

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

LÚCIA HELENA PEREIRA DOS SANTOS

**Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na
educação profissional em enfermagem**

Ribeirão Preto
2005

LÚCIA HELENA PEREIRA DOS SANTOS	ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM E A POSTURA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM		DOUTORADO USP 2005
------------------------------------	--	--	-----------------------

LÚCIA HELENA PEREIRA DOS SANTOS

Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem

Tese apresentada a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.

Orientadora: Professora Doutora Sônia Maria Villela Bueno

Ribeirão Preto
2005

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

Catálogo – na – Publicação
Serviço de Documentação
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
Universidade do Estado de São Paulo

SANTOS, Lúcia Helena Pereira dos.

Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem./ Lúcia Helena Pereira dos Santos; orientadora Sônia Maria Villela Bueno. – Ribeirão Preto, 2005.

148 f.: il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

1. Educação profissional. 2. Enfermagem. 3. Processo ensino-aprendizagem.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LÚCIA HELENA PEREIRA DOS SANTOS

Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem

Tese apresentada a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Villela Bueno

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Monteiro Cocco

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Suely Nogueira

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Regina Toshie Takahashi

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Luis Jorge Pedrão

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai Adalberto e minha mãe
Ermínia,

Embora distantes, cada vez mais presentes na minha vida...

Sinto muita saudade de vocês...

Minha eterna gratidão.

Ao Gilberto, grande e fiel companheiro.

Ao meu pequeno Alex, luz e esperança na minha vida...

Razão do meu amor maior.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por estar sempre presente na minha vida.

À professora doutora Sônia Maria Villela Bueno, por conduzir-me nesta investigação, o meu especial agradecimento.

Aos enfermeiros docentes e alunos do Curso Técnico de Enfermagem, que participaram deste estudo.

Aos meus familiares e amigos que colaboraram de diversas formas e em tantos momentos desta trajetória. Em especial, à amiga Bete, pela ajuda incondicional.

A Universidade Federal de Uberlândia e Escola Técnica de Saúde, pelas condições oferecidas.

À professora Eneida de Mattos Faleiros, diretora da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, pelo incentivo à pós-graduação.

Aos professores doutores Luiz Jorge Pedrão e Maria Suely Nogueira, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e a todos os funcionários envolvidos com a pós-graduação.

À professora Maria Idalina Gonçalves, pela revisão do texto.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa PICDT, pela Bolsa de Estudo concedida.

"É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência... sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar... aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro... com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão..."

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. 2005. 148 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Objetivamos levantar a opinião de alunos e professores sobre o significado de ser bom e mau professor; as estratégias de ensino e os critérios de avaliação utilizados nas aulas. Trabalhamos um estudo qualitativo usando a metodologia participativa mediada pela Pesquisa-Ação. Investigamos 47 sujeitos (12 professores e 35 alunos) da educação profissional de nível técnico em enfermagem, de uma instituição mineira. Os dados foram obtidos por meio de questionário e da observação participante. Após categorização efetuou-se a análise dos dados. A maioria dos educadores entrevistados referiu que bom professor é aquele que é aberto, responsável, facilitador, entre outros. E o mau professor, assume postura autoritária e adialógica. Já os alunos evidenciaram ser bom professor aquele que domina e sabe passar conteúdo e para o mau professor, o inverso. Professores e alunos destacaram a aula expositiva como a técnica mais utilizada em sala de aula e os alunos evidenciaram uso excessivo de retroprojeter para esse tipo de aula. Quanto ao processo de avaliação os professores demonstraram preocupação em contemplar várias modalidades avaliativas, e os alunos destacaram provas, trabalhos individuais e em grupo como as técnicas mais utilizadas. Sobre as dificuldades enfrentadas na sala de aula, os professores mencionaram o desinteresse, e os alunos enfatizaram a desmotivação nas aulas. A respeito do ensino à distância, professores e alunos revelaram conhecimento sobre essa modalidade de ensino. Os alunos revelaram necessidade de maior motivação na vida dos professores e no processo ensino-aprendizagem. Os resultados finais foram compartilhados com alunos e professores, explicitando que isso representaria o lançamento de uma semente, necessitando maior investimento na área, sobremaneira às complexas questões que se atrelam o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Palavras-chave: educação profissional enfermagem processo ensino-aprendizagem

ABSTRACT

SANTOS, L. H. P. **Strategies and evaluation on the teaching-learning and the professor's bearing on the professional education in nursing.** 2005. 148 f. Thesis (Doctoral) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

The goal of this research is to get students and professors' opinions about what means being a good or a bad teacher; learning strategies and evaluation criteria used on the classes. We used a qualitative research method and a participative methodology in Action Research. We investigated 47 people (12 professors and 35 students) from a professional level education in nursing at an institution in Minas Gerais. The data were achieved by questionnaires and participative observation. After categorizing the data we did the analysis. Most of the interviewed educators said that the characteristics of a good professor are: openness, responsibility, and among others that he has to be a facilitator of the learning process. And a bad professor is authoritarian and not able to establish a good dialog. On the other hand, the students said that a good professor is the one who dominates the class and knows how to explain the subject and the bad one doesn't do any of those. Professors and students detached the expositive class as the most used technique in the classroom and the students emphasized the excessive use of the overhead projector on this kind of classes. About the evaluation process, the professors showed that they were worried about adding new evaluation modalities, and the students said that tests, individual and group work were the most used evaluation techniques. About the difficulties inside the classroom, the professors mentioned that one of them is the students' selfishness and the students agreed that demotivation is a problem in the classes. Professors and students said that they both have some knowledge about distance learning education. Students said that professors needed more motivation on their own lives and also on the teaching and learning process. The final results were shared with the students and professors, showing that this attitude would represent the beginning of a process which needs more attention, mainly those complex problems concerning teaching and learning process and the relation between professor and students.

Keywords: professional education nursing teaching-learning process

LISTA DE QUADROS

Quadro A - Perfil dos professores da educação profissional de nível técnico em enfermagem segundo sexo, idade, estado civil, religião, cursos que possui, ocupação atual, tempo na função docente e assistência	78
Quadro 1 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa ao significado de ser bom e mau professor	79
Quadro 1.1 - Categorização das falas dos professores sobre o significado de ser bom e mau professor	79
Quadro 2 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa a avaliação de sua prática docente	82
Quadro 2.1 - Categorização referente à questão sobre avaliação do professor em relação à sua prática docente	83
Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa aos métodos de ensino, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados	85
Quadro 3.1 - Categorização referente à questão sobre métodos de ensino, recursos didáticos e critérios de avaliação mais utilizados pelos professores	87
Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa as dificuldades enfrentadas em sala de aula	88
Quadro 4.1 - Categorização sobre dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula	89
Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa à questão sobre aula ideal e sua viabilidade	91
Quadro 5.1 - Categorização das falas dos professores sobre aula ideal	92
Quadro 6 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa ao seu pensamento sobre o ensino à distância	93
Quadro 6.1 - Categorização referente ao pensamento dos professores sobre educação à distância	94
Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa a livre expressão sobre o tema ensino-aprendizagem	94

Quadro B - Perfil dos alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem segundo sexo, idade, estado civil, escolaridade e religião	96
Quadro 1 - Representação qualitativa dos relatos dos alunos que se referem às características do bom e mau professor	97
Quadro 1.1 - Categorização dos relatos dos alunos que se referem às características do bom professor	99
Quadro 1.2 - Categorização dos relatos dos alunos que se referem às características do mau professor	100
Quadro 2 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a qualificação de seus professores	101
Quadro 2.1 - Categorização das falas dos alunos sobre a qualificação que atribuem aos seus professores	103
Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula	104
Quadro 3.1 - Categorização das respostas dos alunos relativa aos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula ...	106
Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa às dificuldades enfrentadas nas aulas e falta de motivação	106
Quadro 4.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula	108
Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a aula ideal e sua viabilidade	110
Quadro 5.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre aula ideal e sua viabilidade	112
Quadro 6 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação conhecidos	114
Quadro 6.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre os tipos de avaliação conhecidos	115
Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e como avaliariam o aluno se fossem professores	117

Quadro 7.1 - Categorização das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e como avaliariam o aluno se fossem professores	119
Quadro 8 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa ao seu pensamento sobre educação à distância	120
Quadro 8.1 - Categorização das falas dos alunos sobre o seu pensamento acerca da educação à distância	122
Quadro 9 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa à livre expressão sobre o processo ensino-aprendizagem	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	17
2. DELINEANDO O CONTEXTO GERAL	25
2.1. A História da Educação Profissional no Brasil	25
2.2. A Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem	36
2.3. Estratégias e Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem	47
3. OBJETIVOS	59
4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	60
4.1. A Pesquisa Qualitativa Sustentada no Método da Pesquisa-Ação	60
4.2. A Pedagogia Conscientizadora Sustentando a Ação/Intervenção na Pesquisa-Ação	69
4.2.1. Levantamento do Universo Temático	71
4.2.2. Desenvolvimento das Atividades Educativas na Pesquisa-Ação	73
5. METODOLOGIA	75
5.1. Participantes da Pesquisa e Local	76
5.2. Coleta e Análise dos Dados	76
5.3. Procedimentos Éticos/metodológicos	77
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
8. REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	
Apêndice A – Termo de Consentimento – Aluno	140
Apêndice B – Termo de Consentimento – Professor	141
Apêndice C – Questionário Professor	142
Apêndice D – Questionário Aluno	145
ANEXO	
Parecer do CEP	148

APRESENTAÇÃO

Ao longo de nossa trajetória profissional, muitos conflitos, inquietações e conseqüentes reflexões em torno da formação de profissionais de enfermagem de nível médio, e do papel do professor, se fizeram presentes. Tais preocupações suscitaram em nós, a busca de investimento acadêmico-científico neste sentido, visando um melhor desempenho pessoal e profissional. Daí, a opção pela pós-graduação (mestrado e agora o doutorado), à busca de um espaço que nos propiciasse maior reflexão. Isto nos tem permitido travar questionamentos e tecer considerações acerca da temática em apreço.

Isto posto, procuramos agora, no doutorado, dar continuidade ao estudo neste campo, já iniciado no mestrado, tendo em vista sermos enfermeira-docente atuante na Educação Profissional em Enfermagem, há mais de 15 anos, conhecendo, portanto, as dificuldades existentes em sala de aula, neste nível educacional.

Soma-se a isto, o parecer incentivador da banca examinadora de nossa dissertação quando na época de nossa defesa, expressando que os achados do estudo revelaram as dificuldades e o real significado da prática docente no Ensino Médio de Enfermagem, destacando aspectos importantes a considerar, no que tange a conflitos existentes em sala de aula, repercutindo na formação do futuro profissional.

Há que se salientar ainda, daquele estudo que, enfermeiros-docentes do ensino superior de enfermagem também passavam pelas mesmas dificuldades. Referenciais teórico-práticos sobre estas questões vêm dando suporte às nossas inquietações já que experienciamos a complexidade desse tipo de trabalho, voltado ao aspecto pedagógico, no processo ensino-aprendizagem.

Sá (1995), salienta que esta complexidade deve-se ao fato de que o enfermeiro-docente possui algumas características e particularidades que o diferenciam do professor de educação geral: a questão da saúde faz uma diferença crucial, pois ele é o responsável pelo ensino do cuidado científico a ser prestado ao ser humano, o que implica em estar envolvido com aspectos tanto humanistas quanto técnicos da profissão. Além da habilidade técnica específica, cabe ao enfermeiro-docente, trabalhar a responsabilidade de transformar um adolescente ou adulto leigo em um profissional - o mais maduro e competente quanto possível, que irá lidar com vidas humanas no seu dia-a-dia.

Corroborando tal afirmação, professores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV (1996) reforçam que a formação de pessoal de nível médio para atuar na área da saúde, configura-se como algo extremamente preocupante e desafiador, se observadas as especificidades e peculiaridades que caracterizam o trabalho em saúde, tais como a preservação da existência humana, a luta pela manutenção da vida, o convívio e a oposição permanentes ao risco de morte.

Estas questões nos acompanham. E durante nossa atuação profissional neste nível de ensino, buscamos, na literatura, respostas na tentativa de transformar nossa prática pedagógica em algo mais atrativo, inovador e construtivo.

Todavia, temos constatado a escassez da produção científica brasileira referente à Educação Profissional em Enfermagem. O estudo de Narchi (1994) revelou que, entre os anos de 1970 a 1994, foram publicados somente vinte e quatro trabalhos abordando essa temática.

A partir da década de 90, especialmente em nível de mestrado e doutorado, verificamos haver algum investimento neste sentido. Destacamos alguns estudos acerca desta temática, entre eles, Gastaldo (1990), Bagnato (1994), Narchi (1994), Sá (1995), Faleiros (1997), Santos (1997), Costa (2003), Stutz (1998), Narchi (1999), Rocha (1999), Silva (2000), Aguiar (2000), Dias (2000), Maftum (2000), Araújo (2001), Frias (2001), Kobayashi, (2002),

Ribeiro (2002) e Calheiros (2004). Tal fato, nos instiga precisar que nos últimos anos tem havido um despertar dos formadores de profissionais da Educação Profissional em Enfermagem para tal problemática, sendo que o Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem realizado, bienalmente, desde o ano de 1995 até o seu último evento, isto é, em 1999, pode ser citado como exemplo.

Acresce-se a isso, o fato de que estamos vivenciando um momento em que a busca pela qualidade em todas as áreas de ação humana, tornou-se uma necessidade com vistas à melhoria das condições de vida.

Em se tratando da educação profissional em geral e, particularmente na enfermagem, julgamos necessário proporcionar ao educando o direito a uma formação ampla, capaz de contribuir para a sua inserção crítica e transformadora no mundo em que vive. Desta maneira, a formação profissional deve estar inserida no processo global de formação, tendo em vista os pressupostos das políticas educacionais atrelados às políticas de saúde, visando ao atendimento das demandas sociais.

É inegável o fato de que a formação dos futuros profissionais de enfermagem traz contribuição valiosa aos serviços de saúde, na medida em que esses profissionais estejam devidamente qualificados a participar da assistência à saúde. Tal qualificação para o trabalho de enfermagem é desejada, em prol de uma população já tão carente de saúde e educação, de forma que a população possa usufruir das ações de profissionais de saúde bem formados.

Para tanto, necessário se faz acompanhar as mudanças tecnológicas a fim de que se possa atender às necessidades do mundo do trabalho para o qual estarão sendo enviados os futuros profissionais.

Sabe-se que na enfermagem constata-se uma evolução tecnológica substancial nas últimas décadas e, inúmeros eventos têm sido criados para se discutir tais avanços na área. Os profissionais engajados no ensino de enfermagem devem, obrigatoriamente, acompanhar as

mudanças. Caso contrário, podem incorrer na formação de profissionais que não atendam às reais necessidades do mundo do trabalho.

Portanto, há que se considerar que tanto o professor quanto o aluno são muito importantes, já que ambos são elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a formação profissional. Há necessidade de se buscar formas alternativas, inovadoras e criativas, vislumbrando a qualidade do ensino, o que com certeza refletirá no saber e fazer, ou seja, na melhoria da qualidade do cuidado de enfermagem.

Justifica-se daí, a relevância do estudo proposto, que ao preocupar-se com o processo de trabalho docente-discente em sala de aula, reacende em nós, a necessidade da reflexão e da análise sobre o debate frente às práticas pedagógicas e o engajamento do aluno neste processo, através das estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem utilizadas pelos enfermeiros-docentes da Educação Profissional em Enfermagem. Conseqüentemente, a preocupação é com a qualidade de ensino em enfermagem, nesse século que se inicia, tendo em vista a formação e atuação profissional nesta área.

1. INTRODUÇÃO

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Se outrora vivemos uma revolução industrial, atualmente, passamos a viver uma revolução da informação, exatamente pela forte influência que as novas tecnologias da comunicação, entre elas a computação, passaram a exercer em nossas vidas, especialmente, na área educacional.

Os avanços científicos e tecnológicos se constituem em vigoroso fator de mudanças, sendo que um dos cenários estratégicos de mudança é a escola, já que essa atua como intermediária do conhecimento. O professor e o aluno, por sua vez, são os mais importantes eixos do processo de ensino e aprendizagem, sendo figuras imprescindíveis, uma das principais portas de entrada do novo milênio (ABRAMOVICH, 1998).

Sendo assim, todo movimento que possui a mudança por horizonte, revela dois componentes impulsionadores: a inquietude e a ousadia, características que devem nortear o repensar de uma escola diferente da atual, que atenda aos desafios que a pós-modernidade vem colocando para a sociedade.

Desta forma, a educação, no século XXI, segundo Pimenta (1999), será totalmente diversa: ensino e aprendizagem serão diferentes, uma vez que o ensino será mais individualizado, as novas tecnologias da comunicação estarão muito presentes, valorizando ainda mais os livros como instrumento de apoio e reflexão. Neste sentido, o autor ressalta ainda que, no Brasil, vivenciamos a fase da *educação na era da informação*.

O núcleo de pesquisa da Universidade de São Paulo, denominado Escola do Futuro, tem como principal atividade, a investigação das novas tecnologias de comunicação aplicadas à educação, visando contribuir, decisivamente, para a maximização das possibilidades do ensino e da aprendizagem. Um dos princípios desse núcleo é o compromisso com a avaliação de diferentes estratégias educacionais, privilegiando aquelas que incorporam, por um lado, os mais modernos conceitos sobre os processos de cognição humana e, por outro, as novas tecnologias da informação, preparando as novas gerações de educadores que vejam na interface entre educação e comunicação, um campo fértil para sua criatividade, discernimento e constante aperfeiçoamento (ESCOLA DO FUTURO, 1999).

Para que se implemente a escola do futuro, algumas providências estruturais básicas deverão ser desenvolvidas, entre estas,

uma proposta pedagógica ousada; um plano curricular minucioso, explorando holisticamente toda a potencialidade dos alunos... um novo conceito de avaliação de aprendizagem... um treinamento progressivo do pessoal administrativo e dos docentes da escola e, salas com número de alunos relativamente reduzido (ANTUNES, 1999, p. 170).

A escola do futuro deverá realizar a promessa de emancipação, integrando-se ao universo da cultura pós-moderna - escola para todos com qualidade: tecnologia e educação para o uso das mídias. Há que se aliar ao campo educacional, as novas tecnologias de comunicação e de informatização. Na intersecção destes dois campos, cada vez mais complementares, educação e comunicação, ocorre o verdadeiro processo de socialização das futuras gerações (BELLONI, 1998).

Esta autora afirma ainda que, a escola do presente e do futuro, deverá adaptar-se às infinitas possibilidades proporcionadas pelas tecnologias de comunicação e de informação, a fim de cumprir sua função social, ou seja, formar o cidadão autônomo, competente técnica e politicamente. E ainda que: “a escola da pós-modernidade, do futuro, terá que formar o cidadão capaz de ‘ler e escrever’ em todas as novas linguagens do universo informacional em que ele está imerso”. Torna-se premente preparar as novas gerações para a apropriação ativa e

crítica dessas novas tecnologias, sem perder de vista os ideais humanistas dos tempos da contemporaneidade (BELLONI, 1998, p. 147).

A escola do século XXI deverá pois, ser concebida como um centro comunitário, pautado pela construção social do conhecimento e por atividades culturais. E,

os conteúdos curriculares teriam que ganhar maior concretude, estariam mais articulados à experiência cotidiana e envolveriam não apenas os alunos, mas toda a comunidade, propiciando espaços coletivos de construção de identidades sociais, normas de conduta e projetos sociais (RICCI, 1999, p. 169).

Na sociedade globalizada, as inovações tecnológicas evoluem a uma velocidade estonteante, de modo que acompanhar tais novidades, torna-se tarefa quase impossível. As tecnologias, especialmente as do campo das comunicações, vêm crescendo em importância e visibilidade, provocando mudanças na vida e no cotidiano das pessoas. A informática superou os outros meios de comunicação, pois concentra maior capacidade de troca de informações com rapidez e segurança. A informação no mundo globalizado é considerada uma das maiores riquezas da humanidade.

Por vez, a construção do conhecimento perpassa por um processo de profunda transformação diante de todas as diversidades tecnológicas. Esse novo modo de comunicação altera a forma do sujeito receber e interagir. À medida em que a sociedade evoluiu, surgiram novos meios de comunicação. Muitas instituições educacionais procuraram se apropriar desses meios. Entretanto, outras, colocaram-se à margem desse processo.

Torna-se premente pensar na escola, como esta era em épocas passadas, num passado não muito distante e por quais evoluções passou. Além disso, há que se debater sobre as posturas e condutas do professor na sociedade a qual estava inserido, e como este vem se posicionando na atualidade.

Para Ricci (1999, p. 169), “o professor do próximo século teria um perfil mais articulador e de viabilização do contato dos alunos, e de suas comunidades, com o conhecimento, num processo participativo, crítico, fundamentado nas aspirações e nos

impasses cotidianos”. O professor seria um orientador, um facilitador, um intelectual, inserido num projeto social, passando a promover espaços públicos, marcados pelo diálogo entre diferentes, na busca da construção de uma unidade moral que garanta a liberdade e os direitos dos indivíduos.

Deveras, Paulo Freire propõe um método de ensino consideravelmente abrangente que originou-se como método de alfabetização. Este fundamenta-se no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando, assumindo assim, um caráter autenticamente reflexivo. Enfatiza o grande valor da palavra: palavra transformadora, pois ajuda o homem a tornar-se homem. Dessa forma, a linguagem configura-se como cultura. Esse método elimina todo o autoritarismo pedagógico e isto implica na superação da contradição educador-educando: ambos se encontrando no mesmo nível. Ausenta-se, portanto, a distorcida visão da educação onde não há espaço para a criatividade, não há transformação, não há saber, pois só “existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Na concepção freireana, o método pedagógico da educação libertadora, problematizadora ou conscientizadora, portanto, é baseado no diálogo, na troca e na integralidade, pois o caminho a ser percorrido para a humanização do mundo e dos homens, é a dialogicidade. Através do diálogo dos homens entre si, eles vão conhecendo criticamente a realidade e, assim, descobrindo-se e empenhando-se na transformação constante da realidade.

Freire (1987), aponta alguns pressupostos para a concepção problematizadora e libertadora da educação: os homens são seres da busca e sua vocação é humanizar-se. Deverão, portanto, engajar-se na luta por sua libertação; a ação do educador humanista deverá orientar-se no sentido da humanização educador-educando, do pensar autêntico, da profunda

crença no seu poder criador e a relação educador-educando deverá ser marcada pelo companheirismo entre estes.

Em relação às novas propostas de formação de professores, dois componentes comuns são apontados a essas novas propostas:

a idéia de pesquisa e de reflexão constante sobre a própria prática pedagógica e, a convicção de que será fundamental estabelecer uma nova relação mais horizontal entre professores e alunos, entendidos como parceiros diferenciados no processo educativo (Garcia, 1992, p. 62).

Sendo assim, vivenciamos na atualidade uma mudança de paradigma em termos educacionais. Alguns autores, entre eles, Garcia (1992), Schön (2000) e Zeichner (1993) acreditam e apontam o ensino reflexivo e, conseqüentemente, o professor e o aluno reflexivos como a saída para a educação do futuro, uma vez que, o processo pedagógico, que visa a construção do saber do indivíduo, deve estimular o ato reflexivo, sendo este marcado pela intencionalidade, pela curiosidade e pela interação crítica face à realidade. As modernas tecnologias neste processo têm a função de complementaridade.

No que diz respeito ao ensino reflexivo, a contribuição de Donald Schön é relevante já que em relação à profissão docente, afirmou que nesta, a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, ou seja, na perspectiva de cada professor, significando que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Em outras palavras, podemos dizer que há que se problematizar a prática. Dessa forma, o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza que reside na prática dos bons professores, pois através da reflexão, vislumbra-se o desenvolvimento do pensamento e da ação (SCHÖN, 2000).

Zeichner (1993), enumera três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo, salientando que essas foram definidas por Dewey, precursor da prática reflexiva: abertura de espírito; responsabilidade e sinceridade. Para o autor esta nova perspectiva de análise da

profissão docente destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino.

Sob o título de *Educação: um tesouro a descobrir*, o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, estabeleceu quatro pilares fundamentais à educação contemporânea: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Estes constituem-se elementos essenciais para a construção de um novo paradigma em termos educacionais que valorize a vida e as pessoas. O Relatório afirma que, para enfrentar os desafios que se apresentam, há que se atribuir novos objetivos à educação, mudando a idéia que se tem da sua utilidade, e ainda que:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados, e se passe a considerá-la em sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS et al., 2000, p. 90).

Morin (2002) enuncia sete saberes indispensáveis para se ensinar neste século que se inicia: *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*; *os princípios do conhecimento pertinente*; *ensinar a condição humana*; *ensinar a identidade terrena*; *enfrentar as incertezas*; *ensinar a compreensão e, a ética do gênero humano*, cujo objetivo primordial é aprofundar a visão transdisciplinar da educação, pois esta só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, dirigindo-se à totalidade do ser, uma vez que este é multidimensional, sendo ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional e não apenas a um de seus componentes. Através dos sete saberes necessários à educação do futuro, o autor traz à tona problemas fundamentais que permanecem ignorados e que são extremamente necessários para que ocorra o ensino centrado na condição humana, evidenciando-se assim, a multidimensionalidade e a complexidade humanas.

Para que esta educação que tanto almejamos se torne de fato efetiva, ressaltamos aspectos inerentes à cooperatividade, já descritos por Delors et al. (2000), em um dos pilares do conhecimento: *aprender a viver juntos*, enfatizando que o confronto através do diálogo, assim como da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação desse século. Tal aprendizagem representa, nos dias atuais, um dos maiores desafios da educação.

O ato de cooperar, de acordo com Ferreira (1986), significa operar simultaneamente. Em outras palavras, podemos dizer que a cooperação envolve a compreensão humana e o gesto de compartilhar. Para que ocorra, alguns elementos são essenciais: olhar para fora, nos abrir e especialmente nos importar com os outros.

A cooperatividade torna-se imprescindível em todas as atividades humanas, principalmente no campo educacional, pois ocorre a liberação de uma força vital de energia criativa que proporciona benefícios mais amplos do que uma pessoa sozinha poderia conseguir, melhorando dessa forma, a qualidade de vida de toda a humanidade. Aprender a viver com os outros e a viver juntos com o objetivo de participar e cooperar com os outros é importante, assim como o desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS et al., 2000).

No tocante à compreensão, Morin (2002, p. 104) ressalta que esta é ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. E ainda que:

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Neste sentido, Ricci (1999, p. 168) enfatiza que “a escola do século XXI não é aquela que prioriza equipamentos de informática e a construção de sistemas de informação em rede, mas aquela que retoma o papel de socialização e preservação dos laços de solidariedade”.

Não resta dúvida que as tecnologias são meios de construir e difundir conhecimento. Entretanto, tudo depende do modo como são utilizadas. Torna-se premente, integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico, colocando-as a serviço do sujeito da educação, eliminando-se o risco de desumanizar o ser humano.

Acreditamos que o desafio que se apresenta, consiste em valorizar a cultura dos alunos e os conhecimentos extraídos de suas experiências, propiciando o diálogo criativo com as dúvidas e interrogações pertinentes ao nosso tempo, assim como criar oportunidades para que todos tenham acesso aos meios de comunicação.

Há que se conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, vislumbrando-se o desenvolvimento total da pessoa. A nosso ver, estas constituem-se condições *sine qua non* para uma formação cidadã, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana, mais digna, mais justa e mais feliz.

No que tange à área da saúde, mais especificamente à enfermagem, Sordi e Bagnato (1998) acreditam que a formação profissional crítico-reflexiva nessa área, incluindo-se a formação do profissional de nível médio (técnicos e auxiliares), constitui-se no grande desafio deste século.

Para melhor compreensão da dimensão desse nível de ensino, resgataremos, a seguir, aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil.

2. DELINEANDO O CONTEXTO GERAL

2.1. A História da Educação Profissional no Brasil

Antes de apresentar o histórico da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, faz-se necessário contextualizar a Educação Profissional no Brasil. Utilizamos como referência o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, que descreve como e com que finalidade essa ocorreu, retratando, portanto, sua trajetória histórica no país (BRASIL, 2001).

Desde as suas origens, a formação profissional foi permanentemente vista como subeducação, reservada às classes menos favorecidas, destinando-se a amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado todo o seu legado. Assim, a história da preparação do homem para o trabalho, no Brasil, se confunde com a história do ensino informal das artes e ofícios.

As escolas profissionalizantes nasceram como obra de benemerência, a fim de proporcionar aos jovens das camadas sociais menos favorecidas, uma educação adequada à sua situação social, visando ao ingresso precoce na atividade produtiva. Essa circunstância conferiu ao ensino profissional certo grau de marginalidade.

Estabelecia-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior), e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou-se agregando ainda, a idéia de sofrimento.

No Brasil, a escravidão que perdurou por mais de três séculos, reforçou esta distinção, deixando marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava este tipo de trabalho, ou seja, manual.

A profissionalização, através de esforço governamental, teve origem em 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas. Em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes com o propósito de articular o ensino de ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Em 1861, foi organizado por Decreto Real o Instituto Comercial do Rio de Janeiro cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

A partir da década de 40, do século XIX, foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices em capitais de província, a fim de atender, prioritariamente, aos menores abandonados. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854, criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

Na segunda metade do século passado, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios. Esses eram destinados a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, iniciando-as no ensino industrial.

Até o início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo o mesmo traço assistencialista do período anterior, visando os menos favorecidos, socialmente. A partir de então, o enfoque do ensino profissional passou a ser o preparo de operários para o exercício profissional.

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Em 1910, foram instaladas em várias unidades da Federação as Escolas de Aprendizizes Artífices por Nilo Peçanha. Essas escolas eram similares aos Liceus de Artes e Ofícios e enfatizavam o ensino industrial. Nesse mesmo ano, foi reorganizado, também, o ensino agrícola, com o objetivo de formar chefes de cultura, administradores e capatazes.

Na década de 20, educadores brasileiros com idéias inovadoras em matéria de educação, criavam em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo ano, foi efetivada a Reforma Francisco Campos, que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema.

Com a Reforma Francisco Campos, a primeira a estruturar, sistematicamente, o ensino secundário, este passou a ser dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e um complementar, de dois anos, posteriormente, ginásial e colegial, respectivamente.

Esta Reforma caracterizou-se por propor um currículo enciclopédico, juntamente, com um sistema de avaliação extremamente rígido e altamente seletivo, organizando apenas o sistema educacional das elites. Caracterizou-se também, pela falta de flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio.

