempo, **3)** percebendo a falta de incentivo, **4)** vivenciando sentimento de rejeição, **5)** julgando a pesquisa chata e cansativa, **6)** avaliando que a pesquisa está aquém das expectativas, e **7)** percebendo os limites do contexto.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 9 – Pontos negativos relacionados à aprendizagem da pesquisa.

1) VIVENCIANDO A COMPLEXIDADE E A NOVIDADE agrega as falas dos graduandos a respeito de suas dificuldades para vivenciar uma experiência complexa que exige uma postura sistemática e humilde, como assinala Freire (1984). Sistemática diante de etapas inter-relacionadas, que exigem, do sujeito que faz pesquisa, a lógica dos conceitos próprios dessas fases; o seguimento

5 Discurso dos Formandos

de um método para direcionar o raciocínio; a utilização de técnicas específicas para coletar e apresentar dados, entre outras novidades para o aluno. Além disso, nessas circunstâncias, afloraram deficiências em habilidades que até o momento não haviam sido superadas como na leitura e estruturação de um texto. O aluno deve ser humilde para reconhecer suas fragilidades e superá-las e não se acomodar numa atitude passiva, deixando-se levar pelo grupo. As falas que seguem possibilitaram essa interpretação.

Não foi de grande valia porque foi um período imaturo da formação acadêmica. (I N° 14)

Antes de eu entrar na faculdade, eu nem imaginava como se fazia um projeto de pesquisa e foi muito difícil para eu assimilar o conteúdo que era dado. (I N° 31)

Na verdade é uma prática de que eu não gosto e nunca gostei. Na redação que eu fiz para o vestibular tive muita dificuldade, pelo “simples” fato de não gostar de ler. Para obter uma certa facilidade, eu acho que é necessário ter uma boa leitura. (I N° 37)

Percebemos, por esses depoimentos, que muitos alunos vivenciam sentimentos de perplexidade e de impotência perante conteúdos, até então estranhos, mas também reconhecem seus limites e vislumbram possibilidades de superação.

2) CONVIVENDO COM POUCO TEMPO reúne falas sobre a necessidade de aulas e mais contacto com a pesquisa durante o curso. As seqüências de atividades dos módulos possibilitam várias aproximações com a pesquisa. Talvez essas possibilidades não estejam sendo exploradas em sua

5 Discurso dos Formandos

totalidade, por todos os professores, e, portanto, não está havendo interrupções no percurso do aprendizado do aluno. As falas que seguem revelam isso:

...mas acredito que as aulas foram poucas e dadas a um número grande de alunos juntos. As vivências não foram muito boas, os orientadores nem sempre colaboravam. (I Nº 6)

Para mim significou um contacto um pouco superficial sobre o assunto. (I Nº 17)

...nossos contatos com a pesquisa existiram, porém foram poucos... Acho que os docentes deveriam conscientizar-se melhor da importância da pesquisa científica para a nossa formação. (I Nº 39)

3) PERCEBENDO A FALTA DE INCENTIVO emergem falas que refletem a avaliação dos alunos na forma como a pesquisa é conduzida pelos docentes. Considerada como uma atividade complexa, a adesão do aluno às atividades acadêmicas relacionadas à pesquisa deveria ser incentivada e o seu desenvolvimento acompanhado durante todo o processo acadêmico.

Para mim o apoio à pesquisa não foi muito grande. Apesar dos docentes cobrarem, falta preparo para que aja uma boa orientação. Gostaria de ter realizado mais pesquisas mais houve pouco incentivo. (I Nº 30)

Durante o curso de enfermagem tivemos poucas oportunidades de estudo sobre trabalho científico. (I Nº 48)

4) VIVENCIANDO SENTIMENTO DE REJEIÇÃO ancora os discursos dos alunos que se sentem excluídos, ou se excluem, de algumas atividades de

5 Discurso dos Formandos

pesquisa. Nos módulos do curso, as situações de aprendizagem da pesquisa aparecem em quase todos os módulos. Talvez esteja faltando um relacionamento maior das atividades práticas como fazer entrevista, organizar dados, elaborar relatórios com os conteúdos teóricos subjacentes a essas atividades, como talvez esteja faltando uma ponte entre o que é aprendido em módulos anteriores e o que é vivenciado no momento.

Não tive muita oportunidade de participar de pesquisas. (I N° 27)

As vivencias não foram boas, os orientadores nem sempre colaboravam. (I N° 6)

5) JULGANDO A PESQUISA CHATA E CANSATIVA agrega os discursos dos alunos que, ao retomarem suas experiências, percebem que algumas situações de aprendizagem não estavam coerentes com as prioridades daquele momento.

Participei apenas do PIM, achei muito chato e cansativo. (I N° 1)

Inconveniente, pois a pesquisa deveria ser realizada antes do internato, já que há encontros apenas uma vez por semana e para quem não está no HURNP torna-se mais corrido e cansativo. (I N° 21)

A pesquisa no internato é uma atividade que possibilita ao aluno a exploração de problemas concretos da realidade onde está inserido, com liberdade e apoio, para nela intervir. Objetiva, ainda, dar oportunidade ao aluno

5 Discurso dos Formandos

para utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar a prática, exercer sua cidadania e intervir nas situações injustas detectadas.

Estas falas mostram, ainda, que permanece um ocultamento sobre o aproveitamento das oportunidades que o aluno tem para se desenvolver. Talvez não se interessa e não aprende por não encontrar significado na atividade.

6) AVALIANDO QUE AS ATIVIDADES DE PESQUISA ESTÃO AQUÉM DAS EXPECTATIVAS retrata os sentimentos dos alunos sobre as atividades mais específicas relacionadas à pesquisa. Notamos certa ambigüidade nessas e em outras falas. Em outros momentos, referem-se à importância dessas atividades para sua formação.

Durante o PIM o aproveitamento e aprendizagem sobre pesquisa científica foram mínimos, devido à desorganização e falta de incentivo por parte dos docentes. (I Nº 39)

No PIM o aproveitamento é mínimo, já que este projeto não funciona por vários motivos. (I Nº 48)

O processo de ensino e aprendizagem está norteado pelo projeto Político Pedagógico do Curso (UEL, 1999), que adota a metodologia da problematização como recurso didático. Um ponto importante dessa prática pedagógica é o contacto com a realidade, na qual os alunos tomam conhecimento dos problemas-chave da comunidade e, a partir dessa informação, buscam construir o conhecimento necessário para encaminhar ou solucionar o

5 Discurso dos Formandos

problema eleito. Se os problemas da comunidade não sensibilizarem o sujeito, a motivação pretendida deixa de existir. Então, o aluno não percebe seu papel de agente social e seu compromisso de mudar essa realidade de tantas injustiças. Assim, o aprendizado perde sentido.

7) PERCEBENDO OS LIMITES DO CONTEXTO mostra que nossos alunos já conseguem fazer uma avaliação da realidade de ensino no qual estão inseridos e percebem que o contexto muitas vezes limita ou dificulta o aprendizado.

Infelizmente este tema foi abordado várias vezes durante estes quatro anos, porém havia desencontro de informação/orientação fornecida pelos orientadores, o que dificultou a aprendizagem e ainda há falhas no meu aprendizado. (I N° 25)

Para mim o apoio à pesquisa não foi muito grande. Apesar dos docentes cobrarem, falta preparo para que aja uma boa orientação. (I N° 30)

...não tive apoio financeiro, faltou material para a pesquisa e encontrei algumas pessoas que queriam somente aproveitar do trabalho para certificado ou fazer fama com professores ou com os contatos. (I N° 33)

A percepção dos alunos a respeito dos aspectos negativos no processo de ensino e aprendizagem é uma fonte de informação para a reorientação do processo que nunca está acabado. Pensamos que os opostos convivem em um mesmo espaço e um se nutre do outro, pois se há aspectos negativos é porque existem os positivos como referência ou o contrário. Como já salientamos, o processo de ensino e aprendizagem exige envolvimento de todos

5 Discurso dos Formandos

os participantes, docentes ou discentes. É preciso ter consciência de que esse processo é dinâmico com entrada e saída de atores, e isso afeta as relações instituídas.

5.2.3 EXIGÊNCIAS DA PESQUISA

A categoria **EXIGÊNCIAS** traz os discursos dos alunos que relacionam à pesquisa algumas exigências ou pré-requisitos. Eles falam de exigências porquê, provavelmente, carregam deficiências, em sua formação, anteriores à entrada na universidade. Esta categoria está representada na Figura 10: **1)** relacionando as dificuldades com falta de domínio em leitura, e **2)** julgando a pesquisa trabalhosa.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 10 – Exigências relacionadas à aprendizagem da pesquisa.

1) RELACIONANDO AS DIFICULDADES COM FALTA DE DOMÍNIO EM LEITURA agrupa as falas dos graduandos que revelam que a leitura de artigos é, ainda, um obstáculo não superado.

Essa fragilidade torna-se mais evidente porque a metodologia do curso requer um trânsito freqüente da prática para a teoria exigindo do aluno a busca do conhecimento nas fontes bibliográficas. Essas fraquezas podem ser notadas pelas falas que seguem.

O ideal seria ter um curso de habilidades para a leitura no início da graduação, com alunos tivessem interesse e em pequenos grupos. (I Nº 33)

5 Discurso dos Formandos

Na verdade é uma prática de que eu não gosto e nunca gostei. Na redação que eu fiz para o vestibular tive muita dificuldade, pelo “simples” fato de não gostar de ler. Para obter uma certa facilidade, eu acho que é necessário ter uma boa leitura. Em todos os trabalhos de que participei ajudei muito pouco na hora de escrever. (I N° 37)

O domínio do texto vai além de identificar as idéias principais. Isso já representa um grande esforço para muitos alunos. Esse domínio, conforme salienta Freire (1984), requer do leitor uma primeira leitura para que ele tenha uma visão geral. Depois, ele deve retomar o texto, delimitando os temas centrais, inteirando-se da coerência das partes e, assim, percebendo a significação do texto em sua globalidade. Ainda, segundo Freire (1984), o ato de estudar reflete uma atitude do leitor frente ao mundo, e como tal, não se reduz à relação entre leitor e livro ou livro e leitor. O estudo adquire significado quando responde às indagações percebidas na realidade.

2) JULGANDO A PESQUISA TRABALHOSA reúne os depoimentos dos alunos que consideram a pesquisa trabalhosa, com novas aprendizagens e com etapas preestabelecidas como podemos ver nos discursos que seguem.

*Não será tão fácil, pois em cada pesquisa encontrarei diferentes dificuldades e novas aprendizagens. (I N° 33)
... uma tarefa difícil com etapas pré-estabelecidas e que devem ser seguidas para a realização de um trabalho sério. (I N° 42)*

A pesquisa realmente é um trabalho difícil, demanda estrutura da instituição, tempo, dinheiro e conhecimento específico e muita força de vontade do pesquisador, mas, como afirma Demo (2000) e Freire (1996), não

5 Discurso dos Formandos

adianta chorar as mágoas do subdesenvolvimento do país, é preciso encontrar um equilíbrio entre as condições favoráveis de alguns países e as precárias de outros. O importante é compreender que não deve haver ensino sem pesquisa, pois a ausência de pesquisa limita o ensino, reduzindo-o à mera reprodução; esses dois fazeres se completam.

5.2.4 APROVEITAMENTO

A próxima subcategoria, **APROVEITAMENTO**, ancora as falas dos alunos sobre seu desenvolvimento em pesquisa durante a graduação. Esses graduandos, ao relembrar os anos anteriores do curso se conscientizam do caminho que já percorreram e falam de suas inseguranças, reconhecendo que possuem apenas base para a pesquisa e outros julgando-se competentes. Essas manifestações estão representadas na Figura 11: **1)** falando de sua inseguranças, **2)** julgando-se com base em pesquisa, e **3)** julgando-se com competência em pesquisa.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 11 – Aproveitamento relacionado à aprendizagem da pesquisa.

1) FALANDO DE SUAS INSEGURANÇAS os alunos reconhecem que não estão prontos para a pesquisa mas já vislumbram formas de superar suas atuais incertezas. Ter consciência de que a formação não está completa é o primeiro passo desse reconhecimento. Daí emergem novas possibilidades, novos desafios e novos projetos de vida. Pensamos que, em pesquisa ou em qualquer outro processo, nunca estamos acabados, sempre haverá incertezas que não nos deixam viver em segurança.

Tenho ainda muitas dúvidas e não me sinto totalmente segura neste assunto. (I N°25)

5 Discurso dos Formandos

Creio que se precisar algum dia realizar alguma pesquisa ou publicar algum artigo, teria que revisar todo o processo, pesquisando e procurando informar-me para tirar minhas dúvidas. (I N° 27)

...mas na verdade eu deveria ter-me dedicado muito mais para ter conseguido um conhecimento maior com relação ao trabalho de pesquisa. Quem sabe, quando eu for fazer mestrado eu consiga vencer este obstáculo. (I.N° 37)

Eu não participei, só no PIM, mas tive uma ótima coordenadora e eu penso que fui bem, mas não me sinto preparada para tocar uma pesquisa sozinha agora. (I N° 38)

2) JULGANDO-SE COM BASE EM PESQUISA reúne os discursos dos graduandos que, ao avaliarem suas experiências durante a graduação, percebem que evoluíram desde sua chegada à universidade. Esses alunos têm consciência das dificuldades de fazer pesquisa como atividade paralela, porque ela exige tempo, dedicação e uma equipe bem estruturada.

Foi importante aprender os passos para elaboração de uma pesquisa científica, ter experiência na elaboração de algumas e visualizar as dificuldades que ela apresenta. Também foi ótimo aprender a buscar soluções científicas para os problemas, saindo do senso comum. (I N° 5)

Foi muito importante pois no final nos deu base para realizarmos vários trabalhos científicos. (I N° 13)

Assim, quando a vivenciei tive muita dificuldade. Entretanto, adquiri muitos conhecimentos e uma base inicial para realização de novas pesquisas. (I N° 23)

5 Discurso dos Formandos

Percebemos, por esses relatos, que os alunos vêem a pesquisa como um caminho para intervir na realidade com autonomia, evitando o senso comum, a reprodução e a imitação. Percebem que através dela podem conquistar um espaço próprio, de pessoas que enfrentam e descobrem novos caminhos, contribuindo para esclarecimento dos problemas de sua realidade de trabalho, descobrem-se, enfim, melhorando e humanizando a assistência aos pacientes.

3) JULGANDO-SE COM COMPETÊNCIA EM PESQUISA traz falas que revelam esse olhar para o passado, a consciência do desenvolvimento e o prazer da conquista. Com certeza, esses alunos, para atingir o estágio ao qual estão se referindo, definiram prioridades para o período da graduação, demonstrando compromisso com seu aprendizado e com a sociedade.

...durante o PIM pude conhecer as fases da pesquisa científica e apresentar três trabalhos científicos em congressos de epidemiologia, de enfermagem. Durante o projeto da dor pude vivenciar a elaboração de um projeto de pesquisa e tive a oportunidade de elaborar um projetinho de pesquisa e concorrer a uma bolsa de estudo. No estágio de assessoria pude fazer algumas pesquisas sobre a qualidade das anotações de enfermagem realizadas pelos auxiliares de enfermeiros do HURNP. (I N° 26)

Ao sair do curso sinto-me preparada para a elaboração de pesquisas/projetos, publicações, mas preciso de mais treinamento com outros trabalhos, pois com a realização freqüente desses trabalhos é que os resultados tornam-se cada vez melhores. (I N° 35)

Acredito estar saindo da graduação com aptidão necessária para desenvolver pesquisas científicas na prática. Porém, como todos, é preciso buscar algumas

5 Discurso dos Formandos

questões na bibliografia (nos livros). Dúvidas sempre surgem no desenvolver de pesquisas. (I N° 43)

Estudar é o trabalho do aluno, se ele o faz com entrega, sentirá os resultados. Lukesi (1998) refere-se ao trabalho como fonte de autocrescimento e autodesenvolvimento. Por estas e por falas anteriores, podemos perceber que estudar é um trabalho e, portanto, podemos transferir o que o autor fala sobre o trabalho, em geral, para o trabalho de estudar. Estudar é trabalho difícil, como salienta Freire (1984); mais do que outro qualquer incorpora esses dois processos como uma obrigatoriedade. Não significa encher a cabeça de informações para depois despejar em outra cabeça, mas estudar relacionando prática e teoria em função de problemas identificados na realidade. Dessa forma, teremos contribuído para transformar nossa prática e realizar o que está explícito no projeto Político Pedagógico do curso: formar profissionais críticos, criativos e ativos (UEL, 1999).

5.2.5 SUGESTÕES

A categoria **SUGESTÕES** reúne falas dos alunos que apontam possibilidades de superação das dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem da pesquisa no Currículo Integrado. Dessas falas emergiram três categorias; duas delas não apareceram no discurso dos alunos do Currículo de Transição e uma não apareceu nas falas dos alunos do Currículo de Transição. Esses discursos aparecem na Figura 12: **1)** sugerindo o período para a pesquisa, **2)** propondo curso sobre estratégias de estudo, e **3)** propondo mais projetos.

5 Discurso dos Formandos

FIGURA 12 – Sugestões relacionadas à aprendizagem da pesquisa.

1) SUGERINDO PERÍODO À DISCIPLINA agrega falas que refletem o desejo dos discentes de que a disciplina seja inserida formalmente na grade curricular e que o curso possibilite o desenvolvimento da competência em pesquisa. Este também é o nosso desejo ao propormos uma forma de ensinar a pesquisa, nosso terceiro objetivo nesta tese, visto que ela já se constitui como uma seiva no Projeto Político Pedagógico do curso.

Acredito que a metodologia de pesquisa deve estar inserida dentro da grade curricular do Curso de Enfermagem. (I N° 6)

5 Discurso dos Formandos

Acho que este tema deveria ser dado no primeiro ano para que pudéssemos nos aprofundar sobre o assunto e realizar pesquisas que pudessem ter utilidade na minha vida acadêmica. (I N° 17)

mas acredito que se fosse apresentado de uma vez no começo e só reforçado de acordo com a necessidade seria melhor. (I N° 13)

Acho que o curso de graduação de enfermagem deveria aplicar mais aprofundadamente o aprendizado em metodologia para uma fixação melhor pelos alunos. Neste caso, as aulas seriam essenciais. (I N° 32)

Percebemos por esses discursos que os alunos sentem a necessidade de uma formação que lhes permita utilizar a pesquisa como princípio orientador de seu fazer fornecendo-lhes possibilidades concretas de ser instrumento de intervenção na realidade. Para isso, necessitam conhecer as etapas e o significado da mesma para a profissão e a sociedade.

2) PROPONDO CURSO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

transparece a fragilidade dos alunos na lida com os textos acadêmicos. A dificuldade em leitura realmente representa um obstáculo ao seu desenvolvimento porque prática e teoria necessitam uma da outra, caso contrário a prática será orientada só pelo conhecimento do senso comum, e a teoria sem a prática torna-se estéril. Demo (2000) afirma que teoria e prática se integram constituindo uma totalidade.

O ideal seria ter um curso de habilidades para a leitura no início da graduação, com alunos tivessem interesse e em pequenos grupos. (I N° 33)

5 Discurso dos Formandos

3) PROPONDO MAIS PROJETOS está constituída por falas que ressaltam o desejo dos alunos de participar em projetos. Esses alunos têm consciência de que o exercício da pesquisa é fundamental para sua formação acadêmica, como já apareceu em falas de outras categorias.

No entanto nosso currículo necessitaria de maior número de pesquisas e projetos para os alunos desde o primeiro ano. (I N° 9)

... mas poderia haver um número maior de projetos de pesquisa nos quais os alunos trabalhassem junto com os professores e não apenas como mão de obra. (I N° 28)

Percebemos que os discursos dos graduandos oscilaram de uma categoria a outra revelando diversos aspectos do fenômeno aprender a pesquisa. Sobressaíram nos posicionamentos na categoria pontos positivos que proporcionaram conforto e satisfação, sugerindo que nossos esforços estão produzindo conseqüências positivas na aprendizagem desses alunos.

Na categoria, pontos negativos, ficaram evidentes as fragilidades existentes no processo de ensino e aprendizagem da pesquisa. Ressaltamos que, para o processo como um todo, esses aspectos talvez sejam mais positivos do que negativos por permitirem a reflexão e a discussão de propostas possíveis na recondução do projeto curricular do curso.

As falas sobre exigências evidenciam as dificuldades relacionadas à leitura, análise e síntese de um texto, à organização do tempo e planejamento do estudo, reforçando a necessidade de apoio para o desenvolvimento dessas habilidades.

5 Discurso dos Formandos

Os discursos na categoria aproveitamento revelam as percepções dos alunos do Currículo Integrado sobre o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem sobre a pesquisa.

Na categoria sugestões os alunos falam da necessidade de serem as propostas para o desenvolvimento em pesquisa mais inclusivas, em maior quantidade e em tempos mais prolongados.

As categorias construídas a partir das percepções dos alunos sobre o seu aprendizado em pesquisa aproximam-nos da configuração de como o processo de ensino e aprendizagem da pesquisa está acontecendo no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL neste momento do estudo.

As falas em exigências colocam-nos a responsabilidade de estudar um plano de apoio aos alunos com dificuldade nas habilidades que consideramos como pré-requisitos à pesquisa.

5.3 SÍNTESE DOS DISCURSOS DOS FORMANDOS

A leitura, a reflexão, a análise e o esforço em categorizar todos os discursos dos alunos nas auto-avaliações proporcionaram uma nova visão do ensino e do aprendizado da pesquisa. Várias indagações direcionaram até esta etapa. Os sentimentos que permearam o relacionamento dos alunos com a pesquisa, o nível de desenvolvimento alcançado ao final do curso, os pontos fortes e fracos do curso foram emergindo nos discursos dos graduandos, possibilitando maior compreensão do fenômeno.

5 Discurso dos Formandos

Os alunos, ao voltarem-se para anos anteriores, perceberam que oportunidades de aprender sobre a pesquisa durante a graduação foram desperdiçadas, por falta de maturidade, incentivo e por ingenuidade. Oportunidades nas seqüências e intencionalidade de ensinar a pesquisa por parte dos docentes existem. Necessitamos explorar essas oportunidades de forma gradual e processual. Os conceitos mais abrangentes necessitam ser abordados logo no início do curso da graduação possibilitando-se a ancoragem de conceitos mais específicos e respeitando-se o inter-relacionamento e a interdependência das etapas da pesquisa.

Nos discursos dos graduandos emergiu também o desejo de conviver, por um período prolongado, com a pesquisa. O aprendizado de qualquer atividade complexa envolve tempo. Consideramos a pesquisa uma atividade de alta complexidade porque envolve domínio de estratégias de estudo, gosto pelo estudo, organização, domínio de conceitos/conteúdos específicos, vontade, humildade, esforço, disponibilidade. Essas características necessitam ser incentivadas, discutidas e com definição das prioridades para seu desenvolvimento. O aluno deve participar de todo esse planejamento. Isso só é possível com tempo, tornando-se a pesquisa seiva intencional das seqüências de atividades.

A pesquisa foi avaliada pelos alunos como uma atividade trabalhosa, difícil, chata e cansativa. Eles comentaram também sobre a insegurança que sentem no processo de aprender a pesquisar. Esta insegurança dos alunos reflete, além de falta de oportunidades, a falta de

5 Discurso dos Formandos

intencionalidade dos docentes em garantir a pesquisa como seiva dinamizadora das seqüências de atividades, ao tratarem essa proposta só como intencionalidade de um Projeto Político Pedagógico do curso. A proposta desta tese é oferecer um programa norteador para que isso aconteça de fato.

Os discursos revelaram que os alunos necessitam de ajuda no processo de aprendizagem sobre a pesquisa e que, por vezes, as orientações são contraditórias.

A prática da pesquisa foi considerada como fundamental para o aprendizado sobre ela. As seqüências de atividades propiciam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa, devendo ser o espaço potencial existente nas seqüências com a intencionalidade de ensinar a pesquisar e relacionando-se as atividades práticas com o conteúdo teórico específico.

A prática e a teoria necessitam acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem sobre a pesquisa possibilitando atribuição de significado ao conhecimento construído. A estrutura curricular do Currículo Integrado possibilita, ainda, aproximações gradativas e retroativas com conceitos, técnicas e habilidades conforme o grau de complexidade e dificuldade dos mesmos. À medida que se vai envolvendo com a pesquisa, o aluno vai adquirindo gosto, confiança e percebendo o seu sentido no aprendizado e na vida profissional.

A pesquisa foi considerada importante para dar apoio às tomadas de decisão, para o crescimento pessoal e para a formação acadêmica.

5 Discurso dos Formandos

O desenvolvimento das etapas da Metodologia da Problemática pelos alunos permite-lhes incorporar, aos poucos, as habilidades acadêmicas a ela relacionadas, como o ato de aprender a aprender, ser mais crítico, ser sujeito de seu aprendizado e buscar informações. À medida que se desenvolve no trato da metodologia, o aluno vai adquirindo segurança e percebendo seu crescimento pessoal pelo modo como vê a sociedade, como se insere nos trabalhos de grupo, como dá conta dos temas e das novas conquistas relacionadas à comunicação de seus trabalhos. Os docentes necessitam estar atentos aos princípios do Projeto Político Pedagógico nos momentos de encontro com os alunos nas seqüências de atividades, mostrando-lhes as conquistas.

A participação foi tema que emergiu nos discursos. Os alunos solicitam maiores chances de participação e critérios na sua seleção para participarem dos projetos.

