PROFESSOR COMO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: visão do estudante de enfermagem

Gabriela Maschio SEMIM[a]
Maria Conceição Bernardo de Mello SOUZA[b]
Adriana Kátia CORRÊA[c]

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o estudante percebe o desempenho do professor como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem, nas disciplinas que utilizam referencial da pedagogia crítica/competência dialógica, em um curso de Bacharelado em Enfermagem, em 2005 e 2006. Foram analisadas respostas de 142 alunos ao instrumento utilizado para avaliação de desempenho dos professores e realizada análise temática, que delinearam núcleos de sentido abordando processo ensino-aprendizagem, relacionamento professor-aluno e avaliação. Para a maioria dos estudantes, o processo ensino-aprendizagem foi facilitado pelo professor que estimula o processo crítico-reflexivo, coerente com a metodologia problematizadora. Para outros, esse processo foi facilitado quando o professor é mais diretivo, contrapondo-se com a proposta problematizadora. Outro aspecto foi o relacionamento professor-aluno, facilitado pelo estabelecimento de vínculo. Os estudantes teceram poucos comentários sobre avaliação, apontando necessidade de uma avaliação formativa, que se encontra em processo de construção.

Descritores: Ensino. Aprendizagem. Docente de enfermagem. Estudantes de enfermagem. Educação em enfermagem.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar como el estudiante de pregado percibe el desempeño del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, en asignaturas que utilizan referencial de la pedagogía crítica y competencia dialógica, en la Licenciatura en Enfermería, en 2005 y 2006. Se utilizó instrumento para evaluación del desempeño de los profesores; respuestas de 142 alumnos fueron analizadas. Por medio de análisis temático se han definido núcleos de sentido que abordan proceso enseñanza-aprendizaje, relación profesor/alumno y evaluación. Para mayoría de los estudiantes, profesores que estimulan el proceso crítico-reflexivo, coherente con metodología problematizadora, facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. Para otros, este proceso fue facilitado por el profesor que es más directivo, contraponiendo la propuesta problematizadora. Otro aspecto enfatizado fue la relación profesor/alumno, facilitada por establecimiento de vínculo. Los estudiantes hicieron pocos comentarios acerca de la evaluación, señalando la necesidad de una evaluación formativa, que está en proceso de construcción.

Descriptores: Enseñanza. Aprendizaje. Docente de enfermería. Estudiantes de enfermería. Educación en enfermería.
Título: Profesor como agente facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje: visión del estudiante de enfermería.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing how the undergraduate student perceives professor's performance in the teaching-learning process, in courses using the critical pedagogy and dialogical competence approach, in the Nursing Bachelor's Program, from 2005 to 2006. An instrument for the assessment of the professor's performance was used and answers from 142 students were analyzed. Through thematic analysis, the following meaning units were outlined approaching the teaching-learning process, professor/student relationship and evaluation. For most students, professors who stimulate the critical-reflexive process, coherent with the problem-solving methodology, facilitate the teaching-learning process. For others, this process is facilitated when the professor is more demanding, in contrast with the problem-solving approach. The professor-student relationship was facilitated by the establishment of bonds. Students did few comments about evaluation, indicating the need of a formative evaluation, which is a work in progress.

Descriptors: Teaching. Learning. Faculty, nursing. Students, nursing. Education, nursing.
Title: Professor as a facilitating agent of the teaching learning process: perspective of the nursing student.

---

[a] Discente do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), São Paulo, Brasil.
[b] Doutora em Enfermagem, Professora da EERP/USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
[c] Doutora em Enfermagem, Professora da EERP/USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

INTRODUÇÃO

A nova proposta pedagógica do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), iniciado em 2005, se alicerça nos eixos da atenção primária à saúde, processo saúde-doença/cuidado, processo de trabalho pautado na produção de cuidado, referencial pedagógico da competência dialógica e interdisciplinaridade, além dos temas transversais ética, trabalho em equipe e humanização[1].