Em se tratando do ensino profissional, tal reforma através do Decreto Federal nº 20.158/31, primeiro instrumento legal a estruturar cursos, já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização, organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Os demais cursos profissionais não articulavam-se com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior, apenas o ensino secundário possibilitava esse acesso (ROMANELLI, 1987).

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, buscou-se diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação, preconizando-se a organização de uma escola democrática que proporcionasse oportunidades iguais para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações para as atividades, de preferência, intelectuais ou de preponderância manual e mecânica.

A Constituição de 1934 deu início a uma nova política nacional de educação, estabelecendo como competências da União: traçar Diretrizes da Educação Nacional e fixar o Plano Nacional de Educação.

Embora enfatizasse o ensino profissionalizante, a Constituição de 1937 vinculava-o às classes subalternas. Tratava-se da primeira Constituição a referir-se às escolas vocacionais e pré-vocacionais, como um dever do Estado para com as classes menos favorecidas. Muito do que fora definido em matéria de educação foi abandonado, contrariando assim, o que estava assegurado na Constituição de 1934.

Há que se destacar que a determinação constitucional em relação ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, além de possibilitar a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, propiciou também a criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, assim como a transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, em Escolas Técnicas Federais, onde o crescente processo de industrialização fez com que o Estado atribuísse às empresas oficiais, com mais de cem empregados, a função de manter integralmente, uma escola ou sistemas de escolas de aprendizagem, destinadas à formação profissional de seus aprendizes (ROMANELLI, 1987). Para efeito administrativo de seu ensino, essas escolas poderiam articular-se às escolas do SENAI. Foram organizadas, dessa forma, as Escolas Técnicas Federais.

Ainda na década de 40, com a aprovação das Leis Orgânicas da Educação Nacional, instalou-se legalmente, uma dicotomia no ensino médio com objetivos, conteúdos e finalidades distintas. De um lado, vislumbrava-se com o ensino secundário e normal, formar as elites condutoras do país. Por outro lado, o ensino profissional, destinado às classes subalternas, visava formar os desvalidos da sorte e os menos afortunados, ou seja, aqueles que

necessitavam ingressar precocemente, na força de trabalho. Dessa forma, mantinha-se a herança dualista, explicitando-a.

Com esta Reforma, também conhecida como Capanema, em 1942, houve a verdadeira sistematização racional do ensino médio no Brasil, e o ensino secundário passou a ser organizado em dois ciclos: o ginásial e o colegial, com duração de quatro e três anos, respectivamente. O colegial com duas modalidades: o secundário com o Clássico e o Científico, e o profissionalizante, com o Ensino Normal, Industrial, Agrícola e Comercial. Dessa forma, o ensino técnico passou a ser um ramo do ensino médio, articulado com o primário e o superior.

As Leis Orgânicas ou Reforma Capanema, em consonância com a Reforma Francisco Campos, apenas permitiam o acesso ao ensino superior, no ramo profissional correspondente.

Na tentativa de romper a tradicional dicotomia propedêutica/ profissionalizante, a Lei n.º 1.076/50, assegurou a possibilidade de acesso ao 2º ciclo secundário, independente do ramo profissional no 1.º ciclo, permitindo que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos. Posteriormente, a Lei n.º 1.821/53, dispôs sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

Somente com a Lei n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a formação técnica foi considerada de fundamental importância para o desenvolvimento do país, o ensino profissional equiparou-se ao ensino acadêmico. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes, embora se mantivesse a separação entre ensino secundário e ensino técnico.

Esta lei assegurou a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, sendo classificada por Anísio Teixeira, como meia vitória, mas vitória.

Na década de 60, estimulados pelo disposto no artigo 100, da Lei Federal n.º 4.024/61, foram implantados no território nacional, experimentos educacionais orientados para a profissionalização de jovens, tais como os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Posteriormente, a nova fase do ensino profissionalizante no país caracterizou-se pela promulgação da Lei n.º 5.692/71, que reformulou a Lei 4.024/61.

A Lei n.º 5.692/71 fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º graus, e instituiu a profissionalização universal e compulsória em nível de 2º grau, ou seja, todo o ensino de 2.º grau deveria qualificar para o trabalho. Esta lei preconizava um caráter terminal para esse nível de ensino, assim como estava diretamente voltada para a formação de técnicos. Nesse período, o país vivenciava uma expansão acelerada da economia, uma vez que se tratava do início dos anos 70, década do ilusório milagre econômico brasileiro.

Embora esta lei represente um capítulo marcante na história da educação profissional, especialmente por generalizar a profissionalização no então denominado 2º grau, também provocou efeitos desastrosos, tais como: a introdução generalizada do ensino profissional no 2.º grau, se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento das redes públicas de ensino técnico então existentes e a descaracterização das redes do ensino secundário e normal, mantidas por estados e municípios, assim como a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos, mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

Face às contradições, às críticas e às dificuldades ocasionadas pela imposição de profissionalização, a Lei nº 5.692/71 foi alterada e substituída pela Lei nº 7.044 de 1982, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau.

A atual LDB nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reservou um espaço privilegiado para a educação profissional, na qual ocupa um capítulo específico, enfatizando que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2001, p. 31).

De 1995 a 2002, vivenciamos as reformas educacionais em relação à educação profissional. Assim, a Lei nº 9.394/96 normatizou a Educação Profissional, desvinculando-a da formação geral acadêmica, definindo-a como uma modalidade de educação e articulada com os vários níveis de ensino. De acordo com o parágrafo 2º, do artigo 36, da LDB, a preparação para o exercício de profissões técnicas poderá ocorrer no nível do ensino médio, após atendida a formação geral do educando. Além disso, essa lei configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo, e de preparação para o trabalho e a cidadania.

Importante ressaltar que o Decreto Federal nº 2.208/97, regulamenta o parágrafo 2.º, do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96. De modo geral, esse decreto estabelece níveis de formação profissional; retoma a LDB; regulamenta papéis na elaboração curricular, assim como flexibiliza a educação profissional através da modularização, certificando competências adquiridas.

No artigo 2.º deste decreto, reafirma-se o caráter permanente e universal da educação profissional, sendo reconhecido que o desenvolvimento do trabalhador pode se dar em

situações formais de aprendizagem em cursos organizados de formas variadas, à distância ou presenciais, ou ainda, em situações não formais durante seu exercício laboral.

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 2001, p. 51).

O Decreto n.º 2.208/97 através de seu artigo 3.º, estabelece que a Educação Profissional compreende três níveis de formação: básico, técnico e tecnológico.

Vale salientar que o nível básico refere-se aos cursos de curta duração, destinados a qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores em geral, jovens e adultos, independente de sua escolarização anterior. São cursos que não estão sujeitos a regulamentação curricular, pois são considerados modalidade de educação não-formal. O nível técnico destina-se àqueles que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, com organização curricular própria e independente do ensino médio, conferindo o certificado de auxiliar ou o diploma de técnico. O nível tecnológico compreende os cursos técnicos de nível superior que se destinam aos egressos do ensino médio e técnico. São estruturados em áreas especializadas para atender aos diversos setores da economia, conferindo o título de tecnólogo.

Estes três níveis cobrem todas as possibilidades de formação na vertente profissional do cidadão, uma vez que compreendem desde os cursos de qualificação em nível fundamental até os cursos de graduação que, na seqüência, dão direito à continuidade de estudos em nível de pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*).

O artigo 5.º, do Decreto n.º 2.208/97, assegura que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. O parágrafo único desse artigo explicita ainda que:

As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 2001, p. 52).

É possível observar que no aspecto curricular os conteúdos, as competências e as habilidades podem vir a ser aproveitados em cursos variados, independentemente da sua modalidade. Também são diversos os trajetos possíveis dentro da modalidade de educação profissional e desta, com os níveis de ensino básico e superior.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, vale salientar que estas regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio, no sentido de intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos, e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Há ainda outros princípios que definem a identidade e especificidade da Educação Profissional e dizem respeito ao desenvolvimento de competências para a laboralidade. Sendo assim, a nova exigência é a do desenvolvimento de competências profissionais, que permitem ao indivíduo constituir, articular e mobilizar valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional, agindo eficazmente, diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada, transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (BRASIL, 2001).

Conforme o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 2001).

Um outro conceito de competência, traduz-se na “capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho”. Pode ainda ser entendida como um “saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento” (BRASIL, 2001, p. 126).

Deffune e Depresbiteris (2002), ressaltam que a competência configura-se como a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida no desempenho dos papéis sociais. De modo mais específico, vislumbra-se a competência como uma habilidade para desempenhar atividades no trabalho, dentro de padrões de qualidade esperados.

De acordo com Deluiz (2001), a noção de competência começou a ser utilizada na Europa, a partir da década de 80. Originou-se das Ciências da Organização e surgiu no quadro de crise do modelo de organização taylorista/fordista de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Diante deste contexto de crise e tendo por base a escolarização dos jovens, as empresas passaram a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem, então, passou a ser orientada para a ação e a avaliação das competências baseada nos resultados observáveis.

Assim, o modelo de competência veio substituir o tradicional conceito de qualificação, o qual permanecia atrelado à educação escolar, formação técnica e experiência profissional,

ou seja, à escolarização formal. Com esse novo modelo, vislumbra-se não apenas avaliar a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho (DELUIZ, 2001). Esta autora ressalta ainda que, embora as competências tenham um conteúdo subjetivo e individual, as mesmas são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador. Tal afirmação é corroborada por Deffune e Depresbiteris (2002).

Acresce-se ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, outros princípios que norteiam a identidade e especificidade da Educação Profissional, e referem-se à flexibilidade, à interdisciplinaridade, à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Com o objetivo de coletar dados estatísticos observando o desenvolvimento de políticas dos governos federal, estaduais e municipais, o Censo da Educação Profissional (1999), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que o país contava com aproximadamente 100 mil professores e instrutores atuando em 33 mil cursos em nível de Educação Profissional, havendo nos três níveis, 2 milhões e 800 mil matrículas em todo o país. O nível básico possuía 27.555 cursos x 2 milhões de estudantes; o técnico respondia por 5.018 cursos x 717 mil matrículas e o tecnológico com 433 cursos x 97 mil alunos. Participaram desse levantamento 3.948 instituições, sendo que destas, 2.216 oferecem cursos no nível técnico, 2.034 no nível básico, e 258 no nível tecnológico.

Neste contexto, de acordo com o referido censo, a Educação Profissional no Brasil se dá com maior intensidade no setor de Serviços, onde está inserida também a saúde, concentrando 68% das matrículas dos alunos. Vale destacar que esses dados referem-se aos três níveis da Educação Profissional. Em seguida, o setor da Indústria, com 24,2%,

posteriormente, a Agropecuária e Pesca, com 4,1% dos alunos matriculados. Por último, está o setor de Comércio, com 3% do total.

Atualmente, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), elaborou uma proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. O conteúdo principal desse documento “concentra-se na definição de linhas estratégicas, que se constituem num arcabouço político que irá desencadear uma série de ações em benefício da formação profissional e tecnológica no país”. Conseqüentemente, novos rumos devem ser traçados em relação a esses níveis de educação (BRASIL, 2003, p. 6).

Tendo em vista a sua trajetória histórica até os dias atuais, destaca-se que a origem e a regulamentação da Educação Profissional no Brasil são decorrentes de um processo histórico, intimamente ligado ao desenvolvimento urbano-industrial.

Após abordarmos de maneira geral a Educação Profissional no Brasil, resgatando a sua historicidade, discutiremos a seguir, a Educação Profissional em Enfermagem, de forma contextualizada.

2.2 A Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem

Como prática social e histórica, sujeita a transformações, a prática de enfermagem e sua respectiva forma de organização respondem aos condicionamentos internos e aos determinantes da estrutura social dominante, refletindo dessa forma, as mudanças ocorridas na sociedade na qual se encontra inserida.

A institucionalização da Enfermagem, em 1860, com Florence Nightingale, na Inglaterra, se configurou incorporando o sistema social vigente, reproduzindo a divisão social do trabalho entre duas categorias distintas: as *lady-nurses* e as *nurses*. As *lady-nurses*

provinham de classes sociais mais elevadas, e eram treinadas para o ensino e supervisão do serviço e as *nurses*, por serem de origem sócio-econômica inferior, executavam o trabalho manual, ou seja, o cuidado direto aos pacientes. Conseqüentemente, as *lady-nurses* detinham o saber; e as *nurses* encarregavam-se do fazer. Assim, podemos dizer que a divisão do trabalho de enfermagem originou-se da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (MELO, 1986).

Desta forma, observa-se que, desde sua organização, o processo de trabalho na enfermagem é caracterizado como modalidade funcional, com a finalidade de economia de tempo e de maior presteza na execução do serviço. A prática é fragmentada em atos e procedimentos isolados, desvinculados da integralidade da assistência, e a atribuição de responsabilidades diferencia-se de acordo com o grau de qualificação. Acresce-se a isso, o fato de que as características do ensino de enfermagem não diferem do ensino institucional das sociedades capitalistas, sendo a prática de enfermagem realizada por diferentes agentes. Em virtude desta prática, surgiram as diversas categorias na enfermagem: o auxiliar, o técnico e o enfermeiro. É importante ressaltar que o atendente constituiu-se, historicamente, no primeiro agente da enfermagem a ser institucionalizado (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

No Brasil, das diversas categorias existentes na enfermagem, a formação do enfermeiro é pioneira, tendo sido criada, em 1923, a primeira Escola de Enfermagem, no Rio de Janeiro, financiada pela Fundação Rockefeller, sob a orientação de enfermeiras americanas. O interesse centrava-se na formação de pessoal para atuar no combate das endemias e epidemias prevalentes na época. Em 1926, essa escola recebeu o nome de Ana Néri .

Ligada ao Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), a Escola de Enfermagem Ana Néri, em 1931, foi considerada, oficialmente, como escola-padrão. Tal fato, além de representar um marco fundamental da estruturação da enfermagem como profissão, impulsionou a criação de mais escolas que se espelhavam nessa, como exemplo. Vale

salientar que o ensino de enfermeiras no Brasil, de 1949 a 1961, era de nível médio. Somente com a lei nº 4.024/61, o ensino de Enfermagem passou a ser ministrado em três níveis: superior, médio e elementar (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

Em relação ao auxiliar e ao técnico de enfermagem, Almeida; Rocha (1986) apontam como forças propiciatórias para a criação dessas categorias, o desenvolvimento da tecnologia em saúde; a procura da racionalidade dos serviços médico-hospitalares; a luta de grupos das classes sociais por ascensão na escala social, via instrução e intelectualização, associada à crescente divisão técnica do trabalho nas sociedades capitalistas. A institucionalização do auxiliar de enfermagem, através da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, foi o marco inicial, além de oficializar a divisão do processo de trabalho na enfermagem. Essa mesma lei, que estabeleceu as condições mínimas para a preparação de enfermeiros e auxiliares, regulamentou também, os cursos de enfermagem de nível superior.

Os Cursos de Auxiliar de Enfermagem foram criados em caráter de emergência, em decorrência da falta de pessoal qualificado para trabalhar na enfermagem, já que o número de enfermeiras era insuficiente e sua formação demorada. A formação do auxiliar de enfermagem, em larga escala, nos cursos regulares, viria solucionar tal problema.

Dessa forma, expandiram-se os Cursos de Auxiliar de Enfermagem, atingindo um total de sessenta e sete no final da década de 50. Tal fato foi bastante significativo, pois o primeiro curso destinado à formação de auxiliares de enfermagem no país havia sido criado em 1936, por Laís Netto dos Reis, na Escola Carlos Chagas, em Belo Horizonte (CAPELLA et al., 1988; PEQUENA..., 2004; PIRES, 1989).¹

A partir da década de 50, com a mudança da política nesse setor, a saúde pública foi perdendo sua importância, e a necessidade então, era a da formação de profissionais de

¹ Embora Capella et al. (1988); Pires (1989) e Pequena... (2004), afirmem que o primeiro Curso de Auxiliar de Enfermagem tenha sido criado em Belo Horizonte, em 1936, há divergências na literatura, uma vez que Nakamae (1987); Porfírio et al. (1992) e Bueno; Pastorelli; Tavares (1998), afirmam que o primeiro Curso de Auxiliar de Enfermagem foi criado na Escola de Enfermagem Ana Néri, em 1941.

enfermagem que atuassem principalmente em hospitais, pois as ações passaram a ser individualizadas, com enfoque curativo. O avanço da industrialização e a conseqüente urbanização da força de trabalho, associados à exigência de ampliação da assistência médica e a expansão hospitalar, constituíram-se em fatores determinantes para a mudança de objetivos e metas no preparo de pessoal de enfermagem (NAKAMAE, 1987).

Após a proliferação dos cursos de auxiliar de enfermagem, nos anos 50, o nível técnico de enfermagem surgiu na década de 60, como uma proposta governamental. A criação dessa categoria profissional se deu em um ambiente de muita controvérsia e grandes polêmicas, especialmente entre os enfermeiros, visto que esse novo profissional apresentava-se, inclusive, como uma ameaça ao seu espaço, pela indefinição dos limites entre as funções. Há vários anos, a criação do técnico de enfermagem já vinha sendo cogitada pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), sem contudo, obter o respaldo da maioria dos enfermeiros. As funções de supervisão de pequenas unidades e cuidados a doentes graves que não eram atendidas, satisfatoriamente, nem por auxiliares, por falta de preparo, e nem por enfermeiros, devido ao número reduzido desses profissionais, levaram a ABEn a solicitar ao Conselho Federal de Educação, em 1965, a regulamentação do Curso Técnico de Enfermagem (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

Os primeiros cursos técnicos foram criados em 1966, nas Escolas de Enfermagem Ana Néri e Luiza de Marillac, no Rio de Janeiro, sob os Pareceres do CFE 171/66 e 224/66, como proposta das Escolas, sem vinculação com a educação nacional (OGUISSO, 1977). De acordo com o Parecer 171, de 11 de março de 1966, a justificativa apresentada pela Escola de Enfermagem Ana Néri, foi assim descrita:

A Escola Nacional de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ana Néri) é a primeira do Sistema Federal, a organizar o Curso de Enfermagem de Nível Médio, sob o regime da LDB, e, de acordo com a distribuição do ensino de Enfermagem...

O nome proposto pela Escola Nacional de Enfermagem, Curso Técnico de Enfermagem, não coincide com o que foi indicado pelo Conselho no Parecer 279/62², Escolas Médias de Enfermagem.

Isso, entretanto, não constitui impedimento e até oferece alguma vantagem porque permite fazer bem a distinção não só entre os Cursos, mas igualmente entre os diplomados, estabelecendo, desde já, a graduação em três níveis profissionais que, segundo parece, convém muito à situação desigual das diferentes regiões do País e também às exigências hospitalares para melhor distribuição de serviço (BRASIL, 1974, p. 393).

Somente com a Lei nº 5.692, de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e a proposta de obrigatoriedade de profissionalização, o Curso Técnico de Enfermagem passou a integrar o Sistema Educacional Brasileiro, em nível de 2º grau. Entretanto, esse profissional, apesar de integrar o sistema educacional brasileiro, somente foi reconhecido como tal em 1986, com a Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto nº 94.406/87, que dispõem sobre o exercício da enfermagem.

A partir deste momento, o técnico de enfermagem, passou a ser um profissional do setor saúde, encarregado de realizar atividades que lhe são atribuídas legalmente, cabendo-lhe, especialmente, participar sob a supervisão do enfermeiro no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de enfermagem; na prestação de cuidados diretos de enfermagem a pacientes em estado grave; na prevenção e controle sistemático das doenças transmissíveis em geral; nos programas de vigilância epidemiológica; na prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar e de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência à saúde; na execução de programas e atividades de assistência integral à saúde individual, de grupos específicos, particularmente, daqueles prioritários e de alto risco; nos programas de higiene e segurança do trabalho e de prevenção de acidentes e de doenças profissionais e do trabalho (CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM - COREN - MG, 2003).

² Parecer nº 279, de 16 de novembro de 1962. Reconhecimento do Curso da Escola de Auxiliares de Enfermagem São Vicente de Passo Fundo, ligado à Faculdade do Rio Grande do Sul. Cursos já autorizados e não reconhecidos antes da LDB 4.024/61 (fase de transição), sugere que as escolas nestas condições sejam transformadas em Escolas Médias de Enfermagem (BRASIL, 1974).

Friedlander et al. (1992) indicam que a imposição legal da criação dessa categoria pode ter sido um dos fatores geradores das dificuldades que esse profissional enfrenta para encontrar espaço próprio no mercado de trabalho, resultando, muitas vezes, na absorção desses profissionais como auxiliares, recebendo salários menores e desempenhando funções abaixo de sua qualificação.

A inexistência do cargo de técnico de enfermagem nos quadros funcionais no setor saúde, também contribuiu para o desestímulo na formação desse profissional.

O estudo de Faleiros (1997), revelou uma crise de identidade entre os profissionais técnicos de enfermagem, especialmente provocada por executarem atividades de competência de outros profissionais da área de enfermagem, assim como pelo não reconhecimento profissional da categoria.

Certamente, essa lacuna de aproximadamente 20 anos entre a formação e a legalização do exercício profissional do técnico de enfermagem, dificulta até hoje sua inserção no mercado de trabalho, assim como o direito de desenvolver suas atribuições nas instituições de saúde.

Em virtude desta situação e na tentativa de revertê-la, ou no mínimo amenizá-la, o Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução n.º 42, de 1993, recomendou ao Ministério da Saúde incorporar o Técnico de Enfermagem no rol das atividades relacionadas ao Plano de Carreira, Cargos e Salários do Serviço Público Federal.

Atualmente, os cursos técnicos são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/97 e Decreto n.º 2.208/97, sendo que a especificidade dos vários cursos para Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio têm normatização própria.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico são regulamentadas pela Resolução CNE/CEB, n.º 4/99 e Parecer CNE/CEB, n.º 16/99. No que diz respeito à área da saúde e mais especificamente à enfermagem, há também, os

Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que têm como objetivo oferecer subsídios à formulação de propostas curriculares para o nível técnico, possibilitando dessa forma, o direcionamento de todo currículo da Educação Profissional em Enfermagem.

O Curso de Auxiliar de Enfermagem confere Certificação de Qualificação Técnica, com validade nacional e enquadra-se na categoria de qualificação profissional de nível técnico cujo requisito de entrada, conforme o então citado Parecer n.º 16/99 do CNE/CEB, é a existência de condições para a matrícula no ensino médio, ou seja, a conclusão do ensino fundamental. De acordo com o Parecer n.º 10/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem integra itinerário de profissionalização do técnico de enfermagem, podendo ser oferecido tanto como módulo do curso de técnico de enfermagem, quanto como curso específico de nível técnico para Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem (BRASIL, 2001).

O Curso Técnico de Enfermagem confere Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio. Para a obtenção do diploma de técnico de enfermagem, faz-se necessário concluir o ensino médio, concomitantemente ou posteriormente, à conclusão do curso técnico.

No que diz respeito à Organização da Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer n.º 16/99 ressalta que:

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, de qualificação, habilitação ou especialização profissional, em sua organização, deverão ter como referência básica, no planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas... O ensino deve contextualizar competências, visando, significativamente, a ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso,

mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado dos alunos (Brasil, 2001, p. 136).

No que diz respeito aos cursos de nível tecnológico, vale ressaltar que estes não equivalem ao exercício profissional de enfermeiro. De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEn) - 269, de 2002, é vetado o exercício profissional da enfermagem a portadores de diploma em tecnólogo de enfermagem. O Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, revelou que os cursos de nível tecnológico ainda são incipientes na área da saúde.

No momento atual, temos conhecimento de que estão sendo discutidas Políticas Públicas para a Educação Profissional com o objetivo de traçar novos rumos para esse nível de educação, o que com certeza, acarretará mudanças também para a educação profissional de nível técnico em enfermagem.

Observamos que, de 1976 a 1993, os Cursos Técnicos de Enfermagem cresceram em média 66%. Nos Cursos de Auxiliar de Enfermagem, verificou-se um aumento maior, em torno de 150%. Em 1982, o país contava com 141 Cursos Técnicos de Enfermagem e 99 Cursos de Auxiliares de Enfermagem. Já em 1997, esses números elevaram-se consideravelmente, perfazendo um total de 374 e 476, ou seja, em 15 anos houve um crescimento de aproximadamente, 38% e 21%, respectivamente (SANTOS, 1997).

O mercado de trabalho formal do setor saúde absorve, aproximadamente, 2 milhões de trabalhadores empregados, o que representa cerca de 8,7% do total de empregos existentes na economia formal do país. Observamos que 1,1 milhão de pessoas trabalham diretamente na assistência à saúde e que aproximadamente 600 mil são trabalhadores oriundos da educação profissional em enfermagem. Esses recursos humanos representam praticamente 50% de todo o pessoal envolvido com ações de saúde (VELLOZO, 2001).

Dados do COFEn (2005) revelam que atualmente os profissionais de enfermagem somam cerca de 791 mil trabalhadores. No que concerne a esse pessoal, há o seguinte

contingente: enfermeiros: 109.133; técnicos de enfermagem: 195.509 e auxiliares de enfermagem: 487.174. Destaca-se que os técnicos e auxiliares de enfermagem somam 682.683 trabalhadores, ou seja, representam 86% da força de trabalho de enfermagem no Brasil.

Vale ressaltar que em estudo realizado anteriormente constatamos que, no final da década de 90, os técnicos e auxiliares de enfermagem representavam 60% da força de trabalho de enfermagem no país, somando 326.446 trabalhadores (SANTOS, 1997). Através dos dados, é possível observar que, em 8 anos, houve um crescimento de 26% nessas categorias profissionais, que representam a educação profissional em enfermagem.

Torna-se premente salientar ainda que, segundo o COFEn (2005), os atendentes de enfermagem, ou seja, o pessoal sem qualificação atuando na área, somam 26.093 trabalhadores que compõem a equipe de enfermagem. Julgamos importante destacar que esse número refere-se aos atendentes de enfermagem autorizados pelo COFEn para exercer a função.

Em 1997, o número desse pessoal perfazia um total de 140.287 trabalhadores, enquanto em 1985, a força de trabalho em enfermagem constituía-se, em sua maioria, pelos atendentes de enfermagem que representavam 63,8% da população da enfermagem brasileira. No final da década de 90, 35% dos trabalhadores de enfermagem não dispunham de qualificação técnica específica. (DILLY; JESUS, 1995; FORMAÇÃO, 2001; SANTOS, 1997).

Diante deste contexto, de acordo com dados do Ministério da Saúde, estimava-se a necessidade de qualificar cerca de 225 mil trabalhadores, que eram os atendentes de enfermagem, prevendo-se que, aproximadamente, 25% destes não haviam concluído o ensino fundamental.

Desta forma, foi criado em 1999, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), com o objetivo de qualificar os trabalhadores de enfermagem que exercem a profissão de forma irregular, diminuindo assim os riscos à população atendida e melhorando a qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial, particularmente, nos estabelecimentos integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS). Ao mesmo tempo, objetivou criar condições de continuidade e sustentabilidade para os programas de formação de nível médio para a saúde, na tentativa de impedir que um novo contingente de trabalhadores, em situação irregular, possa surgir no futuro (FORMAÇÃO, 2001).

Vale destacar que o PROFAE foi uma iniciativa do Ministério da Saúde, executado pela Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde (SIS). O início de sua operacionalização ocorreu no ano de 2000, em todo território nacional. Os cursos de qualificação de auxiliar de enfermagem propostos pelo PROFAE foram oferecidos por escolas com experiência na formação desta categoria. Ao final do curso, os alunos receberam o certificado de qualificação técnica de auxiliar de enfermagem.

O PROFAE atendeu também, à formação de enfermeiros-docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. O curso de formação pedagógica foi desenvolvido em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, tendo como método central a educação à distância, na modalidade semi-presencial, articulando teoria e prática ao longo do seu desenvolvimento. Com a formação de aproximadamente, 12 mil enfermeiros-docentes, vislumbra-se melhorar a qualidade da assistência, já que estes profissionais, certamente, mudarão a forma de lidar com suas equipes de trabalho (FORMAÇÃO, 2001).

De acordo com Sório (2003), há alguns fatores associados à demanda efetiva por profissionais oriundos da educação profissional em enfermagem, entre eles, o envelhecimento da população; as mudanças organizacionais e tecnológicas dos serviços de saúde; as políticas

de atenção básica, como é o caso do Programa de Saúde da Família (PSF); assim como a estrutura de morbidade da população (informação verbal).³

Diante do exposto e entrevedo-se a humanização nos serviços de saúde no Brasil, por meio da qualificação dos trabalhadores, assim como tendo consciência de que os cuidados de enfermagem prestados à saúde da população, em sua maioria, são desenvolvidos por pessoal de nível médio, estamos certos de que cabe a nós, enfermeiros, proporcionar um ensino de qualidade, conseqüentemente, diminuindo os riscos à população atendida e melhorando a qualidade da assistência prestada.

E ainda, considerando-se o fato de que a formação dos profissionais de nível técnico de enfermagem é de fundamental importância no quadro atual de desenvolvimento do país, uma vez que esses profissionais representam um número bastante expressivo da força de trabalho de enfermagem e de saúde no Brasil, sendo responsáveis por grande parte da assistência de enfermagem prestada à população, depreendemos que a problematização referente às práticas pedagógicas empregadas na Educação Profissional em Enfermagem, merece ser objeto de investigação, conduzida por enfermeiro interessado ou atuando nesse nível de ensino, a fim de motivar e estimular o processo ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais atraente e agradável possível.

Na busca por um novo fazer docente, entrevedo-se inovações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, propomos neste estudo, investir no conhecimento de estratégias e conseqüentemente na avaliação, tendo em vista suas implicações neste processo de ensino e aprendizagem.

³ Informação fornecida por Rita Sório em Ribeirão Preto, no Simpósio Internacional Inovação e Difusão do Conhecimento em Enfermagem, em 2003.

2.3 Estratégias e Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem

As estratégias de ensino são extremamente importantes enquanto elemento essencial do planejamento didático, independentemente, da concepção pedagógica utilizada. Referem-se às formas de ação/intervenção em sala de aula, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem. Constituem-se pois, de meios utilizados para facilitar a construção do conhecimento, sendo um forte componente para o favorecimento da motivação dos alunos. Fazem parte do plano de ensino, assumindo, numa concepção crítica, um caráter de maior flexibilidade.

Autores como Masetto (1997) e Haidt (2002) ressaltam que, atualmente, também são empregados outros termos para designar as estratégias de ensino, como técnicas de ensino, técnicas pedagógicas, métodos didáticos ou de ensino, metodologias de sala de aula, procedimentos de ensino e recursos didáticos.