Percebemos, pelos discursos dos alunos do Currículo Integrado, que eles possuem uma visão mais global da sociedade, dos limites que o contexto social impõem à profissão e do seu desejo de intervir nessa realidade.

A metodologia adotada pelo curso enfrenta alguns obstáculos relacionados à estrutura da universidade para alcançar sua plenitude, como falta de material didático, de docentes, salas e computadores, o que representa desafios para docentes e alunos.

Provavelmente, esses dados representam situações concretas do ensino em Metodologia de Pesquisa. Acreditamos, como Luckesi (1998), que

5 Discurso dos Formandos

a construção do conhecimento é um processo interno de cada pessoa, diante de oportunidades planejadas num currículo, como sugere Perrenoud (2000). Os dados levam-nos a pensar que as oportunidades estão sendo insuficientes ou mal-direcionadas, para propiciar o que o Projeto Político Pedagógico do curso (UEL, 1999) pretende. As atividades que envolvem aspectos da pesquisa necessitam estar planejadas nas seqüências das atividades dos módulos, conforme um plano geral que contemple todos os conceitos e técnicas da pesquisa e com uma prática sempre relacionada com a fundamentação teórica, pois não se “pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática”, “teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só” (Demo, 2000, p. 27).

A competência em pesquisa, entendida como conjunto de competências menores (Apêndice F), pode ser considerada como uma conquista pessoal de alguns alunos e não como resultado da proposta curricular. Parece urgente rever o ensino sobre a pesquisa no Currículo Integrado e corrigir os desvios evidentes, como em todo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido é que, de acordo com o terceiro objetivo traçado neste estudo, desenvolvemos uma proposta que pudesse constituir-se no primeiro passo para a sistematização do ensino e aprendizagem sobre a pesquisa a ser implementada e avaliada no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL.

5 Discurso dos Formandos

Os instrumentos elaborados contidos nos apêndices visam favorecer as orientações dos alunos pelos docentes. Os Apêndices **A)** Programa da Metodologia de Pesquisa e **B)** Plano de distribuição do conteúdo de pesquisa, nos módulos, visam a introdução progressiva dos assuntos a serem abordados, de maneira que conceitos já estudados possam ancorar novas informações e novas experiências, num crescente contínuo no processo de ensino e aprendizagem. Os Apêndices **C)** Estrutura dos relatórios acadêmicos, **D)** Modelo de relatório sem dados, **E)** Modelo de relatório com dados, **M)** Ficha de leitura e **N)** Orientações para a elaboração do relatório, foram elaborados com a intenção de facilitar o trato da pesquisa considerando-se sua complexidade.

O relatório de atividades acadêmicas é um recurso para aprender pesquisa que necessita ser explorado em toda sua potencialidade pelo corpo docente. Através do relatório o aluno vai incorporando, além da competência na produção de texto, técnicas e conceitos básicos da pesquisa, habilidades mentais para descrever, comparar, discutir, justificar, julgar, analisar, decidir e propor, domínio de estratégias de estudo e gosto pela leitura.

Todos esses instrumentos após sua aplicação, provavelmente, necessitarão de reformulações para atender o caráter dinâmico do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de pesquisa representa um desafio e, muitas vezes, os alunos sentem-se perdidos diante da liberdade na construção do tema, principalmente se lhes faltam domínio da leitura e assessoria de um orientador.

5 Discurso dos Formandos

Rogers (1971) e Demo (2000) pensam de maneira semelhante quando se reportam à aprendizagem da pesquisa. Esses autores orientam o aluno a fazer a pesquisa devagar e sempre, com tentativas aproximativas até se sentir capaz de dar conta de um tema. O professor deve dar oportunidades ao aluno para explorar sua criatividade, enfrentar os obstáculos por conta própria, adquirir auto-suficiência em seu aprendizado e sentir o prazer da conquista.

Conclusões 6

6 Conclusões

A realização desta tese levou-nos, em vários momentos, a rever o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a avaliar os resultados. Essas retomadas permitiram-nos tecer as conclusões deste estudo:

- ▶ Os graduandos em Enfermagem das duas propostas curriculares analisadas tiveram contato com a pesquisa por diferentes vias, mas essas experiências não foram suficientes para eles adquirirem competência em pesquisa.
- ▶ Os alunos não demonstraram domínio nas estratégias do grifo e de anotações à margem do texto.
- ▶ Os alunos dos dois currículos estudados apresentaram desempenhos semelhantes na análise do artigo científico, embora os resultados dos alunos do Currículo de Transição sejam ligeiramente superiores aos dos alunos do Currículo Integrado. O desempenho dos dois grupos foi aquém do esperado.
- ▶ O desempenho desses alunos no questionário para avaliar conhecimentos em pesquisa também foi semelhante, demonstrando ligeira vantagem os alunos do Currículo de Transição.
- ▶ Na elaboração do relatório de atividade acadêmica, os alunos do Currículo Integrado apresentaram resultados superiores aos dos alunos do Currículo de Transição.
- ▶ Pelos resultados dos testes não houve rejeição de nossa hipótese de pesquisa e as informações oferecidas por esses alunos permitiram alcançar o primeiro objetivo deste estudo.

6 Conclusões

Os temas que emergiram das auto-avaliações foram categorizados conforme as hipóteses estabelecidas na pré-análise, primeira etapa metodológica do referencial de Bardin, e permitiram traçar as seguintes conclusões:

- ▶ Na categoria pontos positivos, os alunos do Currículo de Transição e do Currículo Integrado apontam aspectos positivos que, confrontados com os aspectos negativos, permitem vislumbrar a possibilidade de sucesso da proposta após os acertos no plano das seqüências de atividades.
- ▶ Os pontos negativos podem estar relacionados com a prática de algumas atividades de pesquisa que não estejam vinculadas à fundamentação teórica pertinente para o momento, dificultando a construção da experiência de modo significativo e a percepção do processo de forma integrada e contínua pelo aluno.
- ▶ As exigências apontadas referem-se a condições prévias ao aprendizado sobre a pesquisa como domínio de leitura, esforço e persistência.
- ▶ Na categoria aproveitamento, os alunos revelam a consciência que têm de seu desenvolvimento em pesquisa. Os alunos do Currículo Integrado evidenciam melhor preparo em pesquisa que os do Currículo Transição, mas o desempenho desses alunos ainda não é o esperado. A proposta curricular do Currículo Integrado proporciona oportunidades de aprendizagem das técnicas da pesquisa, por diferentes vias: seqüência de atividades dos módulos, PIM e internato.

6 Conclusões

- ▶ Na categoria sugestões, os alunos de ambas as propostas curriculares enfatizam a importância de ter o ensino em pesquisa períodos mais prolongados, menos pontuais e de desenvolver o exercício da pesquisa em várias situações de aplicação prática. Salientam a relevância de várias oportunidades para o aprendizado das habilidades, desempenhos e competências em pesquisa.
- ▶ Os desempenhos dos alunos do Currículo Integrado confirmaram a pertinência do terceiro objetivo deste estudo e a necessidade de intervenção na forma de ensinar pesquisa no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL.

7

Considerações

8 Considerações Finais

Considerando os aspectos colocados em relevo neste estudo, julgamos imprescindível a discussão dos encaminhamentos que se fizerem necessários pelo corpo docente, bem como sua capacitação pedagógica para atender o desenvolvimento da pesquisa no curso. Com estas medidas, provavelmente, estaremos levando em consideração o alerta dado pelos alunos de que os docentes necessitam tomar consciência da importância da pesquisa para sua formação.

A participação discente em projetos de pesquisa é um outro recurso, para aprender sobre a pesquisa, que necessita ser discutido e incorporado pelo corpo docente.

As percepções dos alunos levam a refletir sobre a pertinência de abordar a pesquisa com recursos audiovisuais e estratégias de ensino mais atrativos, mais condizentes com seus interesses. A metodologia adotada no curso, provavelmente, representa uma saída, quando bem trabalhada e explorada nas seqüências de atividades. O contacto com a realidade, primeira etapa da metodologia, poderá ser o meio para despertar o interesse e o compromisso em dar respostas à problemática levantada. O acompanhamento amoroso do docente na busca dos meios que o ajudarão a dar respostas ao problema eleito será o suporte para a continuidade do seu desenvolvimento diante das dificuldades e inseguranças nesse percurso.

A complexidade da pesquisa é um aspecto do qual necessitamos ter consciência, a fim de refletir e criar estratégias para dar encaminhamento à proposta do Projeto Político Pedagógico do curso.

8 Considerações Finais

Uma alternativa, além das existentes nas seqüências de atividades, seria o acompanhamento, por um docente, de um grupo de alunos, durante o período da graduação, em todas as atividades relacionadas à pesquisa. O convívio prolongado com um docente fortalecerá os vínculos e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Talvez esse acompanhamento prolongado de um grupo de aluno por docente seja uma estratégia para ser refletida e discutida pelo corpo docente. O acompanhamento prolongado facilitaria as avaliações: diagnóstica, formativa e recapitulativa. Essas avaliações, dando subsídios ao docente e ao aluno, possibilitarão o planejamento de atividades e ajudarão os docentes a superar as dificuldades específicas desse grupo de alunos, como falta de domínio da leitura e dificuldade na elaboração dos relatórios de atividades acadêmicas. Essas atividades poderiam ser oferecidas como cursos de extensão pelo departamento.

A realização deste estudo possibilitou-nos compreender que a competência se constitui, por ora, a nossa grande utopia, mas a caminhada está iniciada e com o trajeto sinalizado. Restam-nos, ainda, novos olhares para o fenômeno e outras avaliações do processo de ensino e aprendizagem sobre a pesquisa em futuros formandos.

As falas dos alunos nos colocam ante as fraquezas existentes no curso que requerem estudos, reflexões e organização de ações pertinentes.

A oportunidade de mergulhar nesses discursos para compreender o significado de aprender sobre a pesquisa possibilitou-nos uma

8 Considerações Finais

experiência em outra dimensão da prática da pesquisa. Esse olhar permitiu perceber que o *sentir* da pessoa é um processo dinâmico, movimentando-se por todas as graduações de um ponto ao outro; revelou que os processos interiores refletem as inseguranças diante de uma realidade que nos surpreende e provoca, e desencadeia outras buscas. Esse movimento da subjetividade está manifestado na seguinte fala:

Não será fácil, pois em cada pesquisa encontrarei diferentes dificuldades e novas aprendizagens. (I N° 33)

Referências 8

Referências

ALMEIDA, M. C. P. de. Pesquisa, poder e saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 26, p. 157-165, out. 1992. Número especial.

ALVES, E. **O desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas no contexto do currículo integrado**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A. Apresentando informações em saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.; CORDONI JUNIOR, L. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: UEL, 2001. Cap. 12, p. 231-260.

ANDRE, M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafio e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 177-1195.

ARRUDA, E. N.; DIAS, L. P. M.; SILVA, A. L. da. Pesquisar para assistir. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 26, p.119-124, out. 1992. Número especial.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, S. M. P. de. Pesquisar para evoluir. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 26, p.131-140, out. 1992. Número especial.

BERBEL, M. A. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**, Londrina, v. 16, n. 2, p.9-19, out. 1995. Edição especial.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

⁴ De acordo com Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informações e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Referências

BURNIER, S. **Pedagogia das competências: conteúdos e métodos.**

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>.

Acesso em: 23 nov.2003.

CALIRI, M. H. L. **A utilização da pesquisa na prática clínica de enfermagem: limites e possibilidades.** 2002. Tese (Livre-docência) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CARON-RUFFINO, M. **Modelo de ensino para competência aplicado à enfermagem.** 1986. Tese (Doutorado - Programa de Interunidades) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CARVALHO, E. C. de. A produção do conhecimento em enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. , p.119-122, jan.1998.

CASSIANI, S. H. de B.; PASSARELLI, L. R. Pesquisa em enfermagem: um processo de ação da enfermeira. **Revista Gaúcha de Enfermagem.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.91-110, jan. 1999.

CIANCIARULLO, T. I.; SALZANO, S. D. T. A enfermagem e a pesquisa no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.195-215, ago. 1991.

COLLET, N.; SCHNEIDER, J. F.; CORRÊA, A. K. A pesquisa em enfermagem: avanços de desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 53, n. 1, p.75-80, jan./mar. 2000.

DELUIZ, N.. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 1, p.5-15, maio 2001.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DYNIEWICZ, A. M.. **Metodologia de pesquisa para enfermeiras: práticas educativas em um hospital universitário.** 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

DYNIEWICZ, A. M.; MARTINS, M. de L. Pesquisa é preciso: escrever é difícil. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 3, n. 1, p.113-117, jan./jun. 1998.

Referências

- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio eletrônico** – século XXI. São Paulo: Nova Fronteira. 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Considerações sobre o ato de estudar**. In: _____. Ação cultural para a liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.9-31.
- FREIRE, P. **Educação e conscientização**. In: _____. Educação como prática da liberdade. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p.1-26
- FREIRE, P. **Ensinar é uma especificidade humana**. In: _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Cap. 3, p.91-141
- FREITAS, R. A. M. da M.. **Reflexividade e competência: a graduação em enfermagem**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- GALLOWAY, C. **Conceitos e regras do desenvolvimento**. In: _____. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: Cultrix, 1976. p.299-349.
- GALVÃO, C. M. **A prática baseada em evidências: uma contribuição para a melhoria da assistência de enfermagem perioperatória**. 2002. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- GODOY, C. B. de. Currículo integrado da Universidade Estadual de Londrina, a percepção dos docentes. **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p.30-33, jan./abr. 2001.
- GRESSLER, A. L. Amostragem. In: _____ **Pesquisa educacional**. São Paulo: Loyola, 1989. Cap. 3, p. 66-71.
- GUIMARÃES, J. A. Pós-graduação e pesquisa. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Discussão da pós-graduação**. Brasília, DF: CAPES, 1996. v.1.
- HADDAD, M. do C. L.; GUARIENTE, M. H. D. M. A inserção do método científico na prática e na reflexão dos enfermeiros de campo. **Revista Nursing**, Barueri, p.16-18, ago. 2000.

Referências

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **A reinvenção do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1999. p.15-54.

IANNI, O. Trabalho e capital. In: _____. **A era do globalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.121-147.

ITO, A. M. Y. et al. Transformações curriculares dos cursos do CCS/ UEL, no contexto da nova LDB. **Olho Mágico**, Londrina, ano 4, n. 16, p.6-9, jan./abril, 2001.

KÖCHE, J. C. **A estrutura dos relatórios**. In _____. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 6, p.137-151.

LOUREIRO, L. M. B. P. O processo ensino-aprendizagem no curso de graduação de enfermagem: perspectiva do estudante. 1990. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Ana Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCONI, M. de A.. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, J.T.; DELLAROZA, M. S. G. O currículo integrado do curso de enfermagem da UEL: mito ou realidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, 4., 2000. **Anais...** Fortaleza: ABEn, 2000. p.298.

MATOS, F. G. O título de um trabalho científico: claro, conciso, concreto e criativo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 8, p.778-779, ago. 1988:

MATTAR NETO, J. A. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Análise de conteúdo**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. cap.4, p.197-247.

MOLINA, O. O desenvolvimento de habilidade de estudo: uma estratégia ao alcance do professor. **Revista Seleção e Educação**, São Paulo, n. 8, p.35-43, jul./dez.,1983.

Referências

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Mapas conceituais**: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo. São Paulo: Moraes, 1987.

MORIN, E. **Enfrentar as incertezas**. In: _____. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 6, p. 79-90

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PADILHA, M. I. C. de S.; CARVALHO, M. T. C. de. O aluno de graduação e a pesquisa científica. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.281-95, ago. 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Diferenciação e práticas pedagógicas favoráveis à transferência de conhecimentos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Relatórios de pesquisa: leitura e revisão da literatura científica**. In: _____. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap.3, p. 41-65.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Reading research report**. In: _____. Essentials nursing research- methods, appraisal, and utilization. 5th ed. Philadelphia: Lippincott, 2001.

PORTO, I. S. **O processo ensino-aprendizagem no curso de graduação de enfermagem**: perspectiva do professor. 1990. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Ana Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, Brasília, v. 1, n.2, p.5-15, maio 2001.

RICHARDSON, R. J. et al. **Análise de conteúdo**. In: _____. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999a. cap.14, p.220-246.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999b.

Referências

ROCHA, S. M. M.; BOEMER, M. R. Impacto social da pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 26, p.49-60, out. 1992. Número especial.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

RUIZ, J.A. **Estudo pela leitura trabalhada**. In: _____ Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1986. p.34-45.

SECAF, V. **Artigo científico: do desafio à conquista**. São Paulo: Reis Editorial, 2000.

SEMINA: Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Ed. UEL , v. 18, nov. 1997. 118p. Edição especial.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **3. A organização curricular no modelo baseado em competências**. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/referencias/ref3.htm>>. Acesso em: 12 nov.2003a.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **4.Fundamentação filosófico-pedagógica**. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/referencias/ref4.htm>>. Acesso em: 12 nov.2003b.

SEVERINO A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, R. M. R. PEEPIM: uma prática de ensino inovadora do CCS. **Olho Mágico**, Londrina, ano 4, n. 3, p.3, set. 1997.

SOUBHIA, Z. Comportamento de ler: identificação de características principais. **Semina**, Londrina, v. 7, n..1, p.10-15, jan./abr., 1986.

SOUBHIA, Z. **Programa educativo em estratégias de estudo**. 1990. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SOUBHIA, Z.; RUFFINO, M. C. Estratégias de estudo. **Semina: Ciências Biológicas/ Saúde**, Londrina, v.13, n.2, p.123- 128, jan. 1992.

SOUZA, M. F. de; GUTIÉRREZ, M. G. R. de. Pesquisa em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 3, n.4, p.137-142, dez. 1990.

Referências

SOUZA, S. N. D. H. de. **O egresso do curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: perfil sociodemográfico, inserção no mercado de trabalho, atuação profissional e contribuição do curso. 2000. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

STEFANELLI, M. C. Tendência da pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem, USP**, São Paulo, v. 26, p.49-60, out. 1992. Número especial.

TRIVINÕS, A. N. S. **O método de análise de conteúdo**. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap.5, p. 158-166.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Catálogo dos cursos de graduação**: 1999-2000. Londrina: UEL, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Enfermagem. **Currículo integrado de Enfermagem**: ano 2000. Londrina, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Enfermagem. **Programa da disciplina de Metodologia de Pesquisa**. Londrina, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Enfermagem. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem – UEL**. Londrina, 1999. Aprovado em 23/07/99.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos - Relatórios**. Curitiba: UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de teses e dissertações à USP**. São Paulo: USP, 2001.

UTYAMA, I. K. A.; GUARIENTE, M. H. D. de M.; SOUBHIA, Z.. Currículo integrado: o processo de construção do módulo I. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, 4., 2000, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABEn, 2000. p.182.

WESTRUPP, M. H. B.; CARRARO, T. E.; SOUZA, M. de L. de. A pesquisa na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 3, n.1, p.128-136, jan./jun. 1994.

Apêndices

APÊNDICE A

PROGRAMA DE METODOLOGIA DE PESQUISA

1 NOÇÕES BÁSICAS

- 1.1 OS TIPOS DE CONHECIMENTOS DA HUMANIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
- 1.2 CIÊNCIA: DEFINIÇÃO E ENFOQUES TEÓRICOS
- 1.3 PESQUISA: DEFINIÇÃO SOB DIFERENTES CORRENTES FILOSÓFICAS
- 1.4 METODOLOGIA: O QUE É EM DIFERENTES ASPECTOS
- 1.5 MÉTODO CIENTÍFICO: OBSERVAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO, COLETA DE DADOS E ANÁLISE
- 1.6 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:
 - 1.6.1 Grifo
 - 1.6.2 Anotações à margem do texto
 - 1.6.3 Esquema
 - 1.6.4 Resumo
 - 1.6.5 Ficha de leitura

2 ETAPAS DO TRABALHO CIENTÍFICO

- 2.1 ASSUNTO, TEMA E TÍTULO: DISCRIMINAÇÃO DOS CONCEITOS
- 2.2 INTRODUÇÃO:
 - 2.2.1 Problema de pesquisa: definição, características e enunciado
 - 2.2.2 Hipótese de pesquisa: definição, características e finalidade
 - 2.2.3 Justificativas: finalidade
 - 2.2.4 Variáveis de pesquisa: definição, tipos e operacionalização
 - 2.2.5 Contribuição: função
 - 2.2.6 Objetivos: operacionalização dos objetivos geral e específicos
- 2.3 METODOLOGIA:
 - 2.3.1 Universo, população, população de referência, população de estudo: definições
 - 2.3.2 Amostra: definição, tipos e critérios para seleção
 - 2.3.3 Coleta de dados: técnicas, instrumentos e organização
 - 2.3.4 Elaboração de instrumento: questionário, formulário, roteiro de entrevista e ficha de observação
 - 2.3.5 Aplicação do instrumento
- 2.4 RESULTADOS:
 - 2.3.1 Tabulação de dados: como operacionalizar
 - 2.3.2 Apresentação de resultados: construção de tabela, gráfico e quadro

Apêndice A

2.5 ANÁLISE:

- 2.4.1 análise estatística dos resultados: medidas de tendência central (média aritmética, mediana, moda)
- 2.4.2 desvio padrão
- 2.4.3 coeficientes de correlação

2.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DEFINIÇÃO, FUNÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO.

2.7 CONCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS E FINALIDADE.

2.8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

3 DIVULGAÇÃO

3.1 TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO ORAL: SEMINÁRIO, PAINEL, MESA REDONDA, DRAMATIZAÇÃO

3.2 RECURSOS AUXILIARES DA EXPOSIÇÃO ORAL: CARTAZ, TRANSPARÊNCIA, SLIDES, DATASHOW E POSTER

4 COMUNICAÇÃO ESCRITA

4.1 RELATÓRIO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

4.2 PROJETO DE PESQUISA

4.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

5 BIOÉTICA EM PESQUISA

5.1 OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA BIOÉTICA: BENEFICÊNCIA, NÃO- MALEFICÊNCIA, JUSTIÇA E AUTONOMIA

5.2 CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BIBLIOGRAFIA POR TEMAS EM METODOLOGIA DE PESQUISA

AMOSTRA

GRESSLER, L. A. Amostra. In: _____. **Pesquisa educacional**. 3.ed.. São Paulo: Loyola, 1989. p.66-71.

OLIVEIRA, S. L.. Amostra. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999. p.159-161.

REA, L.M.; PARKER, R. A. Entendendo a teoria da amostragem. In: _____. **Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. cap.6, p.107-122.

Apêndice A

A PESQUISA EM SERES HUMANOS

ENGELHART JÚNIOR, H. T. **Fundamentos de bioética**. São Paulo: Loyola, 1998.

SEGRE, M.; COHEN, C. **Bioética**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

ANÁLISE DOS DADOS

DESLANDES, S.F. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. cap.4, p.67-79

MARCONI, M. de A.. Análise dos dados. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.60-61.

POLIT, D.F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Analysis of research data. In: _____. **Essentials nursing research: methods, appraisal, and utilization**. 5th ed. Philadelphia: Lippincott, 2001. p. 265-348.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B.P. Análise dos dados da pesquisa. In: _____. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.223-288.

VAUGHAN, J.P.; MORROW, R.H. Processamento e análise dos dados. In: _____. **Epidemiologia para municípios: manual de gerenciamento dos Distritos Sanitários**. São Paulo: Hucitec, 1992. cap.10, p.95-105.

ANÁLISE DO TRABALHO CIENTÍFICO

DYNIWICZ, A. M.; MARTINS, M.de L. Pesquisa é preciso: escrever é difícil? **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 113-117, jan./jun. 1998.

SANCHES, O. Qual o tamanho de minha amostra? **Enfermagem Novas Dimensões**, São Paulo, v. 5, n. 3, p.163-167, 1979.

SILVA, S.; PEIXOTO, E. M. P. Um instrumento para identificação do rigor científico em trabalhos e relatórios de pesquisa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 41, n.1, p. 81-6, jan./mar. 1988.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem. **Roteiro para análise de pesquisa**. São Paulo, [200-]. Digitado

CONCEITOS BÁSICOS

DEMO, P. Definindo conhecimento científico. In: _____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.1, p.13-43.

DEMO, P. Pesquisa. In: _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-44.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Ciência e conhecimento científico, conceito de ciência, classificação e divisão da ciência. In: _____. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. cap.1, p.13-38.

Apêndice A

CONCLUSÃO

FACHIN, O. Conclusão. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap.8, p.165-167.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, Artigo 4. **Consentimento livre e esclarecido**. Brasília, DF, 1996.

ENGELHART JUNIOR, H. T. Consentimento livre e esclarecido. In: _____. **Fundamentos de bioética**. São Paulo: Loyola, 1998. p.335-445.

JUNGLES, J.R.. Ética e consentimento informado. **Cadernos de Ética em Pesquisa**, Brasília, ano 3, n. 4, p. 22-25, abr. 2000.

DISCUSSÃO

SEVERINO, A.J. O raciocínio. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.186-193.

DIVULGAÇÃO

MARCONI, M. de A.. Publicações científicas. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.4, p.85-101.

ESTATÍSTICA

BERQUÓ, E. S.; SOUZA, J.M. P.; GOTLIEB, S. L. D. **Bioestatística**. São Paulo: EPU, 1981.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

VIEIRA, S. **Introdução a bioestatística**. Rio de Janeiro: Campus, 1980

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

DEESE, J.; DEESE, E. K. **Como estudar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1986.