Considerando a complexidade dos processos de mudanças, esta proposta curricular apresenta-se em transição. Apesar de o projeto político pedagógico enfocar a intenção de construção de um currículo integrado, na realidade, mantém-se, contraditoriamente a lógica disciplinar, com algumas articulações de conteúdos. Em algumas disciplinas, há articulação teórico-prática por meio de sucessivas idas e vindas nos cenários de prática, no sentido de possibilitar a construção de competência, bem como a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem.

O currículo integrado pode facilitar a articulação de saberes das dimensões biológicas, psicológicas e sócio-culturais e a articulação formação-mundo do trabalho[2]. O currículo por competência, na perspectiva da corrente australiana, tem a intenção de combinar os atributos gerais (conhecimentos, valores e habilidades) com o mundo do trabalho, permitindo que o estudante possa interpretar e atuar em situações específicas, envolvendo também a dimensão relacional. Assim, o currículo deve integrar conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e experiência no trabalho, articulando conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias a dado contexto de trabalho[3].

Na perspectiva da pedagogia crítica, as relações democráticas entre educador-educando e os métodos de ensino ativos, nos quais o papel do estudante é de co-participante do processo de construir conhecimentos, são fundamentais[4].

Dentre as metodologias ativas, a metodologia da problematização, que se fundamenta em abordagem pedagógica crítica, vem sendo mais utilizada no campo da saúde. Nela, o processo ensino-aprendizagem tem início com a inserção do estudante na realidade. A construção de conhecimentos que fundamentam a análise critica da realidade e as propostas de intervenção sempre prevêem a articulação teoria-prática, bem como o desenvolvimento do compromisso social do estudante com a transformação da realidade[5].

Nas disciplinas que se fundamentam nos referenciais acima indicados, os estudantes são subdivididos em pequenos grupos coordenados por docentes que têm o papel de facilitar o processo ensino-aprendizagem, aproximando o estudante da prática profissional, no sentido de estimular a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, com autonomia e responsabilidade, o que supõe papel ativo e participativo do estudante. O processo pedagógico adotado se configura em um ciclo com cinco momentos: inserção na realidade; síntese provisória; busca de respostas às questões de aprendizagem; nova síntese e avaliação[6].

Nesta proposta, a avaliação é entendida como processo contínuo, co-participado. Ao final da disciplina é realizada a avaliação do estudante, do professor e da disciplina, utilizando-se quatro instrumentos específicos. Neste trabalho, será analisada a avaliação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste estudo foi analisar como o estudante percebe o desempenho do professor como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem nas disciplinas que utilizam o referencial da pedagogia crítica (metodologia ativa) e da competência dialógica, oferecidas no primeiro e segundo anos do Curso de Bacharelado em Enfermagem da EERP/USP, em 2005 e 2006.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação é uma prática em qualquer nível de ensino do sistema escolar, envolvendo aspectos pessoais, sociais e institucionais[7].

A abordagem da competência, na perspectiva dialógica, supõe a articulação do ensino ao mundo do trabalho na saúde, cenário cotidiano no qual o estudante constrói a sua prática profissional, desenvolvendo atributos enquanto se depara com situações reais complexas e diversas. Isso exige uma metodologia crítica, que valoriza a problematização da realidade, a autonomia do estudante e o professor como facilitador de aprendizagem.

A concepção pedagógica crítica vem desenvolvendo-se em contraposição às práticas conservadoras de educação, focalizando "[...] a avaliação como um ato de reflexão, de investigação e de ação, visando à transformação da prática educa-

tiva e crescimento dos indivíduos"[8]. A avaliação, nessa perspectiva, apesar de não excluir a aferição de aspectos quantitativos, preocupa-se, essencialmente, com a constatação da qualidade do processo pedagógico.

Avaliar, no paradigma da aprendizagem significativa é dinamizar oportunidades de ação-reflexão em um acompanhamento permanente do professor que deve propiciar ao estudante, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos, na construção de verdades formuladas e reformuladas[9].