Neste estudo, optamos pelo emprego do termo estratégia, pois o consideramos mais apropriado, já que, de acordo com Ferreira (1986), estratégia é a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

Para Masetto (1997), as estratégias têm um caráter instrumental. Estão voltadas tanto para a consecução de objetivos definidos, quanto para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Traduzem-se em importantes recursos didáticos e incluem toda a organização de sala de aula, que facilite a aprendizagem do aluno: disposição dos móveis e carteiras, organização e exploração do espaço da sala, exploração do deslocamento físico de professores e alunos, material a ser utilizado, do mais simples ao mais complexo e avançado, ou ainda excursões a locais fora da escola. Este autor é enfático ao afirmar que a escolha das estratégias mais adequadas para o alcance de determinado objetivo, configura-se em um dos segredos do sucesso da aprendizagem, propiciando o dinamismo nas aulas, a participação dos alunos, a

integração e coesão grupal, a motivação e interesse dos educandos, assim como o atendimento às diferenças individuais, já que nem todos aprendem com as mesmas técnicas.

Haidt (2002) considera que ao selecionar as estratégias e a organização das experiências de aprendizagem mais adequadas, deve-se considerar os seguintes aspectos: a adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem; a natureza do conteúdo a ser desenvolvido; as características dos alunos; as condições físicas e o tempo disponíveis. A autora salienta ainda que, a partir desses aspectos é que se definem as formas de intervenção na sala de aula visando ajudar o aluno no processo de (re)construção do conhecimento.

Acresce-se ainda, a necessidade de integrar-se às estratégias, os processos de avaliação, assim como a própria relação professor-aluno, já que ambos acompanham todo o processo de aprendizagem, traduzindo-se em elementos facilitadores para o alcance dos objetivos pelos alunos (ABREU; MASETTO, 1990).

A avaliação é parte integrante e essencial do processo de aprendizagem. Trata-se de um processo contínuo com vistas aos objetivos propostos, acompanhando todo o processo de aprendizagem, pois é um instrumento de *feedback* para o aluno e o professor.

Sordi (1998) destaca que a avaliação é um instrumento necessário à qualificação do ensino, fator decisivo na organização do trabalho docente. Entretanto, constitui-se em um dos fenômenos mais polêmicos da vida escolar. Para que se construa uma avaliação cidadã, entre outros aspectos, aponta que essa deve ser incluyente; os espaços da sala de aula devem ser preenchidos pela pedagogia da aprendizagem e não pela pedagogia do exame; devendo o processo avaliativo ser dialógico, mediado pelo professor, que deve cuidar para que essa relação, indissociável, seja acolhedora, honesta e permeada pela esperança, favorecendo portanto, o crescimento.

Em se tratando da relação professor-aluno, Rogers (1985) ressalta que a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento decorrentes do relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz, ou seja, a autenticidade; o apreço ao aprendiz e a compreensão empática. Destaca ainda que, essas qualidades superam quaisquer recursos didáticos que possam vir a ser utilizados, embora reconheça que, em determinados momentos, o emprego destes torna-se importante.

Cunha (2001, p. 70) considera que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino, pois a forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. Isto interfere na relação professor-aluno, e é parte desta relação, como mostra o depoimento de um aluno acerca do bom professor: *“Escolho este professor como o melhor pela forma com que nos faz pensar, colocando o conteúdo teórico não como verdade acabada, mas questionando-o....”*

No que diz respeito à aprendizagem, Freire (1987) é enfático ao afirmar que aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Palavra viva e dinâmica, criadora de cultura, que diz e transforma o mundo. Assim, ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente, a função de sujeito de sua história. Para o autor, o sentido da alfabetização consiste em aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, ou seja, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Enfim, alfabetizar torna-se sinônimo de conscientizar. Com base nessas premissas, o autor criou um método de aprendizagem conhecido como *método de conscientização* que originou-se como método de alfabetização. Este procura dar ao homem, a oportunidade de redescobrir-se através da reflexão do próprio processo em que ele vai se descobrindo.

Demo parafraseando Sócrates, afirma que *aprendizagem é uma êtica*, já que aprender é uma dor que enriquece e engrandece. A aprendizagem configura-se como um processo de

reconstrução, pois não se aprende sem questionamento, sem elaboração própria. Afirma ainda que a aprendizagem do futuro será corpo-a-corpo, muito mais individualizada, e ainda que não se aprende bem sem um bom professor, pois o profissional da aprendizagem é o professor que deverá ser um orientador, um facilitador (informação verbal)⁴.

A aprendizagem é um processo organizado pela pessoa que aprende. Já o ensino é uma ação de comunicação orientada no que diz respeito à transformação do aprendiz em sua formação (BÉLAIR, 2001).

Para Masetto (1997, p. 45) aprender significa “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos”. Por outro lado, ensinar traduz-se em “instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, dirigir, desenvolver habilidades”.

Em uma situação de ensino e aprendizagem, há que se considerar um modelo dinâmico que comporta quatro dimensões em interação recíproca, ou seja, alunos-professor-conhecimento-comunicação, pois trata-se de um trabalho interativo. O ensino é um processo interpessoal e intencional que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito, a aprendizagem. Ensinar, portanto, é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe (ALTET, 2001).

Freire (2002, p. 10) admite que para ensinar é preciso ousar. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, afirma ainda que:

...a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo... É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência... sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar... aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro... com os

⁴ Informação fornecida por Pedro Demo na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, em 1997.

sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Aprendizagem e ensino configuram-se como processos indissociáveis, no qual o aluno é o principal agente de sua aprendizagem. Trata-se de um processo dinâmico, sendo resultante da interação do aluno com seu ambiente. Há que se permitir ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui, ou seja, a aprendizagem deve estar relacionada ao mundo do aluno. Conseqüentemente, no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, o aluno é um participante ativo.

Mizukami (1986), enumera cinco diferentes concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem: abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Ressalta que, no Brasil, estas cinco abordagens influenciaram de forma significativa os professores, ou por meio de informações adquiridas na literatura, ou através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, ou ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores. Destacaremos, aqui, as abordagens tradicional e sócio-cultural.

A abordagem tradicional caracteriza-se pela concepção de educação como um produto, pois os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos. A ênfase é dada à transmissão de informações em sala de aula, onde os alunos são instruídos, ensinados pelo professor. Os conteúdos e as informações têm que ser adquiridos e os modelos, imitados. Em termos gerais, é um ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. A relação professor-aluno é vertical e as diferenças individuais são ignoradas. A expressão oral do professor tem um lugar proeminente, cabendo ao aluno a memorização do conteúdo verbalizado. A avaliação é realizada visando a quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir (FREIRE, 1987; MIZUKAMI, 1986).

Já na abordagem sócio-cultural, a ênfase é na busca da superação opressor-oprimido, vislumbrando-se o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional. Em uma situação de ensino-aprendizagem esta superação ocorre através de condições como: reconhecer-se criticamente como oprimido; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e transformar radicalmente a situação objetiva geradora de opressão. O objetivo principal da educação é a tomada de consciência, a fim de provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. Desta forma, a educação é um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo. Neste processo, os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, numa relação horizontal, de pessoa a pessoa, cuja essência é o diálogo. A avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, por professor e alunos, conjuntamente (FREIRE, 1987; MIZUKAMI, 1986).

Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, faz um paralelo entre a concepção bancária da educação, em que o educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, transformando a educação em um ato de depositar; e a educação conscientizadora, libertadora ou problematizadora, em que o educador não é o que apenas educa, mas ao mesmo tempo se educa, implicando, portanto, na superação da contradição educador-educandos. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, simultaneamente, educadores e educandos.

Podemos dizer que a educação bancária, também conhecida como pedagogia da transmissão ou educação tradicional, tem como premissa básica, que os conhecimentos ou informações de modo geral, são os aspectos mais importantes da educação, portanto,

depositados nas mentes dos educandos. A experiência fundamental a ser vivida pelo aprendiz é a de receber o que o educador lhe oferece, já que este é visto como *tábula rasa*. Seu objetivo principal está centrado na aquisição de conhecimentos e sua reprodução acrítica, proporcionando, conseqüentemente, a manutenção do *status quo* - a educação conservadora. O método de ensino predominante é a exposição, a narração, ou seja, a dissertação, e a relação que se estabelece entre educador-educando é marcada pela verticalidade (FREIRE, 1987).

Por outro lado, a educação conscientizadora, libertadora ou ainda, pedagogia da problematização tem como premissa básica que o processo de conscientização, isto é, o conhecimento da situação, assim como das circunstâncias que a envolvem, é extremamente importante para se intervir sobre ela, já que o homem é um ser da práxis, compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. A experiência fundamental a ser vivida pelo educando é a de problematizar a realidade circundante, com o objetivo de detectar problemas e resolvê-los. Seu principal objetivo concentra-se no desenvolvimento da consciência crítica, vislumbrando uma educação transformadora. O diálogo, baseado no respeito mútuo, na experiência anterior, traduz-se no principal método de ensino, imprescindível para se desvelar a realidade; e a relação educador-educando marcada pelo companheirismo entre estes, sendo portanto, horizontal (FREIRE, 1987).

Nestas situações contextualizadas de ensino-aprendizagem, evidenciam-se as tarefas do professor, que não são simples. Também não é simples o saber docente, que é proveniente de saberes científicos, adquiridos durante a formação profissional e saberes da experiência, que são acumulados ao longo da existência humana.

Demo ressalta que o papel do professor é colocar dúvidas, instigar. Ressalta ainda que, a ciência pós-moderna é tipicamente pesquisa. Portanto, qualquer profissional, especialmente o professor, deve ser pesquisador, pois é essencial saber pensar (informação verbal)⁵.

⁵ Informação fornecida por Pedro Demo, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, em 1997.

O estudo de Cunha (2001) revelou que entre as características do bom professor, ele: torna as aulas atraentes; estimula a participação do aluno; sabe se expressar de forma que todos entendam; induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa e procura formas inovadoras de desenvolver a aula. Tais aspectos são apontados pelos alunos como fundamentais ao prazer de aprender.

Ao falar dos saberes necessários à prática educativa, em seu livro, *A Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire, traz à tona aspectos e dimensões extremamente importantes, sobretudo num contexto de prática reflexiva crítica, explicitando que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1997, p. 136).

Esteve (1995) aponta que além de saber a matéria que leciona, cabe ao professor ser um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e além do ensino, cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual. A esses elementos, soma-se a atenção aos alunos especiais, integrados na turma.

A prática pedagógica traduz-se, portanto, em uma atividade extremamente complexa. Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) apontam que aspectos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais fazem parte da complexidade da prática pedagógica exercendo um papel determinante na configuração e reconfiguração do saber docente em ação.

Para Esteve (1995), atualmente, um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores é a capacidade de enfrentar situações conflituosas.

No que tange à Educação Profissional em Enfermagem, constatamos em nosso estudo anterior, que o enfermeiro-docente, muitas vezes, utiliza estratégias de improvisação no

ensino e nivelamento do aluno por baixo. Verificamos ainda, que a ação cotidiana do enfermeiro-docente é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalha, sendo essa situação desencadeadora de conflitos. Tal estudo revelou os reflexos da falta de infra-estrutura física e material no trabalho docente, dificultando-o. Esses professores referiam-se à falta de material didático específico para esta modalidade de ensino, tendo que adaptar, ou seja, tirar a essência daqueles disponíveis para o 3º grau (SANTOS, 1997).

Nesse mesmo estudo, verificamos que a falta de infra-estrutura faz com que o professor lance mão de recursos ou estratégias como a adaptação e a improvisação, tentando suprir a falta de material didático apropriado para o ensino e aprendizagem. Trata-se de uma estratégia de ação utilizada, porém traduzindo-se em um momento difícil e de muito conflito para o professor, conforme a fala expressa:

...essa luta de tudo adaptado... nós não temos laboratório... aqui a gente dança catira, a gente não dá aula... a gente vai quebrando o galho... não tem o boneco, como você vai dar aula de cateterismo vesical... sabe o que aconteceu? Nós fomos na Sex shop, compramos um pênis e nós damos aula com isso... a gente pega um travesseiro, enrola um lençol para fazer de perna... a gente vai adaptando... aqui, se não tiver criatividade e imaginação, você não dá aula... a sonda vesical só passa no homem... nós não temos os órgãos genitais da mulher... (SANTOS, 1997, p. 91).

Esta realidade narrada pelo professor é preocupante, pelo fato de acomodar-se e estar sempre *dando um jeitinho*, adaptando, trabalhando e conformando-se com a falta de material didático apropriado para o ensino dos procedimentos básicos de enfermagem. Então, vale salientar que a improvisação é comum, não apenas em se tratando de Educação Profissional em Enfermagem, mas constitui-se em uma prática utilizada pelos professores, pelos enfermeiros e pela enfermagem em geral.

Nestas circunstâncias, o professor admite brigar consigo mesmo, pois tem consciência de que quanto mais *for dando um jeitinho* ou *quebrando o galho*, mais as coisas não vão aparecendo; quanto mais as necessidades forem sendo supridas pela sociedade, de modo geral, tanto mais o poder público se desobrigará de cumprir com a sua função.

Nivelar o aluno por baixo, configura-se como outra estratégia de ação utilizada pelo enfermeiro-docente, no estudo já citado, para trabalhar com um número grande, aproximadamente 40, e com os mais diferentes tipos de alunos (adolescente, trabalhador-estudante, com e sem experiência na área). O professor admite nivelar todos os alunos por baixo como se todos não tivessem nenhum conhecimento, ignorando-se, dessa forma, toda a experiência de vida acumulada e todo o conhecimento adquirido, como é possível observar no depoimento a seguir:

...para trabalhar com os diferentes tipos de alunos... eu nivelo por baixo... ali pra mim, ninguém sabe nada... embora eu até conheça o trabalho de alguns, porque às vezes eu já trabalhei com ele... eu nivelo por baixo... isso eu já coloco no primeiro dia de aula... aqui são todos alunos e pra mim é como se ninguém soubesse nada, vocês vão aprender tudo de novo... até porque esses que tem muitos anos de profissão carregam muitos vícios... (SANTOS, 1997, p. 93)

Evidentemente, esta não é uma prática aceita, quando se almeja uma educação conscientizadora e que não se reduz à mera aquisição de conhecimento. Werneck (1996), salienta que ao se nivelar o aluno por baixo, está se desvalorizando muitas manifestações de saber.

Esta prática tradicional, não progressista, traduz o entendimento de que o conhecimento é propriedade do professor e o aluno é aquele que nada sabe, cabendo, portanto, ao professor transmitir-lhe o conhecimento. Paulo Freire critica esse modelo de educação, enfatizando que nessa prática pedagógica não há aprendizagem, pois não há ato cognoscitivo. Salienta ainda que, nesta distorcida visão da educação, não há espaço para a criatividade, não há transformação, não há saber, uma vez que, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Torna-se importante salientar que a sala de aula é um espaço concreto, onde o aluno não é destituído de suas características e para onde ele pode levar as experiências acumuladas

ao longo de sua vida. Nesse ambiente encontram-se as experiências de professores e alunos, configurando-se assim, uma situação em que cada um contribui, à sua maneira, para o processo de aprendizagem.

Nesse processo faz-se necessário destacar a importância de se trabalhar adequadamente, os critérios de avaliação que contemplem formas mais emancipatórias dentro da abordagem crítico-reflexiva e libertadora, permitindo que tanto o aluno (no individual e no coletivo) quanto o professor cresçam neste processo contínuo e inovador. Neste pressuposto, a avaliação tem significado premente de crescimento e de investimento existencial.

Isto posto, a avaliação permite que o educando, segundo Luckesi (1996) tenha um conhecimento seguro dos conteúdos científicos com os quais trabalhamos. Sem esses elementos, torna-se difícil um desejo em proposições operativas para que os resultados sejam construídos. A avaliação passa a ser um ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios. A atividade de avaliação caracteriza-se como um meio subsidiário de crescimento; meio subsidiário de construção do resultado satisfatório, verificado tanto em atos simples como complexos.

Em decorrência de padrões histórico-sociais que se tornam crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de provas e exames o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de construção, tornou-se meio classificatório, decidindo o destino do aluno, agregando um significado de poder e de mando e não de crescimento.

Hoje, a avaliação toma um novo rumo, apresentando a avaliação diagnóstica (no início do processo), seguida da avaliação formativa, acompanhando a construção de conhecimento e habilidades do aluno, seguida de uma avaliação mais ampla.

Portanto, tendo em vista a identificação desses problemas no cotidiano da prática docente, sobretudo do enfermeiro, professor da Educação Profissional de Enfermagem, isso, por si, revela a importância do presente estudo.

A seguir, apresentaremos os objetivos aqui propostos.

3. OBJETIVOS

Baseando-nos em referenciais teórico-práticos sobre questões básicas didático-pedagógicas em sala de aula, tendo em vista um Curso Técnico de Enfermagem, propomos o seguinte:

1. Levantar a opinião de alunos do referido curso sobre como eles diferenciam características do bom e mau professor, assim como as estratégias de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação utilizados nas aulas.
2. Levantar a opinião de professores do mesmo curso sobre o significado de ser bom e mau professor, identificando as estratégias de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação utilizados pelos mesmos.
3. Compartilhar esses dados com os alunos e professores, oportunizando um espaço para discussão, aproximando as concepções pedagógicas, da tradicional a crítico social, estratégias e avaliação.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

4.1 A Pesquisa Qualitativa Sustentada no Método da Pesquisa-Ação

A pesquisa qualitativa, de caráter compreensivo, prioriza o significado atribuído às coisas e a intencionalidade da ação, características que, segundo Minayo (1992), são inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.

Este tipo de pesquisa vem sendo descrita dentro de uma visão humanista, preocupando-se com os indivíduos e seu ambiente, em toda a sua complexidade, sem qualquer limitação ou controle impostos ao pesquisador.

Para Minayo e Sanches (1993) a abordagem qualitativa afirma-se no campo da subjetividade e do simbolismo. Enfatizam que esse tipo de estudo realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, considerando-se que ambos pertencem à mesma natureza. Apontam como objeto da abordagem qualitativa os significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças, conflitos e valores expressos no cotidiano. Atribuem às práticas cotidianas e à palavra que expressa a fala cotidiana, tanto nas relações técnicas quanto nas relações afetivas, o material essencial da investigação qualitativa. E, portanto, ressaltam que a pesquisa qualitativa responde às questões particulares, sendo que nas Ciências Sociais, ela se preocupa então, com um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificada.

O objetivo dos investigadores que trabalham com os aspectos qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e as experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem os mesmos.

A pesquisa qualitativa refere-se a uma forma de trabalho das Ciências Humanas que lança mão da descrição como principal recurso. Mesmo quando não se objetiva uma descrição propriamente dita, em alguma etapa da pesquisa, há descrição de locais, pessoas, acontecimentos, conversas ou outros. A necessidade da interseção do sensorial e, às vezes, do percentual, é que se delinea esta linha de pesquisa como sendo de caráter subjetivo. Nesse sentido, descrever, implica sempre em uma audiência do observador em relação ao observado, sendo que a exatidão ou o grau de detalhamento empregado, poderá ou não, facilitar ao leitor ou ao ouvinte, o reconhecimento de um ou mais objetivos descritos e/ou situações.

Este tipo de pesquisa visa não apenas descrever os fatos, mas compreendê-los e, em alguns casos, explicá-los. Demo (1988) afirma que para se compreender um fenômeno social, é necessário que se esteja engajado ou que se faça parte dele, exigindo, portanto, uma convivência e um contato íntimo com a realidade na qual se insere o fenômeno sob estudo. Afirma, ainda, que a pesquisa qualitativa trata de temas que se interessam mais pela intensidade do que pela extensão dos fenômenos, como por exemplo, participação, comunicação, aprendizagem e felicidade. Essa modalidade focaliza mais de perto os horizontes ditos qualitativos, podendo deixar de lado a representatividade estatística, buscando o aprofundamento, também, subjetivo. Para tanto, pretende a exemplaridade dos casos, de modo a não cair no subjetivismo, sendo que seu grande desafio é conquistar a credibilidade científica.

A pesquisa qualitativa é, intrinsecamente, uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória. O interesse centra-se na maneira como as pessoas se expressam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. O objetivo de toda pesquisa social é, portanto, categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias. Nessa linha, Bauer, Gaskell e Allum (2003, p. 22) ainda constatam que:

A realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar e que o meio de comunicação pode ser composto de textos, imagens ou materiais sonoros. Na pesquisa social nós consideramos todos eles como importantes.

Bogdan; Biklen (1994), enumeram cinco características básicas desse tipo de estudo:

- *Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador é o instrumento principal.* Os pesquisadores qualitativos dirigem-se aos locais de estudo, pois a preocupação é com o contexto. Consideram que a ação é melhor entendida quando observada no local em que ocorre. O elemento-chave de análise é a compreensão obtida através dos dados daquela realidade.
- *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados obtidos podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outras formas de relato. Como o objetivo maior é a compreensão, os pesquisadores qualitativos analisam as informações, o mais próximo possível da forma na qual foi relatada ou transcrita.
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados.* Na pesquisa qualitativa, a atenção do pesquisador está muito mais voltada ao processo do que simplesmente aos resultados ou produtos. A ênfase qualitativa no processo tem sido utilizada, principalmente, e com certa frequência, nas pesquisas educacionais que retratam questões relacionadas à escola.
- *Os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Antes do início dos estudos geralmente não há formulações prévias de hipóteses, ao invés disso, as abstrações são construídas a partir dos dados para então serem agrupadas num processo indutivo.
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Aprender a perspectiva dos participantes é a preocupação maior dos pesquisadores qualitativos, ou seja, interessam-se pelo modo como as pessoas definem as situações nas quais se encontram. Para tanto, faz-se necessário certificar-se com os atores, se as percepções apreendidas são

adequadas. Ao fazer uso desse tipo de estudo, valoriza-se a dinâmica interna das situações (que exige a observação participante), geralmente invisível ao observador externo.

Sobre essa abordagem, Chizzotti (1991) afirma ser imprescindível encontrar-se tanto o significado manifesto quanto o que permaneceu oculto, apontando o contato e as fontes de informação como recursos que garantem a confiabilidade do estudo. Considera que o objetivo do estudo qualitativo é, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência, pelos próprios informantes, dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. Enumera três proposições para esses estudos: o conhecimento conduz a uma ação, e a pesquisa pode ser uma oportunidade de formar os atores, a fim de que transformem os problemas que enfrentam; os atores têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação e a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar aquelas situações consideradas insatisfatórias.

Na pesquisa qualitativa, pode-se resgatar deveras o método da Pesquisa-Ação, pois que essa nos permite, através da observação participante e da entrevista, além de uma variedade de instrumentos, levantar os dados, analisá-los e interpretá-los. Favorece-nos ainda a possibilidade de trabalharmos ações e intervenções educativas conjuntas, para a transformação da realidade, considerando significativamente a análise qualitativa das falas emitidas pelos sujeitos pesquisados (BUENO, 1997-8).

A Pesquisa-Ação é uma possibilidade alternativa, surgida para sanar dificuldades encontradas, relacionadas ao Positivismo Histórico.

A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Este autor enumera alguns aspectos significativos da Pesquisa-Ação, enfatizando que há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, mas pela situação social. O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou esclarecer os problemas da situação observada. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação e a pesquisa não se limita a uma forma de ação; pretende-se ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos.

Desde sua origem, tenta-se superar a distância entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, aproximando o pesquisador do grupo pesquisado, constituindo já um sinal importante de discrepância com a concepção positivista, para a qual o distanciamento seria uma regra básica para se assegurar a neutralidade da pesquisa.

Brandão (1984) situa as origens do método participante, a partir de duas vertentes. De um lado, a observação participante é criada pelo antropólogo Malinowski, quando afirma em seu diário de campo, conviver com os nativos e viver com eles. Reforça ainda que esse é seu método de trabalho. Por outro lado, identifica que é Marx quem começa a participação na pesquisa, desvendando o seu lado político, na medida em que o pesquisador não serve a uma pura ciência, mas a um projeto político de transformação de uma sociedade do próprio mundo.

As pesquisas qualitativas alternativas, em sua origem, contrapuseram-se ao modelo positivista da ciência. Este modelo adota o padrão, através do qual, os oprimidos e contestatários são identificados, analisados, quantificados e programados de fora pelo opressor ou por aqueles que o representam, no caso, os pesquisadores. Aqueles que detêm o

saber e o poder social determinam, unilateralmente, através de instrumentos científicos, o quê, como e quando se deve pesquisar, decidindo ainda, o destino a ser dado aos resultados da pesquisa, considerando as populações ou grupos como mero objeto de estudo (SILVA, 1986).

De acordo com Thiollent (1988), a Pesquisa-Ação como modalidade alternativa possui longínquas raízes na psicossociologia americana, país onde foi, muitas vezes, associada à vontade de resolver problemas práticos, principalmente, no nível das relações sociais e educacionais, reconhecendo porém, que esta surge também numa perspectiva crítica, nos anos 60. Esse autor salienta, ainda, que a Pesquisa-Ação, insere-se em uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da busca de resolução de problemas ou de objetivos de transformação, podendo ser aplicada em diversos campos de atuação, como em nosso caso, na Educação Profissional em Enfermagem.

Atualmente, a Pesquisa-Ação em educação constitui-se em um movimento largamente difundido, especialmente na Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e Estados Unidos. No Brasil, sua utilização mais acentuada ocorre, principalmente, nos cursos de formação de professores e de educação continuada, com a preocupação de preparar o profissional que pesquisa a sua prática.

O educador inglês John Elliott, desde a década de 60, vem publicando e difundindo a idéia do professor como pesquisador. Tal idéia surgiu na Inglaterra, acerca de 40 anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu pensamento está vinculado ao de Lawrence Stenhouse, educador também inglês, que se dedicou a reconhecer no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente. Elliott afirma que a Pesquisa-Ação originou-se da prática curricular nas escolas secundárias inglesas nos anos 60 (ELLIOTT, 1998; PEREIRA, 1998).

Para Elliott, a Pesquisa-Ação é um meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, visando atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade, cujo objetivo fundamental é, antes de tudo, melhorar a prática do que gerar conhecimento. Suas características mais relevantes podem ser descritas como: ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela; centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção; reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas. Afirma-se que há uma relação entre a idéia de ensino como *prática reflexiva* de Schön e a de *pesquisa-ação*, ambas, segundo o autor, são sinônimos, uma vez que a reflexão simultânea sobre a relação entre processos e produtos, constitui-se de uma característica fundamental do que Schön denomina prática reflexiva (PEREIRA, 1998).

No que tange às denominações dadas às expressões Pesquisa-Ação e pesquisa participante, freqüentemente tidas como sinônimo, Thiollent (1988), no entanto, as diferencia, afirmando que a Pesquisa-Ação, além da participação, pressupõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, o que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Para Brandão (1984), trata-se de uma junção da observação participante, que expressa a convivência e a participação da pesquisa representando sua dimensão política, concretizando-se assim, através do método participante ou participativo, utilizando o enfoque dialogal.

O sentido humano deste tipo de estudo, propõe buscar o conteúdo das falas dos sujeitos, caracterizando-o em categorias. Além disso, permite a análise compreensiva e interpretativa das falas emitidas, culminando com ações educativas, propiciando a construção de conhecimentos e habilidades para a efetivação do processo de conscientização e de

mudanças de comportamento, para atitudes mais conscientes, seguras e responsáveis diante da preservação e manutenção da vida (BUENO, 1997-8).

Nos projetos sociais e educativos é possível optar por esta modalidade, pois que também pode aderir ao aspecto quali-quantitativo na complementação de informações à busca do consensual, levando-se em consideração a abordagem quantitativa, que busca as regularidades do real. E a abordagem qualitativa, sobretudo possibilita melhor compreensão e interpretação dos achados. Além disso, favorece a compreensão do sujeito participante e da realidade vivenciada por este, buscando a elaboração e complementação de um programa educativo que favoreça a conscientização deste e intervenção das ações para a mudança e transformação (BUENO, 1997-8).

A Pesquisa-Ação trata enfim, de abordagens sócio-educacionais com base empírica, em que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Esta modalidade de pesquisa pressupõe a necessidade de um referencial teórico para ter sentido, e a mediação teórica conceitual permanece operando na investigação (BUENO, 2001; THIOLENT, 1988).

No Brasil, na década de 60, surge como pioneiro no âmbito da educação, Paulo Freire que, com a visão totalizadora do homem, na perspectiva libertadora, vê a pesquisa como ato de conhecimento, cujos sujeitos cognoscentes são os pesquisadores profissionais, assim como os grupos populares. O objeto a ser desvelado é a realidade concreta. Essa realidade é traduzida como sendo todos os fatos e todos os dados, acrescidos da percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Afirma que fazendo pesquisa educa-se e está se educando com os grupos populares. Voltando à área pesquisada para pôr em prática os resultados da pesquisa não se está somente educando ou sendo educado: está se pesquisando outra vez. Nesse sentido, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

No que diz respeito à observação, Danna e Matos (1984) salientam que esta é uma técnica utilizada para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental. Trata-se, portanto, de uma técnica que envolve contato direto com os sujeitos em seu ambiente natural e na interação que desenvolve com outros.

Por vez, Lüdke e André (1986) ressaltam que a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A observação direta permite que o observador aproxime-se dos sujeitos, na tentativa de apreender o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas ações. Enfim, a observação torna possível a coleta de dados em situações nas quais o informante, por motivos diversos, não pode falar.

Assim, a observação participante é uma técnica que envolve não só a observação direta, mas um conjunto de técnicas metodológicas, como a análise documental, a entrevista, a participação e a introspecção, vislumbrando-se um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Em se tratando de observação participante, Minayo (2002) afirma que esta é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa.

Neste sentido, Bueno (1997-8) enfatiza que enquanto técnica de coleta de dados, a observação participante promove a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, no ambiente deles. Salienta que a Pesquisa-Ação facilita o envolvimento do pesquisador numa prática participativa com os pesquisandos.

Corroborando esta questão, Chizzotti (1991) menciona ser a partir da perspectiva e dos pontos de vista do observador que se mantém contato direto com o fenômeno observado. Assim, o observador consegue reconhecer as ações dos atores em seu contexto natural, caracterizando o que se denomina de observação direta ou participante. Dessa forma, torna-se possível experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, colhendo informações a partir da compreensão e sentido que os pesquisadores atribuem às suas atitudes no grupo. Não

obstante, ressalta-se que na maioria dos trabalhos de campo, os autores conjugam a observação participante com outras técnicas, como entrevistas de caráter formal, aplicação de questionários, entre outros recursos para obtenção de dados da realidade.