SOUBHIA, Z. Comportamento de ler: variáveis relacionadas ao comportamento de ler. **Semina**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 10-15, jan./abr.1986.

SOUBHIA, Z. **Programa educativo em estratégias de estudo**. 1990. Dissertação (Mestrado em enfermagem fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Apêndice A

SOUBHIA, Z.; DESSUNTI, E.; GUARIENTE, M. H. D. M.; CORDEIRO, B. R.. Consenso entre docentes sobre idéias principais de um texto acadêmico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 44, n. 4, p. 41-46, out./dez., 1991.

SOUBHIA, Z.; RODRIGUES, A.I. Leitura: uma opção metodológica para avaliar a compreensão de texto e estabelecer um programa de treinamento. **Semina**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 128-134, dez., 1988.

SOUBHIA, Z.; RUFFINO, M. C. Estratégias de estudo. **Semina: Ciência Biológicas/Saúde**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 123-128, jan. 1992.

ETAPAS DO TRABALHO CIENTÍFICO

DEMO, P. O trabalho científico. In: _____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.7, p.161-166.

OLIVEIRA, S. L. Etapas do trabalho científico. In: _____. **Tratado de Metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. p.153-155.

FICHA DE LEITURA

FACHIN, O. Fichas bibliográficas. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap.7, p.130-132.

MARCONI, M. de A.. Ficha de leitura. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.56-60.

SEVERINO, A. J. Documentação como método de estudo pessoal. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap.2, p.35-45.

FUNÇÃO DOS COMITÊS DE ÉTICA E PESQUISA.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, Artigo 4. **Consentimento livre e esclarecido**. Brasília, DF, 1996.

OLIVEIRA, M. L. da C. de. Comitês de ética: a pesquisa em seres humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 52, n. 2:, p. 189-194, abr./jun. 1999.

HIPÓTESE

KÖCHE, J. C. A construção de hipótese. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap.4, p.108-110.

RUDIO, F. V. O enunciado das hipóteses. In: _____. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis,: Vozes, 1986. cap.7, p.97-110.

Apêndice A

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

BURNS, N.; GROVE, S. K. Measurement and data collection in research. In: _____. **Understanding nursing research**. 2th. ed. Philadelphia: W. B. Saunders, 1999. p. 249-291.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Técnicas especiais. In: _____. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. cap.3, p.52-53.

GIL, A.C. Entrevista-Questionário. In: _____. **Pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.117-138.

JUSTIFICATIVAS

DESLANDES, S. F. Justificativas. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. cap.2, p.42.

FACHIN, O. Justificativas. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap.6, p.113-116.

MARCONI, M. de A. Justificativas. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.40-41

NORMAS PARA CITAÇÃO NO TEXTO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

MARCONI, M. de A. Citações no corpo do trabalho. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.5, p.116-118.

NORMAS DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

MARCONI, M. de A. Citações no corpo do trabalho. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.5, p.116-118.

OBJETIVOS

MATTAR NETO, J. A.. Objetivos. In: _____. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002. cap.5, p.143-144.

OLIVEIRA, S. L. Objetivos. In: _____. **Tratado de Metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap.9, p.123-135.

Apêndice A

ORGANIZAÇÃO E TABULAÇÃO DE DADOS

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de apresentação tabular**. Rio de Janeiro, 1979

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Normas para apresentação de documentos científicos**: gráficos - tabelas. Curitiba: Ed.UFPR, 2000.

PAINEL, MESA REDONDA, SEMINÁRIO, CONFERÊNCIA

MARCONI, M.de A. Seminário. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.1, p.25-37.

SEVERINO, A. J. Seminário. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap.4, p.63-71.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

FACHIN, O. Pesquisa bibliográfica. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap.7, p.125-126.

MARCONI, M.de A.. Pesquisa bibliográfica. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.52-62.

PESQUISA CIENTIFICA

DESLANDES, S. F. Construção do projeto de pesquisa. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. cap.2, p.31-50.

MARCONI, M. de A.. Projeto de pesquisa. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.38-39.

MATTAR NETO, J. A. O trabalho científico. In: _____. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002. cap.5, p.140-199.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Comprehending the research process. In: _____. **Essentials nursing research: methods, appraisal, and utilization**. 5 th. ed. Philadelphia: Lippincott, 2001.

POPULAÇÃO

MARCONI, M.de A. Delimitação do universo. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.45.

Apêndice A

RUDIO, F.V. População. In: _____. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap.4, p.60-65.

PRINCÍPIOS DA BIOÉTICA

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Princípios de ética biomédica**. Barcelona: Masson, 1999.

BERLINGER, G. **Questões de vida: ética, ciência e saúde**. Salvador: APCE;1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, Artigo 4. **Consentimento livre e esclarecido**. Brasília, DF, 1996.

ENGELHARDT JUNIOR, H.T. Livre e informado consentimento. In: _____. **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Loyola, 1998. cap.7, p.361-401.

PROBLEMA DE PESQUISA

BURNS, N.; GROVE, S. K. Research problems, purposes, and hypotheses. In: _____. **Understanding nursing research**. 2. nd. ed. Philadelphia: W. B. Saunders, 1999. p. 64-102.

OLIVEIRA, S. L. O problema.. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap.9, p.106-11.

RUDIO, F. V. Problema de pesquisa. In: _____. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap.6, p.87-96.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. O papel dos meios multissensoriais no ensino – aprendizagem. In: _____. **Estratégias de ensino – aprendizagem**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. cap.9, p.203-219.

POLITO, R. **Recursos áudio visuais**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

RELATÓRIO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.
KÖCHE, J. C. Estrutura e apresentação de relatórios. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap.6, p.137-151.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. Relatórios em pesquisa: leitura e revisão da literatura científica. In: _____. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap.3, p.41-65.

Apêndice A

RESENHA

MARCONI, M. de A. Resenha. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. Cap.4, p.97-99.

RESULTADOS

ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.. Apresentando informações em saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, R. L. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. cap.12, p.231-260.

ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.. Dados e informações em saúde: para que servem? In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, R. L. (Orgs.) **Bases de saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. cap.9, p.161-181.

TEMA

MARCONI, M. de A. A escolha do tema. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.39-40

OLIVEIRA, S. L. Tema. In: _____. **Tratado de Metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap.9, p.105-108.

TÍTULO

MATOS, F. G. O título de um trabalho científico: claro, conciso, concreto e criativo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 8, p. 778-779, ago. 1988.

SECAF, V. Título: como escolher. In: _____. **Artigo científico: do desafio à conquista**. São Paulo: Reis Editorial, 2000.

VARIÁVEIS

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. Variáveis: elementos constitutivos das hipóteses. In: _____. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. cap.5, p.159-209.

TRIVIÑOS, A. N. S. Variáveis e sua operacionalização. In: _____. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. cap.5, p.107-109.

APÊNDICE B

PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO DE METODOLOGIA DE PESQUISA NOS MÓDULOS

MÓDULO 1

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Identificação das idéias principais do texto através do grifo, anotações, resumo e ou esquema.	1- Identifica as idéias principais dos textos acadêmicos através do grifo e anotações ou resumo ou esquema.	DEESE, J.; DEESE, E. K. Como estudar . 12. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1986. SOUBHIA, Z. Programa educativo em estratégias de estudo . 1990. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
2- Ficha de leitura.	2- Elabora ficha de leitura contendo as idéias principais do texto, referência bibliográfica e comentários pessoais sobre o texto.	SEVERINO, A. J. Documentação como método de estudo pessoal. In: _____. Metodologia do trabalho científico . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap.2, p. 35-42. FACHIN, O. Fichas bibliográficas. In: _____. Fundamentos de metodologia . 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap. 7, p. 130-132. MARCONI, M.de A.. Ficha de leitura. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap. 2, p. 56-60. SOUBHIA, Z. et al. Consenso entre docentes sobre as idéias principais de um texto acadêmico. Revista Brasileira de Enfermagem , Brasília, v.44, n.4, p.41-46, out/dez. 1991.
3- Assunto, tema e título de trabalho	3- Discrimina assunto, tema e título percebendo que se trata de um exercício para delimitar o assunto. Discute os critérios para elaboração de títulos	

Apêndice B

4- Pesquisa bibliográfica.	4- realiza pesquisa bibliográfica sobre temas propostos.	FACHIN, O. Pesquisa bibliográfica. In: _____. Fundamentos de metodologia . 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap. 7, p. 125-126. MARCONI, M.de A. Pesquisa Bibliográfica. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap. 2, p. 52-62.
5- Base de dados.	5- Acessa as bases de dados eletrônicos existentes para localizar textos, autores e informações pertinentes a seu trabalho.	
6- Banco de dados.	6- utiliza banco de dados quando necessário.	
7- Normas para elaboração de referência bibliográfica	7- Fazem referência a autores citados nos relatórios obedecendo às Normas Gerais de Publicação da ABNT.	MARCONI. M. de A. Citações no corpo do trabalho. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap. 5, p. 116-118.
8- Estrutura e apresentação de relatórios de atividades.	8- Produz relatório de atividades em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Referência bibliográfica.	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724 : Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

MÓDULO 2

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Problema de pesquisa: conceituação, delimitação, critérios e enunciados.	1- Identifica em publicações o problema e a hipótese de pesquisa.	OLIVEIRA, S. L. O problema. In: _____. Tratado de metodologia científica . São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p. 106-111. RUDIO, F. V. Problema de pesquisa. In: _____. Introdução ao projeto de pesquisa científica . 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 6, p. 87-96.

Apêndice B

2- Hipótese de pesquisa, conceito, características, função e consideração.	2- elabora pelo menos três hipóteses de pesquisa.	<p>KÖCHE, J. C. A construção de hipótese. In: _____. Fundamentos de metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 4, p. 108-110.</p> <p>RUDIO, F. V. O enunciado das hipóteses. In: _____. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap.2, p. 56-60.</p>
3- Tabulação e organização dos dados de pesquisa.	3-Tabula, organiza e apresenta os dados da pesquisa em gráficos, tabelas ou quadros.	<p>FUNDAÇÃO INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Normas de apresentação tabular. Rio de Janeiro, 1979.</p> <p>INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Normas para apresentação de documentos científicos: gráficos – tabelas. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.</p>
4- Apresentação de pôster.	4- Elabora pôster para apresentação de seu trabalho.	
5- Princípios fundamentais de bioética.	5- Utiliza os princípios fundamentais para relacionar-se com os sujeitos de pesquisa e para tomar decisões relacionadas a sua saúde.	<p>ENGELGHART JÚNIOR, . R. H. T Fundamentos de bioética. São Paulo: Loyola, 1998.</p> <p>SEGRE, M.; COHEN, C. Bioética 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.</p>
6- Estrutura e apresentação do relatório.	6- Elabora o relatório em três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão especificando, na introdução, a apresentação do tema, o problema, a hipótese e os objetivos de pesquisa em desenvolvimento; trabalha com as idéias relacionadas ao tema, citando autores. Referências bibliográficas.	<p>POLIT, D. F.; HUNGLER, B.P. Relatórios em pesquisa: leitura e revisão da literatura científica. In: _____. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap. 3, p. 41-65.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002. ABNT</p> <p>Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas.</p> <p>KÖCHE, J. C. Estrutura e apresentação de relatórios. In: _____. Fundamentos de metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 6, p.137-151.</p>

Apêndice B

MÓDULO 3

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Variáveis de pesquisa: conceito, classificação e operacionalização.	1- Reconhece as variáveis presentes no problema de pesquisa em trabalhos científicos.	
2- Normas para citações de autores em textos.	2- Obedece a normas gerais de publicação para citação de autores em textos.	MARCONI, M. de A. Citações no corpo do trabalho. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap.5, p.116-118. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724 : Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.
3- Estrutura e apresentação do relatório.	3- a) Elabora relatório desenvolvendo-o em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. b) Especifica na introdução o tema, o problema, a hipótese, as variáveis e os objetivos. c) Trabalha as idéias relacionadas ao tema, citando autores. d) Referências bibliográficas.	FACHIN, O. Justificativas. In: _____. Fundamentos de metodologia . 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap. 5, p.143-144. MARCONI, M. de A. Justificativas. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.40-41. Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas.

MÓDULO 4

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Objetivo do trabalho científico: geral e específicos.	a) Identifica os objetivos. b) Informa qual a contribuição esperada em artigos científicos. c) Informa nos relatórios os objetivos e a contribuição esperada.	MATTAR NETO, J. A. Objetivos. In: _____. Metodologia científica na era da informática . São Paulo: Saraiva, 2002. cap. 5, p.143-144. OLIVEIRA, S. L. Objetivos. Tratado de metodologia científica . São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.123-135.
2- Contribuição em trabalhos científicos.		

Apêndice B

3- Metodologia de assistência.	3- Relaciona as etapas da metodologia de assistência com as etapas do raciocínio científico.	
4- Estrutura e apresentação dos relatórios de pesquisa.	<p>4- - Elabora o relatório, orientando-se pelo esquema: introdução, apresentação de tema, o problema de pesquisa, justificativas para o problema, as variáveis presentes na hipótese, os objetivos geral e específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento: idéias relacionadas ao tema com citação de autores. - Conclusão. - Referência bibliográfica. 	<p>FACHIN, O. Justificativas. In: - _____. Fundamentos de metodologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap. 6, p.113-116.</p> <p>MARCONI, M.de A. Justificativas. In: _____. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2000. cap. 2, p.40-41.</p> <p>Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas.</p> <p>HORTA, W. A. Processo de Enfermagem. São Paulo: EDUSP, 1979.</p>

MÓDULO 5

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- População: definição, diferenciação entre universo, população de referência e população de estudo.	1- Distingue os termos: universo, população de referência. População de estudo.	<p>MARCONI, M. de A. Delimitação do universo. In: _____. Metodologia científica. São Paulo: Atlas. 2000. cap.2, p.45.</p> <p>RUDIO, F. V. População. In: _____. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 11. ed. Petrópolis:Vozes, 1986. cap. 4, p.60-65.</p>
2- Amostra: conceituação e tipos de amostragem.	2- seleciona uma amostra para coletar seus dados.	OLIVEIRA, S. L. Amostra. In: _____. Tratado de metodologia científica . São Paulo: Pioneira. 1997. p.159-161.
3- Técnicas especiais para a coleta de dados: entrevista, questionário e formulário.	<p>3- -Diferencia três formas de coleta de dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elabora um roteiro para entrevista ou questionário ou formulário. 	<p>CERVO, A. L.; BERVIAN. P. A. Técnicas especiais. In: _____. Metodologia científica. São Paulo. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. cap. 3, p.52-53.</p> <p>Gil, A. C. Entrevista-Questionário. In: _____. Pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.117-138.</p>

Apêndice B

4- Estrutura e apresentação do relatório.	<p>4- Elabora o relatório orientando-se pelo esquema: Introdução: apresentação do tema, o problema, justificativas, hipóteses, variáveis, contribuição esperada e objetivos (gera e específicos).</p> <p>-Desenvolvimento: local da pesquisa, população de referência/população de estudo, amostra, instrumentos, procedimentos, comentários sobre as idéias relacionadas ao tema.</p> <p>-Referências bibliográficas.</p>	Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas
---	--	--

MÓDULO 6

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1-Recursos estatísticos em pesquisa: medidas de tendência central, distribuição de frequência.	1- utiliza os recursos estatísticos na análise de resultados.	<p>MARCONI, M. de A. Análise dos dados. In: _____. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2000. cap. 2, p.60-61.</p> <p>POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. Análise dos dados da pesquisa. In: _____. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.223-288.</p> <p>VAUGHAN, J. P.; MORROW, R. H. Processamento e análise dos dados. In: _____. Epidemiologia para municípios: manual de gerenciamento dos Distritos Sanitários. São Paulo: Hucitec, 1992. cap. 10, p.95-105.</p>
2- Estrutura e apresentação de relatório de pesquisa.	<p>Elabora o relatório de pesquisa orientando-se pelo esquema: Introdução – idem anterior.</p> <p>Resultados – apresentados em tabelas, quadros ou gráficos.</p> <p>Conclusão – apoiada nos dados coletados, analisados e discutidos.</p> <p>Referência Bibliográfica, conforme as normas da ABNT.</p>	<p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.</p> <p>Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas</p>

Apêndice B

MÓDULO 7

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Discussão de resultados da pesquisa.	1- -Identifica em trabalhos científicos a etapa de discussão. -Elabora a discussão de um trabalho de pesquisa confrontando seus dados com achados de outros autores. -Utiliza as pesquisas produzidas para reforçar semelhanças, questionar diferenças e propor novas intervenções.	SEVERINO, A. J. O raciocínio. In: _____. Metodologia do trabalho científico . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.186-193.
2- Conclusão ou considerações finais de um trabalho científico.	2- Elabora a conclusão de um trabalho científico apoiado em dados apresentados e discutidos.	
3- Estrutura e apresentação de relatório de pesquisa.	3- Elabora o relatório de pesquisa seguindo o esquema: * introdução, * metodologia, * resultados, * discussão - compara seus achados com os de outros autores. * conclusão - apoiada nos dados apresentados e discutidos. * referências bibliográficas.	Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas

MÓDULO 8

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Formas de comunicação oral: painel, seminário, mesa redonda, dramatização...	1- Participa de diferentes formas de transmissão da informação.	MARCONI, M. de A. Seminário. In: _____. Metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2000. cap. 1, p.25-37. SEVERINO, A. J. Seminário. In: _____. Metodologia do trabalho científico . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-71.

Apêndice B

2- Recursos audiovisuais.	2- Elabora e utiliza diferentes recursos audiovisuais para transmitir o resultado de suas pesquisas.	BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. O papel dos meios multissensoriais no ensino-aprendizagem. In: _____. Estratégias de ensino-aprendizagem . 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. cap.9, p.203-219. POLITO, R. Recursos áudio visuais . 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
3- Estrutura e apresentação de relatório de pesquisa.	3- Elabora relatório de pesquisa ressaltando as idéias básicas de cada etapa.	Anexo 3- Estrutura dos relatórios de atividades acadêmicas

MÓDULO 9

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Conceito de ciência.	1- Discute o conceito entre colegas e relaciona-o com sua prática.	LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Ciência e conhecimento científico, conceito de ciência, classificação e divisão da ciência. In: _____. Metodologia científica . 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. cap.1, p.13-38.
2- Conceito de metodologia.	2- Define e tece considerações sobre o conceito de metodologia científica.	DEMO, P. Pesquisa. In: _____. Pesquisa : princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-44.
3- Pesquisa: conceito, tipos e etapas.	3- Explica o conceito, tipos e etapas da pesquisa.	
4- Análise de trabalho científico.	4- Analisa um artigo científico identificando suas diferentes partes, a coerência entre as mesmas e a utilidade da pesquisa para seu trabalho/área de conhecimento.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem. Roteiro para análise de pesquisa . São Paulo, [200-]. Digitado SILVA, S. P.; ELLEN, M. P. Um instrumento para identificação do rigor científico em trabalhos e relatórios de pesquisa. Revista Brasileira de Enfermagem , Brasília, v. 41, n. 1, p. 81-6, jan./mar. 1988.
5- Estrutura e apresentação de relatório.	5- Utiliza as experiências anteriores na elaboração de relatórios.	

Apêndice B

PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO DE METODOLOGIA DE PESQUISA NOS MÓDULOS

INTERNATO

CONTEÚDO	DESEMPENHOS ESPERADOS	BIBLIOGRAFIA
1- Função dos comitês de ética em pesquisa.	1- Argumenta com clareza e objetividade sobre a função e importância dos comitês de ética em pesquisa.	<p>BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. Princípios de ética biomédica. Barcelona, Masson, 1999.</p> <p>BERLINGER, G. Questões de vida: ética, ciência e saúde. Salvador: APCE, 1993.</p> <p>BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Artigo 4. Consentimento livre e esclarecido. Brasília, DF, 1996.</p> <p>ENGELHARDT JUNIOR, H. T. Livre e informado consentimento. In: _____. Fundamentos da bioética. São Paulo: Loyola, 1998. cap.7, p.361-401.</p>
2- Instrumento livre e esclarecido dos sujeitos de pesquisa.	2- Elabora instrumento para solicitar o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos de pesquisa.	<p>ENGELHARDT JUNIOR, H. T. Consentimento livre e esclarecido. In: _____. Fundamentos da bioética. São Paulo: Loyola, 1998. cap. 7, p.361-401.</p> <p>ENGELHARDT JÚNIOR, R. H. T. Fundamentos da bioética. São Paulo: Loyola, 1998.</p> <p>SEGRE, M.; COHEN, C. Bioética. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.</p>
3- Recursos audiovisuais	3- Elabora e utiliza recursos audiovisuais para transmitir os resultados de suas pesquisas.	<p>BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. O papel dos meios multissensoriais no ensino-aprendizagem. In: _____. Estratégias de ensino-aprendizagem. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. cap. 9, p.203-219.</p> <p>POLITO, R.. Recursos áudio visuais. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999</p>
4- A pesquisa em seres humanos: consequência para a prática da enfermagem.	4- Participa de discussões que envolvem a pesquisa em seres humanos. Participa de decisões relacionadas à pesquisa em seres humanos.	<p>BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Artigo 4. Consentimento livre e esclarecido. Brasília, DF, 1996.</p>
5- Apresentação do trabalho de conclusão de curso.	5- Elabora o trabalho de conclusão de curso utilizando as experiências adquiridas nos módulos anteriores.	

APÊNDICE C

ESTRUTURA DOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES ACADÊMICAS COM SUCESSIVAS APROXIMAÇÕES

MÓDULO - 1	MÓDULO - 2 E 3	MÓDULO – 3 E 4
INTRODUÇÃO A P R E S E N T A Ç Ã O	INTRODUÇÃO Apresentação- apresentar o tema que será desenvolvido. Objetivos- relacionar o tema com os objetivos da tarefa proposta.	INTRODUÇÃO Apresentação Problema- ressaltar o problema em estudo. Hipótese- salientar a proposta procurada. Objetivos...
DESENVOLVIMENTO E X P L O R A Ç Ã O	DESENVOLVIMENTO Desenvolver os conceitos propostos pela tarefa, definindo-os e aplicando-os à realidade (contexto) em estudo. Fazer citação dos autores empregados na argumentação, análise ou na proposta de ações.	DESENVOLVIMENTO Trabalhar as idéias relacionadas ao tema (argumentando, analisando, justificando e propondo), fazendo citação dos autores conforme as normas da ABNT.
CONCLUSÃO F E C H O	CONCLUSÃO Posicionando-se diante das idéias discutidas relacionando-as com os desempenhos propostos.	CONCLUSÃO Posicionamento pessoal frente ao problema informando o alcance ou não dos desempenhos esperados.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS R E F E R E N C I A S	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS Relacionar a bibliografia empregada no desenvolvimento, obedecendo às normas da ABNT.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MÓDULO-4 E 5	MÓDULO- 5 E 6	MÓDULO- 6 E 7
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Apresentar:</p> <p>Tema</p> <p>Problema</p> <p>Hipótese</p> <p>Variáveis- características agrupadoras dos sujeitos.</p> <p>Objetivo</p>	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Apresentar:</p> <p>Tema</p> <p>Problema</p> <p>Hipótese</p> <p>Variáveis</p> <p>Objetivos- definir os objetivos gerais e específicos.</p>	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Apresentar:</p> <p>Tema</p> <p>Problema</p> <p>Hipótese</p> <p>Variáveis</p> <p>Justificativas- discutir a relevância do problema com o suporte teórico de diferentes autores e frente aos dados epidemiológicos regionais e/ou nacionais.</p> <p>Objetivos</p>
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Explorar as idéias relacionadas ao tema fazendo citação dos autores conforme as normas da ABNT.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Explorar as idéias relacionadas ao tema citando os autores consultados.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>Local da pesquisa- fazer uma apresentação que possibilite a visibilidade da instituição (papel social).</p> <p>População- descrever as características gerais.</p> <p>Amostra- informar como foi a seleção dos sujeitos.</p> <p>Instrumentos- descrever as partes que o compõe.</p> <p>Procedimentos- informar como os instrumentos foram construídos e utilizados.</p> <p>RESULTADOS- organizá-los em tabelas ou gráficos.</p> <p>DISCUSSÃO - comparar os dados achados na amostra com os de outros autores.</p>
<p>CONCLUSÃO</p> <p>Formular um julgamento crítico a respeito do problema.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Formular uma opinião a respeito do papel da enfermeira diante do problema, relacionando-o com os desempenhos.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Formular julgamentos apoiado nos dados apresentados e discutidos.</p> <p>Informar se a hipótese foi confirmada ou rejeitada.</p>
<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>	<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>	<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>

ESTRUTURA PARA RELATÓRIOS DE ATIVIDADES ACADÊMICAS COM SUCESSIVAS APROXIMAÇÕES

MÓDULOS: 6, 7, 8, 9....

INTRODUÇÃO:

Apresentar **o tema e o problema** discorrendo sobre seu impacto no município ou na região. Apresentar **a hipótese**, descrevendo as variáveis presentes e como elas são analisadas pelos autores.

Tecer as **justificativas** mostrando a importância do problema quanto a sua incidência na população, à gravidade de suas conseqüências, as dificuldades de controle e os custos para o estado.

Mencionar **a contribuição** do trabalho para a área de conhecimento do tema, informando em que o trabalho, de forma singular, irá colaborar para o estudo, controle ou solução do problema ou ainda, para confirmar achados de outros autores.

Definir **os objetivos** do trabalho, classificando-os em gerais e específicos.