Na perspectiva da pedagogia crítica, os alunos, além dos docentes, profissionais dos serviços e a comunidade devem participar do processo de avaliação do currículo, em particular dos planos de disciplinas, a partir da vivência de sua implementação. No entanto, tem sido difícil envolvê-los nesse processo e contexto. A perspectiva deste estudo é trazer a visão do estudante, considerando-o um dos parceiros fundamentais para tal envolvimento.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, descritivo-exploratória, adotando a análise temática[10].

Os sujeitos do estudo foram os estudantes do Curso de Bacharelado em Enfermagem, ingressantes nos anos de 2005 e 2006, que cursaram as disciplinas Seminário Integrado: processo saúde-doença/cuidado na política e organização dos serviços de saúde (1º ano – 2005 e 2006), Integralidade do Cuidado I (2º ano, 1º semestre 2006) e Integralidade do Cuidado II (2º ano, 2º semestre 2006).

Aos estudantes foi solicitada autorização para utilizar os dados do instrumento de avaliação, já preenchidos anteriormente por eles, ao término dessas disciplinas, para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP, protocolo nº 0778/2007, tendo em vista o atendimento da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde[11].

Os dados foram coletados das respostas dos alunos ao instrumento utilizado para avaliação do desempenho dos professores/facilitadores responsáveis pelas disciplinas acima referidas, o qual é utilizado ao final destas, sendo aplicado pelos professores responsáveis. Esse instrumento compõe-se de três questões abertas relativas ao modo como o professor facilitou o processo ensino-aprendizagem, o relacionamento com os estudantes e como ele procedeu às avaliações.

No total, foram analisadas respostas de 142 alunos, sendo 60 referentes aos alunos das disciplinas de 2005 e 82 referentes aos alunos das disciplinas ministradas em 2006, sendo que 29 estudantes que entraram no curso em 2005 recusaram-se em participar e eles mesmos retiraram seus instrumentos de avaliação do material de pesquisa.

A análise dos dados foi pautada pela análise temática, que consiste em apreender os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado[10].

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Foram elencados três núcleos temáticos envolvendo temas específicos apresentados a seguir.

Modo como o professor facilita o processo ensino-aprendizagem

Estímulo do processo reflexivo do aluno

Nas falas dos estudantes o professor é visto como facilitador quando referiram que:

> *O professor facilitou meu aprendizado ao fazer com que eu pensasse, não dando nada pronto* (I 1, 2006[d]).

Os estudantes reconhecem que despertar a curiosidade, questionamentos e dúvidas, estimulando a capacidade crítica e reflexiva, facilita o processo ensino-aprendizagem, o que mostra coerência com a proposta da metodologia da problematização.

Em estudo que enfoca a metodologia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas, os autores comentam que "na problematização, a relação ação-reflexão-ação é o eixo da orientação do processo"[12]. A metodologia da problematização permite a construção do conhecimento a partir da vivência de experiências significativas, fundamentada na relação professor/facilitador e estudante.

[d] Os números referem-se, respectivamente, ao número do instrumento analisado e ao ano.

Nesse sentido, alguns estudantes relatam que o professor possibilita a construção do conhecimento, como podemos observar a seguir.

> [...] *éramos estimulados a ter curiosidade sobre os assuntos em discussão para buscar e encontrar soluções e respostas* (I 2, 2005).

Essa construção, no contexto desta escola, ocorre quando o estudante faz uma busca ativa dos conhecimentos que respondam às questões que emergem da problematização da realidade vivida nos cenários práticos, considerando a construção da prática profissional. Assim, a aprendizagem torna-se significativa, sendo articulados os conhecimentos prévios com os recentemente adquiridos, possibilitando ao aluno ser ativo no processo de ensino.

No currículo por competência proposto para o curso em questão, o estudante deve conseguir trabalhar com vários recursos para lidar com as mais variadas situações do cotidiano. No entanto, essa aprendizagem depende também do professor, que deve agir como facilitador, ou seja, ele é responsável por apontar aos estudantes caminhos para a construção de conhecimento e para a intervenção na realidade.