Obtidos os dados com base nos registros, o material será submetido ao processo de categorização, já que trata-se de um recurso imprescindível na garantia do rigor metodológico. Para Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem-se em um meio de classificar os dados descritivos, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser separado dos demais dados.

Lüdke e André (1986) ressaltam que as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, as diferenças entre elas devem ficar bem claras. Destacam ainda que a construção de categorias traduz-se em um procedimento essencialmente indutivo.

Em relação ao procedimento das ações e intervenções educativas, o material obtido é submetido à análise compreensiva, tendo por base a interpretação das falas dos sujeitos estudados.

4.2 A Pedagogia Conscientizadora Sustentando a Ação/Intervenção Educativa na Pesquisa-Ação

Encontramos no embasamento de Freire sobre concepção pedagógica, a fundamentação teórica deste estudo. O método desenvolvido por este educador brasileiro procura dar ao educador/pesquisador condições de, reflexivamente, descobrir-se, desenvolvendo sua consciência crítica, configurando *Método de Conscientização*, *Problematização* ou ainda, *Educação Libertadora*, nos permitindo compreensão sobretudo da postura do professor e aluno dentro de concepções pedagógicas, sejam elas embasadas em fundamentações pedagógicas tradicional ou progressista, contemporânea, sócio-crítica.

Trata-se de um método de aprendizagem de adulto que adverte que aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra, as palavras de seu mundo. A importância reside em aprender a escrever a vida, a tornar-se consciente de si e do mundo em que se vive.

Freire (1987) aponta alguns pressupostos para a concepção problematizadora, conscientizadora e libertadora da educação: os homens são seres da busca e sua vocação é humanizar-se, devendo, portanto, engajar-se na luta por sua libertação; a ação do educador humanista deverá orientar-se no sentido da humanização educador-educando; do pensar autêntico; da profunda crença no seu poder criador. As relações educador-educandos, deverão, pois, ser marcadas pelo companheirismo entre estes, de forma amorosa e consolidada.

Esta pedagogia ajuda o educador/pesquisador a trabalhar o educando/pesquisando, à busca de sua própria voz e sua plena qualidade humana. A educação é então, uma política que pode confirmar ou contestar o *status quo*. Retrata uma teoria de aprendizagem e um modelo de como ensinar com métodos práticos a construção do conhecimento e das habilidades (BUENO, 1997-8).

O diálogo e a comunicação são elementos imprescindíveis para que haja a verdadeira educação. O diálogo e a problematização devem ser recriados de modo que a educação libertadora se ajuste às condições de cada novo cenário, fundamentando-se numa concepção hermenêutica do conhecimento humano, como decisivo para as ciências humanas. E, ao buscar a validade do conhecimento em processos de discursos racionais, é possível comunicar-se entre si, e daí, a ênfase no diálogo, na reflexão compartilhada, na análise teórica, a partir da experiência do cotidiano (FREIRE, 1987).

Nesta concepção mais aberta, ensinar não é estar em sala de aula, mas estar na história e no imaginário político, provocando mudanças. Associa-se teoria e prática; reflexão e ação, buscando princípios no compromisso social. Fundamenta-se na problematização, na

dialogicidade, na reflexão crítica, na objetividade-subjetividade, ocupando espaços nucleares para a educação libertadora, no exercício da cidadania. Neste enfoque propõe-se idéias inovadoras que continuam causando um forte impacto nos meios educacionais brasileiros, desde a alfabetização até o mais alto nível de aprendizagem.

Este referencial teórico baseia-se, portanto, no levantamento das necessidades, fluindo daí, questionamentos abertos, permitindo ao sujeito ser agente ativo e pensante, crítico e reflexivo, sujeito às mudanças e às transformações. Permite ainda, a troca de experiências, informações, conhecimentos teórico-práticos e habilidades específicas no processo vivencial da cotidianidade (BUENO, 1997-8).

Para o compartilhamento dos dados utilizamos o método de Paulo Freire, que é um método ativo e dialogal. Mantivemos uma relação horizontal de forma que os participantes se expressassem livremente.

Para o desenvolvimento prático deste método, apresentaremos os pressupostos que levam ao universo temático, e conseqüentemente à organização das atividades educativas, visando a consolidação metodológica da Pesquisa-Ação.

4.2.1 Levantamento do Universo Temático⁶ (BUENO, 1997-8; FREIRE, 1992)

Descrição, interpretação e identificação das necessidades de aprendizagem: refere-se à descrição e à interpretação da situação do(s) educando(s)/ pesquisando(s), e a identificação de suas necessidades de aprendizagem, de seus conhecimentos prévios e de habilidades. A organização da análise do universo temático compreende as seguintes fases: levantamento dos temas geradores; organização do material de coleta de dados; seleção e

⁶ Universo Temático é o conjunto de temas geradores, onde a investigação desse universo implica em um método dialogado e conscientizador.

codificação de palavras e frases registradas ou emitidas; síntese das palavras e frases selecionadas e, ordem dos temas geradores.

Levantamento dos temas geradores: esta fase culmina com a busca de resultados muito ricos para os educadores, não só pelas relações que travam, mas pela busca da temática do pensamento dos homens, pensamento que se encontra somente em seu meio. Visa buscar, portanto, temas significativos com os participantes deste processo. Esta procura é o ponto de partida do processo de educação do tipo libertador.

Organização do material de coleta de dados: conforme Freire (1992), o conteúdo registrado é resultado da emissão dos significados e do pensamento dos educandos, captados através da observação participante e/ou da aplicação de um instrumento, possibilitando interpretação e seleção dos assuntos centrais. Processa-se à leitura detalhada de todas as observações e respostas emitidas pelos sujeitos. Nesta fase, faz-se um recorte do texto, selecionando-se frases ou palavras repetidas com mais frequência ou colocadas com mais ênfase pelos sujeitos participantes do estudo e passíveis de serem trabalhadas na atividade educativa.

Seleção e codificação de palavras e frases registradas/emitidas: são selecionadas em ordem definida, algumas palavras e/ou frases que possam ser agrupadas pela riqueza temática, codificando-se os temas geradores.

Síntese das palavras e frases selecionadas: selecionados e codificados os temas geradores, agrupam-se todas as palavras e frases relacionadas ao tema gerador, reunindo grandes temas.

Ordem dos temas geradores: ordenam-se os temas geradores, pedagogicamente, numa seqüência lógica, no planejamento e execução das atividades educativas estabelecidas.

4.2.2 Desenvolvimento das Atividades Educativas na Pesquisa-Ação (BUENO, 1997-8; FREIRE, 1992)

Para se desenvolver as atividades educativas na Pesquisa-Ação, pressupõe-se construir planos de ensino relativos aos temas geradores, desenvolver a educação conscientizadora e avaliar o processo.

Planos de ensino relativos aos temas geradores: elabora-se o planejamento de ensino, considerando-se cada tema gerador levantado.

Desenvolvimento da educação conscientizadora: implementa-se o plano de ensino, iniciando-se com as situações/problemas codificados, para, a seguir, serem decodificados⁷ pelos participantes e pesquisadores. O debate em torno deles propiciará ao grupo, a conscientização.

O ideal é conhecer ou inserir-se no grupo a pesquisar e no contexto de investigação, pois que a interação prévia favorece a aproximação. O próprio objeto de investigação, a Pesquisa-Ação, pressupõe uma relação de participação entre pesquisando e pesquisador. Juntos refletem e procuram elucidar os problemas. Manifestações verbais e participação ativa dos sujeitos refletem a eficácia das ações educativas implementadas (BUENO, 1997-8).

Avaliação do processo: a abordagem adequada das ações propostas e implementadas é evidenciada no discurso que passa a ser utilizado com freqüência pelo sujeito pesquisando/educando, com compreensão do seu significado, com adoção de termos

⁷ Decodificação é a análise crítica da situação existencial codificada, feita pelos educandos e educadores, levando os educandos à conscientização, à medida que se alfabetiza.

adequados. O final deve ser avaliado de forma aberta, para a busca de soluções dos problemas.

5. METODOLOGIA

Em nosso estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, mediada pelo método da Pesquisa-Ação. Identificamo-nos com esta modalidade, procurando, na medida do possível, adequar à realidade concreta em foco por estarmos inseridas no grupo, atuando como enfermeira-docente na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, cujas inquietações despertadas, nos incitaram buscar a identificação de problemas, procurando analisar e interpretar os achados, por categorização.

Os dados foram coletados com os alunos e depois com os professores. Fizemos uso da observação participante e aplicação de um questionário com questões abertas, baseadas nos objetivos propostos. Justifica-se a observação participante pelo fato de fazermos parte do quadro docente do curso em apreço, assim como ter participado de algumas atividades intra e extra-classe.

Inicialmente, procedemos à leitura e releitura cuidadosa do texto em sua totalidade com o objetivo de apreender o seu significado no contexto da estrutura geral. O passo seguinte, após agrupar as falas, foi a identificação das locuções de efeito, ou seja, das expressões mais significativas em relação à temática de cada questão formulada.

Esta investigação visou, ainda, trabalhar a realidade, levantando problemas e compartilhando os achados de forma humanizada, buscando soluções para os problemas identificados.

5.1 Participantes da pesquisa e Local

Foram sujeitos do estudo, 35 alunos do 2º período do Curso Técnico de Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, bem como 12 professores desta instituição. A pesquisa atendeu aos pressupostos éticos e o rigor científico.

Optamos por trabalhar com esses alunos, pois estes dariam continuidade aos estudos no ano seguinte, o que não seria possível com os alunos que estariam concluindo o curso. Quanto aos professores, todo o quadro docente foi envolvido no estudo. Os dados foram coletados no segundo semestre do ano de 2004.

Acerca da escolha da cidade de Uberlândia, para se proceder à coleta de dados, recaiu no fato de esta encontrar-se localizada no estado de Minas Gerais, na região sudeste do país, historicamente, a mais desenvolvida na área da saúde e também, por destacar-se como um centro médico de excelência, com tradição e desenvolvimento nesta área, o que sem dúvida deve refletir na Educação Profissional em Enfermagem, tendo em vista o atendimento à demanda da formação deste profissional para tal função. É neste local também, que se dá nossa atuação profissional, sendo responsável pela disciplina de Introdução à Enfermagem, como docente da unidade em foco.

5.2 Coleta e Análise dos Dados

Realizamos um estudo piloto com seis alunos do 4º período do Curso Técnico de Enfermagem e cinco enfermeiros cursando Licenciatura e atuando como professores na educação profissional em enfermagem na instituição em estudo.

A coleta definitiva dos dados foi feita por meio da aplicação de um questionário (Apêndices C e D) com questões abertas.

A análise dos dados se fez de forma qualitativa, utilizando-se das falas dos sujeitos participantes do estudo. A seguir, realizamos a categorização e análise dos dados.

Após a análise dos dados, houve um espaço para compartilhamento dos mesmos entre professores e alunos, favorecendo a abertura reflexiva sobre as questões propostas.

5.3 Procedimentos Éticos/Metodológicos

1. Solicitação oficial, pedindo permissão por escrito, à direção da escola que participou do estudo e à universidade, cuja unidade está vinculada, apresentando informações gerais sobre o mesmo.
2. Solicitação de Parecer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (Anexo), para apreciação deste projeto, vinculado à linha de pesquisa *Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos*, do programa de pós-graduação, da área de Enfermagem Psiquiátrica, nível doutorado, do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP.
3. Informação aos sujeitos participantes da pesquisa sobre a importância do desenvolvimento do estudo, levando-se em consideração os aspectos éticos e o rigor científico, bem como firmando o Termo de Consentimento (Apêndices A e B), caso concordassem em participar da mesma.

Isto implicou em trabalhar a pesquisa em quatro momentos:

- 1º momento: aplicação do questionário para alunos (Apêndice D);
- 2º momento: aplicação do questionário para professores (Apêndice C);
- 3º momento: comparação dos dados levantados (alunos e professores), buscando a opinião e interpretação dos achados sobre o tema central;
- 4º momento: compartilhamento dos achados em espaço de discussão.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados seguidos de suas respectivas discussões.

Primeiramente, apresentaremos os dados de identificação dos professores da educação profissional de nível técnico em enfermagem, a seguir a opinião deles sobre o significado de ser bom e mau professor, suas estratégias de ensino e avaliação. Posteriormente, serão apresentados os dados de identificação dos alunos deste nível de ensino, seguidos dos relatos que se referem às características do bom e mau professor, estratégias de ensino-aprendizagem, assim como critérios de avaliação utilizados nas aulas. Finalizando, os dados serão comparados e compartilhados com os sujeitos envolvidos.

Quadro A - Perfil dos professores da educação profissional de nível técnico em enfermagem segundo sexo, idade, estado civil, religião, cursos que possui, ocupação atual, tempo na função docente e assistência⁸

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES																			
Sujeito	Sexo		Idade			Estado Civil			Religião			Cursos				Ocupação Atual		Tempo na Função	
	M	F	<25	25 a 40	>40	S	C	O	C	E	O	L	E	M	D	D	A	D	A
1		x	x			x			x			x				x	x	3m	5m
2		x			x		x				x	x				x		7a	
3		x			x		x		x			x	x	x		x		13a	5a
4		x			x			x			x	x	x			x		32a	10a
5		x	x			x			x			x				x	x	3m	5m
6		x		x		x			x			x	x			x	x	9m	2a
7		x	x			x			x			x	x			x	x	3m	4m
8		x			x	x			x			x	x			x		25a	
9		x			x	x			x			x	x	x		x		13a	6a
10		x			x	x			x			x	x	x		x		27a	10a
11		x			x		x		x			x	x			x	x	25a	
12		x			x			x	x			x	x			x	x	24a	14a

⁸ estado civil: solteiro (S), casado (C), outros (O); religião: católica (C), espírita (E), outros (O); cursos que possui: licenciatura (L), especialização (E), mestrado (M) e doutorado (D); ocupação atual: na docência (D) e/ou assistência (A) e tempo na função docente (D) e assistência (A).⁸

O perfil deste professor é o seguinte: 100% do sexo feminino, 66,7% acima de 40 anos, 58,3% solteira, 83,3% católica, 100% licenciadas, 75% com especialização, 25% com mestrado e 50% também atuando na assistência. Revelam haver uma variação entre 3 meses a 25 anos de tempo na função docente e 4 meses a 14 anos na assistência.

Passaremos agora trabalhar com as questões didático-pedagógicas, propriamente ditas, em sala de aula. Primeiramente, buscando o significado da postura do professor que o caracteriza com sendo bom ou ruim, de acordo com a opinião dos participantes do estudo.

Quadro 1 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa ao significado de ser bom e mau professor

Sujeitos	Respostas	
	Bom Professor	Mau professor
1	“... deve estimular o aprendizado, criando condições e situações que incentivem o aluno, despertando seus interesses e atendendo necessidades do aluno... buscando aperfeiçoamento e qualidade do ensino”.	“... não procura atualizar seus conhecimentos, que dá a aula sem se preocupar se houve ou não aprendizado, se houve superação das dificuldades”.
2	“ tem que ter experiência na assistência em diferentes áreas da enfermagem... em sala de aula na parte teórica, gostar do que faz e se atualizar”.	“Um mau professor é aquele que faz da sua profissão uma rotina e sempre anda desmotivado”.
3	“compromete-se com ensino de qualidade, prepara aula, é preocupado com aprendizagem”.	“Um mau professor é aquele preocupado apenas em repassar conteúdos”.
4	“... desenvolve bom programa. Atende necessidades do aluno e objetivos da escola. Prepara aluno para mercado de trabalho, aprende com experiências, colegas e alunos”.	“Mau professor seria aquele que não atende estes princípios e não consegue atingir o nível dos alunos”.
5	“é aquele que domina a matéria e sabe transmiti-la ao aluno, de uma maneira clara e simples; consegue ser amigo do aluno”.	“seria aquele que não tem paciência de ensinar, ou que tenha dificuldade de transmitir o conteúdo ao aluno”.
6	“conhece o conteúdo, assim como a didática (métodos e recursos materiais) levando o aluno a forma mais adaptada às necessidades. O aluno deve pensar e raciocinar juntamente com o professor de forma democrática e respeitosa, porém com seriedade para com os resultados da aprendizagem e dos requisitos”.	“Já um mau professor é aquele que não se preocupa com os resultados da aprendizagem do aluno e até mesmo com sua aprendizagem, pois que muitas vezes o professor também aprende”.
7	“tem paixão por ensinar. Responsável, criativo, condizendo com a realidade (prática e teoria), despertando o interesse do aluno, troca experiências e transmite a matéria com clareza, mantendo bom relacionamento”.	“Aquele profissional que não tem compromisso com o aluno é um mau professor, pois não tem incentivo para dar boas aulas, não estimulando o aluno a crescer intelectualmente”.
8	“É o profissional que está preparado para a atividade de ensinar, conhece a clientela e tem domínio dos conhecimentos. Está disposto a aprender e enfrentar as dificuldades que normalmente aparecem”.	“o mau professor não existe e sim a pessoa errada no local e hora errada. Não está preparada para as relações humanas, é impaciente e às vezes prepotente”.

Continua ...

Quadro 1 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa ao significado de ser bom e mau professor

Sujeitos	Respostas	
	Bom Professor	Mau professor
9	“gosta da sua função; é justo, responsável, envolvido; conhece e respeita as diferenças relacionadas à aprendizagem, interesse, etc, se mantém atualizado, se envolve com ensino e pesquisa; divide seus conhecimentos e experiências em favor dos alunos e da instituição onde atua”.	“É o contrário de tudo isso, ou seja, aquele que fala sem dizer, que atua sem convencer, que dá aula sem ensinar”.
10	“é pontual; planeja as atividades didáticas. Deixa claro os objetivos de cada conteúdo e avalia conforme os objetivos. Relaciona-se bem, é flexível, atencioso, estudioso, humilde, participa de atividades intra e extra sala. Varia estratégias. Incentiva a participação”.	“Não se esforça para a realização das sugestões dadas acima. Não leva em consideração o comportamento do aluno durante a exposição de um conteúdo. Não discute conteúdo após avaliação formal (provas) retirando dúvidas, sendo muito severo e autoritário”.
11	“trabalha a instrução, juntamente com a formação. O aluno tem acesso à instrução, mas a educação se cria entre pessoas com a mudança de comportamento e a conscientização”.	“Frustrado ao término de um ano letivo, por não ter conseguido deixar nenhuma instrução para o aluno, também não há nenhuma mudança de comportamento”.
12	“O bom professor é aquele interessado no processo de ensino, preocupado com o aluno no sentido do ensino/aprendizagem”.	“O mau professor é justamente... aquele que não se importa em atingir o objetivo proposto pela escola”.

Procurando analisar nos Quadros 1 e 1.1, as respostas dos professores sobre o que significa para ele ser bom ou mau professor, encontramos indicadores que permitem aproximar das categorias: **bom professor e mau professor**.

Quadro 1.1 - Categorização das falas dos professores sobre o significado de ser bom e mau professor

a- Bom Professor	b- Mau professor
Estimula, dá condições, incentiva, desperta interesse, atende necessidades, aprimora, tem experiência, articulador, gosta do que faz, se compromete, se prepara, faz bom programa, aprende e troca experiências, domina e sabe trabalhar, dialoga, é amigo, é autodidata, é estimulador, ama, é democrata, pensador, raciocina, respeita, é sério, responsável, criativo, interativo, sabe lidar com dificuldades, é justo, atualizado, compartilha, é pontual, planeja e executa, é crítico, flexível, inovador, atencioso, estudioso, humilde, participativo, é incentivador, educador, transformador, interessado, aberto.	Desatualizado, desatento às dificuldades, é rotineiro, desmotivado, se preocupa somente em repassar conteúdo, não atinge o nível do aluno, impaciente ao ensinar, tem dificuldade de transmitir o conteúdo, despreocupado com o aprendizado do aluno e de si próprio, descompromissado, não tem incentivo para dar boas aulas, desestimulador, fechado, pessoa errada no local e na hora errada, despreparado, prepotente, adialógico, autoritário, dá aula sem ensinar, não se esforça, severo, frustrado, não transforma/muda, não atende aos objetivos propostos.

Disto, depreendemos que os professores têm idéia real sobre o significado de ser bom professor ou adequado, quando revelam um conjunto de atitudes composto de indicadores positivos, tais como: ser estimulador, aberto, incentivador, responsável, articulador, criativo, inovador, justo, pontual, transformador, humilde, participativo e educador, entre outros. Isto revela engajar-se dentro de uma postura mais emancipatória, conscientizadora, problematizadora e democrática, indo de encontro aos dados da literatura, defensores de uma pedagogia mais crítica e ativa, enfim, progressista.

No que diz respeito ao bom professor, o depoimento de um deles é ilustrativo:

Vejo no bom professor o amigo... o amigo que ensina, que esclarece, que corrige, que estimula, que orienta e... faz tudo isso com prazer porque tem satisfação com o que faz e para quem faz... o conteúdo do professor é muito importante, mas... isso não basta. É preciso ter facilidade de explicar, de partir daquilo que o aluno vive... afinal, ensina-se para vários alunos e não para um só (RANGEL, 1996, p. 17).

Também o estudo de Cunha (2001) revelou que entre as características dos bons professores estão: torna as aulas atraentes, estimula a participação do aluno, sabe se expressar de forma que todos entendam, procura formas inovadoras de desenvolver a aula, induz à crítica e à curiosidade.

Para Delors et al. (2000), o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, demonstrando firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Ao contrário do exposto, os entrevistados apresentam indícios de professores inadequados ou ruins, como adialógico, autoritário e fechado.

Quadro 2- Representação qualitativa das respostas dos professores relativa a avaliação de sua prática docente

Sujeitos	Respostas Avaliação do próprio professor em relação à sua docência
1	“Eu me avalio como um professor que procura atualizar conhecimentos, que tenta relacionar o cotidiano com os conteúdos, mas que ainda tem muito a aprender, principalmente, pela pouca experiência na área”.
2	“Bom porque gosto do que faço e sempre aprendo mais com os livros e com os alunos”.
3	“Creio agir com excessivo rigor algumas vezes, acredito que nem sempre se pode ser conivente com o aluno desinteressado”.
4	“Um professor com um pouco de experiência, mas com muito a aprender”.
5	“Estou começando agora, ainda tenho muito o que aprender, mas pela avaliação dos alunos estou indo bem até agora foram só elogios”.
6	“Não estamos formados por completo... Me avalio como um professor comprometido com o ensino de qualidade e por isto penso que não faltam esforços para me aperfeiçoar sempre . . .”.
7	“Me avalio como um bom professor, esforçado, interessado e entusiasmado em desempenhar o melhor para a formação dos alunos”.
8	“Julgo ser aprendiz, tento utilizar o tempo disponível para atender às exigências do curso e as necessidades dos alunos. A experiência ajuda muito a sair de situações novas e diminuir a ansiedade que sempre está presente”.
9	“Já atuei com maior satisfação e disponibilidade e por isso me sentia mais envolvida. Busco sempre não me distanciar e descuidar das atividades relacionadas ao ensino, pois respeito os alunos. Considero que se a relação professor/aluno não é boa, o melhor é não atuar mais”.
10	“Sempre me esforcei para ter bom relacionamento interpessoal e tentei me comportar ajudando na consecução dos objetivos propostos. Continuamente pedia autoavaliação da disciplina . . . enfim, tentei ser bom professor de acordo com propostas dadas na questão 1”.
11	“Como foi o resultado do aluno no término de sua formação comigo”.
12	“De acordo com o que o aluno me responde. Digo, se o aluno tem boa produtividade, sai bem em suas atribuições, atingindo os objetivos propostos pela disciplina”.

Em relação à pergunta: **Como você se avalia como professor**, as falas dos participantes indicam, por exemplo, que esse profissional busca atualização, articulando teoria e prática; gosta do que faz; tenta ter rigor quando necessário; tem muito a aprender (S: 2, 4, 5, 6, 8); está comprometido com a qualidade; tem esforço, interesse e entusiasmo; usa adequadamente o tempo disponível; respeita os alunos; tem bom relacionamento interpessoal e preocupação com a formação (S: 10, 11, 12).

Analisando este quadro, procuramos através dos dados, classificar as falas, conforme a seguir, no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 - Categorização referente à questão sobre avaliação do professor em relação à sua prática docente

Categorias	Sujeitos
Avaliação relacionada a indicadores positivos Bom/ bem/ me elogiam/ me esforço/ sou interessado/ comprometido/ entusiasmado/ em desempenhar melhor... considerando que a experiência ajuda muito.../trabalho, ensino com qualidade... / atendo necessidades do aluno/ tento ser bom professor... gosto do que faço... procuro não me distanciar e descuidar.../	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Avaliação relacionada ao ser aprendiz Julgo ser aprendiz/ tenho muito a aprender/ pouca experiência/	1, 4, 5, 7
Avaliação relacionada a produto inacabado Maior busca de conhecimento/ buscando aperfeiçoamento/ atualização de conhecimento/ sempre aprendo com livros/	1, 6
Avaliação relacionada à produtividade Conforme resultado do aluno/ se aluno tem produtividade/	11, 12
Avaliação relacionada à sua convivência Convivência com o desinteresse do aluno/	3

Ao procurarmos estabelecer uma categoria para a questão: **Qual seria a avaliação do professor em relação à sua prática docente**, conseguimos classificar esses achados, da seguinte forma: **avaliação relacionada a indicadores positivos; avaliação relacionada a produto inacabado; avaliação relacionada à produtividade; avaliação relacionada ao ser aprendiz; avaliação relacionada à convivência com desinteresse do aluno.**

A maioria dos professores se avalia de forma positiva, seja revelando ser bom professor, seja por estar se esforçando, interessado, comprometido, entusiasmado... desempenhando o melhor, trabalhando o ensino com qualidade, considerando que a experiência ajuda muito e outros. Alguns se referem a não ser produto acabado: buscando sempre aprofundar-se no conhecimento.

Encontramos também aqueles que se enquadram como professor que está relacionado com o produto do aluno: se o aluno é bom, o professor também é, e o contrário também é verdadeiro, na opinião deles. Há ainda aquele desestímulo em função do desinteresse e falta de motivação do aluno.

Portanto, depreendemos que esses professores, de maneira geral, se avaliam da seguinte forma:

Buscando sempre aprender (atualizar.../ aperfeiçoar) S: 1, 2, 6
Entendendo-me como aprendiz (tendo muito a aprender) S: 1, 4, 5, 8
Esforçando-me (comprometendo-me com a qualidade.../ interessado) S: 6, 7, 10
Adequando o tempo (para resolver problema e necessidade do aluno.../ diminuindo estresse) S: 6, 7, 8
Assumindo (já ter tido satisfação, entusiasmo, envolvimento) S: 7, 9, 10
Referindo relação (entre bom professor, bom aluno) S: 11

Parece-nos que os professores se cobram em termos de conhecimento, adequando tempo, entre outros. Isto nos remete a considerar uma visão pouco crítica e de forma simplista em relação à sua avaliação e à sua função enquanto docente, quando essa prática vai muito além do explicitado, conforme nos indica a literatura que nos leva a uma concepção pedagógica mais crítica e conscientizadora.

No que diz respeito à atualização profissional, o estudo de Santos (1997) revela que o professor do ensino médio de enfermagem precisa e quer manter-se atualizado, pois acredita que esta seja uma necessidade no desenvolvimento da profissão. Por vezes, esses professores relataram buscar o aprimoramento de conhecimentos ora participando de grupos de estudos e eventos, ora buscando ser um professor menos tecnicista, valorizando a pessoa, seus sentimentos e emoções. O depoimento do enfermeiro professor do ensino médio de enfermagem, no estudo de Costa (2003), afirma que sua prática é e vai continuar sendo uma eterna busca.

A atualização profissional sistemática é definida por Demo (1995), como decorrência natural do aprender a aprender e da moderna concepção de ciência como inovação em processo. Enfatiza ainda que a competência profissional traduz-se na capacidade de constante atualização, sendo que a falta desta gera a crescente obsolescência.

Em se tratando da categoria **Entendendo-me como aprendiz**, Freire (1987) ressalta que, na educação conscientizadora, libertadora ou problematizadora, o educador não é apenas

o que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo em que aprendem e crescem juntos, numa relação horizontal. Enfatiza ainda que não existe ensinar sem aprender.

Neste sentido, o estudo de Costa (2003, p. 63) revelou que o enfermeiro professor do ensino médio de enfermagem considera-se um aprendiz, como é possível constatar: “Não é que você só ensina... o ensino é uma troca, você ensina, mas também aprende muito. No dia-a-dia é assim, na teoria e no estágio é assim... ensinar é trocar... é trocar experiência, é trocar teoria, assim eu vou aprendendo...”.

Em relação à categoria **Assumindo já ter tido satisfação**, entusiasmo, envolvimento, dados da literatura indicam que o professor do ensino médio de enfermagem sente-se entusiasmado pelo trabalho que realiza, conforme o depoimento a seguir: “a cada ano que você vê uma turma formando, você vê que é um pedacinho de você que está ali, um pouquinho do que você passou... um pouquinho de amor à profissão” (SANTOS, 1997, p. 100).

Também o estudo de Cunha (2001) revelou dados semelhantes, já que o prazer de estar em sala de aula foi ressaltado por todos os professores. Afirmaram ainda que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino.

Para Perrenoud (1993), o trabalho com os alunos parece constituir a razão de ser da profissão docente, uma vez que o professor não cessa de dispensar seu tempo e sua atenção aos alunos ou aos diversos aspectos a eles relacionados.

Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa aos métodos de ensino, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados

Sujeitos	RESPOSTAS: os mais utilizados		
	Métodos e Técnicas	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação
1	“Aula expositiva, discussão, trabalhos em grupo”. (a, b)	“Lousa, retroprojektor, vídeos, filmes e documentários”. (a, e)	“Auto-avaliação, avaliação teórica, relatórios, atividades práticas, dinâmicas”. (b, c)

Continua ...

Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa aos métodos de ensino, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados

Sujeitos	RESPOSTAS: os mais utilizados		
	Métodos e Técnicas	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação
2	“Oral, seminário, discussão dos filmes”. (a, b, c)	“Jornal, retroprojeter, filmes, instrumentos: caixa de parto, etc”. (a, c)	“Teste após aula, relatório da aula no laboratório (técnicas)”. (c)
3	“Aula expositiva, seminário, trabalhos em grupos”. (a, b)	“Áudio-visual, apostila, jornais”. (a, b, c)	“Avaliação teórica (competências), auto avaliação”. (b, c)
4	“Aulas expositivas, estudo em grupo, aulas práticas”. (a, b, c)	“Retroprojeter, textos, slides, jogos”. (a, d)	“Observação individual. Estudos, testes, trabalhos”. (a, c)
5	“Roteiro/resumo”. (c)	“Demonstração prática, retroprojeter, estudos de caso”. (a, c, d)	“Prova escrita, rodas de discussão, observação”. (a, b)
6	“Exposição de conteúdo, debate, argumentação”. (a, b)	“Lâminas- transparência”. (a)	“Avaliação qualitativa, escrita, seminários e apresentação de trabalhos orais e escritos”. (c)
7	–	–	“Atenção, firmeza, conhecimento teórico-prático, postura, interesse, participação no estágio”. (a, c)
8	“Exposição oral, grupos de estudos, discussão de casos, aulas práticas (laboratório e hospital)”. (a, b, c)	“Filmes, demonstração e dramatização (com material para cada procedimento), visitas técnicas em clínicas (hospital)”. (c)	“Dramatização/demonstração; postura profissional (responsabilidade, pontualidade, criatividade, iniciativa, etc)”. (a, c)
9	“Aula expositiva dialogada; teórico-prática (demonstrações práticas); Prática (supervisão direta)”. (a, b, c)	“Apostilas, exercícios de fixação, fitas, vídeo, slides, transparências, laboratório de técnicas”. (a, c, d)	“Participação, interesse, assiduidade, responsabilidade, pontualidade. Avaliações teóricas individuais e grupais. Acompanhamento em hospital”. (a, c)
10	“Aula expositiva, dramatização, demonstração e devolução de técnicas, leituras de texto com estudo dirigido, estágios”. (a, b, c)	“Giz, lousa, filmes, transparências, apostilas, fitas, laboratório de técnicas e hospital”. (a, b, c, d)	“Pontualidade, assiduidade, participação, discussão de estudos dirigidos, aparência pessoal, gincana, desempenho e devolução de técnicas/ estágio, comportamento e relacionamento interpessoal. Iniciativa, destreza, paciência, cooperatividade, trabalho em equipe”. (a, c, d)
11	“Aula expositiva teórica, seminários, estudo dirigido”. (a, b, c)	“Apostilas, projeção de filmes”. (a, c)	“Pontuação melhor na prática, recuperação paralela”. (c, d)
12	“Aula expositiva, quadro negro, retro-projetor, slides, etc.” (a)	“Retroprojeter, slides, filmes, bonecos, livros, hospital, pacientes e manequins. (a, c, d)	“Prova escrita, auto-avaliação, avaliação do desempenho”. (b, c, e)

A partir deste quadro (Quadro 3), pudemos categorizar a opinião dos professores sobre quais os métodos, técnicas e recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, bem como o critério de avaliação aplicado.

Quadro 3.1. - Categorização referente à questão sobre métodos de ensino, recursos didáticos e critérios de avaliação mais utilizados pelos professores

CATEGORIZAÇÃO dos métodos, técnicas e recursos		
Métodos	Recursos Didáticos	Avaliação
a) exposição oral / aulas	a) visuais	a) contínua
b) dinâmica de grupo	b) auditivos	b) auto-avaliação
c) outros	c) áudio-visuais	c) formativa
	d) outros	d) somativa

Assim, depreendemos que os métodos didáticos mais frequentemente utilizados pelos professores são as aulas expositivas, seguidas posteriormente de técnicas de dinâmica de grupo. Utilizam, preferencialmente, os recursos didáticos visuais e áudio-visuais. E gostam sobremaneira, da avaliação formativa que forma o aluno gradativamente, seguida da avaliação contínua, apontando alguns critérios básicos, como pontualidade, participação, interesse, assiduidade, responsabilidade, entre outros.

Esses achados vêm de encontro à literatura, afirmando que a essência do ato pedagógico ainda é a aula expositiva, mas, se muito repetitiva, ocasiona uma rotina desgastante, como se não houvesse outros meios facilitadores para o desenvolvimento das habilidades e que, às vezes, é necessário expor. Porém, é importante conhecer outros procedimentos e recursos estimuladores da capacidade do aluno em aprender (ANTUNES, 1999; CUNHA, 2001; FREIRE, 1987).

Em relação aos recursos didáticos utilizados, os resultados do estudo de Cunha (2001) indicam que os professores enfatizam a necessidade de visualização que os alunos necessitam para aprenderem melhor. Apontam o slide como o recurso mais citado e capaz de trazer para a sala de aula a imagem do real.

Em relação à avaliação no ensino médio de enfermagem, o enfermeiro professor afirma que os próprios alunos a exigem, e enfatiza a necessidade de diversificar os instrumentos e de valorizar a auto-avaliação. Admite trabalhar com a avaliação escrita,

valorizando a participação, a assiduidade, a pontualidade e a postura do aluno, inclusive ética (COSTA, 2003).

De acordo com Ito e Takahashi (2002), relacionamento interpessoal, responsabilidade, conhecimento, iniciativa, tomada de decisão e postura são itens considerados importantes na avaliação do aluno do curso de enfermagem. Admitem que para uma avaliação efetiva, torna-se importante a aplicação conjunta de diversos métodos e instrumentos para abranger aspectos cognitivos, afetivos e motores do aluno.

No que tange à prática de avaliação no ensino de enfermagem, Sordi (1995) destaca que esta deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participativo, no qual professor e aluno, através do diálogo, comprometem-se com a construção do conhecimento, assim como com a formação de um profissional competente. Acrescenta ainda que, a avaliação deve traduzir-se em um indicador para novas ações, em favor do aluno, em prol da aprendizagem.

Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa as dificuldades enfrentadas em sala de aula

Sujeitos	Respostas Dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula
1	“Uma dificuldade é relacionar alguns conteúdos com o cotidiano do aluno: se o tema da aula não faz parte do que o aluno vive no dia-a-dia, é mais difícil fazê-lo se interessar e, nesses casos, eu tento ao máximo fazer ligações entre a aula e o dia-a-dia do aluno, principalmente no campo de estágio”. (a, b)
2	“Quando tenho que dar 4 horas seguidas, acho muito cansativo e tenho que fazer mais esforço e criatividade para que a aula não seja chata”. (c)
3	“Alunas que faltam muito e depois querem ser tratados como os outros”. (a)
4	“O desnível de entendimento de alguns alunos, o aluno que tem necessidade de trabalhar para se manter e ao mesmo tempo estudar”. (d)
5	“Às vezes percebo que os alunos estão cansados, exaustos, por já estar nos últimos horários da sexta-feira, mas sempre tento diversificar um pouco a aula para não deixar os alunos dormirem. Outra dificuldade é administrar o tempo da aula, às vezes ocupo mais tempo, outras vezes saem mais cedo”. (c)
6	“As dificuldades geralmente advêm do desinteresse e desatenção do aluno, além do desrespeito pela figura de sermos professores jovens. Mas, com a convivência os alunos passam a nos conhecer melhor e passam a nos respeitar mais. Embora o aluno não saiba que nem sempre o mais preparado é o professor de mais idade. Outra dificuldade é uma certa ‘comercialização’ do saber, em que tudo vale ponto ou aprovação para o mercado de trabalho, principalmente cursos técnicos”. (a, e, f)
7	-

Continua ...

Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa as dificuldades enfrentadas em sala de aula

Sujeitos	Respostas Dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula
8	“Por ser educação profissional, com alunos heterogêneos (idade, experiência, sexo e nível sócio-econômico) às vezes eles não têm o conhecimento necessário (base) e demonstram dificuldade para dominar as competências específicas. Outra questão importante é que nem todos têm facilidades para atividades manuais (necessária para o desenvolvimento dos procedimentos de enfermagem). O número excessivo de alunos/professor nos grupos”. (d, g)
9	“Em relação aos alunos: dificuldade em manter o interesse pelo conteúdo apresentado de forma mais constante, global e uniforme. Em relação ao conteúdo: ensinar a prática assistencial de uma forma teórica”. (a)
10	“Alunos (alguns) com muita dificuldade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Alunos (alguns) com dificuldade na realização da prática (aula prática e estágio): destreza manual, iniciativa, segurança, etc.” (d, g)
11	“Muitas e muito variadas. A que mais predomina relaciona-se aos pré-requisitos do aluno, conversas paralelas, relacionamento, empatia entre os vários elementos do grupo e o objetivo pelo qual o aluno veio para este curso. (d, g)
12	“O principal problema é manter o aluno atento, interessado, durante as aulas”. (a, g)

Diante do Quadro, pudemos categorizar os seguintes elementos que se seguem:

Quadro 4.1 – Categorização sobre dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula

<p>a) Desinteresse: Muita conversa (11) / Muitas faltas (3) / Não se consegue manter o aluno atento (12) / Desatenção (6,9, 12) / Desnívelamento (4) / Cansaço, sono (5) / Por trabalhar (4) / Não há conhecimento prévio (11) / Dificuldades nas competências (8, 11) / Falta de habilidade manual (8, 10)</p> <p>b) Conteúdo descontextualizado</p> <p>c) Excessiva carga horária diária: 4 horários seguidos (2) / Cansativo (2,5) / Complexidade no fim de semana (sexta-feira) (5) / Adequação do conteúdo ao programa (5)</p>	<p>d) Heterogeneidade de aluno: Por trabalhar (4) / Idade, experiência, sexo e nível sócio-econômico (8) / Não trazem os pré-requisitos de entrada / Dificuldade em dominar as competências (8) / Falta de destreza manual (8, 10) / Dificuldade na aprendizagem (10) / Desnívelamento (4)</p> <p>e) Desrespeito: Pelo professor jovem (6)</p> <p>f) Comercialização/negociação do saber</p> <p>g) Excesso de alunos: Número excessivo de alunos nos grupos/prática (8) / No aprendizado (10) / Na prática (8, 10)</p>
--	--

Analisando os Quadros 4 e 4.1, depreendemos que os professores apresentam uma série de fatores que desencadeiam dificuldades em sala de aula. Neste sentido, para melhor visualização, as classificamos em: a- **desinteresse**; b- **conteúdo descontextualizado**; c- **carga horária diária excessiva**; d- **heterogeneidade no perfil do aluno**; e- **desrespeito**; f- **comercialização do saber**; g- **excesso de aluno**.

Analisando o aspecto **desinteresse**, o que afeta sobremaneira é a desatenção e dificuldade nas competências e a desabilidade manual. Pesou também a questão da **carga horária excessiva**, afirmando ser muito cansativo 4 horas por período, que é complexo no fim de semana e que é difícil a adequação do conteúdo. Outro aspecto considerado foi a **heterogeneidade do perfil do aluno**, por trabalhar, a idade, a experiência, o sexo, o nível sócioeconômico; não trazem os pré-requisitos de entrada; não dominam as competências, a falta de destreza manual, entre outros.

Outro problema ainda é o **número excessivo de alunos** nos grupos, nas aulas práticas, etc. Aparecem outros em menor escala.

Todos esses problemas acarretam dificuldades na prática pedagógica do docente em sala de aula, tanto para si quanto para os alunos.

Trabalhando com o enfermeiro professor do ensino médio de enfermagem, Costa (2003) constatou que um dos desafios da prática docente nesse nível de ensino deve-se à diversidade cultural e heterogeneidade dos alunos.

Também o estudo de Santos (1997) destacou que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor do ensino médio de enfermagem refere-se às decorrentes da relação com os mais diferentes tipos de alunos. Para o professor, é um conflito lidar com turmas mescladas de adolescentes, recém saídos do ensino fundamental e o adulto trabalhador, na maioria das vezes, já atuando na área. Em virtude dessa heterogeneidade, o professor relata ter que trabalhar individualmente com o aluno, tentando compreendê-lo como pessoa, suas dificuldades, suas ações e reações. Segundo o próprio professor, esse é um momento de grande dificuldade.

Em sua maioria, os estudantes que buscam a educação profissional no país, trabalham e estudam. De acordo com Rosemberg (1989), esse dado indica que se trata dos trabalhadores-estudantes, ou seja, pessoas que enfrentam as dificuldades inerentes à sua

condição de vida, cumprindo cotidianamente dupla ou tripla jornada de trabalho. Fato este que se agrava ainda mais no caso específico da enfermagem, pelo grande contingente de mulheres inseridas na profissão e pelos afazeres domésticos que ficam sob sua responsabilidade. Acresce-se a isso, o fato de que muitos alunos estão buscando uma profissão com uma idade mais avançada, o que sem dúvida também é uma dificuldade, pois há a necessidade de conciliar família, trabalho e a volta aos estudos.

O depoimento de um professor do ensino médio de enfermagem é ilustrativo: “... a gente tem que se envolver um pouco com o aluno, saber tudo o que vem por trás, a história dele... é um pessoal que tem uma série de dificuldades na vida; eles fazem esse curso com muita dificuldade... tudo isso envolve muito a gente...” (SANTOS, 1997, p. 74)

Os dados indicam que, em virtude da clientela, o professor necessita trabalhar individualmente com o aluno, isto é, conhecê-lo, assim como a sua dificuldade. Neste sentido, Perrenoud (1993) salienta que o ensino mais individualizado exige hábitos de trabalho diferentes, requer inclusive maior disponibilidade de tempo do professor.

Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa à questão sobre aula ideal e sua viabilidade

Sujeitos	Respostas
1	“A aula ideal deve ser interessante para o aluno, pois deve servir de estímulo para o aluno aprofundar seus conhecimentos. A aula deve fazer parte do cotidiano vivido pelo aluno. Isso é viável desde que o professor e a escola criem condições para a aula ser mais agradável”.
2	“Dois horários seguidos no máximo, procurar a participação do aluno sempre, trazer novidades sempre. Sim”.
3	“Uma aula que tenha a participação dos alunos, que eles terminem sem dúvidas. Muito viável”.
4	“É aquela em que você consegue que os alunos entendam o conteúdo dado”.
5	“Aula ideal é ter um professor bom, que saiba a matéria e que tenha se preparado para transmitir o conteúdo, utilizando-se de diversos meios para exemplificar a matéria”.
6	“Uma aula ideal é aquela em que professor e aluno se vêem interessados na aprendizagem, numa cooperação mútua e com respeito também mútuo. Isto é viável para se obter resultados satisfatórios. O professor deve estar apto para ensinar e o aluno interessado em aprender”.
7	“Aula dinâmica, utilizando recursos didáticos como filmes, slides, retroprojeção, trabalhando dinâmicas de grupo, trabalhos . . . , para que desperte a atenção do aluno e estimule a memória visual, fazendo com que captem a mensagem, o assunto de forma mais eficiente, isto é viável pois atinge um maior grau de satisfação do aluno”.

Continua ...

Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa à questão sobre aula ideal e sua viabilidade

Sujeitos	Respostas
8	“O professor tem domínio do conteúdo e utiliza os recursos adequadamente, os alunos participam e demonstram tanto no pré-teste e na avaliação final domínio das competências. Nem sempre é possível, pois o número de alunos na sala é grande e nem sempre o professor tem condições de atender a todos”.
9	“Aula preparada antecipadamente, de um conteúdo que o professor domine e tenha vivência e que consiga transmitir com entusiasmo, clareza, de forma dinâmica e criativa, alcançando o entendimento por parte do aluno, despertando seu interesse pelo tema. Quando isso ocorre, o retorno é imediato. Isto é viável, raro, incomum, quase uma exceção”.
10	Para ser próxima ao ideal e ser viável o professor deve: estudar antes o conteúdo (imprescindível), planejar a aula adequando os objetivos ao conteúdo e aos recursos audiovisuais. Para certificar se atingiu os objetivos o professor precisa de um momento avaliativo e para finalizar discutir as dúvidas retornando aos objetivos. Justificativa: se não houver essas etapas o aluno pode se perder quanto ao que dele se espera.
11	“Sim, acho ideal aquela aula que o resultado é evidente nas horas em que o professor está desenvolvendo o conteúdo, quer prático ou teórico, que o aluno se intera e mostra que aprendeu e compreendeu o que está sendo realizado, com respostas e mudanças de atitudes”.
12	“Seria uma aula descontraída, mantendo interesse do aluno, juntamente com aprendizado, que isso também gerasse prazer”.

Quadro 5.1 - Categorização das falas dos professores sobre aula ideal

Categorização sobre a aula ideal	
Aula interessante	Para o aluno / para o professor / cooperação mútua / respeito / descontraída / com prazer / agradável / criar condições / com novidade / que termina sem dúvida / com participação do aluno sempre / despertar interesse do aluno / ter bom professor / previamente preparada / criativa / dinâmica / clara / com entusiasmo / participativa / 2 horas no máximo / estimulante = 1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 11 – 12
Aula articuladora	Com o contexto do aluno = 1
Aula que trabalhe bem o conteúdo	Professor que domine a matéria / preparado para transmitir o conteúdo, com vivência, que articule conteúdo, objetivo, recursos e avaliação / que utiliza meios adequados exemplificando a matéria com dinâmicas atinge maior satisfação / professor apto a ensinar / que tem domínio do assunto = 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Outros	8

De acordo com as falas apresentadas no Quadro 5 e categorizadas no 5.1, pudemos verificar que apontam como aula ideal, aquela que é **interessante** pois que tanto professor

quanto aluno crescem. Aparece de forma significativa também, a qualidade do professor a quem atribuem o domínio do conteúdo e competência. Surgem outros em menor dimensão.

Em relação a aula interessante, agradável e descontraída, o estudo de Rangel (1996) traz o depoimento de um professor bastante expressivo: “Hoje em dia, com tanta movimentação na rua, é preciso movimentar a aula também... usar música, jornal, revista. Se a vida é movimentada, a aula tem que ser também”.

Neste sentido, Freire (1987) também enfatiza a criatividade do professor, assim como o diálogo estabelecido entre professor e aluno a fim de se concretizar o processo ensino-aprendizagem.

Quadro 6 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa ao seu pensamento sobre o ensino à distância

Sujeitos	Respostas
1	“No ensino à distância, nem sempre é possível avaliar o aluno adequadamente, pois não se conhece as dificuldades do aluno, nem se sabe se ele foi capaz de superá-las”.
2	“Não sei, não tenho experiência”.
3	“Sou a favor do ensino à distância em alguns níveis como aprimoramento, especialização. Não acredito que seja viável para cursos de formação”.
4	“Para algumas pessoas funciona bem, mas algumas não conseguem aprender muito”.
5	“Não tenho muito conhecimento sobre o assunto, mas acho muito importante a presença do professor na formação do profissional”.
6	“Penso que o ensino à distância depende do grau de maturidade do aluno para que não se banalize concretizando mais ainda a ‘comercialização’ do saber e do conhecimento. Assim, não deve existir para 1º, 2º e 3º graus, sendo que para 3º grau deveria ser cobrado o máximo possível do aluno e com no mínimo exigências de corpo presente para realização de avaliações e trabalhos”.
7	“No ensino à distância não considera a realidade dos alunos de cada local, a troca de conhecimento não é feita; os temas, assuntos são transmitidos de forma hierárquica: professor para aluno, portanto, penso não ser o melhor método, mas acredito ter sua contribuição para o ensino, caso seja ótimo profissional”.
8	“Não tenho experiência. Acredito ser necessário muita responsabilidade por parte de professores e principalmente alunos. Em enfermagem é muito difícil pois a execução dos procedimentos com rigor é condição necessária para um bom profissional”.
9	“Não tenho muita vivência, mas por valorizar muito o contato com o aluno, penso ser inaplicável em algumas áreas”.
10	-
11	“Acho que é uma alternativa na educação, principalmente para um futuro mais próximo. Mas, eu, particularmente, sentiria muita dificuldade caso tivesse que realizar um curso assim”.
12	-

Quadro 6.1 - Categorização referente ao pensamento dos professores sobre educação à distância

Categorização: Você já ouviu falar em Educação à Distância?	
Respostas	Sujeitos
Respondeu positivamente Sou a favor em alguns níveis como aprimoramento e especialização / acredito ter sua contribuição para o ensino / é uma alternativa na educação	2, 7, 11
Respondeu com ressalva Nem sempre é possível avaliar o aluno adequadamente / não se conhecem as dificuldades do aluno/ se foi capaz de superar as dificuldades / não tenho experiência / não acredito que seja viável para cursos de formação / para algumas pessoas funciona bem, outras não conseguem aprender / acho importante a presença do professor na formação do profissional / depende do grau de maturidade do aluno / não deve existir para 1º, 2º e 3º graus / não considera a realidade dos alunos / troca de conhecimento não é feita / transmissão de forma hierárquica / penso não ser o melhor método / necessidade de muita responsabilidade de professores e alunos / na enfermagem é muito difícil / penso ser inaplicável em algumas áreas.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Não conheço o método Não tenho muito conhecimento	5

Por tratarmos de estratégias alternativas no processo ensino-aprendizagem, entendemos ter sido importante buscarmos a opinião dos professores sobre esta nova modalidade de ensino.

Através das falas emitidas nos Quadro 6 e das categorias descritas no quadro 6.1, observamos que esses professores têm uma noção real do significado do ensino à distância, diversificando as opiniões em relação a operacionalização. Afirmam que para uns funciona, para outros é complexo, mas não deixam de dar importância para esse pressuposto.

Vale salientar que a educação à distância é uma modalidade de educação, com o mesmo fim da educação presencial.

Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa a livre expressão sobre o tema ensino-aprendizagem

Sujeitos	Respostas: espaço livre para falar o que quiser
1	“Enquanto aluna, conheci muitos ‘bons profissionais’, que se preocupavam realmente com o aprendizado do aluno, que se alegravam quando o aluno entendia a matéria. E quando preparo as aulas, tento me espelhar neles e tento me colocar no lugar do aluno, para saber se gostaria ou não de assistir a essas aulas”.

Continua ...

Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos professores relativa a livre expressão sobre o tema ensino-aprendizagem

Sujeitos	Respostas: espaço livre para falar o que quiser
2	“Talvez na área da enfermagem não seja possível ter ensino à distância porque nós lidamos com gente e trabalhar com gente tem uma gama de experiências que não se consegue somente na teoria e muito menos à distância”.
3	“Estou sempre procurando novas estratégias para a aula. Tenho a impressão de que sempre falta alguma coisa”.
4	–
5	–
6	–
7	–
8	“É muito gratificante trabalhar como professor. Sempre estamos nos atualizando e revendo atitudes. O aluno conta com a participação do professor no desenvolvimento e formação”.
9	–
10	“No processo ensino-aprendizagem deve estar evidente para o professor que ele precisa não só saber, mas saber atingir o aluno em sua comunicação. É preciso saber ensinar e isto é uma obra que não se conclui”.
11	–
12	–

O professor ressalta que os bons educadores são aqueles em quem podemos nos espelhar (S: 1). Acerca do ensino à distância, um professor disse que, talvez, na área da enfermagem seja difícil a aplicação desta metodologia, por se trabalhar com gente (S: 2). Já o sujeito 3, afirma que está sempre procurando algo novo, sentindo não ser produto pronto.

O sujeito 8 revela que é gratificante ser professor e o sujeito 10 enfatiza que o professor não precisa só saber, mas ter um olhar para muito além.

Passaremos a analisar agora os dados apresentados pelos alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem participantes do estudo, primeiramente buscando sua caracterização pessoal. Posteriormente, estaremos apresentando os resultados das questões sobre a temática central, seguidos de suas respectivas discussões.

Quadro B - Perfil dos alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem segundo sexo, idade, estado civil, escolaridade e religião⁹

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS												
Sujeitos	Sexo		Idade		Estado civil			Escolaridade		Religião		
	M	F	<25	25 a 40	S	C	O	M	S	C	E	O
1		x		x			X		x		x	
2	x		x			x		x				x
3	x		x		x			x				
4		x		x	x			x		x		
5		x		x	x			x			x	
6		x		x		x		x				x
7		x		x	x			x				x
8		x		x	x			x		x		
9		x		x		x		x		x		
10		x	x			x		x				x
11	x			x		x		x			x	
12		x	x		x			x		x		
13		x		x	x				x		x	
14		x	x		x			x				x
15		x	x		x			x		x		
16		x	x		x			x			x	
17	x		x		x			x		x		
18	x		x		x			x				
19		x	x		x			x		x		
20		x	x		x			x		x		
21		x	x		x			x		x		
22		x	x		x			x				
23		x	x		x			x		x		
24		x	x		x			x		x		
25		x	x		x			x		x		
26		x		x		x		x		x		
27		x	x		x			x		x		
28		x	x		x			x		x		
29		x		x	x				x			x
30		x	x		x			x			x	
31	x			x	x			x			x	
32		x	x		x			x				x
33	x			x		x		x			x	
34		x	x		x			x		x		
35		x	x		x			x			x	

Neste quadro de identificação pessoal, pudemos verificar que os alunos apresentam as seguintes características: 80% do sexo feminino; 62,8% com até 25 anos de idade; 77% solteiros; 91,4% frequentando ou tendo concluído o ensino médio e 45,7% católicos.

⁹ estado civil: solteiro (S), casado (C), outros (O); escolaridade: ensino médio (M), superior (S); religião: católica (C), espírita (E), outros (O)⁹;

Quadro 1 - Representação qualitativa dos relatos dos alunos que se referem às características do bom e mau professor

Sujeitos	Respostas	
	Bom Professor (Adequado)	Mau Professor (Inadequado)
1	“Ter domínio do conteúdo, ter diálogo; ser humilde e gostar do que faz e procurar fazer o melhor, respeitar”	“Aquele que faz da profissão somente o ‘seu ganha pão’, se esquecendo de que está lidando com pessoas como a si próprio”.
2	“É aquele que deixa o aluno esclarecido sobre os assuntos, aberto a diálogo”.	“Explica o mesmo assunto várias vezes e deixa os alunos duvidosos. A falta de diálogo é comum”.
3	“trata alunos igualmente, independe de sexo, cor, idade, modo de vestir. Ensina respeitando alunos, exige respeito. É carismático, humilde, sempre elogia e incentiva o aluno e nunca subestima sua capacidade”.	“É aquele que julga os alunos pela aparência, é arrogante e de má fé com os alunos. Ignora o esforço do aluno, criticando e exigindo melhora. Que não é capaz, subestimando habilidades. Trata alunos, discriminando”.
4	“É ser atencioso, compreensivo, amigo, faz com que criemos gosto sobre aquele assunto ou matéria”.	“Deixa o aluno de lado; não lhe despertando interesse, nem se preocupa se estão aprendendo; não dá importância ao processo de ajudar”.
5	“Aquele que trabalha o conhecimento, tem boa vontade em pesquisar e preparar conteúdo; sabe expor de forma que o outro compreenda”.	“É aquele que não domina o conteúdo e não se esforça para dominar; mesmo sabendo, não consegue passar”.
6	“É aquele que não faz distinção entre aluno, tratando-os como seus alunos . . .”.	“É aquele que não é profissional, trata um aluno indiferente”.
7	“É aquele que está sempre disposto a auxiliar o aluno em suas dificuldades de aprendizado”.	“É aquele que acha saber muito e esquece que o aluno está apenas começando”.
8	“como o professor passa o conteúdo, sua metodologia é fundamental no aprendizado ”.	“Acredito que está ligado à didática de cada um”.
9	“. . . tem boa comunicação, estratégia de ensino, dá abertura para dúvidas”.	“É aquele que se fecha no seu conhecimento e tenta impor, nem olhando para o seu aluno”.
10	“. . . faz com que o aluno se interesse por suas explicações”.	“É aquele que não se preocupa em explicar”.
11	“Procura repassar o conhecimento, teoria e prática, respeita o tempo da turma e do aluno, adota métodos diferenciados”.	“Está sempre distante, alheio às suas funções de educador”.
12	“É exigente sem ser tirano; prende atenção dos alunos, agradável, espontâneo e amigo”.	“É arrogante ou humilha indiretamente seus alunos”.
13	“Sabe transmitir conhecimentos”.	“Não ouve os alunos, sua opinião é indiscutível”.
14	“Tem conteúdo e didática em suas aulas, ou seja, sabe passar de forma clara o que sabe”.	“Não ‘domina’ conteúdo, não tem didática, alunos não se mantêm atentos”.
15	“Com clareza e objetividade passa conteúdo, criando cumplicidade entre alunos”.	“É aquele que só preocupa-se em dar a matéria (conteúdo), em aulas expositivas.”
16	“Consegue transmitir todos os seus conhecimentos, explicando claramente, tirando dúvidas, quando necessário”.	“Não tem vontade de ensinar, é aquele que diz: tô ganhando meu dinheiro, vocês que se virem para estudar”.
17	“Tem conhecimentos e passa para os alunos as suas experiências e tenta ajudar os estudantes nas dificuldades”.	“Não respeita os alunos, não os atende e não os auxilia”.
18	“Se preocupa com o desempenho de cada aluno, gosta de dar aula e se sente realizado com o sucesso de seus alunos”.	“É aquele que apenas aplica a teoria, sem se preocupar se os alunos realmente aprenderam”.
19	“Ensina seu aluno; supera as expectativas, dá aulas diferenciadas e com conteúdo”.	“É aquele que não passa nada para o aluno, mistura tudo, fala enrolado, dá a mesma aula todos os dias”.
20	“Orienta e disciplina os alunos, dentro e fora da sala. E que domina e sabe o conteúdo que está ensinando”.	“Não tem domínio de conteúdo, técnica e não consegue disciplinar os alunos. Não possui dinâmicas diferentes para despertar interesse dos alunos pelo conteúdo”.

Continua ...