METODOLOGIA

Local da pesquisa - fazer uma apresentação que possibilite a visibilidade da instituição descrevendo suas principais características, funções e o suporte que oferece no controle do problema.

Universo - características gerais da população do mundo, em especial do Brasil, que é afetada pelo problema em estudo.

População de referência - características gerais dos sujeitos que freqüentam o local onde a pesquisa foi realizada.

Amostra - mencionar o tipo de amostragem e os critérios definidos para a seleção.

Instrumentos - descrever as partes que o compõem e a finalidade de cada uma, no intuito de levantar as informações necessárias para confirmar ou rejeitar a hipótese de pesquisa e o alcance dos objetivos.

Procedimentos - como o instrumento foi construído e utilizado

Recursos estatísticos que serão empregados para quantificar os dados levantados.

RESULTADOS

Demonstrar em tabelas, ou gráficos, ou em quadros os dados levantados e tabulados.

Salientar os dados mais significativos e / ou relacionar os dados que podem ajudar na Inferência.

DISCUSSÃO

Comparar, analisar, julgar os dados achados na amostra com os de outros autores, em outros locais.

CONCLUSÃO

Elaborar as conclusões com o apoio dos dados demonstrados e discutidos.

Informar se os dados confirmaram ou não a hipótese de pesquisa.

Informar se todos os objetivos foram alcançados.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APÊNDICE D

MODELO DE RELATÓRIO DE ATIVIDADE ACADÊMICA SEM DADOS PARA APRESENTAR

PEDRO, EU E VOCÊ - PERSONAGENS DA HISTÓRIA DE UMA SOCIEDADE

INTRODUÇÃO

A música "Pedro pedreiro" de Chico Buarque narra o cotidiano de Pedro cuja história retrata a situação atual de muitos brasileiros. A sua história é influenciada pelo contexto que o cerca e na interação de aspectos pessoais com os sociais a personagem busca realizar seus sonhos. A análise interpretativa do texto requer uma explicação dos conceitos: trabalho na sociedade capitalista, ética, política, cidadania, direitos humanos, ideologia e utopia.

DESENVOLVIMENTO

Pedro é fruto de uma história que começa em âmbito individual, com sua biografia. Ao nascer, ele já se encontra inserido em um dado contexto com normas, valores, costumes e práticas sociais que são aceitas pela maioria das pessoas de seu convívio (TOMAZI, 1993).

Neste contexto cresce, aceita as condições que lhe são impostas pela estrutura social ou busca novos horizontes (TELES, 2000). Esta autora define ideologia como um sistema de idéias para explicar a realidade, mas, na verdade, é a realidade que explica a sistematização de determinadas idéias. Chama de aparelhos ideológicos do estado a família, a escola, a igreja, os partidos políticos que ensinam os indivíduos a ver o mundo de uma determinada maneira e essas explicações constituem verdades inquestionáveis. Afirma que essa maneira de ver o mundo é um trabalho tão bem feito que os próprios membros das classes dominantes acham muito natural.

A autora esclarece, ainda, que alienação é não buscar outras explicações para a realidade desconcertante de tantos Pedros que constroem mas não possuem onde morar.

Tomazi (1993) explica que o trabalho, na sociedade capitalista, nem sempre teve o mesmo significado, o mesmo valor e a mesma importância que tem para o homem hoje.

A visão de mundo (ideologia) representada pelos sistemas formadores, encarregou-se de mudar a explicação para o trabalho, no decorrer da história. Este mudou de algo penoso e vil para ser visto como criador de toda a riqueza.

Harnecker (1983), em texto explicativo do processo de trabalho, chama de trabalho a atividade humana desenvolvida na produção de bens materiais e que esta se expressa em uma certa quantidade de produtos; e força de trabalho, citando Marx, é a energia humana empregada no processo de trabalho. Salienta a diferença entre os dois conceitos, sendo força de trabalho a energia humana empregada na produção e trabalho o rendimento gerado em determinadas horas por essa força de trabalho.

Segundo Tomazi (1993), quando o trabalhador é desvinculado de seus meios de produção (a matéria, instrumentos, máquinas), no sistema capitalista essa força de trabalho se transforma em mercadoria que pode ser comprada e vendida. O

Apêndice D

relacionamento entre trabalhador que vende a força de trabalho e o dono do capital, aquele que dispõe dos meios de produção

(matéria, instrumentos, máquinas e local de produção) gera o lucro, a mais-valia e a exploração do trabalhador.

Neste contexto estão inseridos os Pedros que trabalham longas jornadas e o que eles recebem não garante moradia, tempo para o descanso, alimentação adequada e escola para os filhos.

Os Pedros de nossa sociedade não tiveram a oportunidade de conhecer seus direitos, entre eles o da vida que é o bem principal de toda a pessoa e o primeiro valor moral de todos os seres humano (DALARI, 1985). Esqueceram que são cidadãos e que para a construção e desenvolvimento da cidadania é preciso um movimento, uma ação que nos induza a uma identidade nacional. É ser sujeito de direitos e de deveres, e ainda mais, é ser levado a participar (MOURA; MARINHO; MOREIRA, 1999). Não basta esperar, esperar...

Utopia, segundo Coelho (1985), é a liberdade de se opor a uma condição desumana, é a esperança de que aquilo que não é poder vir a ser. É a força propulsora, capaz de superar os limites medíocres impostos pela realidade de buscar a concretização de sonhos de uma vida digna com moradia, alimentação e educação.

Resta, ainda, a referência àquela consciência de responsabilidade na participação da administração dos bens públicos em benefício de todos os cidadãos; a consciência da força representativa do grupo; o exercício da política no nosso dia-a-dia, participando das decisões que nos diz respeito como cidadãos e como profissionais (MAAR, 1982).

FECHO

Os conceitos abordados induzem à reflexão sobre o papel de cada pessoa na construção de uma sociedade melhor e mais justa para todos, papel esse baseado não na espera mas na ação e na participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, T. Utopia, sempre. In: _____. **O que é utopia**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-13.

DALARE, D. A. **Viver em sociedade**. São Paulo: Moderna. 1985, p. 29-32

HARNECKER, M. A. Produção. In: _____ **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983. p.31-43.

HOLANDA, C. B. **Pedro pedreiro**. São Paulo: Som Livre, 2002. (1 CD). (ca.40min.). Faixa 14 (4min.22s). Gênero MPB. Reviva 20 preferidas

MAAR, W. L. **O que é política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.7-15.

MOURA, L. D.; MARINHO, N.J.; MORIERA, M. M. G. M.R. Quem é o cidadão. In: _____. **Construindo a cidadania**. Rio de Janeiro: Makron Books, 1999 . p. 20-22.

TELES, M. L. S. Ideologia e alienação. In: _____. **Filosofia para jovens**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 68 -71.

TOMAZI, N.D. História e sociedade. O trabalho na sociedade capitalista: a questão do trabalho no Brasil. In: _____. **Iniciação a sociologia**. São Paulo: Atual, 1993. p: 27-81.

APÊNDICE E

MODELO DE RELATÓRIO DE ATIVIDADE ACADÊMICA COM DADOS PARA APRESENTAR

SAÚDE E DOENÇA COMO REFLEXO DO PROCESSO DE VIDA

OU

AVALIANDO O ESTADO DE SAÚDE DA COMUNIDADE

OU

AValiação DO PERFIL DE UMA COMUNIDADE DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UBS....

INTRODUÇÃO

A avaliação do estado de saúde da coletividade é uma atividade que antecede todas as ações de gerenciamento de uma UBS. Esta avaliação é possível após a compreensão dos vários conceitos que envolvem a citada avaliação.

A apreensão destes conceitos passou por três etapas da aprendizagem proposta por Davini (1994) incorporadas pelo Currículo Integrado de Enfermagem: discussão em grupo (representação), estudo bibliográfico (relação) e incorporação de novos conceitos (síntese).

A problematização, atividade inicial do raciocínio científico, pode partir da prática profissional, da observação da realidade ou de uma tarefa atribuída ao aluno. A problematização nesta circunstância nasceu com a tarefa ao grupo de alunos na abordagem do seguinte **problema**:

Como se avalia o estado de saúde de uma coletividade?

A relevância e o impacto do problema ficaram esclarecidos com o estudo das referências bibliográficas indicadas.

A compreensão do processo de saúde e doença foi possibilitada com os textos de Fonseca (1996); Perna (199-?) ; Marques (199-?). Para estes autores a saúde não é um contraponto da doença, é resultante da satisfação de inúmeras necessidades humanas básicas. Saúde e doença são expressões de um mesmo processo e estão relacionadas com a maneira como o homem produz meios de subsistência através do trabalho e o quanto este garante o acesso à moradia, alimentação, educação e assistência a saúde.

A forma como o indivíduo se insere no modo de produção, no sistema capitalista, determina suas condições de vida. Esta maneira depende, segundo Tomazi (1993), de sua biografia e da estrutura social na qual está inserido. O ser humano é historicamente determinado pelo espaço e época em que vive segundo a diferenciação de classe, grupo social, gênero, etnias e gerações. (FONSECA, 1996).

As condições de saúde de uma comunidade sofre a influência da demografia, como descreve Tavares e Monteiro (1994). Estes autores salientam que as mudanças demográficas ocorridas nas últimas décadas por movimentos migratórios, do homem deixando a zona rural em direção às cidades, junto com a falta de infra- estrutura das cidades, apontavam para uma piora das condições de vida da população. Esta hipótese não foi confirmada pelos indicadores utilizados na avaliação das condições de vida da população. Estes indicadores, como afirmam os autores, apontavam para uma queda na mortalidade infantil, aumento da expectativa de vida, queda no número de óbitos por doenças infecciosas e parasitárias, aumento de óbitos por causas externas e aumento de óbitos por neoplasias. Este quadro representou uma mudança na pirâmide representativa da população nacional e apontou novos desafios para a área da saúde.

Apêndice E

A avaliação das condições de saúde de uma população deve apoiar-se em dados obtidos da realidade que trabalhados permitem oferecer informações sobre situações ou problemas da realidade (ANDRADE; SOARES, 2001b). Os indicadores que é a quantificação da realidade podem ser construídos em forma de proporções e coeficientes (SOARES et al., 2001). Estes permitem comparações entre diferentes locais e permitem, também, avaliar as mudanças no perfil da comunidade decorrentes das ações implementadas ao longo de um período.

Os indicadores mais utilizados nesta avaliação, para Soares et al. (2001) são:

- a)- coeficiente de incidência que representa o risco de ocorrência de uma doença na população;
- b)- coeficiente de prevalência que representa o número de casos presentes em uma dada comunidade num determinado período de tempo;
- c)- coeficiente de letalidade que representa o número de óbitos causados por uma doença específica em dados período;
- d)- coeficiente de mortalidade geral (CGM) que representa o risco de óbito na comunidade;
- e)- coeficiente de mortalidade infantil (CMI) que é uma estimativa da criança nascida viva morrer antes de completar um ano de idade.
- f)- coeficiente de mortalidade por doenças transmissíveis que é uma estimativa de risco da população morrer por estas doenças;
- g)- mortalidade proporcional por causa de morte é a proporção que determinada causa tem no conjunto de todos os óbitos;
- h)- taxa de nascidos vivos com baixo peso (- de 2500 g) ao nascer que é o percentual em relação ao total de nascidos vivos em determinado período;
- i)- taxa de nascidos vivos com mães adolescentes que é um percentual em relação ao total de nascidos vivos em determinado período;
- j)- taxa de nascidos vivos por cesárea que é um percentual em relação ao total de nascidos vivos em determinado período;
- l)- taxa de nascidos vivos prematuros que é um percentual em relação ao total de nascidos vivos em determinado período;
- m)- mortalidade proporcional por idade que indica a proporção de óbitos em cada faixa etária.

Este indicador é dado pelas proporções: mortalidade infantil proporcional que é a proporção de óbitos de menores de um ano em relação ao total de óbitos, e a de mortalidade proporcional de 50 anos ou mais em relação ao total de óbitos, conhecida como indicador de Swaroop e Uemura.

A mortalidade proporcional também pode ser representada pela curva de Nelson de Moraes a qual representa o número de óbitos ocorridos nas faixas etárias de menor de um ano, de 1 a 4 anos, de 5 a 19 anos, de 20 a 40 anos e de 50 anos ou mais.

Estes indicadores, quando disponíveis na comunidade, oferecem um critério para a avaliação das condições de saúde de uma dada comunidade.

Esta avaliação pode ser facilitada com a representação gráfica dessas informações em forma de tabelas ou figuras como sugerem Andrade e Soares (2001a). As tabelas são constituídas por elementos essenciais e elementos complementares. São essenciais o título, o corpo, o cabeçalho e a coluna indicadora, e complementares, a fonte as notas de rodapé e as chamadas.

O título colocado na parte superior da tabela deve ser claro e conciso e representar aspectos da população e dos dados que respondam às perguntas: o que, como, onde e quando. O corpo é formado pelo conjunto de linhas e colunas. O cabeçalho é a parte da tabela que indica o conteúdo de cada coluna. A coluna indicadora é a parte da tabela que designa as categorias de cada linha. A fonte é indicada no rodapé da tabela e significa a origem dos dados obtidos. As notas e

Apêndice E

chamadas são colocadas também no rodapé da tabela e servem para esclarecimentos gerais sobre os dados. As figuras, em geral, são chamadas de gráficos ou diagramas e são representadas por dois tipos principais, os cartogramas e os diagramas. Os cartogramas são mapas que indicam as frequências das variáveis em áreas específicas do mapa e os diagramas são gráficos onde a magnitude da frequência é representada por figuras geométricas.

O entendimento das informações descritas possibilitou a reflexão sobre os problemas de saúde da comunidade da área de abrangência do Jardim Lindóia e de todo brasileiro.

OBJETIVO

Avaliar as condições de saúde da comunidade da área de abrangência utilizando as observações de alunos e os indicadores de saúde disponíveis no município.

RESULTADOS

Os dados que serão apresentados foram obtidos através da observação da área geográfica do Jardim Lindóia, de entrevista com alguns moradores e por indicadores de saúde disponíveis no município.

MAPA DA UBS E COMENTÁRIOS

DADOS QUALITATIVOS

Estes dados são resultado da observação realizada por um grupo de alunos que entrevistaram alguns moradores da região, percorreram a área de abrangência da UBS e pontos de referência para os moradores como: bares, farmácias, igreja, escolas e creche.

Foi constatado graças a informações coletadas da população, que o serviço de saúde na UBS é considerado satisfatório pelo bom atendimento, pelo grande número de palestras sobre diversas doenças, pelos programas oferecidos à comunidade como: PSF, Planejamento familiar, Vacinação, Atendimento à terceira idade, entre outros. Porém, em alguns aspectos, a UBS está deixando a desejar pela falta de médicos disponíveis, baixo número de consultas, pouca disponibilidade de horários para agendamento das consultas e pela falta de medicamentos.

Com respeito à infra-estrutura deste bairro foram levantados alguns problemas como: grande quantidade de terrenos baldios com lixo, onde proliferam de diversas espécies de insetos, além de provocar mau cheiro. Este por sinal, foi uma das reclamações mais frequentes feitas pelos moradores, o referente ao desagradável odor proveniente da Comaves (matadouro de aves) e Milena (fábrica de herbicidas). A maioria das casas é servida por energia elétrica e água tratada, mas há o inconveniente de fossas. Em diversos lugares ainda não existe asfalto, poucas são as áreas de lazer e a frequência de ônibus é insuficiente para o contingente populacional. Um ponto positivo é que a maioria das casas é de alvenaria.

Apêndice E

No bairro existem duas escolas municipais (ensino fundamental e supletivo), três escolas estaduais (ensino fundamental e médio) e duas creches que satisfazem a demanda da comunidade. Esta salienta a inconveniência do convívio com problemas relacionados ao tráfico de drogas que é responsável pela deterioração de muitos lares e principalmente pelo futuro sombrio de muitos jovens.

As informações obtidas por meio deste relato foram categorizadas em duas vertentes: aspectos positivos e aspectos negativos.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Palestra sobre doenças, Programas oferecidos, Maioria das casas com alvenaria, energia elétrica, Fornecimento e tratamento de água, escolas, creches.	Falta de médicos, baixo número de consultas oferecidas, Pouca disponibilidade de horários para agendamento das consultas, Falta de medicação, Terrenos baldios com lixo favorecendo o crescimento de insetos, Mau cheiro proveniente da Comaves e da Milena, Falta de asfalto, Poucas áreas de lazer, Convívio com o tráfico de drogas.

Existem, pela classificação, mais pontos negativos que positivos; os pontos negativos podem ser agrupados em 3 novas categorias: os relacionados com a UBS, com a infra-estrutura do bairro e com o tráfico de drogas.

Os problemas ressaltados interferem na qualidade de vida dos moradores, segundo o entendimento oferecido pelo texto de Tavares e Monteiro (1994), e podem estar na origem de problemas de saúde, conforme análise de Fonseca (1996).

Os dados quantitativos serão apresentados em 6 Tabelas e 1 Figura.

TABELA 1 – Indicadores de saúde de quatro bairros da região de Londrina em 2001.

INDICADORES	J. LINDÓIA	J. CAFEZAL	J. BANDEIRANTES	J. PANISSA
CMI	6,5	13,6	8,0	20,6
CMCE	73,0	18,3	57,7	150,8
CMDIP	12,0	36,5	28,8	23,8

CMI = Coeficiente de mortalidade infantil por 1000 nascidos vivos

CMCE = Coeficiente de mortalidade por causas externas por 100.000 hab.

CMDIP = Coeficiente de mortalidade por doenças infecciosas e parasitárias por 100.000 hab.

Apêndice E

O Jardim Lindóia possui o menor coeficiente de mortalidade infantil, o menor coeficiente de mortalidade por doenças infecciosas e parasitárias e alto coeficiente de mortalidade por causas externas. Estes dados, segundo Soares et al. (2001), indicam que o Jardim Lindóia apresenta melhores condições de saúde para população quando comparado com outros bairros.

TABELA 2 – Causas de óbito na população do Jardim Lindóia, apresentada por indicadores de saúde, no ano de 2001

COEFICIENTES	PROPORÇÃO POR 1000	PROPORÇÃO POR 10000
CMI	6,5	—
CMCE	—	73,0
CMDP	—	12,0

Fonte: DIS- 2001

Soares et al.(2001) ressaltam que, quanto mais elevado o resultado do CMDP piores as condições de vida da população. Este autor considera o coeficiente de mortalidade infantil um indicador sensível para avaliar as condições de vida e saúde de uma comunidade. Mesmo as do Jardim Lindóia são consideradas baixas se comparadas com as de outros bairros de Londrina como: Cafezal (13,6), Bandeirantes (8,0) e Panissa (20,6) por mil nascidos vivos, segundo pesquisa do 1º ano de Enfermagem da UEL.

A Figura 1 mostra o C.M.I. do Jardim Lindóia, comparando-o com diversas localidades.

Apêndice E

Fonte: Bis nº 31- ano 2001.

FIGURA 1 – Amostra do C.M.I. do Jardim Lindóia em comparação com outras localidades no ano de 2001.

O gráfico mostra a diferença do C.M.I. entre países subdesenvolvidos e a Suíça, que é um país desenvolvido. Soares et al. (2001) afirmam que quanto piores as condições de vida e saúde de uma comunidade, maior a mortalidade infantil.

TABELA 3 – Indicadores relacionados à natalidade, comparando-se 4 UBS de Londrina em 2001

INDICADOR	J. LINDOIA	J. BANDEIRANTES	J. CAFEZAL	J. PANISSA
Taxa B. P.N.	6,5	8,0	8,6	8,6
Taxa mães adolescentes	23,5	21,5	28,4	33,0
Taxa de N.V. por casaria	49,0	60,1	45,2	32,6

Representação em porcentagem
Fonte: DIS, 2001

Apêndice E

O Jardim Lindóia possui a menor taxa de nascidos vivos com baixo peso. Isto não parece indicar melhores condições de saúde da comunidade, como sugerem Soares et al. (2001). O baixo peso ao nascer pode ser consequência de fatores genéticos e do tabagismo.

A taxa de mães adolescentes apesar de não ser uma das mais elevadas, representa uma preocupação que exige uma vigilância sobre este dado no sentido de oferecer orientações sobre controle da natalidade aos jovens desta UBS.

TABELA 4 – Número de famílias, conforme destino do lixo, no J. Lindoia em 2001

SISTEMA DE COLETA DE LIXO	Nº FAMÍLIAS	%
Coleta pública	2560	95,77
Queima / enterra	107	4,00
Céu aberto	6	0,23
TOTAL	2673	100,00

Fonte: PSF

Esta tabela mostra que a maioria da população do Jardim Lindóia (95.77 %) possui coleta pública de lixo, fator salientado por Rouquayrol (1994) como condição básica de infra-estrutura para a qualidade de saúde de uma população.

TABELA 5 – Número de famílias no J. Lindóia, de acordo com o tipo de abastecimento de água, em 2001

TIPOS DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA	Nº FAMÍLIAS	%
Rede pública	2528	94,58
Poço / nascente	141	5,27
Outros	4	0,15
TOTAL	2673	100,00

Fonte: PSF

Apêndice E

A tabela 05 mostra que a maioria (94.58%) da população do Jardim Lindóia é beneficiada com o abastecimento de água fornecido pela rede pública, fator, também, salientado por Rouquayrol e Almeida Filho (1999) como condição fundamental de saúde da coletividade.

TABELA 6 – Número de famílias no J. Lindóia relacionado com o tipo de tratamento de água no domicílio em 2001

TIPO DE TRATAMENTO	Nº FAMÍLIAS	%
Filtração	129	4,83
Fervura	1	0,04
Cloração	2	0,07
Sem tratamento	2531	94,69
TOTAL	2673	99,63

Fonte: PSF

Esta tabela mostra que a maioria da população (99.65%) não faz qualquer tipo de tratamento domiciliar da água, requerendo das autoridades sanitárias constante vigilância da rede pública de abastecimento de água.

CONCLUSÃO

Dos quatro bairros comparados, o Jardim Lindóia possui o menor coeficiente de mortalidade infantil. Somente a Suíça possui menor coeficiente entre os países comparados, isto significa que a atenção à população infantil deve ser mantida.

O dados indicam que é necessária uma intervenção das autoridades sanitárias relativamente à mortalidade por causas externas.

A UBS necessita planejar ações que visem o esclarecimento da população feminina em idade fértil sobre os riscos do parto por cesárea e as vantagens do parto normal. O lixo deixado a céu aberto ainda é risco importante para saúde da comunidade.

Uma parte da população ainda não tem acesso ao abastecimento de água da rede pública, como também não utilizam nenhuma maneira de tratamento domiciliar da água.

Este trabalho alcançou todos os objetivos propostos.