Trata-se de considerar como propósito maior o preparo do estudante para a tomada de consciência acerca de seu mundo, com o sentido de uma ação intencional transformadora[5].

Essa postura de facilitador pode ser observada no seguinte depoimento:

> [...] *a ajuda dele foi indispensável durante a formulação das questões de aprendizagem, pois cada aluno enxergava de um modo o momento vivido* (I 3, 2006).

Para o bom desenvolvimento da aprendizagem, alguns estudantes falam da importância do professor/facilitador deixar que o grupo tenha autonomia. Mas o que significa autonomia no grupo? O que o estudante entende por autonomia?

Muitos estudantes acreditam que a autonomia no processo de formação significa aprender a conduzir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o grupo constrói seu conhecimento a partir da reflexão das situações vivenciadas na realidade. Em relação a essa compreensão, foram percebidas duas maneiras opostas de enfocar a autonomia.

Alguns alunos consideram que o professor/facilitador é fundamental para possibilitar que os estudantes expressem suas idéias, colaborando no processo ensino-aprendizagem, como exemplificado a seguir:

> *O professor foi fundamental, pois, colaborou no processo de aprendizagem ao ouvir as experiências, dando orientações* (I 4, 2006).

Assim, o professor continua presente, no método proposto, tendo papel fundamental no apoio ao estudante na aprendizagem reflexiva.

Outros estudantes consideram que o professor transfere sua responsabilidade de orientação do processo ensino-aprendizagem para o aluno, sendo o facilitador visto assim, como um professor sem ação, como exemplificado a seguir:

> *As professoras passaram para o grupo a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.* [...] *e tipo assim, eu não sou a professora, sou aluno, e isso é papel do professor* (I 5, 2006).

Essa visão pode estar relacionada à vivência prévia dos estudantes no ensino baseado na metodologia tradicional, na qual o conhecimento é transmitido pelo professor, detentor do saber, sendo a relação educador/aluno verticalizada.

Assim, quando os alunos entram em contato com a metodologia da problematização já no primeiro ano da graduação, encontram dificuldades em compreender a proposta metodológica que os estimulam a serem ativos. Podem sentir-se desamparados ou com a sensação de que agora podem fazer qualquer coisa, pois, quando o professor propicia oportunidades para que o aluno reflita, fale, faça indagações, acaba possibilitando uma autonomia que o estudante nunca antes havia experimentado. Porém, para alguns estudantes, o que está acontecendo é a omissão do professor que não está cumprindo seu papel tradicional de passar conhecimento pronto.

Por outro lado, o professor também tem sido formado a partir de metodologia tradicional de ensino, na qual "a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos"[13].

Dessa forma, o professor realmente pode sentir, em muitos momentos, dificuldades em possibilitar o processo reflexivo e de autonomia do estudante, e até oferecer barreiras à metodologia da problematização. Nessas situações, pode acontecer do professor simplesmente não ultrapassar a metodologia transmissora de conhecimento, ou então, o que parece ser mais salientado pelos estudantes, o docente, ao tentar possibilitar o desenvolvimento da autonomia pelo aluno, parece omitir-se do seu fundamental papel de professor em perspectiva participativa e reflexiva.

Essa autonomia na construção do conhecimento reflexivo ocorre quando o próprio estudante compreende que ele necessita se sentir um membro ativo na elaboração do seu aprendizado. O estudante, conforme avança em seu nível de aprendizagem reflexiva desenvolve mais sua autonomia, pois ele vai construindo competência que o ajuda a se tornar parte ativa da elaboração de seu aprendizado, com apoio do professor. No processo ensino-aprendizagem é necessário que os sujeitos sintam-se envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, construindo autonomia[6].

O professor direciona, induz o processo ensino-aprendizagem

Alguns estudantes, ao se referirem à atitude do professor, utilizam expressões como “induzir”, “direcionar”, “passar conhecimento”, denotando métodos mais impositivos de ensino, como pode ser observado no exemplo a seguir:

> *Os professores sempre faziam com que respondêssemos às perguntas, sempre nos induzindo às respostas* (I 6, 2006).