Quadro 1 - Representação qualitativa dos relatos dos alunos que se referem às características do bom e mau professor

Sujeitos	Respostas	
	Bom Professor (Adequado)	Mau Professor (Inadequado)
21	“Explica a matéria de forma clara e objetiva, que cobra do aluno aquilo que deu de matéria”.	“Não tem conteúdo, fica enrolando a matéria e não explica de forma clara e objetiva”.
22	“Proporciona ao aluno aulas e conteúdos agradáveis e boa interação”.	“Significa ser mau profissional, não tem conteúdo”.
23	“Sabe passar conhecimento, e ter bom relacionamento com os alunos”.	“Não sabe se comunicar”.
24	“É aquele que diversifica as aulas com transparências, vídeos, debates, trabalhos, etc . . .”.	“Chega na sala e fala sem parar e nem se preocupa se a turma está entendendo a matéria”.
25	“Incentiva você a estudar, te avalia de uma forma clara e explícita, de acordo com as aulas”.	“Não é claro em suas aulas e avaliações, deixando muito a desejar. Todos os alunos perdem o interesse por aquele assunto”.
26	“Consegue passar para o aluno o conteúdo e este por sua vez entende”.	“Pode ter vasto conhecimento mas não consegue transmitir ao aluno”.
27	“É generoso e rigoroso em equilíbrio. Comunicativo e sabe passar conhecimentos”.	“É ignorante, não tem condições de dar uma boa aula; não passa confiança”.
28	“Domina conteúdo, sabe trabalhar com os alunos. Possui boa didática e se atualiza”.	“Não domina a matéria de sua aula, também não interage com os alunos”.
29	“Envolve criativamente e interessa-se pelo aluno, motivando-o a buscar mais”.	“Vê sua profissão como ‘ganha pão, não se interessando pelo progresso do aluno”.
30	“Consegue que seus alunos se interessem por sua aula; conhece profundamente os temas”.	“Não se preocupa em falar a mesma ‘língua’ do aluno e não procura facilitar a compreensão”.
31	“Participa com o aluno”.	“Manda aluno ler matéria, sem explicações”.
32	“Envolve-se com o aluno, levando-o a se desenvolver, não só para aquela competência, mas para a vida”.	“‘Despeja’ o seu conteúdo, aplica avaliações, e não quer saber se o aluno aprendeu, como está seu desenvolvimento, etc”.
33	“Preocupa-se com o aluno, prepara bem a aula e mostra praticidade no que está ensinando”.	“Seria o inverso, e além de tudo preguiçoso”.
34	“Saber passar todo o conteúdo, prendendo a atenção do aluno com temas interessantes”.	“É aquele que não tem domínio da sala, não sabe apresentar o conteúdo”.
35	“Procura saber dos alunos, se estão entendendo a matéria, e abre oportunidade de sugestão dos alunos para melhorar a aula”.	“Dá a sua matéria, não quer saber do aluno, se tem dúvidas ou não, e depois cobra a matéria em avaliações pesadas”.

Conclusão.

Analisando o Quadro 1, referente a questão sobre o que significa ser bom ou mau professor, buscando a opinião dos alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem, extraímos das falas desses sujeitos a categorização que se segue em relação ao tema em apreço.

Quadro 1.1 - Categorização dos relatos dos alunos que se referem às características do bom professor

Categorias	Sujeitos
<p>. Professor que passa clara e objetivamente o que sabe (matéria, conteúdo) Incentiva, desperta gosto, elogia, tira dúvidas, prende atenção com algo interessante, trabalha o conhecimento, esclarece, ensina, sabe transmitir conhecimento, prende atenção do aluno, tem boa didática, trabalha bem o conhecimento, sabe ensinar realmente seu aluno, sabe expor, explica a matéria com clareza</p>	2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 34
<p>. Professor que é virtuoso e carismático Humilde, dialógico, respeitador, dá abertura, gosta do que faz – de dar aula, faz o melhor, não discrimina, trata todos por igual, não subestima a capacidade do aluno, é atencioso, compreensivo, amigo, auxilia o aluno nas dificuldades de aprendizado, desperta interesse do aluno, agradável, espontâneo, se preocupa com desempenho do aluno, orienta e disciplina fora e dentro da sala, as aulas são agradáveis, incentiva, generoso com equilíbrio, comunicativo, interessante, criativo, motivador do aluno na busca, é participativo, envolvente e preocupando não só para competência mas para a vida do aluno</p>	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35
<p>. Professor que domina o assunto / conteúdo Tem domínio, sabe, conhece profundamente, prepara conteúdo, sabe transmitir, prepara bem a aula e mostra praticidade</p>	1, 5, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 28, 30, 33
<p>. Professor que diversifica os métodos É interativo, diferenciado, boa estratégia, diversifica métodos e recursos, boa comunicação, estabelece diálogo, tem vontade de pesquisar</p>	2, 8, 9, 11, 19, 24
<p>. Professor que pede sugestão / cria cumplicidade</p>	15, 35
<p>. Professor que exige sem tirania</p>	12

De acordo com a categorização apresentada no Quadro 1.1, em relação ao bom professor, as opiniões foram categorizadas em: **professor que passa clara e objetivamente o conteúdo/matéria; professor que domina o conteúdo; professor virtuoso e carismático; professor que diferencia os métodos; professor que pede sugestão e cria cumplicidade; professor que exige sem tirania.** Desses indicadores, as classificações mais significativas foram as duas primeiras, isto é, na opinião dos alunos, bom professor é aquele que passa com clareza e de forma objetiva o conteúdo da matéria.

Corroborando tais achados, o estudo de Cunha (2001) é ilustrativo uma vez que os alunos destacam como bom professor aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo. Acrescentam ainda como essencial para um clima positivo em sala de aula, o senso de humor do professor,

o gosto de ensinar, o tornar a aula agradável e interessante. Tais aspectos são apontados pelos alunos como fundamentais ao prazer de aprender e evidenciam que a idéia de bom professor perpassa pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo.

Neste sentido, a fala expressa de um aluno é significativa: “O bom professor é amigo... aquele amigo. Ele sabe cobrar, sabe exigir e ao mesmo tempo, ele sabe compreender... Quando o aluno precisa dele... sabe que pode contar com esse amigo, com a sua orientação pra vida... sabe que pode confiar nele” (RANGEL, 1996, p. 25).

Também o estudo de Araújo (2001) revelou que, na visão dos alunos do ensino médio de enfermagem, as tendências pedagógicas, enquanto práticas, encontram-se associadas à importância e à forma como o enfermeiro professor desenvolve suas atividades de ensino centradas em práticas tradicionais, ou seja, a concepção pedagógica, oriunda dos pensamentos discentes reflete uma prática voltada à acumulação de conteúdos, ao repasse e a reprodução das idéias do professor para o aluno, portanto, contraditória às abordagens progressistas. Isto nos remete ao pensamento de Freire (1987) quando contextualiza a educação bancária.

Quadro 1.2 - Categorização dos relatos dos alunos que se referem às características do mau professor

Categorias	Sujeitos
. Não domina o conteúdo Não domina o assunto / a matéria / despeja / deixa muito a desejar / não consegue transmitir	5, 14, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34
. Que desrespeita o aluno Arrogante / humilha o aluno / desrespeita / causa desinteresse / indiferente	6, 12, 14, 17, 25, 29, 32, 33, 35
. Que não compartilha o saber Arrogante / discriminatório / despreocupado e distante do aluno	3, 7, 9, 10, 11
. Que não dialoga	2, 13, 23, 28, 30
. Que não tem vocação não tem vocação / não tem didática / não disciplina	1, 6, 8, 14
. Que é desestimulador	4, 16, 19, 20
. Que só se preocupa com conteúdo	15, 18

Analisando os Quadros 1, 1.1. e 1.2 em relação as respostas dos alunos sobre as características do bom e mau professor, depreendemos que apresentam como **bom professor** em ordem decrescente, as categorias que se seguem: **passa clara e objetivamente o que sabe; é virtuoso e carismático; domina o conteúdo; diversifica os métodos; pede sugestão, cria cumplicidade, etc.** Aqui, os alunos destacam indicadores sobretudo que privilegiam uma visão pedagógica que valoriza o conteúdo, o conhecimento, ou seja, o cognitivo. Todavia, destacam a importância dos aspectos morais relacionados à questão da virtuosidade e do carisma na interação professor-aluno, vendo como uma saída para lidar com o processo ensino-aprendizagem e o crescimento do aluno. Quanto ao **mau professor**, o identificam como **aquele que não domina o assunto, desrespeita o aluno, não compartilha o saber, não estabelece diálogo, é desestimulador.** Mais uma vez fica clara a concepção deles ligada a uma abordagem ainda tradicional. Porém, ao emitirem suas idéias sobre a questão levantada, evidenciam fazer-se mister a metodologia da interação horizontal ao procurarem relacionar a necessidade de uma postura mais aberta e democrática, corroborando com a literatura encontrada, fundamentada em Freire (1987), Mizukami (1986) e outros.

Quadro 2 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a qualificação de seus professores

Sujeitos	Respostas Sobre qual a qualificação de seus professores
1	“São bons; apenas cada um tem seu jeito de trabalhar, embora a minoria precisava de aprender mais para lidar melhor com a questão emocional de seus alunos”.
2	“Bons. A maioria tem pleno conhecimento e com competência. Alguns, entendem do assunto, mas não têm didática. Os que não conseguem passar a teoria deveriam concentrar na prática”.
3	“Alguns muito bons, outros inseguros e outros como empecilho no caminho, desanimando-os outros”.
4	“Já tive experiências com bom e mau professor, mas de maneira geral tive mais bons”.
5	“São pessoas com qualidades diferentes, muitas deixam a desejar, mas outros nos satisfazem muito bem. Todos têm muito a oferecer e também a aprender”.
6	“Os professores da disciplina são bons e qualificados. Às vezes, nota-se professoras que fazem diferenciações entre alunos”.

Continua ...

Quadro 2 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a qualificação de seus professores

Sujeitos	Respostas Sobre qual a qualificação de seus professores
7	“Temos excelentes professores com boa didática e conteúdo em sala de aula. Outros precisam dialogar mais . . .”.
8	“Não concordo com a didática de todos os professores, . . . mesmo não sendo o melhor . . . isso não chega a prejudicar os alunos, o importante é o conteúdo absorvido”.
9	“Os professores são muito bons, estou encontrando aqui o que estava faltando na minha vida, que é o preparo para uma profissão, com humanismo e dignidade”.
10	“A qualificação dos meus professores é ótima”.
11	“O Curso Técnico da é de renome e como não poderia deixar de ser é composto por profissionais de bom e alto nível”.
12	“São bons. Como todas as pessoas, os professores têm defeitos, refletindo em sua profissão, o que para mim é normal. Acho que para alguns professores falta didática nas aulas”.
13	“Alguns muito bons e outros regulares”.
14	“A maioria deles tem conteúdo amplo . . . alguns têm dificuldades de explicar, passar os conteúdos de forma precisa e objetiva”.
15	“Os professores são ótimos, além disso são excelentes profissionais, percebe-se que são qualificados suficientemente, fazendo nós, alunos, aprendermos e adquirirmos experiências”.
16	“Não tenho reclamação de nenhum deles. Para mim, todos estão de parabéns, pois nunca nenhum me negou explicações, e conseguem fazer com que eu adquira maiores conhecimentos.
17	“São profissionais sérios, alguns trabalham nessa área (Enfermagem) e tentam passar o melhor de si para seus discípulos”.
18	“Me senti contemplado com os profissionais desta instituição”.
19	“Alguns muito bons para darem aulas diferenciadas, outros bons para darem a matéria de forma clara. Mas a forma sempre igual e outros mais ou menos bons se atrapalharem consigo”.
20	“Considero minhas professoras ótimas, disciplinadas, atenciosas. Elas sabem dominar horários e impõem respeito na sala de aula. Possuem estratégias dinâmicas que ajudam muito e despertam o interesse dos alunos em suas aulas”.
21	“Alguns são muito bons, principalmente os das práticas, mas tem outros que são lentos com a matéria, escrevem mal, e dão conteúdo demais e não explicam direito”.
22	“Os meus professores por terem experiência profissional, os qualifico como ótimos professores por saberem lidar com os alunos”.
23	“A maioria é boa, mas tem aqueles que não conseguem explicar adequadamente e dar instruções para trabalhos”.
24	“A grande maioria é boa. Na medida do possível eles procuram diversificar a aula”.
25	“Avalio se o professor em suas aulas é claro e explícito em suas informações, e se a sala o respeita, . . . e avaliar a sala”.
26	“São todos muito bons”.
27	“A maioria é boa, mas, alguns parecem não ter conhecimento suficiente para ensinar. Eles (maioria) sabem ter argumentos e levar os alunos, transmitindo segurança”.
28	“Bons, pois apesar de serem bem instruídos, alguns ainda não sabem nos passar seus conhecimentos e conteúdo. A possui uma equipe de professores bem capacitados”.
29	“São excelentes como pessoa e procuram nos ajudar a superar nossas dificuldades. Falta metodologia e clareza na expressão, para alguns. Mas muitos dominam o conteúdo”.
30	“Maioria é excelente. Mas, alguns têm dificuldades em passar conhecimentos”.
31	“Como um grande baú de informações à disposição”.
32	“Bons”.
33	“Bom, pela capacidade de apresentação do conteúdo, pela demonstração de conhecimentos da matéria e pela preocupação com o aprendizado do aluno”.
34	“São bons professores, conseguem passar o conteúdo de forma clara e simples”.
35	“Nossos professores são bons, mantêm diálogo conosco, na maioria das vezes”.

Ao lermos atentivas estas falas, conseguimos chegar ao Quadro de categorização 2.1, referente aos atributos a que referenciam as qualidades de seus professores.

Quadro 2.1 - Categorização das falas dos alunos sobre a qualificação que atribuem aos seus professores

Categories	Subjects
<p>. Maioria é excelente São bons / ótimos / excelentes pessoas e profissionais / têm bom nível / tem boa didática e conteúdo / têm pleno e amplo conhecimento e competência / têm muito a oferecer / preenchem minha vida / preparam para uma profissão com humanismo e dignidade / nos ajudam adquirir experiências / são sérios / passam o melhor / nos contemplam / dão aulas diferenciadas / de forma clara / respeitam horários e alunos / possuem estratégias dinâmicas que ajudam muito e despertam interesse / são muito bons na prática / são experientes e sabem lidar com o aluno / têm argumentos / seguros / diversificam a aula / ajudam superação de dificuldades / sabem passar conhecimento / mantêm diálogo</p>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35
<p>. Minoria deixa a desejar Precisa aprender mais / são inseguros / regulares / desanima os outros / deixa a desejar / diferencia o aluno / precisam dialogar mais / não têm didática / têm dificuldade de explicar / atrapalham consigo / são lentos / escrevem mal / dão conteúdo demais / não sabem explicar / não dominam conteúdo / falta método e clareza na explicação</p>	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 27, 29, 30, 31
<p>. Outros Cada um tem seu jeito de trabalhar, encontrei o que estava faltando na vida, mesmo não sendo o melhor, isso não chega a preocupar os alunos, avalio o professor se é claro e explícito, não tenho reclamação de nenhum, no geral tive mais bons professores, me sinto contemplado na enfermagem. Não concordo com a didática de todos / mas não prejudicam o aluno / importante é o conteúdo apreendido / é um grande baú de informação à disposição / todos tem defeito, mas querem melhorar / reflete na sua prática.</p>	1, 5, 8, 9, 16, 25,31

De acordo com os Quadros 2 e 2.1, pudemos observar que a grande maioria dos alunos estudados qualifica seus professores como bons, ótimos e excelentes, **de alto nível**, ressaltando no professor, o domínio do conteúdo e a qualificação do saber, tanto na teoria quanto na prática, destacando a boa didática, considerando-os humanos e dignos, **disciplinados, atenciosos, respeitados, sérios, acolhedores**, que dão aulas diferenciadas, entendem o assunto e possuem estratégias dinâmicas. Resultados semelhantes foram encontrados por Cunha (2001) em seu estudo.

Outros alunos afirmaram que os professores são bons, competentes, seguros, instruídos e capacitados, tendo plenos conhecimentos, diversificam a aula e argumentam a favor do aluno.

Aparece também indicadores ambivalentes, quando referem que muitos professores **são bons, têm muito a oferecer, mas alguns precisam aprender, entender o assunto, lidar melhor com os alunos, não conseguem passar o conteúdo, são inseguros, entre outros.**

No que tange aos aspectos desfavoráveis, a fala expressa de um aluno é ilustrativa, quando destaca a in experiência do enfermeiro professor do ensino médio de enfermagem: “...dificuldade no hospital, por causa do professor novato...”. Os aspectos favoráveis em relação ao professor sobressaem-se, tal qual ocorre no presente estudo (ARAÚJO, 2001, p. 100).

Disto, depreendemos que, os alunos evidenciam com bons olhos os seus professores, embora alguns classifiquem-nos como apresentando problemas didático-pedagógicos, insegurança e in experiência na sua prática docente.

Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula

Sujeitos	Respostas Métodos mais freqüentes em sala de aula
1	“A maioria usa os velhos métodos como o quadro e a leitura dos conteúdos. Novidades são chamativas, dão bons resultados, independe da idade dos alunos”.
2	“Utilizam debates e dinâmicas que vêm a colocar em discussão assuntos sob diversas opiniões”.
3	“Palestra, exercícios para casa, trabalhos e prova no final da matéria, nunca muda , . . . todos professores, passando de geração a geração. Oh gente sem criatividade”.
4	“Fala expositiva no cursinho eles utilizavam retroprojetores e slides, gostando de fazer músicas e piadas para que nós não nos esquecêssemos daquela matéria importante”.
5	“Transparência com o conteúdo da aula, . . . grupos de estudo visando a exposição e fixação da matéria. Vídeo também é muito utilizado, permitindo visualização”.
6	“Retroprojektor; Quadro negro; Aulas expositivas; Práticas; Debates; Trabalhos em grupos; Trabalho individual; Outros.
7	“Explicativos maioria das vezes, os retroprojetores que causam sono. Nos laboratório aulas práticas e filmes”.
8	“Material xerocado, exercícios e/ou trabalhos e algumas professoras dão avaliações. Alguns trabalhos são apresentados pelos alunos na frente da classe”.

Continua ...

Quadro 3 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula

Sujeitos	Respostas Métodos mais freqüentes em sala de aula
9	“Temos aulas expositivas, muitos trabalhos em grupo, aulas práticas. Também é utilizado vídeo e aulas no laboratório”.
10	“Retroprojektor e quadro negro, debates, trabalho individual, etc”.
11	“Temos aulas teóricas e práticas e em ambos é utilizado com freqüência um aparelho de retroprojeção associado a aulas expositivas”.
12	“As aulas na sala são mais teóricas, os professores falam bastante, mas muitas vezes apresentamos seminários com os temas das aulas e realizamos várias pesquisas”.
13	“Aula comum (falada), transparências, vídeos, música, debates em círculo, etc”.
14	“Método tradicional, falando e usando algumas transparências, embora alguns usem a dinâmica com debate. Aulas com apostilas, avaliação com trabalhos e/ou avaliações”.
15	“As aulas expositivas são as mais freqüentes”.
16	“Temos apostila, seguimos ela diariamente as explicações . . .”.
17	“Prática, retroprojektor, trabalho em grupo, dinâmica em sala de aula, pesquisa de campo”.
18	“Aulas, slides, retroprojetores e aulas práticas com instrumentos objetivos . . .”.
19	“Expositiva com filmes complementares, dinâmicas e trabalhos individuais ou de grupo”.
20	“Retroprojetores, círculos em sala de aula, dinâmicas com música, alunos na frente da sala para os colegas, apresentando aula expositiva”.
21	“Retroprojektor, apostilas, trabalhos em grupos, avaliações individuais”.
22	“Aulas que explicam o conteúdo por cada professor e os trabalhos e provas para avaliar o aluno, se ele apreendeu o que foi dado”.
23	“Os professores utilizam muito o retroprojektor e explicação na lousa”.
24	“Transparências, exercícios de revisão, trabalhos em sala de aula com exposição do conteúdo do grupo para a sala, vídeo, relatórios e a prática da teoria, dependendo da matéria”.
25	“Trabalho, provas, apresentação de transparência; Explicação; Aulas práticas; Debates”.
26	“Explicam a matéria, dão estudos dirigidos, as vezes nos pedem para fazer alguma explicação de algum conteúdo e alguns dão provas ao final dos conteúdos”.
27	“Transparências, práticas e expositivas, estágio como método de ensino. Eles também utilizam trabalhos e exercícios de fixação, apostilas”.
28	“A utilização de transparência, acompanhamento da aula em apostilas, trabalhos em grupo”.
29	“Aulas expositivas com transparências, exceto em aulas práticas no laboratório e agora no hospital e UBS”.
30	“Muita transparências, apostilas, exposição de trabalhos”.
31	“Aulas teóricas seguidas de aulas práticas”.
32	“Aulas expositivas, trabalhos em grupos, avaliações individuais”.
33	“Aulas expositivas com retroprojektor, filmes. Aulas práticas em laboratório e hospital”.
34	“O retroprojektor é o método mais utilizado pelos professores”.
35	“Aula expositiva, usando retroprojektor”.

O Quadro 3 nos permitiu chegar a seguinte categorização no que concerne aos **métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação** mais utilizados pelos seus professores.

Quadro 3.1 - Categorização das respostas dos alunos relativa aos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula

Categorias	Sujeitos
Métodos Dinâmica de grupo / métodos tradicionais / velhos métodos / pouco criativos	1, 2, 3, 14, 17, 19, 20
Técnicas Leituras / estudo dirigido / debates e discussões / palestras / exercícios / trabalhos / trabalhos individuais e em grupo / aulas expositivas / grupos de estudo / aulas práticas / aulas explicativas / seminários / exposição de trabalho / aulas teóricas / pesquisas / dinâmica em círculo / relatórios / música / piada	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35
Recursos Didáticos Retroprojektor / transparências / lousa / vt / filmes / apostilas, textos fotocopiados / slides / aparelho som / instrumento	4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33
Crítérios de Avaliação Provas / trabalhos / avaliação individual / seminários / relatórios	3, 6, 8, 14, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27

Os quadros nos evidenciam que os alunos dão uma idéia dos métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação mais utilizados pelos seus professores no processo de ensino-aprendizagem, revelando uma situação típica da prática docente em fase de transição, apresentando características de uma pedagogia tradicional, com tendência a uma abordagem interativa, caminhando para um referencial emancipatório, crítico e reflexivo, conforme também constata Cunha (2001) em seu estudo.

Os achados do estudo de Araújo (2001), corroboram tais resultados. Essa autora enfatiza que os depoimentos reafirmam apenas a existência de indícios de abordagens progressistas, no tocante às técnicas de ensino. No entanto, ocorrem experiências maiores em sala de aula, centradas no quadro e na leitura, o que caracteriza a fase de transitoriedade vivenciada.

Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa às dificuldades enfrentadas nas aulas e falta de motivação

Sujeitos	Respostas Dificuldades enfrentadas em sala de aula
1	“Posso citar como dificuldade, o fato de ter que tirar xerox sempre e às vezes não ter dinheiro”.
2	“... são os problemas da vida moderna (stress, falta de dinheiro, problemas pessoais, responsabilidades domésticas e/ou outros) levam ao cansaço ... Isto é um acontecimento coletivo”.

Continua ...

Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa às dificuldades enfrentadas nas aulas e falta de motivação

Sujeitos	Respostas Dificuldades enfrentadas em sala de aula
3	“Falta de motivação – palavra certa. Falta diálogo com os alunos demonstrando os pontos positivos do curso e a capacidade do aluno. Professor falando que você não é capaz . . . não conhecem sua vida e sua pessoa, levando pela aparência . . . pegando no seu pé e a te criticar dizendo que é péssimo aluno, te levando a desistir do curso . . .”
4	“A maior dificuldade é matéria difícil de entender e o professor não tem muita didática e a gente não aprende nada. Professor sabe muito, mas não sabe ensinar, desmotivando-nos”.
5	“Nas aulas expositivas o falar contínuo do professor pode induzir ao sono, ocorrendo um isolamento individual. Se permitido maior participação, dificilmente isto aconteceria”.
6	“Às vezes há falta de interação, no trabalho em grupo. Uma vez fui impedida de participar de um grupo porque não tinha a xérox sobre o assunto que iríamos trabalhar. Não há falta de motivação”.
7	“Quando não compreendo peço explicação. Muitas dúvidas permanecem por motivo de risada dos colegas. Alguns conteúdos são desmotivantes, talvez seja a maneira como são colocados. Às vezes faltam ilustrações”.
8	“Já ouvi um certo desconforto na comunicação professora/alunos, mas nada que chegasse a prejudicar nenhuma das partes”.
9	“Não existem dificuldades nas aulas, temos sempre abertura para conversar e tirar dúvidas. O curso é muito bom, por isso estou sempre motivada. As práticas são muito motivadoras”.
10	“Não tenho dificuldades nas aulas ainda, mas às vezes falta motivação, por causa do cansaço”.
11	“Temos atualmente uma carência e uma necessidade muito grande com relação a aulas de Anatomia, que foram excluídas do currículo do curso pelo MEC”.
12	“Aulas expositivas, isso diminui a motivação, pois não desperta curiosidade e nem meu interesse”.
13	“De, ter medo de me expressar. Às vezes, em algumas aulas, falta motivação em relação à didática e/ou pelo jeito das professoras”.
14	“É manter a atenção em um período muito longo, pois na maioria, as aulas são explicativas o que causa um pouco de desânimo e ‘sono’, fazendo com que haja conversa e, às vezes, desinteresse”.
15	“Quando ocorre do professor passar trabalhos”.
16	“Às aulas são passadas através do retroprojeto e quando demora, dá sono, depois de um certo tempo, não consigo mais prestar atenção. Isto me desanima, pois sei que este tipo de aula não vai mudar nunca”.
17	“Às vezes faltam forças para realizar as tarefas. Trabalho à noite e fico cansado, e o cansaço atrapalha o meu desempenho”.
18	“Encontro dificuldades, por necessidade de trabalhar, não há tempo suficiente para estudar fora de sala, falta de dedicação exclusiva, mesmo participando integralmente das aulas, sinto cansaço e isso atrapalha a concentração”.
19	“Não há. Aprendo muito rápido quando quero. Não me falta motivação, só que às vezes sinto cansada e com sono, porque trabalho, venho correndo pra escola pra não chegar atrasada”.
20	“Às vezes as conversas paralelas de colegas tiram a minha atenção e com isso eu fico irritada; barulho de celular . . . entra e sai de alunos . . . Não falta motivação”.
21	“Algumas explicações de professores são vagas, me deixando meio confusa, matérias extensas me desmotivam, pois fica enjoativa, prejudicam na aprendizagem”.
22	“As dificuldades que enfrento é que as aulas deveriam ser mais articuladas (teoria e prática). Como exemplo, fala-se sobre uma doença, era preciso mostrar . . . só o significado não é suficiente”.
23	“Dificuldades de compreensão das falas dos professores”.
24	“Sinto sono e cansaço por causa do meu trabalho. Às vezes falta motivação quando a matéria não é interessante e quando falta dinâmica na aula”.
25	“É a desordem da sala, quando o professor permite, isso nos tira atenção da explicação do professor, e quando o professor não se expressa claramente e, acha que todos sabem tudo, tanto quanto ele”.
26	“Não há nas aulas teóricas, mas às vezes me sinto insegura ao participar das aulas práticas, não por falta de motivação ou por causa dos professores, é por mim mesma . . .”.

Quadro 4 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa às dificuldades enfrentadas nas aulas e falta de motivação

Sujeitos	Respostas
	Dificuldades enfrentadas em sala de aula
27	“Matérias exigem Anatomia, que não é mais dada na escola, pois é considerado que os alunos aprenderam no colegial, mas não é assim que acontece com a maioria. Às vezes, falta motivação, pois devemos fazer umas aulas diferentes, que não sejam tão repetitivas”.
28	“Sonolência, devido o horário do início da aula ser logo após o almoço”.
29	“A classe é muito heterogênea, com várias faixas etárias. É difícil lidar com a imaturidade de alguns alunos que só fazem críticas. Não me falta motivação porque gosto dessa área e quero ser uma boa profissional . . .”.
30	“Conseguir prestar atenção no professor, pois os alunos falam muito . . . A falta de motivação é referente à quantidade de horas de aulas dadas no mesmo dia”.
31	“Falta de tempo para realizar trabalhos de grupo os quais precisam de tempo para pesquisas”.
32	“Sinto muito cansaço e sono, pois trabalho de manhã e as aulas são à tarde, mas me sinto muito motivada, principalmente por causa das aulas práticas”.
33	“A maior dificuldade às vezes é o sono e o cansaço, pois às vezes as aulas teóricas (expositivas) são muito longas. Não me falta motivação porque essa é a profissão pela qual eu quero seguir”
34	“Falta motivação, as aulas poderiam ser mais animadas, mais interessantes”.
35	“Ter vários horários com o mesmo professor, muitas vezes é cansativo”.

Quadro 4.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula

Categorias	Sujeitos
<p>Dificuldades relacionadas a desmotivação e ao desinteresse: Não há diálogo, às vezes há falta de interação nos grupos de trabalho, aula enjoativa prejudica aprendizado / quando falta dinâmica na aula / quando não compreendo peço explicação há risada dos colegas, as dúvidas ficam; dificuldade de compreensão dos conteúdos / matéria desinteressante / conteúdos desmotivadores / alunos falam muito, difícil prestar atenção / conteúdos desarticulados das teorias e práticas / dificuldades na prática / faltam ilustrações / aulas repetitivas / já houve muito desconforto na comunicação professor x aluno / classe heterogênea com faixa etária variada, imatura só querem criticar . . . há muito desinteresse / provoca sono . . . / venho do trabalho correndo, cansada, para não chegar atrasada / há muita desordem na classe e o professor permite / conversas paralelas desconcentram, fico irritado, perco motivação / professor não se expressa claramente / alunos tiram a atenção da explicação do professor / há muito barulho (celular, entra e sai) / falta dedicação, participação / aulas muito longas . . . / não há tempo para estudar . . . / falta força para realizar tarefas / dificuldades por ter que trabalhar . . . / aulas desanimadas, desinteressantes / falta organização para pesquisa / esse tipo de aula nunca vai mudar . . . / muita aula num mesmo dia / vários horários com mesmo professor / muito uso de retroprojeter . . . / não consigo prestar atenção / há carência no currículo, excluíram disciplina importante anatomia, ela faz muita falta nas disciplinas que precisam dela, não trazemos conhecimentos prévio / o professor acha que todos sabem / alunos tem medo de expressar / sinto muita insegurança.</p>	<p>3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35</p>

Quadro 4.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula

Categorias	Sujeitos
<p>Dificuldades relacionadas ao cansaço e ao sono Aulas depois do almoço provocam sono / o trabalho / professor cansa e provoca sono / problemas pessoais e sociais levam ao cansaço / aulas expositivas causam desânimo e sono . . . desencadeiam conversa e sono / toda noite fico cansado.</p>	2, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 28, 32
<p>Dificuldades relacionadas ao excesso de aula expositiva Muita aula expositiva, não incentiva o aluno, muito explicativa / a fala contínua do professor leva ao sono, mas se houver mais participação isso evita / aulas vagas me deixam confusa / matérias muito extensas . . .</p>	5, 12, 14, 21
<p>Dificuldades relacionadas às circunstâncias pessoais e coletivas Estresse / falta de dinheiro / problemas pessoais, responsabilidades domésticas / sem xerox fui impedida de participar do grupo</p>	1, 2, 6
<p>Dificuldades relacionadas à falta de didática do professor Às vezes sabem muito, mas não sabem passar / não entendo a matéria / dificuldade do aluno aprender</p>	1, 2, 6
<p>Dificuldades relacionadas à atitudes / depreciação / desencorajamento de professor contra aluno Fala que aluno é incapaz / não conhece a realidade do aluno / pega no pé / faz crítica negativa / favorece desistência do curso . . .</p>	3

De acordo com as falas dos sujeitos sobre a questão referente às **dificuldades que o aluno enfrenta em sala de aula**, classificamos, em seis categorias: **dificuldades relacionadas à desmotivação e ao desinteresse; dificuldades relacionadas ao cansaço e ao sono; dificuldades relacionadas ao excesso de aulas expositivas; dificuldades relacionadas às circunstâncias pessoais e coletivas; dificuldades relacionadas à falta de didática do professor e dificuldades relacionadas às atitudes depreciativas e desencorajadoras do professor.**

Em relação às categorias **dificuldades relacionadas ao cansaço e ao sono e dificuldades relacionadas às circunstâncias pessoais e coletivas**, o estudo de Santos; Rodrigues; Scatena (1996) com alunas ingressantes no Curso Técnico de Enfermagem é ilustrativo, já que ele indica as condições de vida desses alunos, conforme o depoimento de uma aluna que afirma, estudar de manhã (referia-se ao ensino médio), fazer o curso técnico à tarde, sair da escola e ir direto para o trabalho (referiu-se ao trabalho à noite e nos finais de

semana). Essa aluna afirma ainda, não ter tempo para comer e estar com todas as notas vermelhas.