Apêndice E

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.. Dados e informações em saúde: para que servem? In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, L. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. cap.9, p.168-181.
- ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.. Apresentando informações em saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, L. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. cap.12, p.231-260.
- DAVINI, M. C. **Do processo de aprender ao ensino**. Capacitação pedagógica para instrutor - supervisor - área de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 1994. p. 27-58
- FONSECA, R.; SERPA, M. G.. **O processo saúde - doença (das mulheres) enquanto fenômeno social**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. Digitado
- MARQUES, C. M. da S. **Processo saúde -doença**. [S.l.: s.n.,199-]. Digitado
- PERNA, P.O. **O processo saúde - doença**. Curitiba: [s.n., 199-?]. Digitado. Texto elaborado para o “Curso Introdutório para as Equipes de Saúde da Família”
- ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. de. **Epidemiologia e saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999.
- SOARES, D. A.; ANDRADE, S. M.; CAMPOS, J. B. Epidemiologia e indicadores de saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, L. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: UEL, 2001. cap. 10, p.183-210.
- TAVARES, R.; MONTEIRO, Mário F. G. População e condições de vida. In: GUIMARÃES, R.; TAVARES, R. A.W. **Saúde e sociedade no Brasil**.: anos 80. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994. P.43-72.
- TOMAZI, N.D. (Org.). **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

APÊNDICE F

COMPETÊNCIAS, DESEMPENHOS E HABILIDADES EM PESQUISA

<p>1- Analisa um artigo científico identificando todas as suas partes.</p>	<p>1.1-Identifica as diferentes partes do trabalho: problema, objetivos, coleta de dados, discussão e conclusão.</p> <p>1.2-Reconhece o conteúdo básico de cada etapa de um trabalho científico.</p> <p>1.3-Avalia a coerência das diferentes etapas do trabalho científico.</p>	<p>1.1.1- Identifica as idéias principais de um texto.</p> <p>1.1.2- Utiliza alguma estratégia para assinalar o que é importante no texto como o grifo e / ou anotações.</p> <p>1.1.3-Faz o grifo, ou resumo, ou esquema de um texto retratando a idéia diretriz do autor.</p> <p>1.2.1-Identifica em artigo científico: problema, hipótese, justificativa, objetivos, população, amostra, instrumento, procedimento.</p> <p>1.3.1-Detecta incoerências entre problema, hipótese e objetivos. 1.3.2- Julga a coerência entre resultados, discussão e conclusão</p>
<p>2-Elabora um projeto de pesquisa.</p>	<p>2.1-Delimita um problema de pesquisa e escolhe o método apropriado para estudá-lo.</p> <p>2.2-Planeja uma pesquisa descrevendo a introdução, objetivos, a metodologia, o plano de custos e o cronograma.</p>	<p>2.1.1-Elabora o relatório de atividades acadêmicas estruturando-o em introdução , desenvolvimento e conclusão. 2.1.2-Aloca adequadamente as idéias de cada etapa do relatório: introdução (tema e objetivos), desenvolvimento (descrição, comparação, análise, proposição, julgamento) e conclusão (fecha os raciocínios desenvolvidos e relaciona-os com os objetivos, ou desempenho, ou papel do enfermeiro).</p> <p>2.2.1-Elabora referências bibliográficas obedecendo às normas da ABNT 2.2.2-Redige termo de consentimento livre e esclarecido.</p>

Apêndice F

<p>3-Desenvolve, na prática, um trabalho de pesquisa em todas as suas etapas.</p>	<p>3.1-Utiliza as bases de dados disponíveis para fazer um levantamento bibliográfico</p> <p>3.2-Explica as etapas de uma pesquisa.</p> <p>3.3-Relata, por escrito ou oralmente, os resultados de um trabalho de pesquisa.</p>	<p>3.1.1.-Utiliza recursos audiovisuais para apresentar e mostrar seus dados.</p> <p>3.1.2. Realiza pesquisa bibliográfica sobre temas propostos.</p> <p>3.2.1-Apresenta em evento acadêmico ou científico a pesquisa realizada.</p>
<p>4-Elabora um artigo científico com possibilidades de publicação</p>	<p>4.1-Elabora artigo (relatório ou artigo científico) demonstrando o domínio das idéias que devem compor as diferentes partes do artigo: introdução (tema, problema, justificativa e objetivo); revisão de literatura (descreve os conceitos e / ou teorias que servirão de apoio aos seus raciocínios); metodologia (local população, amostra, instrumentos e procedimentos); discussão (compara, analisa, julga seus dados com o apoio de literatura específica e atualizada); conclusão (conclui, fecha raciocínios desenvolvidos).</p>	<p>4.1.1-Organiza as idéias de diferentes autores para justificar e apoiar seus raciocínios.</p> <p>4.1.2- Redige um enunciado de problema de pesquisa.</p> <p>4.1.3-Utiliza as idéias de diferentes autores para argumentar.</p> <p>4.1.4-Justifica a importância do problema(por exemplo, salientando a incidência, prevalência e / ou consequências para a população).</p> <p>4.1.5-Formula uma hipótese.</p> <p>4.1.6-Identifica, no problema e na hipótese, as variáveis envolvidas.</p> <p>4.1.7-Define os objetivos para sua pesquisa.</p> <p>4.1.8-Menciona a contribuição de sua pesquisa para a área de conhecimento do tema.</p> <p>4.1.9-Elabora instrumentos enfatizando as variáveis envolvidas.</p> <p>4.1.10-Organiza os dados na forma de tabelas, gráficos e quadros para apresentar seus dados.</p> <p>4.1.11-Organiza os dados qualitativos em categorias, se for o caso.</p> <p>4.1.12-Discute os dados apoiando-se em referenciais teóricos.</p> <p>4.1.13-Elabora uma conclusão sobre os dados discutidos.</p> <p>4.1.14-Expõe oralmente um relatório de atividades e / ou de pesquisa.</p>

Apêndice F

		4.1.15-Emprega as medidas de tendência central na análise de dados, quando necessário. 4.1.16-Organiza as idéias de diferentes autores, em texto, para justificar e apoiar seus raciocínios e / ou condutas.
5-Aplica o método científico de raciocínio em situações da prática	5.1-Utiliza criticamente os conhecimentos produzidos para refletir e orientar sua prática. 5.2-Diante de uma situação é capaz de levantar informações, fazer um diagnóstico, estabelecer condutas e avaliar o efeito.	5.1.1-Relaciona-se com pessoas respeitando os princípios fundamentais da bioética. 5.2.1-Identifica, na prática, problemas que podem ser esclarecidos e / ou resolvidos por meio da pesquisa. 5.2.2-testa as evidências de pesquisa e analisa a pertinência à prática. 5.2.3-Implementa novas condutas, ações e rotinas mediante a avaliação dos resultados de pesquisa concluída.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CRUZ, C. H. C.. **Competências e habilidades: da proposta á prática**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, v.1, n.2, p.27-38, maio 2001.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, Brasília, v.1, n.2, p.5-15, maio 2001.

GENTILE, P.; BENCINI, R.. **Construindo competências**. (mimeo)

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, Brasília, v.1, n.2, p.17-26, maio 2001.

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR CONHECIMENTOS EM PESQUISA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

PREENCHER OS DADOS ABAIXO

RG (identidade): n.

Idade..... Sexo: () feminino () masculino

Ensino médio: () escola pública () escola particular

Cursinho: () sim () não duração: (anos / meses).....

Durante o curso de graduação:

Elaborou projeto de pesquisa: () sim () não quantos:.....

Participou de pesquisas científicas () sim () não

Com quem ?
.....
.....

Participou de projeto de pesquisa: () sim () não como bolsista() sim

Participou de projetos de extensão: () sim () não

Participou do PIM: () sim () não

Os projetos de que você participou geraram pesquisas: () sim () não

Que projetos e quais pesquisas ?

.....
.....
.....

Essas pesquisas foram apresentadas: () sim () não

- () eventos científicos (congressos, jornadas)
- () atividades de conclusão de disciplina
- () seminários durante o Curso de Graduação obedecendo a metodologia científica.

Outros projetos (pesquisas):

.....
.....
.....

Apêndice G

II - CONHECIMENTO EM PESQUISA CIENTÍFICA

ASSINALE, NAS PRÓXIMAS QUESTÕES, A(S) OPÇÃO(ÕES) CORRETA(S) COM X, DEIXE EM BRANCO A(S) INCORRETA(S) E COLOQUE (?) SE NÃO COMPREENDEU O TESTE.

01- Para descobrir as **idéias principais de um texto** é importante:

- a-() ler o título do texto,
- b-() não se preocupar com a palavra-chave do parágrafo,
- c-() avaliar a coerência entre as idéias do autor no texto,
- d-() ignorar as pistas oferecidas pelo autor,
- e-() planejar o momento e o contexto para aproveitamento da leitura.

02- **Pesquisa científica** é:

- a-() um conjunto de conhecimentos em uma área,
- b-() uma atividade intelectual e um labor,
- c-() uma forma de observar e explicar a realidade,
- d-() um processo que produz novas informações,
- e-() uma maneira de encontrar solução para qualquer problema,
- f-() uma atividade humana de conhecimento e de intervenção no mundo.

03- Considere as seguintes afirmações sobre **ciência**:

- a-() um dos propósitos da ciência é explicar e descobrir as leis que regem os fenômenos,
- b-() é o conjunto de informações pertinentes a grupos socioculturais,
- c-() um dos objetivos da ciência é prever e controlar os fenômenos da natureza,
- d-() oferecer fundamentos comprovados para as ações do homem;

04- Podemos afirmar que **projeto de pesquisa** é:

- a-() o planejamento da intenção de fazer uma pesquisa,
- b-() um documento científico para delinear as etapas da pesquisa,
- c-() um documento que será submetido a julgamento,
- d-() um produto da ciência.

05- Podemos afirmar sobre o **trabalho científico** que:

- a-() é um processo de planejamento,
- b-() é um produto da pesquisa,
- c-() é uma forma de divulgar o conhecimento científico produzido,
- d-() oferece subsídios para outras pesquisas,
- e-() sempre propõe ações para o encaminhamento de problemas práticos.

06- Podemos conceituar **problema** de pesquisa a partir das seguintes situações:

- a-() dúvida encontrada na prática que a literatura não esclarece,
- b-() impasses entre condutas cientificamente fundamentadas,
- c-() insatisfação do pesquisador com o conhecimento existente sobre o tema;
- d-() conhecimento nulo do pesquisador sobre o assunto.
- e-() necessidade imperiosa da população ainda não estudada.

Apêndice G

07- Podemos afirmar sobre **variável** que:

- a-() é mensurável,
- b-() assume diferentes valores na população,
- c-() é uma característica da população,
- d-() pode estar relacionadas com outras.

08- A **hipótese** de pesquisa é uma etapa do método científico e representa:

- a-() uma resposta provisória para o problema de pesquisa,
- b-() algo não-verificável,
- c-() que deve estar fundamentada em dados da realidade,
- d-() uma suposição para o que se desconhece,
- e-() que indica a possível ou eventual relação entre variáveis.

09- A **justificativa** em trabalho científico tem por finalidade:

- a-() mostrar o seu domínio teórico sobre o tema,
- b-() explicar as razões da escolha do problema,
- c-() enfatizar a importância da metodologia,
- d-() definir o problema.

10- A **contribuição esperada** é o espaço para o pesquisador informar sobre:

- a-() a importância de seu trabalho,
- b-() o que sua pesquisa acrescenta ao conhecimento existente sobre o assunto,
- c-() os resultados de seu trabalho.

11- Faz parte de um trabalho científico a elaboração de **objetivos geral e específicos**

- a-() o objetivo geral representa um recorte do problema,
- b-() o objetivo geral deve estar coerente com o problema,
- c-() o objetivo geral define a meta da pesquisa,
- d-() os objetivos específicos indicam os passos para atingir o objetivo geral.

12- Um dos cuidados da etapa da **metodologia** do projeto de pesquisa é a determinação da população de referência e amostra.

a. Podemos definir **população** de pesquisa como:

- a-() grupo de indivíduos que possuem variáveis mensuráveis,
- b-() conjunto de elementos(sujeitos) de pesquisa que possuem características em comum,
- c-() grupo de pessoas que possuem uma necessidade imperiosa,
- d-() qualquer universo composto por sujeitos de pesquisa.

b. Podemos definir **amostra**, em estudos científicos, como:

- a-() uma porção qualquer da população de estudo,
- b-() subconjunto representativo da população,
- c-() forma de estudar populações infinitas,
- d-() o universo dos sujeitos de pesquisa.

Apêndice G

- c. Quando define as **características dos sujeitos** que constituíram a população de estudo da pesquisa você está:
- a-() definindo a relação existente entre as variáveis,
 - b-() estabelecendo os critérios de inclusão,
 - c-() levantando informações para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.
- 13- Para **coletar os dados** em pesquisa podemos recorrer a instrumentos como:
- a-() roteiro de entrevista,
 - b-() exame físico,
 - c-() análise de material em laboratório,
 - d-() questionário,
 - e-() formulário,
 - f-() ficha de observação.
- 14- Os **instrumentos** usados para a coleta de dados geralmente são constituídos de várias partes que são:
- a-() dados de identificação,
 - b-() dados relacionados às variáveis de pesquisa,
 - c-() questões controladoras,
 - d-() questões relacionadas à justificativa,
 - e-() perguntas relacionadas a aspectos gerais.
- 15- Uma **tabela** de distribuição de frequência em artigo científico é uma maneira de apresentar os dados obtidos; sua estrutura deve conter:
- a-() elementos essenciais: título, cabeçalho, corpo e coluna,
 - b-() elementos essenciais: título, cabeçalho, legenda, corpo e coluna,
 - c-() elementos complementares: fonte, legendas, notas de rodapé e as chamadas.
 - d-() elementos complementares: fonte, notas de rodapé e as chamadas,
 - e-() título que responda às questões: o que, como, onde e quando.
 - f-() informações que o autor preferir.
- 16- A **apresentação** através de tabelas ou de figuras visa:
- a-() organizar os dados para a discussão,
 - b-() resumir os dados para o leitor,
 - c-() oferecer uma forma de visualizar os dados,
 - d-() facilitar a leitura dos dados,
 - e-() facilitar o entendimento da informação.

Apêndice G

- 17- O gráfico abaixo necessita de algumas informações para ser compreendido. Registre-as nos espaços adequados, criando as informações necessárias para complementá-lo.

- a-.....
 b-.....
 c-.....
 d-.....
 e-.....

- 18- A etapa da **discussão** de um trabalho científico é o espaço para o autor:

- a-() tecer comentários pessoais,
- b-() relacionar seus dados com os dados de outros autores,
- c-() fazer julgamentos sobre seus dados,
- d-() informar sobre aspectos paralelos aos objetivos da pesquisa que necessitam maiores esclarecimentos.

- 19- A **conclusão** de um trabalho científico é o ponto para o qual convergem todas as etapas anteriores e tem por finalidade:

- a-() reafirmar sinteticamente o argumento principal, realçando seus detalhes importantes,
- b-() emitir julgamentos apoiados em dados apresentados e discutidos,
- c-() ressaltar o alcance dos objetivos e hipótese,
- d-() deve ser detalhada para não deixar dúvidas sobre os argumentos,
- e-() introduzir novos dados.

Apêndice G

20- O **termo de consentimento** livre e esclarecido é um documento do pesquisador no qual os sujeitos manifestam, por escrito, sua concordância em participar da pesquisa. Ele deve oferecer as seguintes informações:

- a-() os objetivos da pesquisa e os aspectos metodológicos de coleta de dados,
- b-() informar que os depoimentos serão mantidos em segredo e utilizados só para o objetivo estabelecido,
- c-() que o sujeito não poderá desistir após ter dado o seu consentimento,
- d-() não é um acordo formal entre pesquisador e sujeito,
- e-() há necessidade de apresentação do pesquisador: sua competência no assunto.

21- O **Comitê de Ética em Pesquisa** têm as seguintes funções:

- a-() avaliar a estrutura dos projetos de pesquisa,
- b-() analisar o custo benefício da pesquisa para os sujeitos,
- c-() avaliar os benefícios e malefícios da experimentação para os participantes,
- d-() opinar sobre o consentimento livre e esclarecido,
- e-() avaliar a pertinência das variáveis.

22- Assinale as referências abaixo que seguem as **normas bibliográficas** estabelecidas pela ABNT.

- a-() OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. 320p. Inclui índice. ISBN 85-221-0070-5.
- b-() OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**, São Paulo: Pioneira, 1997.
- c-() BERBEL, M.A. Metodologia da problematização: uma alternativa apropriada para o ensino superior. **Semina**, v.16, n. 2, p. 9-19, out.1995.
- d-() BERBEL, M. A. Metodologia da problematização: uma alternativa apropriada para o ensino superior. **Semina**, out. 1995, v. 16, n.2, ed. especial p. 8-19.

23- A **citação de autores** no decorrer do artigo científico deve obedecer às normas da ABNT. Identifique- as na apresentação abaixo:

- a-() Demo, 2001 citando Landiere: " pesquisa é compreendida como um diálogo crítico com a realidade no seu dia- a - dia e como raiz política de espaço próprio de vida."
- b-() Landiere citado por DEMO(2001, p.34).
"Pesquisa é compreendida como um diálogo crítico com a realidade no seu dia- a- dia e como raiz política de espaço próprio de vida".
- c-() problema de pesquisa é uma questão que ainda não possui respostas explicativas (FACHIM, 2001)
- d-() para Fachim, 2001 problema de pesquisa é uma questão que ainda não possui uma resposta explicativa.

24- **Divulgação** é uma etapa importante da produção científica porque:

- a-() oferece subsídios para os profissionais da área,
- b-() proporciona "insight " para novas pesquisas,
- c-() valida outras pesquisas,
- d-() oferece novas informações para a explicação do problema

Apêndice G

25- O emprego de percentagem em gráficos e em tabelas representa:

- a-() uma forma de quantificar os dados,
- b-() a concentração de sujeitos com variável comum,
- c-() o ponto que deve ser salientado na discussão,
- d-() que as outras informações não são relevantes.

26- Enumere, por ordem de importância, a próxima questão.

Que caminhos seguiria para esclarecer dúvidas encontradas na prática do exercício profissional?

- a-() consultar especialista,
- b-() procurar na literatura,
- c-() discutir com colegas,
- d-() planejar uma pesquisa.

27- Enumere as etapas de pesquisa por seqüência de realização

- a-() coleta de dados
- b-() conclusão
- c-() tema
- d-() apresentação de dados (resultados)
- e-() problema de pesquisa
- f-() análise de dados (discussão)
- g-() organização de dados
- h-() hipótese de pesquisa
- i-() objetivos.

Apêndice G

GABARITO PARA CORREÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR CONHECIMENTOS EM PESQUISA

QUESTÕES:

N. 1- a(x) b() c(x) d() e(x)

2- a() b(x) c(x) d(x) e() f(x)

3- a(x) b() c(x) d(x)

4- a(x) b(x) c(x) d(x)

5- a() b(x) c(x) d(x) e()

6- a(x) b(x) c(x) d() e(x)

7- a(x) b(x) c(x) d(x)

8- a(x) b() c(x) d(x) e(x)

9- a() b(x) c() d()

10- a() b(x) c()

11- a(x) b(x) c(x) d(x)

12 **a** - a() b(x) c(x) d()

12 **b**- a() b(x) c(x) d()

12 **c**- a() b(x) c()

13- a(x) b() c() d(x) e(x) f(x)

14- a(x) b(x) c(x) d() e()

15- a(x) b() c() d(x) e(x) f()

16- a(x) b(x) c(x) d(x) e(x)

17- (a) título que informe o quê, como, onde e quando,

(b) na ordenada- frequência das variáveis,

(c) na abcissa- distribuição das variáveis,

(d) legenda indicando as categorias das variáveis apresentadas,

(e) fonte.

18- a() b(x) c(x) d(x)

19- a(x) b(x) c(x) d() e()

Apêndice G

20- a(x) b(x) c() d() e(x)

21- a(x) b(x) c(x) d(x) e()

22- a(x) b() c(x) d()

23- a() b(x) c(x) d()

24- a(x) b(x) c(x) d(x)

25- a(x) b(x) c() d()

26- a(3) b(1) c(2) d(4)

27- a(5) b(9) c(1) d(7) e(2) f(8) g(6) h(3) i(4)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR CONHECIMENTOS EM PESQUISA

ALMEIDA FILHO, N.; ROUQUAYROL, M. Z.. Análise de dados epidemiológicos. In: _____. **Epidemiologia e saúde** . 5. ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999. p.171-181.

ANDRADE, S.M.; SOARES, D. A. Apresentação informações em saúde. In: _____. **Bases de saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. cap.12, p.231-260.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, Artigo 4. **Consentimento livre e esclarecido**. Brasília, DF, 1996.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.. A pesquisa, coleta de dados em pesquisas descritivas: técnicas especiais. In : _____. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983. p. 155-162.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A.. Técnicas especiais. In: _____. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. cap.3, p.52-53.

DEMO, P. O que é pesquisa. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. p. 22-29.

DEMO, P. Pesquisa. In: _____. **Pesquisa: princípio Científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-44.

ENGELHARDT JUNIOR, H. T. Livre e informado consentimento. In: _____. **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Loyola, 1998. p.345-445.

FACHIN, O. Assunto, problema, delimitação do problema, justificativa construção das hipóteses, delimitação do universo, estrutura do trabalho científico, conclusões. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Apêndice G

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de apresentação tabular**. Rio de Janeiro, 1979.

GIL, A. C. Entrevista - Questionário. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.117-138.

GRESSLER, L. A. Amostragem. In: _____. **Pesquisa educacional**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1989. cap.3, p.66-71.

GRESSLER, L. A. Variáveis. In: _____. **Pesquisa educacional**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1989. cap.3, p.35-63.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO. **Normas para apresentação de documentos científicos**: gráficos e tabelas. Curitiba: 2000.

JUNGLES, J. R.. Ética e consentimento informado. **Revista Cadernos de Ética em Pesquisa, Brasília, ano 3, n. 4, p.22-25, abr. 2000**

KÖCHE, J.C. Variáveis: conceituação e tipos. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997. cap.4, p.112-115.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Ciência e conhecimento científico, conceito de ciência, classificação e divisão da ciência. In: _____. **Metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991. cap.1, p.13-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Variáveis elementos constitutivos das hipóteses. In: _____. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. cap.5, p.159-209.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Análise após coleta de dados. In: _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. P.48-49.

MARCONI, M. de A. Justificativa. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. p.40-41

MARCONI, M. de A. Leitura. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. p.29-36.

MARCONI, M. de A. Metodologia. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. p.. 43-45

MARCONI, M. de A. Objetivo. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. p.41-43.

MATTAR NETO, J. A. Objetivos. In: _____. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002. cap.5, p.143-176.

MATOS, F. G. de. O título de uma trabalho científico: claro, conciso, concreto e criativo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 8, p. 778-779, ago. 1988.

OLIVEIRA, S. L.de. Amostra e universo. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.159-161.

Apêndice G

OLIVEIRA, S. L.de. Coleta de material. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.156-159.

OLIVEIRA, S. L.de. Como devem ser as hipóteses e as variáveis. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 6, p.80-91.

OLIVEIRA, S. L.de. Entrevista. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.162-163.

OLIVEIRA, S. L.de. Fases da pesquisa. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.153-155.

OLIVEIRA, S. L.de. Objetivos da pesquisa. In: _____. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997. cap. 9, p.123-144.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R.. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para estudos de fatores humanos no campo da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n.4, p. 318-25, 1995.

REA, L. M.; PARKER, R.A. Elaborando e aplicando questionários. In: _____. **Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. p.89-104.

REA, L. M.; PARKER, R.A. Selecionando uma amostra representativa. In: _____. **Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. p.137-153.

RUDIO, F. V. O problema de pesquisa. In : _____. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap.6, p.87-96..

SECAF, V. Título: como escolher. In: _____. **Artigo científico: do desafio à conquista**. São Paulo: Reis Editorial, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Variáveis e sua operacionalização. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. cap.5, p.107-109.

VAUGHAN, J.P.; MORROW, R.H. **Processamento e análise de dados**. In: _____. **Epidemiologia para municípios: manual para gerenciamento dos distritos sanitários**. São Paulo: Hucitec, 1992. cap.10, p.95-105.

APÊNDICE H

AUTO-AVALIAÇÃO

1- INFORMAÇÕES:

As informações aqui prestadas serão utilizadas na avaliação de ensino de Metodologia de Pesquisa realizado nos módulos do Currículo Integrado.

Serão obedecidos os critérios éticos de respeito e sigilo com relação às informações dadas.

2- INSTRUÇÕES:

Responda à questão abaixo descrevendo sua experiência no aprendizado de Metodologia de Pesquisa.

Explicita os aspectos positivos e negativos vivenciados na experiência com as etapas da pesquisa nos diferentes módulos do curso e atividades extracurriculares.

1- O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa durante o curso (para os alunos do Currículo de Transição)?

2- O que significou vivenciar o ensino de Metodologia de Pesquisa com o conteúdo distribuído nos módulos do curso (Currículo Integrado)?

Obrigada por sua colaboração,

Zeneide Soubhia

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO – GABARITO

ORIENTAÇÕES

1. Leia com atenção o texto todo.
2. Leia uma segunda vez, grife as idéias principais de cada tópico do artigo.
3. Faça anotações à margem do texto indicando as etapas da pesquisa (problema, contribuição, etc...)
4. Responda ao questionário abaixo.

QUESTIONÁRIO

1. O problema está explícito?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
2. O problema está implícito?
☐ sim ☒ não ☐ em parte
3. Apresenta justificativa mostrando a relevância do problema?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
4. A hipótese está explícita?
☐ sim ☒ não ☐ em parte
5. A hipótese está implícita?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
6. A contribuição esperada está realçada?
☐ sim ☐ não ☒ em parte
7. Os objetivos estão claros?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
8. Os objetivos são exequíveis?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
9. A descrição da metodologia está clara?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
10. Está descrita a população de estudo (amostra)?
☒ sim ☐ não ☐ em parte
11. Os instrumentos de coleta de dados estão claramente descritos?
☐ sim ☐ não ☒ em parte

Apêndice I

12. O procedimento (forma como os instrumentos foram utilizados) está descrito com clareza?
(X) sim () não () em parte
13. Os dados possuem tratamento estatístico?
(X) sim () não () em parte
14. Os dados estão apresentados com clareza e objetividade?
(X) sim () não () em parte
15. A discussão dos resultados (argumentos, análise, propostas) está descrita utilizando a fundamentação teórica descrita?
(X) sim () não () em parte
16. As conclusões estão apoiadas nos dados apresentados e discutidos?
(X) sim () não () em parte
17. Existe coerência entre problema, objetivos, instrumentos e conclusões?
(X) sim () não () em parte
18. As referências bibliográficas estão coerentes com as citações textuais?
() sim () não (X) em parte

COMENTÁRIOS: _____

Obrigada por sua colaboração,
Zeneide

APÊNDICE J

OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O CONTEÚDO MÍNIMO DE METODOLOGIA DE PESQUISA

Caro colega,

Solicito sua colaboração por meio de respostas às questões abaixo.
Sua opinião ajudará no direcionamento de parte de minha tese de doutorado. Obrigada por sua atenção.

Zeneide

1 - Liste abaixo o conteúdo básico/mínimo em Metodologia de Pesquisa que deve ser contemplado no Curso de Graduação de Enfermagem:-----

2 - Que desempenhos, em Metodologia de Pesquisa, devem ser exigidos do aluno do Curso de Graduação em Enfermagem?-----

3- Que competência, em pesquisa, é esperada dos alunos ao final do Curso de Graduação em Enfermagem?-----

Obrigada por sua colaboração,
Zeneide

APÊNDICE L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES

Estamos realizando uma avaliação de desempenhos em pesquisa dos alunos do Curso de Enfermagem, cujos dados serão utilizados para a elaboração da tese de doutorado. Vimos solicitar sua valiosa colaboração nos testes que serão realizados com esta finalidade.

Estes dados são de particular interesse, uma vez que estamos passando por uma reformulação curricular, com novas propostas referentes ao perfil do graduando e à forma de ensinar a pesquisar. Os dados obtidos, provavelmente, orientarão a condução de novas seqüências de atividades nos módulos.