Podemos inferir, a partir de nossas experiências como professores e alunos, que alguns professores têm dificuldades em utilizar a metodologia da problematização no ciclo pedagógico, pois eles não incentivam os estudantes a fazerem reflexões sobre as situações significativas vivenciadas, ou não esperam que os grupos elaborem questões a partir das quais construirão novos conhecimentos, já que acabam por induzir ou direcionar, de modo impositivo, alguns conteúdos como verdades pré-estabelecidas, desconsiderando os ritmos, possibilidades e limites dos estudantes na construção do conhecimento pelo processo reflexivo. Ou seja, isso supõe que cabe ao professor o papel de atento observador do caminho percorrido pelo aluno em seu processo de aprendizado.

Isso se relaciona ao predomínio da metodologia tradicional na formação do professor, como já comentado anteriormente. No ensino tradicional, o professor transmite conhecimento em caráter acumulativo. A relação entre professor/aluno é predominantemente vertical, sendo o professor aquele que detém o saber[13].

Apesar de o projeto pedagógico indicar a utilização de metodologia ativa, o professor não transforma sua prática pedagógica instantaneamente, precisando também de espaço para desenvolver seu próprio aprendizado crítico-reflexivo.

A maneira que o professor age, orienta as tarefas é de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem, pois o aluno espera o apoio do docente[14].

Por outro lado, alguns alunos percebem quando os professores os situam, ou seja, aponta as questões que fazem mais sentido naquele momento, a partir da discussão do próprio grupo, norteando as idéias que emergem, esclarecendo pontos que precisam ser trabalhados para que a construção de conhecimento ocorra de maneira significativa.

Compreendemos que, em outras situações, alguns estudantes conseguem perceber a sutil diferença entre dirigir/induzir e apoiar/nortear/esclarecer as discussões, considerando os atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) a serem desenvolvidos.

O aluno traz consigo uma rede de significações para seu aprendizado, sendo o conhecimento uma grande teia de significações, e cabe ao professor ser o tecelão dos significados[15]. Na fala a seguir podemos observar o papel de “tecelão” do professor/facilitador:

> [...] *fizeram o direcionamento das discussões nos momentos em que o grupo não sabia que direção tomar* (I 7, 2005).

Modo como o professor se relaciona com os estudantes

O professor desenvolve relacionamento democrático com estudantes

Muitos estudantes afirmam que professores que são democráticos, ou seja, que apresentam uma

postura de flexibilidade, capazes de lidar com a diversidade, com disponibilidade para conversar/esclarecer dúvidas, que promovem liberdade aos estudantes, desenvolvem um bom relacionamento com os alunos:

> *A professora se relacionou de forma horizontal, dando liberdade de expormos nossas dúvidas* (I 8, 2005).

O professor democrático deve coordenar o grupo com autoridade, porém sem ser autoritário.

Os alunos apontam que quando o professor estabelece vínculo, o relacionamento se torna mais confiável, pois, ao perceber que o professor/facilitador dá importância para o que o estudante faz e sente, a preocupação em relação aos alunos se faz presente.

No entanto, alguns estudantes também comentam que o professor, muitas vezes, era autoritário, associando esse comportamento com o modelo de ensino tradicional, no qual o professor impõe regras, como mostra a seguinte fala:

> *O professor agia profissionalmente, impondo as atividades a serem elaboradas* (I 9, 2005).

Nessa situação, não negamos que o professor, como coordenador do grupo, tem o papel de propor as atividades a serem desenvolvidas, mas se o estudante refere que se trata de imposição, isso pode significar, algumas vezes, que o professor não possibilita que o aluno compreenda o sentido das atividades a serem feitas, o que é fundamental para a participação ativa dele.

O professor tem relacionamento sem conflitos, intrigas

Alguns alunos comentam que, durante o relacionamento dentro da sala de aula, não ocorrem conflitos entre o professor e estudante ou entre professor e grupo, como afirmado abaixo:

> [...] *em momento algum houve intrigas, brigas entre o professor/facilitador e estudantes* (I 10, 2006).