O cansaço manifestado, e até mesmo dormir na sala de aula são características bastante comuns nesse aluno, pois na maior parte das vezes sua rotina diária é cercada de sacrifícios que ele próprio se impõe para conseguir trabalhar e estudar. Os dados indicam que para 66% dos trabalhadores estudantes, a jornada de trabalho excede 40 horas semanais (LINHARES, 1993; ROSEMBERG, 1989).

No que diz respeito à categoria **dificuldades relacionadas à falta de didática do professor**, o estudo de Araújo (2001, p. 89), acerca das práticas educativas docentes aponta que, segundo os alunos do ensino médio de enfermagem, o enfermeiro professor: “...adota um método e não muda... ensina da mesma forma... nem todos têm método... simplesmente dá aula teórica... dá muito assunto... tem vários professores que estão totalmente ausentes nas práticas.... na prática, não explica, não mostra como é...”.

Disto depreendemos que os alunos têm noção real dos problemas ou dificuldades que os asseveram em sala de aula e interação professor e aluno, pontuando uma multicausalidade que contribui para o fracasso escolar. Certo é que, muitas vezes, ele mesmo não tem habilidades para lidar com esses determinantes consigo mesmo e com seu grupo, dificultando o seu sucesso no processo da aprendizagem. Mas, o professor também, contribui severamente, para o desencadeamento destes conflitos e dilemas, por não saber lidar adequadamente com esses impasses que surgem na sua prática pedagógica, que Freire (1987) denomina “práxis” na vida profissional.

Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a aula ideal e sua viabilidade

Sujeitos	Aula ideal e viabilidade
1	“Aulas práticas com vídeo são mais interessantes. Aqui isto é viável e acontece com certa frequência, mas poderia ser mais usado”.

Continua ...

Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a aula ideal e sua viabilidade

Sujeitos	Aula ideal e viabilidade
2	“As aulas com debates, dinâmicas e as pausas para palestras já estão acontecendo”.
3	“Uma aula criativa, rica em conteúdo e que consiga prender a atenção, estimula e desperta curiosidade, revela o sucesso na matéria”.
4	“Com motivação do professor para nos ensinar. É viável na medida em que ele, concilie a paixão pela matéria com a paixão pelo ensinar”.
5	“Começa no preparo prévio do professor e do material . . . transparências com boa qualidade. A constante interação professor/aluno e dinâmicas de grupo auxiliam”.
6	“Que pudéssemos ter acesso à internet, sabemos que isso não é viável por causa do número de alunos e dos custos que são muito altos”.
7	“Explicativas facilitam a aprender, com figuras bem ilustradas e coloridas. Gosto de ter liberdade para questionar e tirar dúvidas”.
8	“Há trabalhos em grupo, há interação entre os alunos. Mas, nem sempre é viável, devido à falta de tempo fora do horário das aulas. Isso favorece o aprendizado”.
9	“Ajuda a interação entre aluno e professor. A forma como administra não importa muito, desde que haja respeito entre ambos, sabendo-se que cada um tem seu tempo de aprender”.
10	“Uma aula ideal para mim são as aulas práticas. É viável”.
11	“Associa teoria à prática, reforçando o conteúdo. Sobre a viabilidade, deve ser repensado com a coordenação, para estudo do calendário escolar”.
12	“Deve haver interação entre alunos e professores. Podem ser seminários, trabalhos de campo, pesquisas enfim . . . Acho que é viável. Basta que professores e alunos tenham vontade”.
13	“A que sentimos à vontade, interessados no conteúdo . . .”.
14	“Tem rendimento ideal, ministrada de maneira diferente das que estamos tendo constantemente, onde 70% da aula é o professor quem fala. Para que isso não aconteça precisaríamos de algo diferente como, por exemplo, quando estivermos falando do corpo humano haver a possibilidade de uma aula de anatomia entre outros modelos de aula”.
15	“Existe uma interatividade tanto entre alunos, quanto entre alunos e professores”.
16	“. . . não sei, mas seria legal se fizéssemos trabalhos de campo . . . Porque não dá-las em outro local a não ser a sala de aula? Pode ser até debaixo de árvore, não tem problema”.
17	“Tem aula prática e dinâmica, aulas de relaxamento, de discussões/debates. É o melhor jeito de aprender, ou que encontro mais facilidade de captar, de entender o que o professor diz”.
18	“Há integração entre alunos e professores, por buscarem um objetivo, que é o ensino e o aprendizado. É viável, desde que todos participem e o professor sentir-se motivado”.
19	“Haja exposição de figuras, ou filmes, qualquer coisa que possa chamar mais a atenção do que o professor ficar falando, falando na nossa cabeça assim”.
20	“Pudéssemos tê-las em laboratório, com pesquisas, etc. Mas isso ‘hoje’ não é viável, quem sabe no futuro. Gosto de aulas expositivas e dinâmicas, isso me agrada e não me fica desgastante, nem para o professor, que teria que ficar só falando”.
21	“É alegre, descontraída com conteúdos mais resumidos e fáceis . . . É viável basta a colaboração dos professores”.
22	“A aula ideal é aquela com conteúdo, interação e prática”.
23	“O professor explica corretamente, passam trabalhos individuais, não em grupo, devido a dificuldade de interação com todos os alunos . . .”.
24	“Dá oportunidade de colocar na prática a teoria, mas algumas matérias não dão essa oportunidade, o que torna inviável”.
25	“Explica com material para todos os alunos acompanharem, seguida de aula prática da matéria, ou visita no hospital, após, prova bem aplicada. Trabalhos em grupo e de apresentação não é muito viável, pois não são todos que aprendem e participam, e a matéria fica incompleta, pois geralmente as pessoas só estudam sua parte. Gosto também de trabalhos individuais . . .”.
26	“Há interação entre alunos com os professores. Onde o aluno se tiver alguma dúvida pergunte ao professor sem medo de ser ridicularizado na frente dos colegas”.

Quadro 5 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa a aula ideal e sua viabilidade

Sujeitos	Aula ideal e viabilidade
27	“Que o professor não fique falando o tempo todo, elaborando aulas expositivas. Mas sim com utilização de filmes, retroprojektor, pois, às vezes, as aulas ficam enjoativas, com seqüência cansativa de horários. Isto pode ser viável, basta os professores aceitarem”.
28	“Articula teoria com a prática e ser integrada. Como por exemplo, as aulas de clínica médica, envolvendo a fisiologia humana, seria necessário anatomia. Por ela não ter no currículo pode ser viável tê-la.”.
29	“Há interação entre professor e alunos gerando aprendizagem. O método utilizado deve variar de acordo com o conteúdo, sendo interessante. Isso exige muito do professor e é viável desde que ele esteja disposto”.
30	“Mais prática sem ter excesso de conceitos, ou seja, a partir do momento em que se obtém informações novas, buscar novos conhecimentos e não somente deixá-los guardados para que um dia possa consultá-los”.
31	“Teoria segue a prática, assim a matéria seria fixada de um jeito melhor. Seria viável se não tivesse tantas greves e paralisações”.
32	“O professor fala numa linguagem coloquial (mesmo que seja uma matéria complicada), assim, a gente aprende mais, e sabemos como colocar nossas opiniões”.
33	“É mais interativa, com maior participação dos alunos . . .”.
34	“Utiliza recursos como retroprojektor, aulas com maior visão . . .”.
35	“Inclui dinâmicas, é mais interessante e é viável criatividade”.

Quadro 5.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre aula ideal e sua viabilidade

Categorias	Sujeitos
<p>Aula com variabilidade e adequação de métodos, técnicas e recursos didáticos</p> <p>Aulas com dinâmicas / com vídeos são mais interessantes / com debates, palestras / transparências com boa qualidade / aulas expositivas / trabalhos individuais e em grupo ajustados aos conteúdos / aulas mais criativas / ricas que consigam prender a atenção / desperta curiosidade / preparo adequado do material / dinâmicas de grupo auxiliam / acesso a internet / figuras ilustradas e coloridas facilitam aprendizagem / seminários / trabalho de campo, de pesquisa é preciso . . . algo difícil / mas tem rendimento / aula diferente . . . sair da sala de aula / sentirmos à vontade / exposição de filmes / . . . ou qualquer coisa para chamar atenção, isso não é desgastante.</p>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 25, 27, 29, 35
<p>Aula interativa entre professor e aluno</p> <p>Aulas interativas / integradas / que têm gosto, liberdade para questionar e tirar dúvidas / integração entre aluno / respeito / ir sem medo e não ser ridicularizado / há articulação / gera aprendizagem / deve ser mais interativa com maior participação dos alunos</p>	7, 8, 9, 12, 15, 18, 21, 26, 29, 33
<p>Aula com viabilidade do ideal</p> <p>Desde que o professor esteja disposto / depende da vontade dele / desde que haja criatividade</p>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 25, 27, 29, 35
<p>Aula pouco explicativa</p>	1, 3, 10, 11, 12, 18, 21, 28, 31, 35
<p>Aula com professor motivador</p>	3, 4, 13, 18, 21
<p>Outros</p>	10, 14, 17, 22, 30

De acordo com as falas dos alunos apresentadas nos Quadros 5 e 5.1, pudemos observar que eles buscaram o ideal de aula, conforme as suas necessidades e que há coerência no que apresentam. Isto nos permitiu classificar oito categorias, sendo seis em relação à opinião deles sobre a identificação de uma aula ideal, seguido da categorização de possível viabilização: **aula com variabilidade e adequação de métodos, técnicas e recursos didáticos; aula interativa entre professor - aluno; aula pouco explicativa; aula com professor motivador e outros**. Pensando na viabilidade de uma aula ideal, muitos afirmaram positiva, desde que o professor se disponibilize para isso. Ao contrário, alguns acharam muito difícil a mudança.

Sentimos a complexidade que eles enfrentam para estudar, e a avidez deles para mudança e transformação da difícil realidade em que vivem, tentando aproveitar o máximo de seu tempo após o trabalho, para estudo e vislumbrar, portanto, um futuro melhor.

A categoria **aula com variabilidade e adequação de métodos, técnicas e recursos didáticos** aparece de forma bastante expressiva, indicando que os sujeitos convivem com a necessidade de novas vivências em sua formação, inclusive no tocante à necessidade de se contextualizar os conteúdos.

Cunha (2001) afirma que, como consequência natural, o professor que tem boa relação com os alunos preocupa-se com os métodos de aprendizagem, assim como procura formas dialógicas de interação.

Para Delors et al. (2000), os professores devem esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos.

Neste sentido, alunos do ensino médio de enfermagem apontam como aspectos negativos: "...aula só falada, não vê nada... aprende algo, quando chega na realidade é outra...

negativo quando professor dá aula só expositiva... quando entra na sala só escreve... copiar já conheço desde pequeno... aulas teóricas são lentas...” (ARAÚJO, 2001, p. 103). Por outro lado, esses mesmos alunos supervalorizam as aulas práticas, enfatizando que estas constituem-se no melhor ensino e aprendizado.

Também no presente estudo, os alunos fazem alusão às aulas práticas (S:10, 17, 22, 25, 30), destacando que são mais interessante, ideais e viáveis.

Tais achados vêm de encontro à legislação vigente, pois de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, um aspecto a ser destacado no que se refere ao planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí, que a “prática” se configura não como situação ou momento distinto do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado dos alunos (BRASIL, 2001).

Quadro 6 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação conhecidos

Sujeitos	Tipos de Avaliação que conhece
1	“Por notas (provas) e conceitos (A, B, C, etc). Avaliar quem conhece sem ser por números é complexo. Tem-se que levar em conta alguns itens como: participação oral, escrita, capacidade técnica, comportamento, relações afetivas, etc”.
2	“Oral, escrita, dinâmica, prática, conceitual, etc”.
3	“De questão aberta e fechada, os clássicos. E aquelas pela aparência e opinião próprias, que na maioria das vezes leva ao erro”.
4	“Os tipos de avaliação que conheço são: prova, argüição oral, trabalho como prova, avaliação pelo comportamento”.
5	“Prova, conceito (participação, trabalho individual ou grupo, comportamento”.
6	“Trabalhos grupais e individuais. Participação. Provas. Frequência. Pesquisas. Assiduidade. Práticas”.
7	“Provas sempre são dadas. Trabalho em grupo ou individual. Apresentação de trabalhos”.
8	“De conceitos (A, B, C), que é o usado pelas nossas professoras aqui na”.
9	“Provas e trabalhos”.
10	“São: provas, trabalho individual e em grupo e avaliação de aulas práticas”.
11	“Conheço avaliações por nota (provas) e por conceito, variando desde o desempenho do aluno e interesse, participação, frequência e outros” .
12	“Provas escritas e orais, trabalhos em grupo ou individuais, seminários em grupos ou individuais, exercícios”.
13	“Trabalhos escritos e apresentados, avaliação escrita, dinâmica em grupo, avaliação em dupla”.
14	“A avaliação escrita individual, as em grupo e os trabalhos e pesquisas”.

Continua ...

Quadro 6 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação conhecidos

Sujeitos	Tipos de Avaliação que conhece
15	“Provas, apresentação de trabalhos, participação”.
16	“A auto-avaliação (próprio aluno se avalia). Trabalhos em sala de aula e fora da sala também, incluindo pesquisas, etc. Provas teóricas, oral e escrita. Presença em sala de aula”.
17	“Prova, prática, comportamento, interesse, relacionamento com os colegas”.
18	“Avaliação escrita (sem consulta). Trabalhos individuais ou em grupo. Práticas aplicadas”.
19	“Provas, trabalhos, testes, participação, presença”.
20	“Avaliação por testes, provas, participação em sala de aula, trabalho em grupo e trabalho individual, presença na sala de aula”.
21	“Provas, trabalhos”.
22	“Os tipos são: provas, trabalhos e participação nas aulas”.
23	“Provas, trabalhos, apresentação e participação”.
24	“Prova, relatórios, trabalhos em sala e fora dela com exposição em sala, observação das aulas práticas”.
25	“Prova, trabalhos, aula prática, comportamento”.
26	“Escritas (final do conteúdo), trabalhos, frequência e aproveitamento, com perguntas feitas pelo professor”.
27	“Provas. Trabalhos. Testes. Exercícios de fixação”.
28	“Prova escrita e oral, trabalhos individuais e em grupo, pontualidade, comportamento”.
29	“Provas, trabalhos em grupo e apresentação de trabalhos, argüição e nível de comprometimento do aluno”.
30	“Prova, trabalhos apresentados, pesquisas, prova oral (só para repreender, individual)”.
31	“Provas escritas, trabalhos em sala e práticas avaliativas”.
32	“Avaliação individual, em grupo, presença, higiene (ao ir para o hospital), comportamento, feedback”.
33	“Prova, capacitação”.
34	“Apenas a prova escrita, oral e em aulas práticas”.
35	“Avaliação escrita e oral”.

Quadro 6.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre os tipos de avaliação conhecidos

Categorias	Sujeitos
Provas (em geral) Com conceito / notas / clássica	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 33
Avaliações de trabalhos em geral Seminários / apresentação de trabalhos individuais e grupais	4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31
Avaliação qualitativa, objetiva, subjetiva Frequência / presença / participação / comportamento / postura / aparência / interesse / comprometimento	1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 33
Provas escritas Questões com respostas abertas e fechadas / sem consulta / feitas no final do conteúdo	1, 2, 3, 13, 16, 18, 26, 28, 31, 34, 35
Avaliação de aulas práticas Prática avaliativa	1, 2, 6, 10, 17, 18, 24, 25, 26, 31, 34
Prova oral / argüição	2, 4, 16, 28, 29, 30, 34, 35
Avaliação através de pesquisas	4, 6, 16, 30

Quadro 6.1 - Categorização referente às falas dos alunos sobre os tipos de avaliação conhecidos

Categorias	Sujeitos
Avaliação através de testes	19, 20, 27
Avaliação através de exercícios	12, 27
Outros Avaliação em dupla / auto-avaliação / provas teóricas / relatórios / avaliação individual e coletiva	10, 13, 16, 17, 24, 32

Conforme demonstram os quadros 6 e 6.1; 7 e 7.1 apresentados e sua respectiva categorização, de acordo com a emissão de dados dos alunos, referentes ao conhecimento que eles têm sobre os tipos de avaliação, essas falas permitiram chegar à seguinte classificação: **provas em geral; avaliação de trabalhos em geral; avaliação qualitativa, objetiva e subjetiva; provas escritas; avaliação de aulas práticas; prova oral; avaliação através de pesquisa; avaliação através de testes; avaliação através de exercícios e outros.**

Muitos alunos enfocaram sob vários aspectos, a necessidade de avaliação qualitativa ser mais efetiva, conforme pudemos constatar. E a maioria diz que há uma gama de tipos de avaliação que os alunos têm para serem avaliados. Essa variedade tem seu significado, desde que a avaliação caminhe para um processo emancipatório e não tradicionalista/classificatória conforme prevalece em muitas escolas do país.

Vale ressaltar que a avaliação deve preservar seu aspecto de libertação, de crescimento tanto do aluno como do professor. E deveras, a avaliação da aprendizagem pressupõe ser verificada gradativamente, garantindo formação do aluno ao longo desse processo. E o conjunto dos critérios favorecerá a soma qualitativa dos indicadores em foco (LUCKESI, 1996).

Em relação à avaliação formativa, torna-se premente destacar que esta deve apresentar características de continuidade, permanência e de dinamicidade face a utilização de diversos

instrumentos e sujeitos envolvidos e, ainda, deve ter um caráter investigativo, uma vez que busca, primeiramente, levantar e mapear dados para a compreensão e reflexão de alunos e professores sobre os processos de ensino e de aprendizado vividos (SORDI, 1998).

Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e como avaliariam o aluno se fossem professores

Sujeitos	Respostas	
	Tipos de avaliações mais utilizadas pelos seus professores:	Se eu fosse professor, como avaliaria o aluno:
1	“Por notas e conceitos”.	“Optaria por junção do dois métodos, observaria o aluno, seu interesse, porque cada pessoa tem seu tempo, aptidão e capacidade para aprender e fazer . . .”.
2	“Avaliação escrita sobre competência x”.	“A avaliação prática detecta ainda mais o conhecimento . . .”.
3	“Questão aberta e fechada”.	“Tentaria trabalhar um ensino mais socialista, o grupo caminhando junto, trazendo os dispersos, motivando-os, acreditando na capacidade”.
4	“O tipo mais utilizado pelos meus professores é a prova mesmo”.	“A prova é importante . . . perguntas também . . . as dinâmicas ajudam no aproveitamento da sala”.
5	“É o conceito (avaliando participação, presença, convívio social), e provas”.	“Se eu fosse professor utilizaria a prova escrita e prova oral, participação e o convívio social”.
6	“Participação, frequência, trabalhos, provas, assiduidade, etc”.	“É difícil . . . não sei o que é ser professor, imagino mesmos métodos, porque eles funcionam”.
7	“Trabalhos”.	“A participação: alunos que perguntam sempre aprendem mais e se mostram interessados pelo conteúdo. Prova descritiva, pesquisa . . .”.
8	“Só conheço o tradicional, por notas”.	“Avaliaria por conceitos . . . notas deixam o aluno preocupado em conseguir o mínimo . . . prejudicando o aprendizado”.
9	“Provas, trabalhos, desempenho nas aulas práticas e estágio, assiduidade, participação”.	“Para se fazer avaliações o professor tem que conhecer o seu aluno”.
10	“Provas, trabalho individual, trabalho em grupo com apresentações e aulas práticas”.	“Se eu fosse professor avaliaria meus alunos da mesma forma que sou avaliada hoje”.
11	“É a adoção de conceito por interesse, participação e frequência . . .”.	“Se eu fosse professor faria o mesmo”.
12	“Provas escritas, apresentação de trabalhos e trabalhos escritos são os mais utilizados”.	“Avaliaria usando apresentação de trabalho em grupo”.
13	“Avaliação escrita, trabalhos em grupos, exercícios”.	“Avaliação oral para ver se o aluno entendera a matéria”.
14	“Prova e trabalho”.	“Usaria formas mais amplas: pontualidade, presença, participação, prova escrita e trabalhos”.
15	“Prova, apresentação de trabalhos”.	“Provas, trabalhos, participação para ver a evolução do aluno”.
16	“Trabalhos em sala e fora . . . presença e provas”.	“Faria a auto-avaliação que cada um falar quanto aprendeu”.
17	“Provas, trabalhos em grupo, participação e prática no hospital”.	“Dando importância à participação e relacionamento do aluno na sala”.

Continua ...

Quadro 7 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e como avaliariam o aluno se fossem professores

Sujeitos	Respostas	
	Tipos de avaliações mais utilizadas pelos seus professores:	Se eu fosse professor, como avaliaria o aluno:
18	“Avaliações práticas e escritas (sem consulta)”.	“Se fosse professor utilizaria as duas avaliações mencionadas”.
19	“Prova e trabalho”.	“Com prova e trabalho também, pois é a melhor forma de saber se o aluno aprendeu”.
20	“Testes, provas, participação, trabalhos em grupo e individual”.	“Eu avaliaria com todos, menos presença, se fosse justificado”.
21	“Provas, trabalho individual ou em grupo”.	“Esse mesmo método”.
22	“Provas, trabalhos e participação nas aulas”.	“Avaliaria do mesmo jeito”.
23	“Provas e trabalhos”.	“Avaliaria os alunos da mesma forma”.
24	“Prova, trabalhos com exposição pesquisa, observação das aulas práticas”.	“Da mesma forma, pois concordo . . .”.
25	“Provas práticas”	“Aprendo muito com as práticas, trabalhos individuais”.
26	“Escritas e através de trabalhos”.	“Avaliaria o aluno como um todo, participando das aulas, frequência, trabalhos e provas escritas”.
27	“Provas, trabalhos, testes e exercícios”.	“Eu avaliaria se o aluno aprendeu . . .”.
28	“Prova escrita, trabalhos individual / grupal”.	“Avaliaria da mesma forma”.
29	“Provas e trabalhos apresentados em grupo, com conceito”.	“Utilizaria esse mesmo método de avaliação”.
30	“Provas e trabalhos”.	“Referir-se ao conjunto. O aluno deve mostrar interesse, compreensão, conhecimento e cooperatividade”.
31	“Alguns utilizam provas escritas e trabalhos em sala e outros a prática”.	“Com provas, trabalhos de pesquisa e prática”.
32	“Trabalho individual, em grupo, apresentações, presença, pontualidade”.	“Como professor não mudaria a forma de avaliação”.
33	“As mais utilizadas são as provas práticas comprovando habilidade”.	“Avaliaria da mesma forma. A avaliação é justa. Se o aluno não sabe a teoria. A prática correta o deixaria com média”.
34	“Prova escrita, trabalhos entre outras”.	“Eu levaria em conta o empenho do aluno, participando de atividades e se dedicando”.
35	“A prova prática e escrita”.	“Avaliaria só na prática, pois alguns alunos não são honestos nas avaliações escritas”.

Quadro 7.1 - Categorização das respostas dos alunos relativa aos tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e como avaliariam o aluno se fossem professores

Categorização Tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores		Se fosse professor como avaliaria seu aluno	
Avaliam através de:	Sujeitos	Avaliaria através de:	Sujeitos
Provas em geral: com notas / com conceito / com questões abertas / com questões fechadas	1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 33	Trabalho	12, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Trabalhos individuais e em grupo	6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34	Prova escrita	5, 7, 8, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 31
Prova escrita	2, 12, 13, 18, 26, 28, 31, 34, 35	Participação	5, 7, 14, 16, 17, 36
Aulas práticas	9, 10, 18, 25, 31, 33	Prova Prática	2, 18, 31, 33, 35
Avaliação qualitativa (contínua): participação, frequência / presença / assiduidade, pontualidade, interesse, relacionamento	5, 6, 9, 11, 20, 22, 32	Prova em geral	4
Exercícios	13, 27	Outros: associação de critérios; respeitar o tempo de cada aluno, respeitar aptidão e capacidade; respeitar o relacionamento do aluno na escola; conhecer melhor o aluno, motivando o.	1, 3, 9, 26
Testes	20, 27		
Observação	24, 25		
Pesquisa	24		

Conforme análise dos Quadros 7 e 7.1 e sua respectiva categorização, **sobre os tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores e se você fosse professor como avaliaria seus alunos**, pudemos inferir que muitos dos alunos referiram ser avaliados através de provas em geral, destacando sobremaneira a prova escrita e trabalhos realizados, coincidindo com os resultados encontrados caso os sujeitos pesquisados fossem professores, como avaliariam seus alunos, destacando então, a escolha dos critérios de seleção, recaindo sobretudo e prioritariamente sobre as provas escritas e trabalhos. Vários alunos referiram que se fossem professores “avaliariam da mesma forma”.

Os achados no presente estudo corroboram as afirmações de Freire (1987) e Mizukami (1986) quando afirmam que na educação tradicional a avaliação é realizada visando a

quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir, pois a ênfase é na memorização do conteúdo.

Também o estudo de Ito e Takahashi (2002) revelou que na avaliação teórica, a prova escrita é muito utilizada pelas disciplinas do curso de graduação em enfermagem, já que 92,8% das disciplinas adotam essa prática.

Quadro 8 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa ao seu pensamento sobre educação à distância

Sujeitos	Respostas
1	“Sim. Dependendo do interesse, possibilidade, via de acesso, lado financeiro e outros pontos por parte do aluno podem funcionar como qualquer outro método. Lógico que o aprendizado, dependendo do aluno, não será o mesmo do método de freqüentar uma sala de aula com professores, mas pode ser uma saída para quem dela precisa e a vê como forma única para si”.
2	“Sim. O que penso a respeito da educação a distância é que ela funciona para poucos. Por não haver a presença do professor muitos estudantes se deixam levar pela prática mais fácil de entregar trabalhos. Já os que têm interesse real podem se prejudicar com as dúvidas a serem tiradas. Podem perder o tempo que não existe para tal intento”.
3	“Uma péssima idéia, pois não ensina como o aluno conviver em grupo ou a viver uma competição justa”.
4	“Já ouvi falar e acho interessante, na medida que é possível o aluno entender o conteúdo sozinho pois, há alguns conteúdos que são muito difíceis e precisa de alguém para estar nos orientando até mesmo (e aí falo de mais orientação) no que se diz respeito aos cursos de formação profissional”.
5	“Já ouvi. Depende da tecnologia que está sendo utilizada. Algumas pessoas fazem cursos por correspondência sem nenhum auxílio pessoal, ou seja, estudam sozinhos e fazem algumas avaliações, não acho que isto seja bom. Outros através do computador podem participar das aulas, convenções, palestras por todo o mundo”.
6	“Sim. Eu até quis fazer uma vez mas não tinha informações claras a esse respeito. Acho que deveria haver um maior esclarecimento em algum veículo de informações. Obs.: queria fazer um curso de Pedagogia na época”.
7	“Sim, mas ainda é pouco falado e não acredito que pessoas humildes que não tenham condições de ter acesso, usufruam. Mais concordo que seja um meio de comunicação para meios rurais e restritos das cidades, que têm energia elétrica ou outros dispositivos”.
8	“Não concordo, porque é quase como comprar um diploma, porque o aluno até recebe as provas pelo correio, as ‘faz’ e devolve pelo correio. Pra mim não tem valor”.
9	“Sim, já ouvi. A educação à distância leva o aluno a ter uma pouca motivação, o que muitas vezes faz com que ele desista”.
10	“Sim. Penso que a educação à distância seria mais difícil de ser entendida e que apenas algumas poucas pessoas se interessariam”.
11	“É uma iniciativa válida e acessível, porém não substitui o contato direto do professor para incentivar e esclarecer o aluno no ato da dúvida, o que favorece muito ao aprendizado”.
12	“Já ouvi falar. Não concordo muito, pode funcionar para algumas pessoas, mas não para todas. Acho a presença do professor fundamental para um bom aprendizado”.
13	“Já ouvi falar. Penso que o aluno deve ter alguma dificuldade em estudar sozinho ou até mesmo em tirar dúvidas, caso elas surjam. Mas, ao mesmo tempo, acho uma boa alternativa para as pessoas que não têm oportunidade de aprender da forma tradicional”.
14	“Não. Nunca ouvi e nem presenciei nada a respeito”.
15	“Sim. É um método que se for aplicado de forma organizada e séria, seria ótimo para a sociedade”.
16	“Não, nunca ouvi falar a respeito”.

Continua ...