Serão garantidos o sigilo e o anonimato das informações fornecidas.

Há a possibilidade de desistência em qualquer momento sem prejuízos pessoais.

Os resultados obtidos serão divulgados em eventos científicos e encaminhados para a publicação em periódicos da área de conhecimento específico da Enfermagem.

Contamos com sua colaboração e empenho; antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários pelo telefone 9996-2730 e 3322-6284.

ZENEIDE SOUBHIA

**PROFA. DO DEPARTAMENTO DE
ENFERMAGEM DA UEL**

Apêndice L

CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo, de livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa que será realizada pela professora Zeneide Soubhia que compõe o quadro dos docentes do Departamento de Enfermagem da UEL.

Assinatura

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº de 10 de outubro 1996. Artigo 4. **Consentimento livre e esclarecido**. Brasília, DF, 1996.

ENGELHART, JÚNIOR, H. T.. Consentimento livre e esclarecido. In: _____. **Fundamentos de bioética**. São Paulo: Loyola, 1998. p.345-445

JUNGLES, J. R.. Ética e consentimento informado. **Revista Cadernos de Ética em Pesquisa**, Brasília, ano 3, n.4, p.22-25, abr. 2000.

APÊNDICE M

FICHA DE LEITURA

TEMA:.....

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

.....

RESUMO (IDÉIAS PRINCIPAIS DO AUTOR):

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features horizontal dashed lines for writing and vertical dotted lines on the left and right sides to indicate margins. The paper is otherwise blank, with no handwriting or other markings.

COMENTÁRIO PESSOAL:

.....

.....

.....

EXEMPLO:

texto básico: define, classifica etc

.....

ou

texto complementar: aprofunda o tema tratado por

.....

Apêndice M

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ECO, U. Fichas e apontamentos. In: _____. **Como se faz uma tese**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.87-112.

FACHIM, O. Fichas bibliográficas. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. cap.7, p.130-132.

MARCONI, M.de A.. Ficha de leitura. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. cap.2, p.56-60.

SEVERINO, A.J. Documentação como método de estudo pessoal. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap.8, p.35-45.

SOUBHIA Z. **Programa educativo em estratégias facilitadoras da compreensão de texto acadêmico**. 1990. Dissertação (Mestrado em Fundamentos em Enfermagem)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

APÊNDICE N

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

O relatório de atividades acadêmicas é um documento que denota a competência do aluno na produção de texto e sua capacidade de articular os conhecimentos adquiridos em situações concretas da realidade em que está inserido.

É um exercício que visa a produção de textos científicos, mas pode ser utilizado em diferentes situações, desde escrever uma comunicação interna (CI), como uma evolução de enfermagem, não importando o tamanho do documento.

Ele deve ser escrito em três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução é o espaço para apresentar o tema, definindo-o e descrevendo suas principais características, bem como para informar como ele será explorado no tópico desenvolvimento e definir os objetivos do relatório.

O desenvolvimento é o lugar para explicar e aplicar as informações. A explicação consiste em descrever, explorar, comentar as idéias dos autores estudados fazendo citação dos mesmos, de acordo com as normas da ABNT. A aplicação dos conceitos refere-se ao uso das informações do texto, como subsidio para tecer comentários sobre as situações reais vivenciadas nos estágios; por exemplo, o autor X afirma que as funções da CCIH são: Além das funções enumeradas pelo autor, a CCIH responde por (?). Nesta parte, o aluno deve demonstrar que compreendeu os conceitos estudados e os utilizou para compreender, argumentar, criticar e propor ações para a realidade em observação.

A conclusão é o tópico para fechar os raciocínios. É o espaço para um julgamento pessoal fundamentado nos conhecimentos proporcionados pelo estudo dos textos indicados. Em geral, é um depoimento sobre os desempenhos esperados com a atividade proposta.

O relatório, além das partes essenciais: introdução, desenvolvimento, e conclusão possui as complementares que são o título e as referências bibliográficas.

O título, segundo MATOS (1999), deve ser claro, conciso, concreto e criativo. Ele deve fazer uma referência às idéias discutidas em desenvolvimento.

As referências bibliográficas deverão seguir as normas da ABNT.

Apêndice N

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MATOS, F.G. de. O título de um trabalho científico: claro, conciso, concreto e criativo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 8, p. 778-779, 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA CONSTRUIR AS ORIENTAÇÕES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

KÖCHE, J.C. A estrutura dos relatórios. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 17. ed. Petropolis: Vozes, 1997: cap.6, p. 137-151.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B.P. Relatórios em pesquisa: leitura e revisão da literatura Científica. In: _____. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap.3, p. 41-65.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos**: relatórios- Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

APÊNDICE O

* H = Homogeneidade; E = Exclusão Mútua; R = Representatividade; P = Pertinência.

MAPA CONCEITUAL SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN (1977)

APÊNDICE P

AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO DA UEL, LONDRINA, 2002

LEGENDA:

Pontos Positivos — em verde

Pontos Negativos — em vermelho

Sugestões — em azul

Aproveitamento — em lilás

Exigências da Pesquisa — em preto

Nº 1

Foi muito importante, mas acredito que deveria ser dada a disciplina no inicio do curso, pois assim seria mais fácil desenvolver mais trabalhos.

Nº 2

Não posso dizer que o aproveitamento foi 100%, mas foi possível, pelo menos, entender a finalidade e a importância de realizar um projeto de pesquisa, o que poderei aplicar futuramente.

Nº 3

Não descreveu

Nº 4

Não descreveu

Nº 5

Apesar de não me sentir totalmente preparada devido à pouca prática, acredito que já possuo um pouco de base para realizar novas pesquisas.

Nº 6

Acho que a faculdade possibilitou vivenciar a prática de trabalho científico. A disciplina que tivemos proporcionou uma base para a realização de pesquisas e nos despertou para a importância da pesquisa para nossa vida profissional.

Nº 7

Ainda sinto dificuldade em cumprir algumas etapas da pesquisa, talvez por falta de prática, mas com um bom orientador tudo se torna mais fácil. Uma sugestão é que a disciplina deveria ser dada no inicio do curso, possibilitando assim a realização de um maior número de pesquisas.

Apêndice P

Nº 8

Na verdade estou deixando a Universidade com pouco conhecimento na área de pesquisa. O período de aulas de Metodologia de Pesquisa foi muito curto. Tive que elaborar um projeto com tema que eu não achava interessante porque precisava de nota e o tempo era pouco. Aprendi muito pouco.

Nº 9

Acho que poderia ser mais incentivada, pois tenho dificuldades em desenvolver projeto de pesquisa científica.

Nº 10

Foi uma ótima experiência e um grande aprendizado. No começo parecia um bicho de sete cabeças mas hoje já vejo a pesquisa por outro ângulo; é muito bom pesquisar um algo (problema) e achá-lo na literatura, observar os resultados e além de tudo aprender, pois quando se faz uma pesquisa não parece, mas se aprende muito, tanto em aspecto da Metodologia de Pesquisa, pois quanto mais se faz mais se aprende, quanto no aprendizado que se obtém na teoria. Aspectos negativos: falta de tempo para coleta de dados e, às vezes, dificuldade para encontrar bibliografia relacionada ao tema.

Nº 11

Não gostei das aulas de Metodologia de Pesquisa, achei chata e cansativa, só fui aprender na hora do “vamos ver”, ainda tenho um pouco de dificuldade para identificar o problema e a hipótese de pesquisa, mas acho importante para os acadêmicos aprender e realizar projeto de pesquisa para que depois de formados sintam interesse e necessidade de realizar um projeto de pesquisa.

Nº 12

Foi muito importante mas acho que deixou um pouco a desejar, poderia ter havido mais projetos

Nº 13

Praticar a pesquisa durante a graduação foi de extrema importância pois me forneceu subsídios para desenvolver trabalhos e pesquisas, porém noto que ainda surgem muitas dúvidas para a realização dos mesmos, havendo necessidade de maior conhecimento na área de pesquisa.

Nº 14

Incentivo à produção científica, principalmente na vida profissional; aprendizado; vivenciar a prática da pesquisa durante o Curso de Enfermagem foi importante para saber como direcionar uma pesquisa.

Nº 15

Não descreveu

Apêndice P

Nº 16

Acho que Metodologia de Pesquisa deveria ser dada no 1º ano, e talvez fazer com que o aluno desenvolva, juntamente com um orientador, pelo menos, uma pesquisa. Alguns alunos, talvez pelo próprio perfil, desenvolvem mais pesquisas, outros não desenvolvem tantas talvez por falta de iniciativa, incentivo e apoio. O departamento de Enfermagem não tem nenhuma revista, só este falta já demonstra a falta de apoio. Acho que todos temos muito que aprender mas saio da faculdade com o sentimento de que só agora, no internato, pude vivenciar uma pesquisa de verdade.

Nº 17

Importante, porém insuficiente. Acho muito bom que desde a faculdade, ou a escola, estimular os alunos a fazerem pesquisas, pois é através destas que descobrimos muitas coisas.

Nº 18

Foi muito bom; pois antes não sabia como fazer uma pesquisa e hoje tenho estrutura para realiza-lá.

Nº 19

PONTOS NEGATIVOS:

- Deveria ser mais incentivada a sua prática desde o início da graduação.
- A disciplina deveria ser dada no 1º ano, retomada nos anos seguintes e deveria haver maior espaço (tempo) destinado exclusivamente à pesquisa.

PONTOS POSITIVOS:

-Desperta no aluno a vontade de descobrir coisas novas ou de validar a realidade vivida. Mostra a importância da pesquisa para o reconhecimento da nossa profissão.

Nº 20

Não descreveu.

Nº 21

Foi muito importante para mim ter desenvolvido diversas atividades relacionadas à pesquisa científica. A 1ª vez sempre é mais difícil, pela falta de experiência e também pela falta de hábito de leitura. Além de que exige tempo e dedicação dos pesquisadores. Mas acredito que a prática é a melhor forma de aprender a desenvolver bons trabalhos científicos e, é claro, sob a orientação de bons professores.

Nº 22

Foi útil pelo acúmulo de experiência que propiciou, pois, após o contato com a teoria, na prática, conseguimos observar melhor as informações e propor ou identificar problemas que existem no nosso dia-a-dia, propondo, quando possível, alterações nas rotinas, procurando sempre melhorar a qualidade.

Apêndice P

Nº 23

Não descreveu.

Nº 24

Já que foi deixado este espaço para opiniões pessoais, vou utilizá-lo de modo “sincero” e com palavras bem informais. Obrigada pela compreensão (he he he). Durante o curso, senti muitas vezes que realizar pesquisa científica era um verdadeiro pé- no-saco, tínhamos prazos e temas pré- definidos o que nos impossibilitava fazer pesquisas sobre assunto de nossa área de interesse. Apesar de ter consciência de que é importante e necessário passar por diferentes áreas e matérias sobre enfermagem minha parte emotiva não compreende e “ briga” com a racional, não querendo fazer diversas coisas, das quais não gosto! Mas faz parte da vida... fazemos somente coisas de que gostamos, não tem jeito! Apesar de ter realizado vários trabalhos sem gostar do tema, foi de grande valia e aprendizado para mim. Significou aprender muito, significou crescer naquilo que precisava saber e as vezes aprender a gostar daquilo que não suportava! Sobre isso é só, mas agora posso falar do questionário que acabei de responder? Me senti útil, sei o quanto é difícil ficar pedindo voluntários e tal para a coleta de dados. Várias vezes tive que aplicar questionários e ouvir “Questionário? De novo?” HE HE HE... Valeu obrigada, Prof. Zeneide por ter dado aulas para nós.

Nº 25

A partir do momento que tivemos maior base na disciplina de Metodologia de Pesquisa, ficou não só mais fácil desenvolver pesquisa como também ficou mais agradável, por ter conhecimento de como desenvolvê-la melhor e mais corretamente. A ajuda dos docentes em orientar nossas pesquisas foi fundamental e sentimos mais motivados..

Nº 26

Durante as aulas de Metodologia, acho que não aproveitei os conteúdos da maneira que deveria e também a carga horária era pequena. Com isso, quando tive que realizar pesquisas, era necessário escrever, desenvolver uma pesquisa, achei muito trabalhoso. Portanto, acho que é uma disciplina a que merece se deve dar maior atenção, pois sempre teremos que realizar pesquisas e, ter claro os passos é de fundamental importância, para que esta possa ser feita corretamente.

Nº 27

As aulas de Metodologia eram cansativas, eu não entendia o porquê dos textos, com eu deveria fazer o trabalho. Mas quando escolhemos o tema e começamos a pensar no que era para ser feito a ficha caiu... Não sei dizer se tiver que fazê-lo sozinha como sairá, mas agora já está mais claro. A minha opinião é que deveríamos ter chances “iguais” de fazer trabalhos, apresentá-los, etc., porque muitos não fizeram nenhum e poucos fizeram vários.

Nº 28

A prática da pesquisa foi muito boa para nos direcionarmos para futuras pesquisas. Do início do curso até hoje, acho que amadureci bastante em relação a como elaborar projeto de pesquisa. Não é assunto fácil e exige dedicação e vontade de aprender mas sempre que vou realizar uma pesquisa, aparecem as dúvidas.

Apêndice P

Nº 29

A prática da pesquisa durante o curso foi muito importante para minha vida acadêmica, pois ajuda a perceber a importância da pesquisa científica para a profissão. Como ponto negativo, acho que os projetos de pesquisa não têm continuidade (gerar uma pesquisa científica).

Nº 30

Para mim foi ótimo em alguns trabalhos, mas confesso que encontrei muita dificuldade, pois não era só escrever o trabalho científico mas sim seguir uma série de normas a mais para elaborar o trabalho.

Nº 31

Acho que a prática da pesquisa é de extrema importância na graduação, porém acho que foi pouco estimulada durante o nosso curso. Quase sempre as mesmas pessoas eram favorecidas, pois já tinham algum contato com os docentes que desenvolvem essa atividade. Hoje, posso dizer que teria ainda alguma dificuldade para desenvolver trabalhos científicos.

Nº 32

Foi essencial para minha formação acadêmica, pois é através destas pesquisas que podemos nos aprofundar e aumentar nossos conhecimentos sobre diversos assuntos.

Nº 33

Na minha opinião, deveria ter havido mais aulas no início do curso, no 1º ano sobre Metodologia de Pesquisa, pois depois os trabalhos vão surgindo e há que se aprender na marra sem entender realmente os passos e seqüências mas depois de alguns trabalhos realizados, pega-se prática e experiência e realmente entende-se o método realizado, mas todas as vezes que realizo trabalhos surgem algumas dúvidas. Deve haver mais oportunidades e mais incentivo.

Nº 34

Durante as aulas teóricas de Metodologia de Pesquisa não consegui aprender muita coisa, achei bastante complexo o estudo, porém quando comecei a elaborar trabalho científico consegui aprender mais e achei importante o conhecimento de Metodologia de Pesquisa para adquirir mais conhecimentos na área profissional que escolhi; é uma forma de ajudar-me a me manter atualizada em conhecimentos científicos.

Nº 35

Foi ótimo, pois na vida profissional precisamos ter domínio nessa parte para desenvolvermos pesquisa.

Nº 36

Acredito que gerou muita expectativa, justamente por eu não dominar as técnicas necessárias para a mesma, gostaria de poder ter tido mais oportunidades, pois ainda não me sinto totalmente segura.

Apêndice P

Nº 37

Procurar dar aprofundamento ao tema escolhido, com maior embasamento e melhor esclarecimento sobre a realidade por vezes desconhecida. Já foi grande o aprendizado e crescimento.

Nº 38

Não descreveu.

Nº 39

Não descreveu.

Nº 40

A disciplina de Metodologia de Pesquisa possibilitou-me conhecer por cima as etapas de um projeto de pesquisa, mas foi somente realizando pesquisa que pude assimilar tais etapas. A prática da pesquisa nos mostra o quanto é importante elaborar informações científicas que contribuirão para construir a enfermagem como ciência.

Nº 41

A disciplina de Metodologia de Pesquisa deveria ocupar mais espaço na grade curricular do curso, pois as dificuldades encontradas foram grandes, mas com o tempo espero cada vez mais superar essas dificuldades.

Nº 42

Foi uma boa experiência, pois quando se está fazendo um projeto de pesquisa aprende-se a lidar com (enfrentar) várias situações, na qual a primeira solução é desistir, mas para que alcancemos nossos objetivos ou nossos ideais temos que enfrentar. Pesquisar bastante, ouvir críticas e sugestões, mas sempre não deixando que outras pessoas atrapalhem o que se pretende.

APÊNDICE Q

AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO CURRÍCULO INTEGRADO DA UEL, LONDRINA, 2003

LEGENDA:

Pontos Positivos — em verde

Pontos Negativos — em vermelho

Sugestões — em azul

Aproveitamento — em lilás

Exigências da Pesquisa — em preto

Nº 1

Participei apenas do PIM, achei muito chato e cansativo, porém interessantes os resultados

Nº 2

A pesquisa é uma atividade extremamente importante e enriquecedora para a nossa formação, é através dela que aprendemos a conhecer a realidade

Nº 3

Experiência na elaboração de pesquisa e percepção das etapas, as dificuldades na elaboração de uma pesquisa. Mas vejo a importância de obter este conhecimento e aprendizado durante o curso.

Nº 4

É muito importante e fascinante realizar uma pesquisa e ver que dela saíram frutos para uma melhor qualidade da assistência ao paciente. Deveria haver mais oportunidades de pesquisa dentro da graduação.

Nº 5

Foi importante aprender os passos para elaboração de uma pesquisa científica, ter experiência na elaboração de algumas e visualizar as dificuldades que ela apresenta. Também foi ótimo aprender a buscar soluções, científicas, para os problemas, saindo do senso comum.

Nº 6

Acredito que a metodologia de pesquisa deve estar inserida dentro da grade curricular do Curso de Enfermagem. Tivemos algumas experiências com a Metodologia, mas acredito que as aulas foram poucas e dadas a um número grande de alunos juntos. As vivências não foram muito boas, os orientadores nem sempre colaboravam.

Nº 7

Foi significativo, especialmente no último ano de PIM, mas acho que deveria ser mais abordada e incentivada durante a graduação.

Apêndice Q

Nº 8

Foi muito importante, pois, além de formar um enfermeiro assistencial e generalista, é necessário que ele seja um pesquisador, um agente transformador

Nº 9

Uma boa experiência, pois proporcionou a conquista de vários conceitos desde a metodologia até assuntos estudados para a elaboração das pesquisas. No entanto nosso currículo necessitaria de maior número de pesquisas e projetos para os alunos desde o primeiro ano.

Nº 10

Significou experimentar a ótima sensação de tentar resolver, ou melhor, procurar entender os problemas da realidade.

Nº 11

Foi muito importante, pois aprendemos a não somente ver os problemas existentes como também saber intervir neles, buscando a resolução (ou alternativa) dos problemas encontrados na realidade vivenciada de uma forma mais fácil e coerente.

Nº 12

Significou que aprendi a aprender, descobri que nem todo o conhecimento está pronto, é preciso estar sempre pesquisando e buscando pesquisas recentes para sempre atualizar os conhecimentos e contribuir para a criação de novos conceitos e de novas pesquisas.

Nº 13

Foi muito importante, pois no final nos deu base para realizarmos vários trabalhos científicos, mas acredito que se fosse apresentado de uma vez no começo e só reforçado de acordo com a necessidade seria melhor.

Nº 14

Não foi de grande valia porque foi um período imaturo da formação acadêmica.

Nº 15

Significou para aquisição de como adquirir novos conhecimentos e também para estimulação do raciocínio e determinação de prioridades e como aprender a coleta de dados.

Nº 16

Ter oportunidade de investigar, estudar e cooperar para meu crescimento e para as pessoas em algum aspecto.

Nº 17

Para mim significou um contacto um pouco superficial sobre o assunto. Mas, apesar disso, aprendi em algumas pesquisas e isso estimula a aprender mais sobre o assunto. Acho que este tema deveria ser dado no primeiro ano para que pudéssemos nos aprofundar sobre o assunto e realizar pesquisas que pudessem ter utilidade na minha vida acadêmica.

Nº 18

Incentivou o início de outras pesquisas e buscas de novos conhecimentos fazendo com que eu mesma buscasse conhecimentos.

Apêndice Q

Nº 19

Muito importante para o aprendizado e para fornecer subsídios para pesquisas futuras que deverão ser desenvolvidas ao longo de minha vida profissional.

Nº 20

Não fez

Nº 21

Inconveniente, pois a pesquisa deveria ser realizada antes do internato, já que há encontros apenas uma vez por semana e para quem não está no HURNP torna-se mais corrido e cansativo.

Nº 22

Não fez

Nº 23

Gostaria de ter vivenciado mais a prática da pesquisa pois ela demorou muito a acontecer. Assim, quando a vivenciei tive muita dificuldade. Entretanto, adquiri muitos conhecimentos e uma base inicial para realização de novas pesquisas.

Nº 24

Permitiu-nos relacionar a teoria com o que vivenciamos na prática e provar, através de pesquisas, as teorias lidas. Isso nos dá mais segurança quando realizamos uma prática.

Nº 25

A Metodologia de Pesquisa foi de suma importância pois contribuiu para minha formação acadêmica, enriquecendo a aprendizagem. Infelizmente este tema foi abordado várias vezes durante estes quatro anos, porém havia desencontro de informação/ orientação fornecida pelos orientadores, o que dificultou a aprendizagem e ainda há falhas no meu aprendizado. Tenho ainda muitas dúvidas e não me sinto totalmente segura neste assunto.

Nº 26

Teve um significado importante, pois facilitou muito escrever o TCC e trabalhos científicos para apresentação em congressos, seminários e encontros científicos. Na minha opinião seria de grande valor se o TCC fosse apresentado oralmente para uma banca julgadora de docentes. Experiências vivenciadas: durante o PIM pude conhecer as fases da pesquisa científica e apresentar três trabalhos científicos em congressos de epidemiologia, de enfermagem. Durante o projeto da dor pude vivenciar a elaboração de um projeto de pesquisa e tive a oportunidade de elaborar um projetinho de pesquisa e concorrer a uma bolsa de estudo. No estágio de assessoria pude fazer algumas pesquisas sobre a qualidade das anotações de enfermagem realizadas pelos auxiliares de enfermeiros do HURNP.

Apêndice Q

Nº 27

Não tive muita oportunidade de participar de pesquisas, mas tive a oportunidade de realizar algumas pesquisas bibliográficas sozinha, ou no grupo de PIM. Creio que, embora as chances fossem minimizadas, não tive muita dificuldade de contribuir com minha colega no TCC, e concluí-lo, sem saber se estava correto ou não, ou se atingimos o esperado. Apenas posso dizer que procurei dedicar-me o máximo possível. Muitas vezes exijo de mim mesma o maior número de bibliografias para fundamentar. Procuro ser bem exigente comigo mesma quanto às normas de apresentação (visual, por escrito ou oral). Creio que se precisar algum dia realizar alguma pesquisa ou publicar algum artigo, teria que revisar todo o processo, pesquisando e procurando informar-me para tirar minhas dúvidas. Com isso, posso afirmar que o caminho que teria que percorrer já está mais claro, possibilitando-me fazê-lo da melhor maneira possível; com certeza, dando o melhor de mim.

Nº 28

Foi de grande importância, pois, desde o primeiro módulo, já tivemos um contato com a pesquisa e análise de textos. Mas acredito que o trabalho em que visualizei todas as etapas e que me ajudou aprender algo foi no PIM 3, no qual a professora Alexandrina nos orientou de uma maneira fantástica. Acredito que o curso de Graduação em Enfermagem prepara muito mais o aluno para a pesquisa, mas poderia haver um número maior de projetos de pesquisa nos quais os alunos trabalhassem junto com os professores e não apenas como mão de obra. Gostaria de ter desenvolvido mais pesquisas em minha graduação, mas o pouco que tive já me ajudou.

Nº 29

Obtenção de conhecimento sobre como fazer um projeto de pesquisa, regras, tempo necessário, etc. O que futuramente irá facilitar uma especialização, mestrado e doutorado.

Nº 30

Para mim o apoio à pesquisa não é muito grande. Apesar dos docentes cobrarem, falta preparo para que haja uma boa orientação. Gostaria de ter realizado mais pesquisas, mas houve pouco incentivo. O próprio processo de ensino e aprendizagem adotado pelo Curso de Enfermagem, com certeza ajudar-me-á para que eu, como futuro profissional, possa desenvolver trabalhos científicos principalmente para identificar problemas, pois este currículo nos instigou a voltar nosso olhar de forma crítica e a sermos responsáveis pela construção de nosso próprio conhecimento. Sinto somente dificuldade na forma de analisar os dados estatisticamente.

Nº 31

Antes de eu entrar na faculdade, eu nem imaginava como se fazia um projeto de pesquisa e foi muito difícil para eu assimilar o conteúdo que era dado. Aprendi muito no PIM III, trocando idéias com colegas, e busquei também em literatura. Hoje, terminando o curso, digo que sei uns 50% das etapas da metodologia científica para a realização de pesquisas e trabalhos

Apêndice Q

Nº 32

Foi muito proveitosa a elaboração do roteiro de entrevista durante os módulos, que nós mesmos elaborávamos. O PIM foi muito importante nesta prática, mas poderia ser melhor. Acho que o curso de Graduação em Enfermagem deveria aplicar mais aprofundadamente o aprendizado em metodologia para uma fixação melhor pelos alunos. Neste caso, as aulas seriam essenciais. Não estou saindo inteiramente capacitada para realizar a minha pesquisa, porém experienciei elaborações e posso encontrar subsídios para a elaboração. Com certeza vou errar, mas posso buscar ajuda de outros e até de especialistas e até realizar um bom trabalho.