Quando um grupo de pessoas (estudantes e facilitador), diferentes em relação à cultura, nível social, conhecimentos e experiências, discutem sobre assuntos diversos, é esperado que se tenham, no mínimo, opiniões divergentes, pois cada indivíduo é único e pensa de modo diferente. É justamente o reconhecimento e enfrentamento de conflitos que advém das diferenças, que são fundamentais para a construção de conhecimento pelo estudante. A autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos podem ser promovidos por meio de uma prática reflexiva e comprometida[16].

Alguns estudantes também revelam que, em nenhum momento do ciclo pedagógico o professor/facilitador mostrou-se irritado ou foi grosseiro com os alunos, como afirma a fala a seguir:

> *A professora nunca se mostrou irritada, grosseira* (I 11, 2005).

Esses estudantes que acreditam que não existam conflitos possuem uma visão idealizada da aprendizagem em grupo, pois "[...] felizmente, o tão pesquisado professor ideal não existe. [...] há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-los de maneira muito positiva"[17]. Todavia, negar diferenças e conflitos pode dificultar a formação do estudante para a prática cotidiana real que se dá em equipe, sujeita a diversidades.

O professor tem relacionamento amigável e protetor

O relacionamento entre professor/estudante é visto, por alguns alunos, como uma relação de amizade. Isso pode ser mostrado na fala abaixo:

> *A professora foi amiga de todos do grupo* (I 12, 2006).

Por um lado, o aluno pode perceber como favorável a postura do professor que se preocupa com o estudante, com seu aprendizado e até mesmo com sua vida pessoal, não deixando de exercer, todavia, seu papel de coordenador do ensino-aprendizagem. Outros alunos podem perceber o professor que é preocupado, que gosta de saber como o aluno se sente, como um colega, ou seja, não o vêem como professor, mas sim como alguém para conversar, não reconhecendo qual é o seu verdadeiro papel de coordenador, promotor da aprendizagem, o que também envolve vínculo significativo com o estudante e consideração de questões subjetivas.

Modo como o professor realizou as avaliações

Avaliação: sugestões para torná-la efetiva

Observa-se que a maioria dos estudantes faz poucos comentários a respeito da avaliação realizada pelo professor/facilitador durante e ao término das disciplinas em questão.

A pouca experiência com o processo formativo de avaliação pode mostrar o impacto que o ensino tradicional tem para os estudantes. Até então, os alunos vivenciaram, prioritariamente, avaliações restritas aos conteúdos transmitidos e aos comportamentos demonstrados: a avaliação é realizada considerando a exatidão da reprodução do conteúdo, por meio de provas e exames As notas obtidas representam níveis de aquisição do patrimônio cultural[13].

Chama-nos a atenção que os alunos apenas tecem alguns comentários sobre a proposta de avaliação processual e uso do instrumento portfólio reflexivo[e], ficando restritos ao modo como esta avaliação ocorre, não apresentando aprofundamento reflexivo em sua visão:

> *A avaliação foi realizada ao longo do processo, levando em conta a freqüência, participação e portfólio* (I 13, 2006).

Apenas alguns estudantes salientam sugestões pontuais para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais efetivo, como, por exemplo, realizar avaliação de maneira progressiva, ou seja, ao longo dos ciclos pedagógicos e, assim, fornecer informações que facilitem a aprendizagem cotidiana. Esses aspectos são condizentes com o portfólio usado nas disciplinas em questão. Porém, se trazidos a título de sugestão, revelam dificuldades na construção da avaliação formativa, pois, "a avaliação formativa [...] tem por finalidade fundamental informar os alunos sobre seu próprio aprendizado e também, é claro, o professor, para que tome as decisões oportunas"[17]. Isso parece não ter sido contemplado no processo, como indica o trecho abaixo:

> *As professoras erraram ao não corrigirem os portfólios periodicamente e a falta de uma conversa com cada um do grupo para corrigir* (I 14, 2006).