Quadro 8 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa ao seu pensamento sobre educação à distância

Sujeitos	Respostas
17	“Já ouvi falar e a pessoa deve estar muito motivada para ter apoio, pois estudar com a explicação e auxílio do professor já é difícil, a educação à distância você se auto-avalia e tenta fazer o melhor, pois o auxílio do professor, a explicação dele lhe falta”.
18	“Sim, penso que a educação à distância é sim importante, mas desde que haja uma pessoa habilitada para orientações necessárias”.
19	“Sim. Acho que não deve ser muito bom, o ensino deve ser mais fraco, pois não tem alguém para avaliar seus estudos”.
20	“Não conheço o tema”.
21	“Acho que não funciona, pois o aluno na sala de aula tem dificuldades de aprender, imagina à distância”.
22	“Já ouvi falar. Como o telecurso 2000 acho viável para que se leve educação a lugares de difícil acesso”.
23	“Não. Acho que seria legal porque seria eu quem iria atrás da matéria e estudaria do meu jeito, sem cobranças.
24	“Sim. Eu não acho interessante, a dinâmica da aula é muito importante para o aprendizado”.
25	“Sim. Penso que o aluno que faz um curso à distância não deveria ter diploma ou não poderia fazer parte do currículo; pois nós que estudamos, temos prática, estágios, junto com professores, temos muitas dúvidas, imagina uma pessoa que não tem professor diariamente”.
26	“Já. Penso que se a pessoa tiver um bom acompanhamento de livros e vídeos o aproveitamento e o aprendizado serão satisfatórios. Caso contrário, não seria viável este tipo de educação”.
27	“Eu não conheço, mas acho difícil ter uma boa educação à distância, sem ajuda de um professor para auxiliar”.
28	“Sim. Penso que a qualidade não é a mesma, pois há uma dificuldade para tirar dúvidas, o contato aluno/professor ainda é importante”.
29	“Sim. É bom quando não se tem tempo nem condições financeiras para se dedicar aos estudos, mas por outro lado é desgastante e muitas vezes desmotivador, pois não há o contato direto e tão necessário, a meu ver, entre professor e aluno”.
30	“A educação à distância, no meu ponto de vista, depende exclusivamente do aluno que só irá obter vantagens se já tiver algum conhecimento, sendo algumas vezes inválido para aqueles que só visam buscar o certificado”.
31	“Na minha opinião não funciona, pois não há como manter a atenção do aluno”.
32	“Sim. Acho muito interessante, a pessoa tem que se esforçar muito para conseguir aprender, por isso a mesma tende a ser mais presente na aula, apesar de não ter o contato físico com o professor”.
33	“Educação à distância seria muito bom em vários cursos, mas especificamente no que eu estudo (técnico de enfermagem) não seria muito bom não, pois existe a necessidade de se estar com o professor no ambiente hospitalar”.
34	“Sim, mas não concordo totalmente porque se a pessoa tiver alguma dúvida não poderá ter o professor para sanar as dúvidas”.
35	“Sim, acho um pouco difícil qualificar uma pessoa com educação à distância, mas não é impossível”.

Por se tratar de um método alternativo para o ensino de enfermagem, embora não se ajustando à escola estudada, procuramos identificar no Quadro 8, o que os alunos envolvidos pensam sobre esta modalidade de ensino. Conforme demonstração da categorização a seguir, o Quadro 8.1 retrata a questão: Você já ouviu falar em Educação à Distância?

Quadro 8.1 - Categorização das falas dos alunos sobre o seu pensamento acerca da educação à distância

Categorias	Sujeitos
<p>Respondeu positivamente Depende de interesse, possibilidade via de acesso, lado financeiro, funciona como qualquer outro método / não é o mesmo que freqüentar a aula com professor, é uma saída para quem dela precisa / acho muito interessante / depende / sim, eu até quis fazer uma vez / sim, mas ainda é pouco falado / qualidade não é a mesma / mas concordo que seja um meio de comunicação para meios rurais e restritos das cidades / tem pouca motivação / é iniciativa válida e acessível / é sério e ótimo / pessoas precisam estar motivadas, pessoas habilitadas / é viável / legal, deve existir em lugar de difícil acesso / interessante / deve ter bom acompanhamento / é bom pra quem não tem tempo / busca de vantagem / a pessoa tem que se esforçar</p>	<p>1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30</p>
<p>Respondeu com ressalva Funciona para poucos . . . / por não haver a presença do professor é uma péssima idéia / . . . não ensina o aluno a conviver em grupo . . . / depende da tecnologia / . . . muitos fazem cursos por correspondência sem nenhum êxito pessoal . . . não acho que isto seja bom . . . / não acredito que pessoas humildes . . . sem condições de ter acesso . . . usufruiriam, não concordo é como se fosse uma forma de comprar um diploma; é mais difícil de ser entendida / . . . há muita desistência / . . . não concordo muito . . . / penso que o aluno deve ter dificuldade . . . / nunca ouvi e nem presenciei nada . . . / o ensino deve ser mais fraco / acho que não funciona / não deveria receber diploma / não seria muito bom não . . . não concordo totalmente . . . / difícil qualificar</p>	<p>2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 19, 21, 25, 33, 34</p>
<p>Não conheço o método</p>	<p>20, 27</p>

Disto depreendemos que muitos têm noção do significado da educação à distância. Todavia, a maioria revela os condicionantes encontrados nos Quadros 8 e 8.1. apresentando também significativas ressalvas.

Ressaltamos ainda ser importante em nosso país e em nossas escolas, a possibilidade de opção de uma modalidade alternativa de ensino, tendo em vista a formação do aluno, em situações especiais, já que é uma indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Vale salientar ainda que a educação à distância se justifica pela sua flexibilidade frente às alternativas tradicionais de ensino, permitindo ao aluno, pelo estudo individualizado, dispor de seu tempo como melhor lhe convier, no seu próprio ritmo e sem se afastar de sua rotina de trabalho.

Quadro 9 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa à livre expressão sobre o processo ensino-aprendizagem

SUJEITOS	RESPOSTAS: Espaço livre para falar sobre o que quiser
1	“Avaliar, opinar, escolher e dissertar sobre o assunto educação não é fácil. É preciso ter cautela para não dizer coisas que na prática não funcionam. O Brasil ainda é um país que tem uma educação muito carente, e os meios para fazê-la melhorar não são tão fáceis e acessíveis assim como o povo pensa ser. É preciso cada um ajudar com o que puder. Povo que educa os seus desde pequenos, será um povo menos sofredor e mais facilidades terá para um futuro melhor. Parabéns aos professores que ensinam com amor. E, parabéns aos que fazem e não ficam só culpando o governo por não melhorar. É agindo que se cresce. Espero ajudar com estas poucas palavras”.
2	“Particularmente sobre a minha turma. Não temos aulas de Anatomia e recebemos uma explicação de que o MEC considera que aprendemos anatomia no Ensino Médio. Não! Não! Não! Precisamos da competência se não, muitos vão ficar voando durante todo o curso quando se pronunciar termos técnicos”.
3	–
4	–
5	“Geralmente com o passar dos anos os professores vão ganhando em experiência mas vão perdendo em motivação, é uma pena porque no momento que eles poderiam doar mais acabam aposentando”.
6	“O Curso Técnico de Enfermagem da é uma chance para muitos alunos e deve ser bem valorizado por isso. Além de formar técnicos, ele ajuda muitos alunos a ingressar na faculdade. Obs.: Os alunos que ingressam na faculdade são aqueles que concluíram o curso e conseguiram uma vaga no mercado de trabalho e pagar um curso superior”.
7	“Dentro de uma sala os alunos deveriam ser mais unidos, o professor poderia até ajudar, mas as avaliações acabam por separar aquele que se acha melhor do que precisa aproximação e ajuda. Obs: Certos métodos avaliativos”.
8	“A interatividade entre professor/aluno e colega/colega é fundamental para a concretização de um bom trabalho do professor, contribuindo muito para a absorção do conhecimento pelos alunos”.
9	“O ser humano tem que estar motivado, ter objetivos, mas isso só é encontrado se temos bons professores, pois que nos ajudam a encontrar este caminho”.
10	“O que eu gostaria de falar é que eu estou adorando fazer o Curso Técnico de Enfermagem, mas lamento por não poder me dedicar mais por falta de tempo”.
11	A é ótima e tenho orgulho em estudar no Curso Técnico da, apenas gostaria que tivesse mais aulas práticas e voltassem as aulas de anatomia.
12	–
13	–
14	Sim. Os professores em geral deveriam manter os alunos mais atentos durante as explicações, pois a conversa paralela atrapalha no aprendizado. No mais, agradeço a oportunidade de poder expressar minha opinião sobre as aulas.
15	–
16	“Agradeço a chance de poder falar sobre as aulas que assisto, gostaria que parte de nossas respostas fossem passadas aos nossos professores e que alguns mudassem a aula que dá sono”.
17	“Deveria se formar nas escolas pessoas mais humanas e não competidores, por isso muito importante dar valor ao relacionamento na sala de aula”.
18	“Querida dizer, que a forma atual de ensino é bastante importante para a vida profissional de nós alunos, mas carece de algumas disciplinas como anatomia e noções de farmacologia”.
19	“Não”.
20	“Agradeço por ter participado, e se eu puder ajudar em mais alguma para a pesquisa pode contar comigo”.
21	“Gosto do curso, mas tem alguns professores que precisam ser reciclados para esse novo processo de ensino, que é a nota como conceito”.
22	“A dificuldade que cada aluno tem em se manter na escola, o investimento escolar deveria ser maior”.

Continua ...

Quadro 9 - Representação qualitativa das respostas dos alunos relativa à livre expressão sobre o processo ensino-aprendizagem

SUJEITOS	RESPOSTAS: Espaço livre para falar sobre o que quiser
23	“Os professores poderiam fazer relaxamento com os alunos e brincadeiras”.
24	–
25	–
26	“A é um excelente estabelecimento de ensino profissional que habilita seus alunos para trabalharem em qualquer hospital, formam excelentes profissionais da área da saúde. Agradeço todos os dias por ser aluna da escola”.
27	“Não”.
28	–
29	–
30	–
31	–
32	–
33	–
34	–
35	–

O aluno enfatiza que o tema educação é complexo, difícil de ser abordado. Ao mesmo tempo, cumprimenta os professores que ensinam com amor (S: 1). Acerca da disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana, que foi extinta do currículo, alguns alunos protestam, destacando a necessidade desse conhecimento (S: 2,11,18). Um aluno acrescenta a necessidade de Noções de Farmacologia no curso (S: 18).

Os sujeitos (S: 6,10,11,21,26) revelam gostar muito do curso, valorizando a instituição na qual estão inseridos. Um aluno lamenta por não se dedicar ao curso como gostaria, por falta de tempo (S: 10); ressalta que gostaria de ter mais aulas práticas (S: 11); traz à tona a questão da atualização do professor (S: 21). O sujeito 8 destaca a relação professor-aluno como fundamental para um bom trabalho, assim como o relacionamento entre os próprios colegas (S: 7,8,17). O aluno expressa a necessidade de ter o bom professor, ou seja, o profissional motivado, que auxilia o aluno a trilhar o seu caminho (S: 5,9), fato que é corroborado por Cunha (2001) e Rangel (1996).

Neste sentido, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI afirma que melhorar a qualificação e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países (DELORS et al., 2000).

O último momento desta investigação culminou com o compartilhamento dos achados no presente estudo entre professores e alunos envolvidos, em momentos distintos. Houve abordagem de temas relativos a educação tradicional e contemporânea, assim como os diversos métodos e técnicas facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Tanto os professores quanto os alunos avaliaram positivamente esse momento vivenciado, ressaltando a importância e necessidade de que novos encontros aconteçam com esse mesmo propósito.

Isto nos remete a inferir que a articulação entre as áreas de enfermagem e educação constitui-se em um ambiente fértil para a prática do diálogo com fins pedagógicos, assim como da solidariedade em função do crescimento coletivo.

Acreditamos que ao evidenciarmos a realidade vivenciada por professores e alunos estamos contribuindo no sentido de auxiliá-los a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança. Assim, através da observação e da reflexão cremos que seja possível apontar caminhos para uma melhor formação profissional do técnico de enfermagem, nosso objetivo maior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando proximidades, identificações e confrontos com os achados dos professores e alunos em estudo, sobre o assunto temático, depreendemos que:

Ao analisarmos a questão que busca o significado de ser bom e mau professor (Quadros 1 e 1.1), quando os alunos enfatizam uma visão de bom professor, relacionam sobretudo à maneira de melhor transmitir conhecimento, trabalhando valores indicativos empáticos, esses alunos apresentam estes elementos de forma simplista e ingênua. Já o professor o destaca para condicionantes favoráveis, revelando como bom professor, aquele que incentiva, atende às necessidades do aluno, aprimora seus conhecimentos e habilidades, que articula, troca experiências, dialoga; é democrata, pensador, que raciocina, ama, respeita; é responsável, criativo, interativo, justo, flexível, inovador, humilde, participativo, transformador, culminando com a idéia paradigmática do século XXI, tendo em vista preceitos educacionais mais ativos (AMORIM, 1995; BUENO, 1997-8; DELORS et al., 2000; LUCK, 2001; MORAES, 2003; POMBO, 2004).

Portanto, o discurso dos alunos e professores referente ao mau professor, pode interpretativamente recair na concepção bancária, conforme preconiza Freire (1987) e Mizukami (1986), entre outros autores.

Quanto à questão relativa a postura do professor, conforme Quadros 2 e 2.1, de ambas as partes, a maioria dos docentes em foco se avalia relacionando sua postura e prática docente a indicadores de categorização positiva, afirmando qualificar-se como bom professor, por receber elogio, ser interessado, comprometido, entusiasmado, com bom desempenho, atento às necessidades, por gostar do que faz, etc. Em outras categorias, refere ser **produto inacabado**, procurando aprimorar-se; **ligado à produtividade**, se entendendo como bom

professor aquele que leva o aluno a ter bom rendimento escolar; julgando ser **eterno aprendiz**, admitindo que tem muito a aprender, conforme também constatam em seus estudos, Bueno (2001) e Santos (1997). Logo, caracteriza-se como buscando aprender; esforçando-se e comprometendo-se com a qualidade, adequando-se ao tempo; interagindo efetivamente com o aluno.

Referente aos atributos a que dispõem aos seus professores, a maioria dos alunos identifica seus docentes positivamente, dizendo serem excelentes porque dominam o conteúdo, evidenciando-os de forma humanizada e com dignidade, valorizando com isso os preceitos de uma pedagogia mais ativa. Todavia, a transmissão de conhecimento é muito presente em suas falas, certamente porque estão enfrentando momentos de transitoriedade, caracterizada como fase de relativa hibridez ou mista, na concepção pedagógica aplicada, ora tradicional, ora contemporânea, mais ativa, crítica e reflexiva. Resultados semelhantes foram encontrados por Araújo (2001), em seu estudo com alunos do ensino médio de enfermagem.

Ao tentarmos cruzar os dados dos professores com os dos alunos, referentes à questão que busca identificar quais os métodos, técnicas, recursos didáticos e critérios de avaliação mais frequentemente utilizados em sala de aula, depreendemos que as respostas em comum, entre os dois tipos de sujeitos convergiram primeiramente para a exposição oral, e em segundo lugar, para dinâmicas de grupo. As técnicas mais usadas, para ambas as partes, centralizaram-se para as aulas (expositivas, palestras dialogadas ou não) teóricas e práticas e a seguir se referiram aos trabalhos desenvolvidos, seja no âmbito individual, quanto no coletivo. Destacaram o retroprojetor, como o recurso didático visual mais utilizado. E para a avaliação, houve referência a critérios mais gerais pelos professores, destacando preocupação em contemplar várias modalidades avaliativas que viessem permitir melhor verificação de aprendizagem do aluno. Este por sua vez resgata a prova e a apresentação de trabalho, como meios mais frequentes de serem avaliados no cotidiano escolar. Essa resposta do aluno vem,

mais uma vez, demonstrar a permanência de uma concepção bancária que atribui nota e classifica, e na utilização de técnicas ainda surge visão mais fechada, fato corroborado por Antunes (1999); Cunha (2001) e Sordi (1995).

Quando procuramos inquerir os professores em foco, sobre quais as **dificuldades que eles enfrentavam em sala de aula no cotidiano escolar**, as respostas expressas através de suas falas (Quadro 4 e 4.1) nos evidenciam ser, sobremaneira, a principal caracterização como o **desinteresse do aluno**, uma vez que conversa e falta demais, não se conseguindo mantê-lo atento, pois há um desnivelamento, muitos trabalham e conseqüentemente apresentam cansaço e sono incontroláveis, assim como não há conhecimento prévio, entre outros. Aparecem outras categorias em menor escala, como por exemplo, **carga horária excessiva; heterogeneidade do aluno; conteúdo descontextualizado e desrespeito ao professor**.

Por sua vez, os alunos nos revelam (Quadro 4 e 4.1) que as suas maiores dificuldades relacionam-se à **desmotivação e ao desinteresse**.

Portanto, analisando os problemas que os professores enfrentam, associados às respostas dos alunos, concluímos que há relação conseqüente, pois que, segundo eles, se não há diálogo, há falta de interação; quando se pede explicação e os colegas desrespeitam-no; se há dúvidas quanto a compreensão do conteúdo e se esse é descontextualizado, se a matéria é desestimulante, faltam recursos, e uso freqüente do retroprojeter, entre outros fatores, tudo isto vai gerar desinteresse e conseqüentemente, desmotivação, tal como referenciam Bagnato (1994); Bueno (2001); Cunha (2001); Freire (1987); Rosemberg (1989) e Santos (1997).

Mediante o exposto, verificamos a opinião dos professores e alunos, acerca de uma **aula ideal**, nos quadros 5 e 5.1. O professor fala que o ideal seria manter, constantemente, o **interesse** do aluno em sala de aula. De forma significativa, aparece nesta categoria, a **qualidade do professor**, no que diz respeito à experiência, ao domínio do conteúdo, à competência e à interação. Por outro lado, os alunos referem que seria ideal aquela aula em

que há variabilidade em termos de estratégias (métodos, técnicas e recursos didáticos) mais dinâmicas, possibilitando experiências mais ricas, criativas, inovadoras e dialogais, favorecendo rendimento e maior atenção. Associando professor-aluno neste impasse, verificamos que os alunos têm idéia real da situação e opinam sobre a possibilidade de busca de solução dos problemas na sala.

Em relação ao ensino à distância, os professores têm noção de ser uma modalidade referenciada na LDB 9.394/96, como forma alternativa para a construção de conhecimento, sobretudo pela extensão geográfica de nosso país, possibilitando oportunidade para todos os estados da nação. Por sua vez, os alunos têm noção dessa estratégia de ensino, contudo apresentam ressalvas significativas.

Na última questão, no espaço livre para se expressarem acerca da temática em apreço, a minoria dos professores relatou a importância do investimento do professor para alcançar maior êxito na sua prática docente. Já os alunos expressaram necessidade de motivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professor e aluno e a própria instituição.

Em relação ao compartilhamento dos achados entre professores e alunos, em momentos distintos, a abordagem de temas relativos a educação tradicional e contemporânea, assim como os diversos métodos e técnicas facilitadores do processo ensino-aprendizagem permitiu que professores e alunos avaliassem positivamente esse espaço criado para discussão, assim como o exercício reflexivo sobre a temática proposta.

No presente estudo apenas houve o compartilhamento dos achados de forma dialogada, explicitando que isso representaria o lançamento de uma semente, necessitando maior investigação na área, sobremaneira às complexas questões que se atrelam ao processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Vale ressaltar que em momento posterior estaremos dando continuidade a este estudo desenvolvendo ações educativas acerca da temática em foco.

Em se tratando do trabalho do professor e estando inserida no quadro docente da instituição em estudo, julgamos oportuno expressar as palavras do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, explicitando que:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes... Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida (DELORS et al., 2000, p. 157).

8. REFERÊNCIAS*

ABRAMOVICH, F. **O professor não duvida: duvida?** 3.ed. São Paulo: Gente, 1998.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** 8.ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AGUIAR, R. V. **Comunicação interpessoal entre cliente e aluno do curso técnico em enfermagem à luz do referencial de I. King.** 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná. Mestrado Interinstitucional, 2000.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática.** São Paulo: Cortez, 1986.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

AMORIM, D. S. The archaic organization of higher education institutions and its effects on the curriculum. **Rev. Bras. Educ. Méd.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 1-28, 1995.

ANTUNES, C. **A dimensão de uma mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem, propostas e projetos.** Campinas:Papirus, 1999.

ARAÚJO, L. C. A. **Tendências pedagógicas no ensino médio de enfermagem: representações sociais.** 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura em enfermagem: para quê?** 1994. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa**

* De acordo com:

FUNARO, Vânia M. B. de Oliveira. (coord). [et al]. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documentos eletrônicos ou impressos.** São Paulo:SIBi-USP, 2003. 98 p.

qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-36.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 55-65.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, n.65, p. 143-62, dez. 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: legislação básica.** 5.ed. Brasília, 2001. 188 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2003. 76 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem: legislação e assuntos correlatos.** 3.ed. Rio de Janeiro, 1974. 544 p.

BUENO, S. M. V. Marco conceitual e referencial teórico de educação para a saúde: orientação à prevenção de DST/AIDS e drogas no Brasil para criança, adolescente e adulto jovem. **Ministério da Saúde**, Brasília, 1997-1998. 104 p.

BUENO, S. M. V.; PASTORELLI, E. A.; TAVARES, W. Licenciatura em Enfermagem no Brasil. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM, 2., 1997, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: São Gabriel, 1998. p. 61-8.

BUENO, S. M. V. **Educação preventiva em sexualidade, DST-AIDS e drogas nas escolas: pesquisa-ação e compromisso social.** 2001. 203 f. Tese (Livre-Docência) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

CALHEIROS, C. A. P. **Formação dos auxiliares de enfermagem para cuidar de idosos nos cursos profissionalizantes de Belo Horizonte - Minas Gerais.** 2004. 135f.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

CAPELLA, B. B. et al. Profissionalização da enfermagem: uma necessidade social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 41, n. 2, p. 161-8, 1988.

CENSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 20 jun. 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Dados Estatísticos. Disponível em: <<http://www.portalcofen.com.br>>. Acesso em 31 mar. 2005

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE MINAS GERAIS. **Legislação e normas**. Belo Horizonte, 2003. 100 p.

COSTA, F. N. A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro-professor**. São Carlos: RimA, 2003.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2001.

DALTON, M. M. O currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora? **Educação e Realidade**, v. 21, n.1, p. 97-122, jan.-jun. 1996.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1984.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 2.ed. São Paulo: Senac, 2002.

DELORS, J. et al. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-15, maio 2001.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. **Desafios modernos da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS, A. **Pesquisa-Ação com alunos do curso técnico profissionalizante de enfermagem sobre sexualidade e DST/AIDS**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. **Processo educativo em enfermagem: da concepção pedagógica à prática profissional**. São Paulo: Robe, 1995.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. Cap. 5, p. 137-51.

ESCOLA DO FUTURO. A missão da escola do futuro da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.futuro.usp.br/ef>> . Acesso em: 16 set. 1999.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1995. Cap. 4, p. 93-124.

FALEIROS, E. M. **Fazer, existir, ser: o Curso Técnico de Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (1971 a 1995)**. 1997. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003. Cap. 11, p. 307-35.

FORMAÇÃO. Brasília: Ministério da Saúde; PROFAE, v. 1, n. 1, jan. 2001. 90p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 15.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FRIAS, M. A. E. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem:** seu significado para o aluno do ensino médio de enfermagem. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRIEDLANDER, M. R.; SECAF, V.; MATSUI, T. O ensino de enfermagem em nível médio. 1992. Apresentado ao 11. Congresso da Associação Médica Brasileira, São Paulo, 1992.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GASTALDO, D. M. **A formação de profissionais de nível médio da área da saúde:** um desafio educacional. 1990. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Educação para o Meio Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

ITO, E. E. ; TAKAHASHI, R. T. Um estudo sobre o processo de avaliação no ensino de enfermagem. **Nursing**, São Paulo, n. 54, p. 20-4, 2002.

KOBAYASHI, R. M. **Caracterização da disciplina noções de administração de enfermagem dos cursos de técnico de enfermagem.** 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFTUM, M. A. **Comunicação terapêutica vivenciada por alunos do curso técnico em enfermagem**. 2000. 87 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná. Convênio Repensul, Curitiba, 2000.

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MELO, C. M. M. **Divisão social do trabalho e enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-28.

_____.; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

NAKAMAE, D. D. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão**. São Paulo: Cortez, 1987.

NARCHI, N. Z. **Cursos técnicos de enfermagem: avaliação da estrutura escolar, da operacionalização curricular e da disciplina enfermagem materno-infantil**. 1994. 170 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

NARCHI, N. Z. **Uso de indicadores de desempenho institucional na avaliação de cursos técnicos de enfermagem.** 1999. 178 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

OGUISSO, T. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 30, n. 13, p. 168-74, 1977.

PEQUENA Cronologia da Formação Profissional da Equipe de Enfermagem. Disponível em: <<http://www.portal.saude.gov.br>>. Acesso em 20 jun. 2004.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 153-81.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.) **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1993. cap. 7, p. 171-91.

PIMENTA, A. **A educação na era da informação.** Disponível em: <<http://www.penta2.ufrgs.br>> . Acesso em: 02 set. 1999.

PIRES, D. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1989.

POMBO, O. **A interdisciplinaridade: ambições e limites.** Lisboa: Relógio D'Água , 2004.

PORFÍRIO, R. M. et al. Perfil sócio-econômico-cultural do estudante de auxiliar de enfermagem de São Paulo. **Revista Brasileira de enfermagem.** Brasília, v. 45, n. 4, p. 290-301, out.-dez., 1992.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o bom professor.** Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, M. I. L. C. **Relacionamento interpessoal no nível médio de enfermagem.** 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 66, p. 143-78, abr. 1999.

ROCHA, J. B. B. **Prática do técnico de enfermagem egresso do Campus Amílcar Ferreira Sobral no Hospital Regional de Floriano - PI(A)**. 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem Anna Nery e Universidade Federal do Piauí. Convênio UFRJ/UFPI/CAPES, Rio de Janeiro, 1999.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSEMBERG, F. 2^o grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 39-54, 1989.

SÁ, A. C. **Capacitação do corpo docente dos cursos técnicos de enfermagem da rede pública das escolas do estado de São Paulo**. 1995. 116 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

SANTOS, L. H. P.; RODRIGUES, A. R. F.; SCATENA, M. C. M. Análise de interação ansiogênica vivenciada por uma enfermeira e duas alunas. **Revista Campineira de Enfermagem**, Campinas, v. 2, p. 11-5, 1999.

SANTOS, L. H. P. **Vivendo em constante conflito**: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. 1997. 127 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. O. S. E. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, G. T. R. **Egressos de uma escola de nível médio de enfermagem no município de São Paulo**: repensando a formação profissional, 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Entendendo a relação entre avaliação e formação: os fios visíveis e invisíveis. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM, 2., 1997, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: São Gabriel, 1998. p. 48-53.

SORDI, M. R. L.; BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 83-8, abr. 1998.

STUTZ, B. L. **Técnico de enfermagem**: o perfil traçado por profissionais da área, no município de Uberlândia, nos anos 90. 1998. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

VELLOZO, V. Supervisão no âmbito do PROFAE: notas sobre uma experiência recente. **Formação**, Brasília, n. 3, p. 39-48, set. 2001.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO (Aluno)

O estudo previamente intitulado *Estratégias de Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional em Enfermagem*, tem como objetivo buscar a opinião dos alunos do Curso Técnico de Enfermagem, sobre quais estratégias de ensino os seus professores têm utilizado com freqüência nas aulas, com isso nos possibilitando identificação e análise destes elementos.

Mediante consentimento do aluno, os resultados serão apresentados sob anonimato, em futuras publicações científicas, e também estarão à disposição de cada aluno que os deseje conhecer.

Os alunos que concordarem em participar do estudo, poderão desistir de fazê-lo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo próprio.

Pelos termos apresentados por esse documento, eu _____
_____, concordo colaborar com o estudo, declarando estar ciente dos riscos, benefícios e direitos.

Uberlândia, 20 de Setembro de 2004

Aluno (a)

Pesquisadora: Lucia Helena Pereira dos Santos
Fone: 3212 3214

Comitê de Ética em Pesquisa
Fone: 3239 4131
Campus Santa Mônica

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO (Professor)

O estudo previamente intitulado *Estratégias de Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional em Enfermagem*, tem como objetivo buscar a opinião dos enfermeiros professores do Curso Técnico de Enfermagem, acerca de quais estratégias de ensino utilizam com frequência nas aulas, com isso nos possibilitando identificação e análise destes elementos.

Mediante consentimento do enfermeiro professor, os resultados serão apresentados sob anonimato, em futuras publicações científicas, e também estarão à disposição de cada participante que os deseje conhecer.

Os enfermeiros professores que concordarem em participar do estudo, poderão desistir de fazê-lo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo próprio.

Pelos termos apresentados por esse documento, eu _____
_____, concordo colaborar com o estudo, declarando estar ciente dos riscos, benefícios e direitos.

Uberlândia, 20 de Setembro de 2004

Enfermeiro Professor

Pesquisadora: Lucia Helena Pereira dos Santos
Fone: 3212 3214

Comitê de Ética em Pesquisa
Fone: 3239 4131
Campus Santa Mônica

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (Professor)

Data: __/__/__ Local: _____

I – Identificação

- 1- Sujeito (iniciais): _____
- 2- Sexo: _____
- 3- Idade: _____
- 4- Estado civil: _____
- 5- Religião: _____
- 6- Licenciatura: _____ Pós-graduação - Especialização: _____
Mestrado: _____
Doutorado: _____
- 7- Ocupação (atual) - na docência: _____
na assistência: _____
- 8- Tempo na função docente: _____
na assistência: _____
- 9- Experiências anteriores: _____

II – Questões sobre o tema central

- 1- O que significa para você, ser um bom professor? E um mau professor?

2- Como você se avalia como professor?

3- Quais os métodos de ensino que você utiliza para dar aula? E recursos didáticos? Quais os critérios de avaliação utilizados?

- Métodos: _____

- Recursos didáticos: _____

- Critérios de avaliação: _____

4- Quais as dificuldades que você enfrenta em sala de aula?

5- Como é uma aula ideal para você? Justifique. Isto é viável?

6- O que você pensa sobre o ensino à distância?

7- Fale sobre o que quiser.

Agradeço a sua participação

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (Aluno)

Data: __/__/__ Local: _____

I – Identificação

- 1- Sujeito (iniciais): _____
- 2- Sexo: _____
- 3- Idade: _____
- 4- Estado civil: _____
- 5- Escolaridade: _____
- 6- Profissão/ocupação: _____
- 7- Tempo na função: _____
- 8- Título (s) que possui: _____
- 9- Religião: _____
- 10-Renda mensal: _____

II – Questões sobre o tema central

- 1- O que significa para você, ser um bom professor? E um mau professor?

- 2- Como você vê (qualifica) seus professores?

3- Quais os tipos ou formas (métodos) mais freqüentes que seus professores utilizam para dar aula?

4- Quais as dificuldades que você enfrenta nas aulas? Falta motivação? Por que?

5- Como é uma aula ideal para você? Justifique. Isto é viável?

6- Quais os tipos de avaliação que você conhece?

7- Quais os tipos de avaliação mais utilizados pelos seus professores? Se você fosse professor, como avaliaria o seu aluno?

8- Você já ouviu falar em educação à distância? O que pensa a respeito?

9- Você quer falar mais alguma coisa? Aberta para falar sobre o que quiser.

Agradeço a sua participação