Nº 33

Foi muito importante a vivência da prática da pesquisa, pois já tenho subsídios e experiências anteriores que fornecem pontos facilitadores para a iniciação de uma nova pesquisa. Não será tão fácil, pois em cada pesquisa encontrarei diferentes dificuldades e novas aprendizagens. O ideal seria ter um curso de habilidades para a leitura no início da graduação, com alunos tivessem interesse e em pequenos grupos.

Nº 34

Como cidadã, significou ajudar, demonstrar que é possível encontrar soluções. Ajudou-me a perceber até onde eu consigo e posso ir, pois tudo tem limites. Pontos positivos. Percebi que muitas pessoas têm interesse em achar soluções para os problemas, e o trabalho flui otimamente. Aprendi a fazer contatos com pessoas que podiam ajudar e recebi ajuda. Aprendi a me organizar para poder organizar o trabalho / pesquisa. Pontos negativos: tomou muito tempo, não tive apoio financeiro, faltou material para a pesquisa e encontrei algumas pessoas que queriam somente aproveitar do trabalho para certificado ou fazer fama com professores ou com os contatos.

Nº 35

As pesquisas ajudaram a compreender melhor os objetivos dos estudos, além de proporcionar aprendizado na estruturação, elaboração, realização, conclusão e publicação de uma pesquisa. A primeira pesquisa foi realizada com muitas dificuldades, ainda restam muitas dúvidas, contudo tenho uma melhor visão sobre a elaboração de uma pesquisa. Os aspectos positivos foram as experiências e os novos conhecimentos adquiridos e os negativos são as dificuldades na coleta de dados, tabulação dos dados e principalmente na elaboração do trabalho. Ao sair do curso sinto-me preparada para a elaboração de pesquisas/ projetos publicações, mas preciso de mais treinamento com outros trabalhos, pois com a realização freqüente desses trabalhos é que os resultados tornam-se cada vez melhores.

Nº 36

Penso que o currículo integrado proporcionou-me a chance de desenvolver uma visão crítica de tudo: uma constante avaliação dos meus atos (auto-avaliação), aceitação de críticas sem fortes reações, trabalho em grupo e a prática da pesquisa. No início do curso senti muita dificuldade, mas o PIM ajudou muito. Acho que poderia ter aproveitado mais. Penso que tenho o conhecimento básico (muito básico) da prática da pesquisa.

Apêndice Q

Nº 37

Na verdade é uma prática de que eu não gosto e nunca gostei. Na redação que eu fiz para o vestibular tive muita dificuldade, pelo “simples” fato de não gostar de ler. Para obter uma certa facilidade, eu acho que é necessário ter uma boa leitura. Em todos os trabalhos de que participei ajudei muito pouco na hora de escrever. Para aplicar o questionário, tabular, discutir resultados eu tinha facilidade. Mas são importantes as participações na prática da pesquisa durante o curso. Aprendi muitas coisas, mas na verdade eu deveria ter-me dedicado muito mais para ter conseguido um conhecimento maior com relação ao trabalho de pesquisa. Quem sabe, quando eu for fazer mestrado eu consiga vencer este obstáculo. Já consegui um pouco, porque para ler este trabalho extenso, tive que ter muita paciência e ainda mais para escrever o que estou escrevendo. Nunca gostei, mas apesar de escrever muito mal, eu o fiz com muito carinho para que a senhora possa terminar seu trabalho, pois admiro muito sua dedicação.

Nº 38

Eu não participei, só no PIM, mas tive uma ótima coordenadora e eu penso que fui bem, mas não me sinto preparada para tocar uma pesquisa sozinha agora.

Nº 39

Acho que a prática da pesquisa deveria ser incentivada desde o primeiro ano, pois nossos contatos com a pesquisa existiram, porém foram poucos. O momento em que mais desenvolvi a prática da pesquisa, foi durante o módulo de moléstias infecciosas, módulo coordenado, de certa forma, pela professora Zeneide. Acho que os docentes deveriam conscientizar-se melhor da importância da pesquisa científica para a nossa formação. Durante o PIM o aproveitamento e aprendizagem sobre pesquisa científica foram mínimos, devido à desorganização e falta de incentivo por parte dos docentes.

Nº 40

Hoje saio com uma visão diferente da que tinha no início da faculdade. Antes não via a importância da pesquisa; achava que era fácil realizá-la e que sempre dava certo. Após várias aproximações consegui ver melhor qual sua importância e como é difícil concluí-la. Hoje consigo analisar um problema e pensar se sua contribuição é relevante ou não. Acho que essa visão chega com a maturidade. É muito importante inserir o aluno no aprendizado da pesquisas para que eles consigam entender o seu significado.

Nº 41

No início não tinha nenhum interesse em pesquisa porque não sabia o que era, achava muito complicado e difícil, no entanto, no decorrer do curso, através de participações em projetos, e das propostas de colegas para realizar trabalhos científicos, iniciei, um tanto desestimulada, a realizar alguns. Hoje, voltando-me a essa época, posso dizer que aprendi a gostar de pesquisa. Isso ocorreu quando percebi sua importância e quanto poderia aprender com isso. Hoje me sinto privilegiada de poder participar de apresentações de trabalhos em congressos e ver que a cada evento, cada trabalho traz consigo muitas experiências. Isso é maravilhoso.

Apêndice Q

Nº 42

Uma aprendizagem para desenvolvimento futuro de outras pesquisas; uma tarefa difícil com etapas preestabelecidas e que devem ser seguidas para a realização de um trabalho sério. Representou uma etapa na iniciação da pesquisa dentre outras que virão.

Nº 43

Acredito estar saindo da graduação com aptidão necessária para desenvolver pesquisas científicas na prática. Porém, como todos, é preciso buscar algumas questões na bibliografia (nos livros). Dúvidas sempre surgem no desenvolver de pesquisas. Acredito que o tempo e a metodologia do ensino em pesquisa foram o necessário.

Nº 44

Significou um incentivo a busca de novos conhecimentos e interesse em aprofundar os conhecimentos já adquiridos.

Nº 45

Não gosto.

Nº 46

Conseguir ver que eu posso fazer uma pesquisa. Tive experiência no currículo integrado durante o PIM e na enfermagem fiz um projeto de iniciação científica no qual desenvolvemos uma pesquisa.

Nº 47

Proporcionou experiências e esclarecimento para realização de uma pesquisa que queríamos fazer. É muito trabalhoso, e às vezes faltam orientações.

Nº 48

Durante o curso de enfermagem tivemos poucas oportunidade de estudo sobre trabalho científico. Já em atividades extracurriculares com o propósito de pesquisa participei do PIM e do PIC. No PIM o aproveitamento é mínimo, já que este projeto não funciona por vários motivos. Já o PIC foi onde eu pude aprender o que sei sobre pesquisa.

Nº 49

Não fez.

APÊNDICE R

AUTO-AVALIAÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO DA UEL AGRUPADAS EM SUBCATEGORIAS, LONDRINA, 2002.

1. PONTOS POSITIVOS C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
1.1 Falando sobre a importância do incentivo para aprendizagem	14	...incentivo na produção científica...foi muito importante...
	17	...bom a faculdade incentivar a pesquisa...
	19	...bom a faculdade incentivar a pesquisa...
1.2 Atribuindo importância ao aprendizado da pesquisa	1	... foi muito importante...
	10	... foi uma ótima experiência...
	12	... foi muito importante...
	17	... importante...
	18	... foi muito bom..
	30	... foi ótimo...
	2	...foi possível entender a finalidade e a importância de realizar um projeto...
	42	...uma boa experiência...
1.3 Reconhecendo que a prática é fundamental à aprendizagem da pesquisa	6	...a faculdade possibilitou vivenciar a prática do trabalho científico...
	11	...acho importante aprender e realizar um projeto de pesquisa...
	13	...acho importante aprender e realizar um projeto de pesquisa...
	21	...acredito que a prática é a melhor forma de aprender...
	22	...contacto da teoria com a prática...consequimos observar melhor...
	28	...a prática foi muito boa...amadurece na elaboração do projeto...
	29	...a prática durante o curso foi muito importante...
	33	...depois de alguns trabalhos... entende o método...
	34	...quando comecei a elaborar trabalhos científicos...consegui aprender e achei importante
	37	...aprofundar no tema...melhor esclarecimento da realidade...foi grande o aprendizado...
	40	...foi só realizando que assimilei...
1.4 Percebendo a necessidade de ajuda	25	... a ajuda docente foi fundamental...

Continua...

 Apêndice R

...continuação

1.5 Proporcionando crescimento pessoal	24	... aprender muito... crescer... aprender a gostar daquilo que não suportava...
	37	... foi grande o crescimento...
	42	... aprendi a enfrentar situações nas quais a primeira solução é desistir...
1.6 Fornecendo apoio às tomadas de decisões	22	... identificar problemas e propor soluções...
1.7 Relacionando à formação	31	... foi de extrema importância na graduação...
	32	... foi essencial para minha formação acadêmica...
1.8 Relacionando à profissão	19	... mostra a importância para o reconhecimento da profissão...
	28	... percebe a importância para a profissão...
	35	... foi ótimo... na vida profissional precisamos ter domínio...
	40	... mostra quanto é importante construir a enfermagem como ciência...
2. PONTOS NEGATIVOS C.T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
2.1 Vivenciando a complexidade e a novidade	10	... no começo “bicho de sete cabeças”...
	21	... difícil pela falta de experiência...
	28	... não é assunto fácil... sempre surgem dúvidas...
	30	... encontrei muita dificuldade...
	34	... durante as aulas não consegui aprender muita coisa... achei bastante complexo
2.2 Convivendo com pouco tempo para a disciplina	8	... período de aula de met. pesquisa foi curto...
	26	... carga horária pequena...
	41	... deveria ter um tempo maior...
	10	... faltou tempo...
2.3 Percebendo a falta de incentivo	9	... acho que poderia ser mais incentivada...
	16	... talvez falta iniciativa e incentivo...
	19	... deveria ser mais incentivada...
	31	... foi pouco estimulado...

Continua...

 Apêndice R

...continuação

2.4 Vivenciando sentimento de refeição	16	...alguns desenvolveram mais que outros...
	27	...muitos não fizeram.. outros vários...
	31	...quase sempre as mesmas pessoas eram favorecidas...
2.5 Julgando (reconhecendo) que a disciplina é chata e cansativa	11	... não gostei das aulas...achei chatas e cansativas...
	27	... as aulas eram cansativas...
	2	...precisava de nota...
	24	...era um verdadeiro pé no saco...
2.6 Avaliando a disciplina aquém das expectativas	12	... deixou a desejar
	17	... insuficiente...
2.7 Percebendo os limites do contexto	10	... faltou bibliografia...
3. EXIGÊNCIAS C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
3.1 Relacionando as dificuldades em pesquisa com falta de domínio em leitura	21	... hábito de leitura...
	27	...não entendia os textos..
	34	... achei muito complexo o estudo...
3.2 Julgando a pesquisa como uma atividade trabalhosa	26	... trabalhoso...
	28	... dedicação e vontade de estudar...
4. APROVEITAMENTO C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
4.1 Falando de suas inseguranças	2	... não posso dizer que o aproveitamento foi 100%..
	5	... não me sinto totalmente preparada...
	7	... ainda sinto muita dificuldade em algumas etapas da pesquisa..
	8	... estou deixando a UEL com pouco conhecimento em pesquisa...
	9	... tenho dificuldade no projeto de pesquisa...

Continua...

 Apêndice R

...continuação

	13	...sinto que surgem muitas dúvidas...
	16	... todos temos muito a aprender..
	26	... não aproveitei os conteúdos como devia...
	27	... não sei dizer... se fizer sozinha.. como vai sair...
	28	... sempre aparecem dúvidas...
	31	...ainda teria alguma dificuldade...
	33	...todas as vezes surgem algumas dúvidas...
	36	... não me sinto totalmente segura...
	41	...mas com o tempo espero cada vez mais superar essas dificuldades
4.2 Julgando-se com base em pesquisa	5	... acredito que já possuo um pouco de base ...
4.3 Julgando-se competente em pesquisa	18	... tenho estrutura para realizar...
5. SUGESTÕES C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
5.1 Sugerindo o período para a metodologia ser ministrada	1	... tenho estrutura para realizar...
	7	... ser dada no inicio do curso...
	16	... ser dada no inicio do curso...
	19	... ser dada no inicio do curso... retomada nos demais...
	33	...aulas no inicio do curso...
5.2 Propondo mais atenção à disciplina	19	... mais espaço para a pesquisa...
	26	... a disciplina merece maior atenção...
	41	... tempo maior na grade curricular...
5.3 Propondo critérios à seleção de candidatos aos projetos de pesquisa do departamento	27	... deveria ter chances iguais...

APÊNDICE S

AUTO-AVALIAÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURRÍCULO INTEGRADO DA UEL AGRUPADAS EM SUBCATEGORIAS, LONDRINA, 2003

1. PONTOS POSITIVOS C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
1.1 Falando sobre a importância do incentivo à aprendizagem	7	...deveria ser mais abordada e incentivada...
	15	Significou para aquisição de como adquirir novos conhecimentos e também para estimulação do raciocínio...
	17	...aprendi em algumas pesquisas isso estimula a aprender mais..
	18	..incentivou o início de outras pesquisas e busca de novos conhecimentos...
	28	Acredito que o curso de graduação em Enfermagem prepara muito mais o aluno para a pesquisa, ...
	32	Foi muito proveitosa a elaboração do roteiro de entrevista durante os módulos, que nós mesmos elaborávamos.
	39	Acho que a prática da pesquisa deveria ser incentivada desde o primeiro ano
	40	É muito importante inserir o aluno no aprendizado da pesquisas para que eles consigam entender o seu significado.
	44	...incentiva a busca de novos conhecimentos e interesse de aprofundar os adquiridos...
1.2 Atribuindo importância ao aprendizado da pesquisa	2	...é uma atividade de extrema importância...
	7	foi significativo especialmente no último ano do PIM...
	27	...mas tive a oportunidade de realizar algumas pesquisas bibliográficas sozinha, ou no grupo de PIM. As pesquisas ajudaram a compreender melhor os objetivos dos estudos, além de proporcionar aprendizado na estruturação ...
	35	objetivos dos estudos, além de proporcionar aprendizado na estruturação ...
	48	Já em atividades extracurriculares com o propósito de pesquisa participei do PIM e do PIC.
1.3 Reconhecendo que a prática é fundamentada à aprendizagem da pesquisa	6	...tivemos algumas experiências...
	10	Significou experimentar a ótima sensação de tentar resolver, ou melhor, entender os problemas da realidade.
	11	Foi muito importante,.. aprendemos ... a ver os problemas existentes... a intervir ..., buscando a resolução
	26	...importante...facilitou escrever o TCC e trabalhos científicos...

Continua...

Apêndice S

...continuação

	28	Foi de grande importância, pois, desde o primeiro módulo, já tivemos um contato com a pesquisa e análise de textos.
	31	Aprendi muito no PIM III, trocando idéias com colegas, e busquei também na literatura...
	32	PIM foi muito importante nesta prática...
	33	Foi muito importante a vivência da prática da pesquisa...
	36	No início do curso senti muita dificuldade, mas o PIM ajudou muito...
	37	Mas são importantes as participações na prática da pesquisa durante o curso.
	39	O momento que mais desenvolvi a prática da pesquisa foi em Moléstias Infecciosas...
	30	Com certeza vou errar, mas posso buscar ajuda de outros e até de especialistas e até realizar um bom trabalho.
1.4 Percebendo a necessidade de ajuda	32	... experienciei elaborações e posso encontrar subsídios para a elaboração. Com certeza vou errar, mas posso buscar ajuda de outros e até de especialistas e até realizar um bom trabalho.
	47	Proporcionou experiências e esclarecimento para realização de uma pesquisa que queríamos fazer. É muito trabalhoso, e às vezes faltam orientações.
1.5 Proporcionando crescimento pessoal	12	Significou que aprendi a aprender, descobri que nem todo o conhecimento está pronto ...
	16	...cooperar para meu crescimento e para as pessoas em algum aspecto.
	30	... pois este currículo nos instigou a voltar nosso olhar de forma crítica e a sermos responsáveis pela construção de nosso próprio conhecimento.
	34	Ajudou-me a perceber até onde eu consigo e posso ir, pois tudo tem limites. ...significou ajudar, demonstrar que é possível encontrar soluções.
	36	Aprendi a fazer contactos com as pessoas ... a me organizar para poder organizar a pesquisa ...o Currículo proporcionou desenvolver uma visão crítica de tudo: uma constante avaliação dos meus atos (auto-aval.), aceitação de críticas sem fortes reações, trabalho em grupo e a prática da pesquisa.
	40	Hoje, saio com visão diferente da que eu tinha no início da faculdade.
	41	... aprendi a gostar de pesquisa. Isso ocorreu quando percebi sua importância e quanto poderia aprender com isso.

Continua...

 Apêndice S

...continuação

1.6 Fornecendo apoio às tomadas de decisões	4	...é fascinante ver os frutos...melhor qualidade na assistência...
	5	... aprender buscar soluções para os problemas...
	11	...foi muito importante ver os problemas e saber intervir...
	15	...determinação de prioridades...
	24	Permitiu-nos relacionar a teoria com o que vivenciamos na prática e provar, através de pesquisas, as teorias lidas. Isso nos dá mais segurança quando realizamos uma prática.
1.7 Relacionando à formação	2	A pesquisa é uma atividade extremamente importante e enriquecedora para a nossa formação
	3	...vejo a importância desse conhecimento durante o curso...
	9	...boa experiência...proporcionou a conquista de vários conceitos...
	25	...contribuiu para minha formação acadêmica...
	28	...foi importante desde o 1º módulo o contacto com a pesquisa...o curso prepara mais o aluno...
1.8 Relacionando à profissão	47	Proporcionou experiências e esclarecimento para realização de uma pesquisa que queríamos fazer
	4	É muito importante e fascinante realizar uma pesquisa e ver que dela saíram frutos para uma melhor qualidade da assistência ao paciente
	8	Foi muito importante, além de formar um enfermeiro assistencial e generalista, é necessário que ele seja um pesquisador, um agente transformador.
	12	...descobri que nem todo o conhecimento está pronto...é preciso contribuir para a criação de novos conceitos...
	19	...muito importante para o aprendizado e para fornecer subsídios a pesquisas futuras...
	29	Obtenção de conhecimento sobre como fazer um projeto de pesquisa, regras, tempo necessário, etc. O que futuramente irá facilitar uma especialização, mestrado e doutorado.
	30	O próprio processo de ensino e aprendizagem adotado pelo Curso de Enfermagem, com certeza ajudar-me-á para que eu, como futuro profissional, possa desenvolver trabalhos científicos.... principalmente

Continua...

2. PONTOS NEGATIVOS C.T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
2.1 Vivenciando a complexidade e a novidade	14	... não foi de grande valia...momento imaturo da formação acadêmica...
	31	Antes de eu entrar na faculdade, eu nem imaginava como se fazia um projeto de pesquisa e foi muito difícil
	35	dificuldades na coleta de dados, tabulação dos dados e principalmente na elaboração do trabalho
	37	Na verdade é uma prática de que eu não gosto e nunca gostei. Na redação que eu fiz para o vestibular tive muita dificuldade, pelo “simples” fato de não gostar de ler
2.2 Convivendo com pouco tempo para a disciplina	6	acredito que as aulas foram poucas e dadas a um número grande de alunos juntos.
	17	...contacto superficial sobre o assunto..
	39	nossos contatos com a pesquisa existiram, porém foram poucos. Acho que os docentes deveriam conscientizar-se melhor da importância da pesquisa científica para a nossa formação.
2.3 Percebendo a falta de incentivo	23	Gostaria de ter vivenciado mais a prática da pesquisa...
	27	Não tive muita oportunidade de participar de pesquisas..
	30	Gostaria de ter realizado mais pesquisas mas houve pouco incentivo.
	48	Durante o curso de Enfermagem tivemos poucas oportunidade de estudo sobre trabalho científico.
2.4 Vivenciando sentimento de rejeição	6	...as vivências não foram boas... os orientadores nem sempre colaboravam...
	27	...não tive muita oportunidade de participar de pesquisas...
	48	...poucas oportunidades de estudo sobre o trabalho científico
2.5 Julgando a disciplina chata e cansativa	1	Particpei do PIM. achei chato e cansativo...
	21	Inconveniente,...torna-se mais corrido e cansativo.
2.6 Avaliando que a disciplina está aquém das expectativas	39	...no PIM o aproveitamento foi mínimo devido à desorganização...
	48	...no PIM o aproveitamento foi mínimo...

Apêndice S

Continuação...

2.7 Percebendo os limites do contexto	23	...a prática demorou muito para acontecer...
	25	...abordado várias vezes...desencontro de informações... dificultou aprendizagem...
	30	...apoio não foi muito grande...falta preparo para a orientação...
	33	...tomou tempo...não tive apoio financeiro...faltou material...
	34	... não tive apoio financeiro, faltou material para a pesquisa...encontrei pessoas que só queriam aproveitar
	48	No PIM o aproveitamento é mínimo, já que este projeto não funciona por vários motivos.
3. EXIGÊNCIAS C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
3.1 Relacionando as dificuldades em pesquisa com falta de domínio em leitura	33	O ideal seria ter um curso sobre habilidades em leitura no início da graduação.
	37	...prática que não gosto...nunca gostei...pelo fato de não gostar de ler....
3.2 Julgando a pesquisa trabalhosa	23	Assim, quando a vivenciei tive muita dificuldade
	31	...foi muito difícil assimilar o conteúdo...
	33	Não será tão fácil, pois em cada pesquisa encontrarei diferentes dificuldades e novas aprendizagens
	34	... tomou muito tempo ...
	41	...no início não tinha interesse...achava complicado e difícil...
	42	...uma tarefa difícil com etapas preestabelecidas...
	47	...muito trabalhoso...
4. APROVEITAMENTO C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
4.1 Falando de suas inseguranças	25	Tenho ainda muitas dúvidas e não me sinto totalmente segura neste assunto.
	27	Creio que se precisar, algum dia, realizar pesquisa ou publicar algum artigo, terei que revisar todo o processo...
	28	Gostaria de ter desenvolvido mais pesquisas em minha graduação, o pouco que tive já me ajudou...

Continua...

Apêndice S

...continuação

	30	Sinto somente dificuldade na forma de analisar os dados estatisticamente.
	31	Hoje, ..., digo que sei uns 50% das etapas da metodologia científica ...
	32	...não estou capacitada...
	35	...dificuldade na coleta, elaboração e principalmente na elaboração...
	37	Em todos os trabalhos de que participei ajudei muito pouco na hora de escrever..
	38	...não me sinto preparada para tocar uma pesquisa sozinha agora.
	48	Durante o curso de Enfermagem tivemos poucas oportunidades ... Já o PIC foi onde eu pude aprender o que sei sobre pesquisa.
4.2 Julgando-se com base em pesquisa	5	Foi impotente aprender os passos da pesquisa ... visualizar as dificuldades que ela apresenta ...buscar soluções científicas para os problemas...
	13	Foi muito importante pois no final nos deu base para realizarmos vários trabalhos científicos...
	23	...adquiri conhecimentos e bases para novas pesquisas...
	27	...realizei pesquisa bibliográfica...o caminho já está mais claro...
	29	...conhecimento de como fazer o projeto...
	30	...o ensino e aprendizagem do curso facilita a desenvolver trabalhos científicos..
	32	...disciplina ofereceu subsídios para a elaboração de trabalhos...
	31	...sei 50% das etapas da pesquisa...
	36	Penso que tenho o conhecimento básico...
	40	...consigo analisar um problema e pensar se sua contribuição é relevante ou não...
	41	...aprendi a gostar da pesquisa...
	42	Representou uma etapa na iniciação da pesquisa ...
4.3 Julgando-se com competência em pesquisa	46	...consegui ver que eu posso fazer uma pesquisa...fiz uma projeto e desenvolvi...
	47	...proporcionou experiência e esclarecimento para a realização de uma pesquisa..
	26	Experiências vivenciadas: durante o PIM pude conhecer as fases da pesquisa científica e apresentar três trabalhos científicos em congressos Durante o projeto da dor pude... elaborar um projeto... e concorrer a uma bolsa de estudo. No estágio de assessoria pude fazer algumas pesquisas....

Continua...