Segundo um estudo, "[...] a avaliação é compreendida como processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se dois momentos importantes: o primeiro, de processo, proporciona informações para acompanhar e corrigir a ação pedagógica durante cada passo [...]; o segundo, avaliação de produtos parciais ou desempenhos, procura determinar o resultado do processo cumulativo, verificando o desempenho alcançado [...]"[19].

Assim, é necessário que tanto professores quanto estudantes percebam quais são as dificuldades e os progressos de ambos, tornando possível o aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a maioria dos estudantes, o professor facilitou o processo ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão. Para outros estudantes, o processo ensino-aprendizagem é facilitado quando o professor mostra-se mais diretivo, o que se contrapõe à proposta de problematização. Quanto ao relacionamento professor/estudante, é facilitador o enfoque democrático no qual o professor apresenta disponibilidade e estabelecimento de vínculo. De outro modo, outros estudantes ressaltam como facilitador o professor ser amigo, esquecendo o seu papel orientador.

Os estudantes fizeram poucos comentários sobre o processo de avaliação, o que associamos com possíveis limites do instrumento que deverá ser reformulado. Apesar disso, fizeram sugestões para que o processo de avaliação formativo se torne mais efetivo.

REFERÊNCIAS

1 Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Proposta de reformulação curricular do curso de bacharelado em enfermagem: curso de enfermagem. Ribeirão Preto; 2004.

2 Chirelli MQ, Mishima SM. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da FAMEMA. Rev Latino-Am Enfermagem. 2003;11(5):574-84.

3 Ramos MN. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez; 2001.

4 Libâneo JC. Didática. São Paulo: Cortez; 1994.

[e] Os portfólios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formandos, produzidos ao longo do processo ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante seja mais crítico e reflexivo[18].

5 Berbel NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface: Comunic, Saúde, Educ. 1998;2(2): 139-54.

6 Laluna MCMC, Rosa RSL. Metodologia ativa de ensino-aprendizagem: uma contribuição à formação crítico-reflexiva. In: Anais do 6º Congresso Nacional da Rede Unida; 2005 jul 2-5; Belo Horizonte, Brasil. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2005. p. 111-23.

7 Sacristán JG. A avaliação no ensino. In: Sacristán JG, Gómez AIP. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed; 2000. p. 295-351.

8 Provenzano ME, Moulin NM. Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: avaliando a ação 8. In: Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem. 2ª ed. rev. ampl. Brasília (DF); 2003. p. 73-89.

9 Hoffmann J. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2003.

10 Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco; 1999.

11 Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196, de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF); 1996.

12 Cyrino EG, Pereira MLT. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad Saúde Pública. 2004;20(3): 780-8.

13 Mizukami MGN. Ensino: abordagens do processo. São Paulo: EPU; 1986.

14 Casate JC, Corrêa AK. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. Rev Esc Enferm USP. 2006;40(3):321-8.

15 Machado NJ. Conhecimento e valor. São Paulo: Moderna; 2004.

16 Miltre SM, Batista RS, Mendonça JMG, Pinto NMM, Meirelles CAB, Porto CP, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc Saúde Colet. 2008;13(2): 2133-44.

17 Morales P. A relação professor-aluno: o que é, como se faz. 2ª ed. São Paulo: Loyola; 2000.

18 Sá-Chaves I, Pires E, Gomes S, Estima T. As narrativas nos portfólios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia; 1994 set 23-25; Braga, Portugal. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho; 1994. p. 305-18.

19 Opitz SP, Martins JT, Telles Filho PCP, Silva AEBC, Teixeira TCA. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura. Rev Gaúcha Enferm. 2008;29(2):314-9.

Endereço da autora / *Dirección del autor* / *Author's address:*
Gabriela Maschio Semim
Rua Major Jacinto Elias, 302, Centro
13860-000, Aguaí, SP
E-mail: gmaschiosemim@yahoo.com.br

Recebido em: 01/07/2009
Aprovado em: 30/08/2009