 Apêndice S

...continuação

	33	...sinto-me preparada para a pesquisa...
	35	...sinto-me preparada para a pesquisa, projetos, publicações,...
	43	Acredito estar saindo da graduação com aptidão necessária para desenvolver pesquisas científicas na prática.
5. SUGESTÕES C. T.		
SUBCATEGORIAS	SUJEITO	DISCURSO
5.1 Sugerindo período para a Metodologia de Pesquisa ser ministrada	3	... mas acredito que se fosse apresentado de uma vez no começo e só reforçado de acordo com a necessidade seria melhor.
	4	Deveria ter mais oportunidades de pesquisa dentro da graduação.
	6	Acredito que a metodologia de pesquisa deve estar inserida dentro da grade curricular do Curso de Enfermagem
	17	...deveria ser dado desde o primeiro ano para que pudéssemos aproveitar e aprofundar em pesquisa...
	21	... deveria ser realizado antes do internato...
	28	... mas poderia haver um número maior de projetos de pesquisa nos quais os alunos trabalhassem junto com os professores e não apenas como mão de obra.
	43	...acredito que o tempo e metodologia foram o necessário...
5.2 Propondo curso sobre estratégias de estudo	33	...o ideal seria um curso de leitura no início da graduação...
5.3 Propondo mais projetos	9	...necessitaria maior número de projetos e pesquisas para os alunos desde o primeiro ano..
	28	...poderia haver maior número de projetos de pesquisas onde os alunos trabalhassem junto com os professores ...não só como mão-de-obra...
	37	...os docentes deveriam conscientizar melhor da importância da pesquisa para a formação...
	26	Na minha opinião seria de grande valor se o TCC fosse apresentado
	32	...deveria aplicar mais aprofundadamente o aprendizado em metodologia para uma fixação melhor pelos alunos. Neste caso, as aulas seriam essenciais....

Anexos

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UEL

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DO NORTE DO PARANÁ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

LONDRINA, 03 DE JUNHO DE 2003.

PARECER CEP 047/03

Ao Sr.

PAULO SERGIO BASOLI

CHEFE DA DIVISÃO DE CADASTRO E ACOMPANHAMENTO

COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

NESTA

Prezado Senhor,

O Comitê de Ética em Pesquisa analisou e aprovou o Projeto de Pesquisa "**METODOLOGIA DE PESQUISA: INSERÇÃO DE UM PROGRAMA E AVALIAÇÃO**", da Profa. Zeneide Soubhia, bem como o Termo de Consentimento que está de acordo com a Resolução 196/96 — CNS.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Nilza Maria Diniz
Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora

CONFERE COM O ORIGINAL

ANEXO B

ARTIGO CIENTÍFICO PARA ANÁLISE

CONSENSO ENTRE DOCENTES SOBRE AS IDÉIAS
PRINCIPAIS DE UM TEXTO ACADÊMICO

RESUMO - O trabalho surgiu da preocupação com o desempenho deficiente dos alunos em trabalhos que exigiam atividade em biblioteca. Este fato despertou interesse em buscar como os docentes estudam e orientam o estudo dos alunos. O trabalho tem por objetivo mostrar que o emprego habitual de algumas estratégias de leitura favorecem o consenso em torno de idéias principais. Isto foi obtido oferecendo-se a um grupo de docentes um curso de preparo para o ensino e aprendizagem significativos e desenvolvimento de habilidades em leitura. Através dos resultados obtidos, concluiu-se que o treinamento foi eficiente em mudar o desempenho dos sujeitos.

PARÁGRAFOS	
1	Justificativa
	1 INTRODUÇÃO Este trabalho <u>surgiu da preocupação com o desempenho do aluno em biblioteca</u> . Em trabalhos anteriores, SOUBHIA ¹⁵ detectou que os alunos possuíam dificuldades em compreender livros didáticos e demonstravam comportamentos de fuga em relação aos trabalhos desenvolvidos com o emprego de estudo em biblioteca.
2	Problema
	Este fato despertou interesse <u>em buscar como os docentes estudam e como orientam o estudo dos alunos</u> . A primeira iniciativa foi
3	Hipótese
	<u>verificar se existe consenso entre os docentes sobre as idéias principais</u> de um texto. Esta idéia foi levada à prática oferecendo-se aos docentes um curso de preparo para o ensino e aprendizagem significativos e desenvolvimento de habilidades em leitura. Neste curso, faz-se duas avaliações, uma prévia (pré-teste) e outra posterior ao curso (pós-teste).
3	Objetivo
	Este trabalho tem por <u>objetivo mostrar que o emprego habitual de algumas estratégias de leitura favorecem o consenso em torno de idéias principais; facilitando a orientação dos professores a trabalhos acadêmicos</u>
3	Contribuição

Anexo B

PARÁGRAFOS

2 REVISÃO DE LITERATURA

Estratégias facilitadoras da compreensão de texto

1

Classificação

As estratégias facilitadoras da compreensão de texto segundo MORLES¹¹ podem ser agrupadas em dois grandes blocos: estratégias cognitivas e metacognitivas.

2

Definições

As estratégias cognitivas são recursos que o leitor se serve, de maneira habitual ou sistemática, para processar as informações; enquanto que as metacognitivas são ações desenvolvidas com o propósito de assegurar a efetividade da informação, FLAVEL^{5, 6}.

3

Propósito

Esses dois grupos de estratégias englobam uma série de habilidades intelectuais. Salienta-se neste momento, o mínimo de atividades mentais que o leitor deve realizar para garantir uma efetiva compreensão de texto.

4

Estratégias Cognitivas

Entre as estratégias cognitivas enfatizam-se algumas como:

a) Identificar o texto. Consegue-se isto pelo conhecimento do nome do autor, de sua formação básica e da data de publicação do texto. O leitor deve ter estes cuidados porque um mesmo tema pode ser tratado por vários autores e sua formação básica (psicólogo, enfermeiro, microbiologista ou clínico geral) determina a linha diretriz do tema;

5

b) Fazer uma ligeira pausa ante o título e subtítulo para refletir sobre o possível conteúdo do texto (inferir). Isto ajuda o leitor a lembrar experiências passadas, a tomar consciência do que sabe e/ou do que gostaria que o texto tratasse;

Anexo B

Cognitivas

Estratégias

c) Elaborar perguntas. Estas devem ser feitas sobre o título, subtítulos, palavras-chave contidas no título ou no corpo do texto, segundo FELKER, DAPRA⁴. Podem ser elaboradas antes, durante e/ou após a leitura, recomendam PAUK¹², FELKER e DAPRA⁴. Exemplificando, temos o título: "Hepatite por vírus". O que o termo hepatite significa? Por que vírus e não bactérias? Quais as diferenças básicas entre estes dois agentes etiológicos? Esta estratégia está estreitamente relacionada com a anterior

(pausa);

d) Ordenar as idéias obedecendo uma linha diretriz. Linha diretriz é o plano de trabalho do autor, é o objetivo explícito ou implícito de produzir o texto, afirma RUIZ¹³. Nem sempre o que o leitor julga importante dentro de um texto está coerente com a linha diretriz do autor, sendo, portanto, tratado superficialmente pelo mesmo. O leitor menos experiente não consegue perceber este detalhe. Exemplificando com o texto sobre "Hepatite por vírus", extraído de um livro de microbiologia, a linha diretriz aborda os agentes etiológicos. No decorrer do texto, o autor faz referência ao quadro clínico como consequência da lesão histopatológica determinada pelo vírus. Esta informação não faz parte da linha diretriz, sendo descrita superficialmente pelo autor;

e) Integrar as diversas partes da informação, formando um todo coerente. Nessa conexão de idéias, está implícita a linha diretriz do tema. Em textos da área de saúde, em geral, essa harmonia entre as idéias expressam uma relação de causa e efeito. Exemplificando com um tema

Anexo B	
PARÁGRAFOS	
9	<p>hipotético, o autor identifica a etiologia, as conseqüentes lesões orgânicas, as manifestações clínicas e as medidas terapêuticas e profiláticas;</p> <p>f) <u>Avaliar o texto</u>. Levar em consideração a clareza das idéias expostas, o encadeamento das mesmas e a profundidade com que o tema é tratado, recomenda SEVERINO¹⁴.</p>
10	<p>Entre <u>as estratégias metacognitivas</u> realçam-se a <u>definição do propósito</u> ou razão da leitura. Consegue-se isto fazendo uma pausa antes de ler o texto para tomar consciência dos objetivos que deseja atingir no final da leitura. Este recurso ajuda o leitor a usufruir o máximo da mesma, segundo PAUK¹² e MORLES¹¹.</p>
11	<p>A <u>segunda estratégia metacognitiva</u> é o estado de alerta e concentração que o leitor deve manter no decorrer da leitura. Durante o processamento desta é necessário lembrar-se, constantemente, do motivo da leitura e do título; o que favorece o encadeamento das idéias e ajuda na identificação das idéias principais, de acordo com PAUK¹².</p>
12	<p>Finalmente, o leitor deve <u>fazer uma avaliação do texto</u>, em função do propósito da leitura e de seu tema em estudo, recomenda SEVERINO¹⁴.</p>

3 METODOLOGIA

Procedimento	<p><u>O trabalho foi desenvolvido através de reuniões semanais</u>, com duas horas de duração, num total de 60 horas no primeiro semestre de 1991.</p>
--------------	--

Anexo B	
PARÁGRAFOS	
1	<p>População { Foi realizado <u>com quatro docentes</u> do Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade de Londrina. SOUBHIA¹⁷ recomenda</p> <p>do grupo { <u>um número pequeno</u> de participantes em virtude de melhor aproveitamento nas discussões, pois o treinamento envolve vários raciocínios que devem ser executados por todos os elementos. Um número maior de participantes é motivo de divagações e alongamento das reuniões, tomando o trabalho exaustivo. Outro fator importante para o andamento das discussões <u>é a homogeneidade do grupo</u>. Por exemplo, grupos só com docentes ou só com alunos; as vivências anteriores desempenham papel fundamental no treinamento.</p>
2	<p>Procedimento { <u>Na primeira reunião, discutiu-se a metodologia de trabalho</u> e</p> <p>Instrumento { aplicou-se um pré-teste em <u>um texto extraído de um livro de Microbiologia Médica</u>, da autoria da JAWETZ, E. e col., 1982, p. 416 (texto nº 1).</p>
3	<p><u>O pré-teste consistiu na identificação de idéias principais através do grifo e/ou anotações</u> à margem do texto.</p>
4	<p><u>Nos primeiros encontros exercitou-se</u> com o grupo as estratégias de <u>leitura por alto, de fazer inferência, perguntas, anotações à margem do texto e grifar aspectos importantes</u>. Durante estes exercícios o retomo ao título foi o recurso que mais ofereceu pistas sobre as idéias principais e a linha diretriz do tema.</p>
5	<p><u>Decorridos dez encontros</u>, mudou-se de tática. <u>As leituras, grifo e anotações</u> à margem do texto <u>foram feitas individualmente</u>. Em grupo, avaliou-se as tarefas e discutiu-se as dúvidas até atingir o consenso sobre as idéias que deveriam ser grifadas.</p>

Anexo B	
6	Intervenções
7	Pós-teste
8	Função teste
9	Função teste
10	Critérios para julgar
11	Intervenção

Em torno da 15ª reunião não se notou divergências entre o grupo sobre o que deveria ser grifado; havia somente diferença na quantidade de termos utilizados para expressar uma mesma idéia.

Neste momento, aplicou-se um pós-teste que consistiu no emprego de dois textos para identificar idéias principais através do grifo e anotações à margem do mesmo. O primeiro texto foi aquele empregado no pré-teste e o segundo texto foi retirado do livro de Ginecologia da Infância e Adolescência, de autoria de TOURINHO, C.R., 1977, p. 77 (texto nº 2).

Intencionou-se com o primeiro texto avaliar a evolução de cada participante entre pré e pós-teste. Com o segundo texto, desconhecido pelos participantes, visou-se avaliar o grau de consenso entre o grupo em tomo das idéias principais.

Avaliou-se a forma de grifar, isto é, se obedecia algum critério, se a conduta era uniforme e se complementava o grifo com anotações.

Considerou-se como "acerto", quando o grifo identificava a compreensão da idéia. As palavras-chave grifadas de maneira isolada, isto é, sem anotações complementares ou sem o verbo, não foram julgadas corretas.

As últimas reuniões foram utilizadas para a discussão de temas relacionados com princípios teóricos da educação, como: educação bancária e educação transformadora, segundo BORDENAVE, PEREIRA², aprendizagem significativa, de acordo com AUSUBEL¹; MOREIRA, MASINI¹⁰ e considerações em torno do ato de estudar, relatadas por FREIRE⁷.

Anexo B

PARÁGRAFOS

4 RESULTADOS

1 Os resultados deste estudo são decorrentes da análise dos textos empregados no pré e pós-teste.

2 Comportamento sujeitos { Analisando o grifo efetuado pelos sujeitos no texto do pré-teste, observou-se diferenças na maneira de grifar; um sujeito grifou só as palavras-chave, dois grifaram frases por inteiro e um quarto grifou ora de uma forma ora de outra.

3 As informações quantificáveis são demonstradas em três tabelas.

4 Pré e pós-testes { A tabela 1 mostra a quantidade de idéias principais identificadas por cada sujeito no pré e pós-teste. Nas tabelas 2 e 3 relacionam-se as idéias principais dos textos e o acerto dos sujeitos em cada uma delas.

TABELA 1 - Diferença no desempenho dos sujeitos entre o pré e pós-teste identificada através do grifo das idéias principais no texto nº 1.

Sujeitos	Idéias principais identificadas (n = 14)					
	Pré-teste		Pós-teste		Diferença	
	x	%	y	%	d = y - x	%
1	7	50,0	11	78,6	4	28,6
2	5	35,7	7	50,0	2	14,3
3	6	42,9	9	64,3	3	21,4
4	7	50,0	9	64,3	2	14,3
x	6,3		9,0		2,7	

Nota-se nesta tabela que a medida de idéias identificadas no pré-teste foi de 6,3 e no pós-teste de 9,0, ficando a diferença entre as médias de 2,7.

Ressalta-se que o sujeito número 2 detectou apenas 35,7% das idéias principais no pré-teste. O sujeito nº 1, reconheceu 78,6% dessas idéias no pós-teste.

Anexo B

Tabela 2 - Consenso dos sujeitos em torno das idéias principais do texto nº 1 utilizado no pré e pós-teste.

Sujeitos	Idéias Principais n = 14																											
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14	
	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ	*	Δ
1	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	N
2	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S	N	N
4	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	N	S	N	S	N	N
Σ	4	4	4	4	0	1	4	4	2	1	4	4	2	4	3	3	0	1	0	1	2	3	0	3	0	3	0	0

* - Pré-teste
 Δ- Pós-teste

S = Sim identificou
 N = Não identificou

Verifica-se no pré-teste que as idéias nºs 1, 2, 4 e 6 foram identificadas por todos os sujeitos, ao passo que as idéias nºs 3, 9, 10, 12, 13 e 14 foram omitidas por todos e as idéias nºs 5, 7, 8 e 11 foram identificadas por alguns.

Observa-se no pós-teste que as idéias nºs 1, 2, 4 e 6 foram identificadas por todos os sujeitos, enquanto somente a idéia nº 14 foi omitida por todos e as idéias nºs 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 não foram identificadas por todos.

Anexo B

Tabela 3 - Consenso dos sujeitos em torno das idéias principais no texto nº 2 utilizado no pós-teste.

Sujeitos	Idéias Principais N = 16															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
4	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Σ	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4

S = Sim identificou

N = Não identificou

Esta tabela apresenta as idéias principais do texto nº 2 empregado somente no pós-teste.

Nota-se, as idéias nºs 1,2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 e 16 foram identificadas por todos os sujeitos, enquanto que as idéias nºs 3, 5, 6 12 foram identificadas por três sujeitos.

Anexo B

5 Discussão

PARÁGRAFOS

1

O texto grifado sem uma sistematização, como aconteceu com os sujeitos deste estudo no pré-teste, não auxilia na compreensão e nem na revisão de conteúdo e, não raro, prejudica o leitor como afirmam GIACAGLIA⁸ e HARTLEY e col.⁹.

O grifo

2

Vários autores como SEVERINO¹⁴, RUIZ¹³, DEESE e DEESE³ e SOUBHIA¹⁷ afirmam que estas finalidades são atendidas obedecendo alguns critérios como: não grifar na primeira leitura; grifar a lápis formando frases que expressam com clareza as idéias, contendo o mínimo de termos; fazer anotações à margem do texto que funcionem como curtos lembretes sobre a idéia principal do parágrafo. O texto grifado desta forma

Vantagens do grifo

toma-se fácil de ler, pois não apresenta uma sobrecarga visual e a leitura das frases formadas pelo grifo dispensa a leitura como um todo, facilitando revisões posteriores do conteúdo.

3

Efeito do treinamento

Os resultados obtidos no pós-teste, mostrados nas tabelas 1, 2 e 3, indicam que o emprego habitual de algumas estratégias direcionam o raciocínio durante a leitura, mantém a atenção e favorece a descoberta das idéias principais pelo leitor.

Pela tabela 1 nota-se que houve diferenças no desempenho dos sujeitos entre pré e pós-teste. Este resultado mostra a interferência do treinamento no desempenho positivo dos sujeitos no pós-teste. Os sujeitos número 1 e 2 não identificaram nem 50% das idéias principais no pré-teste, passando para um desempenho de 50% e 64,3%, respectivamente, no pós-teste.

Anexo B

PARÁGRAFOS		
5	Efeito do treinamento	<p>As idéias não identificadas no pré-teste, registradas <u>na tabela 2</u>, <u>revelam a dificuldade</u> dos sujeitos <u>em discriminar o que é importante</u> do que é secundário em um texto. No pós-teste a quantidade de idéias grifadas aumentou, concluindo-se que <u>essa dificuldade foi amenizada pelo treinamento</u>. Por esta tabela, verifica-se ainda que no pré-teste <u>as idéias dos dois primeiros parágrafos foram identificadas com mais facilidade do que os dos últimos</u>. Isto <u>indica desconhecimento da idéia diretriz do texto</u> e falta de atenção do leitor.</p>
6		<p>Vale ressaltar que o terceiro parágrafo, que corresponde <u>às idéias nº 8, 9 e 10 do texto nº 1</u>, é de <u>compreensão mais difícil</u>, por faltar clareza na exposição de idéias pelo autor. <u>No pós-teste, maior quantidade de idéias importantes contidas nos últimos parágrafos foram relacionadas</u> pelos sujeitos. Isto demonstra preocupação com a idéia diretriz e com a integração das várias partes da informação. Somente a idéia nº 14 não foi enumerada por nenhum sujeito.</p>
7	Eficácia	<p>Os dados da <u>tabela 3</u> mostram que os sujeitos, <u>após o treinamento</u>, conseguiram descobrir, por unanimidade, <u>12 idéias</u> de um total <u>de 16</u>, e as outras quatro não foram relacionadas somente por um sujeito. <u>Este dado reforça</u> a importância e a <u>eficácia do treinamento</u> oferecido, pois os sujeitos adquiriram mais habilidades mentais e <u>alcançaram o consenso</u> em tomo da maioria absoluta <u>das idéias principais</u>.</p>
8	Rendimento	<p>Merece salientar <u>diferença de desempenho</u> dos sujeitos <u>nos dois textos</u>. Embora o <u>texto 1</u> fosse do <u>conhecimento dos sujeitos</u>, pois foi</p>

Anexo B

PARÁGRAFOS

Rendimento

utilizado no pré-teste, o rendimento foi inferior ao demonstrado com o texto 2. Este fato pode ser explicado pelos argumentos que se seguem. O texto 1 trata de assunto específico de uma área, com emprego de terminologia própria. O escritor não foi claro na exposição de sua idéia no terceiro parágrafo, desestimulando o leitor e comprometendo a compreensão do restante do conteúdo. O texto 2, embora de uma área específica, com emprego de termos próprios, aborda um tema geral e desconhecido pelos sujeitos e desenvolve suas idéias de forma clara.

9

Experiências prévias

Este fato chama a atenção segundo AUSUBEL¹ e MOREIRA, MASINI¹⁰, para a importância das experiências prévias dos sujeitos em relação ao tema abordado, facilitando a compreensão.

10

Finalidade

A finalidade do treinamento é exatamente oferecer pistas que ajudem o leitor a discriminar o que é importante do secundário em um texto desconhecido. A habilidade no desempenho dessas estratégias é adquirida com o exercício constante e habitual das mesmas. Durante o treinamento, os sujeitos tomam conhecimento e exercitam essas estratégias, mas a habilidade é atingida com prática constante e sistemática, conforme recomenda FREIRE⁷.

Anexo B

6 CONCLUSÃO

PARÁGRAFOS

1

A realização deste trabalho permitiu aos autores chegar às seguintes conclusões:

2

- O treinamento de um grupo de docentes em estratégias facilitadoras da compreensão de texto melhora significativamente o desempenho dos mesmos nesta atividade.

3

- Os dados do pré-teste demonstraram que, neste grupo, não havia consenso na forma de grifar um texto e nem na identificação das idéias principais.

4

Efeito

- Através dos dados do pós-teste, deduziu-se que, após o treinamento, houve maior consenso entre o que é importante e secundário em um texto.

5

- Houve melhora na forma de grifar o texto: o grifo formava frases com idéias claras, utilizando o mínimo de termos; as frases formadas continham quase as mesmas palavras entre os sujeitos; as partes grifadas apresentavam uma seqüência lógica entre as idéias.

6

O programa de treinamento executado e avaliado atendeu a finalidade de melhorar o desempenho dos sujeitos em compreensão de textos acadêmicos, favorecendo o consenso em torno das idéias principais e, portanto, deverá contribuir na orientação de trabalhos acadêmicos.

Anexo B

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AUSUBEL, D. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1978.769p.
- 2 BORDENAVE, J.D., PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino e aprendizagem*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988. 312 p.
- 3 DEESE, J., DEESE, E. *Como estudar*. 12 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1986.155 p.
- 4 FELKER, D.B., DAPRA, R. Effects of question type and question placement on problem-solving ability from prose material. *Journal of Education Psychology*. v. 67, n.3, p.380-384,1975.
- 5 FLAVEL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B. *The nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235, 1976.
- 6 _____. Metacognition and cognitive monitoring: a new arca of cognitive - developmental inquiry. *Rev. American Psychologist*, v. 34, n. 10. p. 906-911. Oct., 1979.
- 7 FREIRE, P. Considerações em tomo do ato de estudar. In: _____. *Ação cultural para liberdade*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-12, 1984.
- 8 GIACAGLIA, L.R.A. Efeitos do comportamento de sublinhar na aprendizagem de texto em prosa. Subsídios para uma teoria de atenção na aprendizagem de texto de material em prosa. *Arq. Brás. Psic. Apl.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.61-69,Jan./Mar. 1977.
- 9 HARTLEY, J., BARI-LEIT, S., BRANIHWAIT, A. Underling can make a difference-sometimes. *Journal of education research*, v. 73, n. 4, p. 218-224, 1981.
- 10 MOREIRA, M.A., MASINI, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubcl*. São Paulo: Moraes, 1982.112 p.
- 11 MORLES, A. Entrenamiento en el uso de estratégias para comprender a lectura. *La Education*. Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo. Washington: v. 30, n. 98,p.39-50, 1985.
- 12 PAUK, W. *El arte de aprender*. Santiago Huemel, 1971. 240 p.
- 13 RUIZ, J.A. Estudo pela leitura trabalhada. In: _____. *Metodologia científica. São Paulo: Atlas, p. 34-45, 1986*.
- 14 SEVERINO, A J. *Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos*. In: _____. *Metodologia do trabalho científico*. 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-95,1984.
- 15 SOUBHIA, Z., Comportamento de ler identificação de variáveis relacionadas ao comportamento de ler. *SEMINA*, Londrina, v.7, n. 1, p. 10-15, Jan./Abr., 1986.
- 16 SOUBHIA, Z., RODRIGUES, A.I. Leitura: uma opção metodológica para avaliar a compreensão de um texto e estabelecer um programa de treinamento. *SEMINA*, Londrina, v.9, n.3, p. 128-135, Dez. 1988.
- 17 SOUBHIA, Z. Programa educativo em estratégias facilitadoras da compreensão de texto acadêmico. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP.1990. 107p.

ANEXO C

PEDRO PEDREIRO

Chico Buarque de Holanda

Pedro pedreiro, penseiro
Esperando o trem
Manhã, parece, carece
De esperar também
Para o bem
De quem tem vintém
Pedro pedreiro fica assim pensando
Assim pensando, o tempo passa
E a gente vai ficando pra trás
Esperando, esperando, esperando
Esperando o sol
Esperando o trem
Esperando o aumento
Desde o ano passado para o mês que vem

Pedro pedreiro, penseiro
Esperando o trem
Manhã, parece, carece
De esperar também
Para o bem
De quem tem
De quem não tem vintém
Pedro pedreiro espera o carnaval
E a sorte grande do bilhete pela
Federal
Todo o mês
Esperando, esperando, esperando
Esperando o sol
Esperando o trem
Esperando o aumento
Para o mês quem vem
Esperando a festa
Esperando a sorte
E a mulher de Pedro
Está esperando um filho
Pra esperar também
Pedro pedreiro, penseiro
Esperando o trem
Manhã, parece, carece

De esperar também
Para o bem
De quem tem
De quem não tem vintém
Pedro pedreiro está esperando a morte
Ou esperando o dia de voltar pro Norte
Pedro não sabe, mas talvez no fundo
Espera alguma coisa
Mais linda que o mundo
maior que o mar,
Mas pra que sonhar, se dá

Um desespero de esperar demais
Pedro pedreiro quer voltar atrás
Quer ser pedreiro, pobre e nada mais
Sem ficar
Esperando, esperando, esperando
Esperando o sol
Esperando o tem
esperando o aumento
Pra o mês que vem
Esperando um filho
Pra esperar também
Esperando a festa
Esperando a sorte
Esperando a morte
Esperando o Norte
Esperando o dia
De esperar ninguém
Esperando enfim
Nada mais alem
Da esperança aflita, bendita, infinita
Do apito de um trem
Pedro pedreiro, penseiro esperando
Pedro pedreiro, penseiro esperando
Pedro pedreiro, penseiro esperando o
trem
Que já vem, que já vem.