

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO**

**CÉLIA DOS SANTOS SILVA**

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO**

**CÉLIA DOS SANTOS SILVA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Instituição Educacional e formação do Educador.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias

378  
S586r

Silva, Célia dos Santos

As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro / Célia dos Santos Silva. – Presidente Prudente, 2011. 101 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2011.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Enfermagem. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Relações interpessoais. 5. Educação superior. I. Título.

CÉLIA DOS SANTOS SILVA

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de  
Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do  
Oeste Paulista, como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Presidente Prudente, 03 de junho 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente-SP

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente-SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliane Moura Ferreira  
Centro Universitário Filadélfia de Londrina  
Londrina- PR

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos, Mariana e Juninho, que a todo tempo me incentivaram, acreditando e despertando em mim a busca pelo conhecimento;

Ao meu querido esposo e companheiro Sérgio, pela paciência, apoio e compreensão durante todo processo de elaboração e realização dos meus sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS...(ELE sabe o porquê!);

À mestra, colaboradora, orientadora e acima de tudo amiga para toda vida, Dr<sup>a</sup>. Carmen Lucia Dias, que depositou em mim sua confiança e que brilhantemente me conduziu pelos caminhos desta pesquisa;

Aos professores Dr. Adriano Rodrigues Ruiz e Dr<sup>a</sup>. Raimunda Gebran, pelo incentivo, inspiração e contribuição para uma nova perspectiva do conhecimento;

Aos professores Dr. Adriano Rodrigues Ruiz e Dr<sup>a</sup>. Heliane Moura Ferreira, pelas sugestões que contribuíram para o enriquecimento de minha pesquisa;

A todos os professores do Mestrado em Educação da UNOESTE que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho;

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rebeca Delatore Simões pelo apoio e colaboração na tabulação dos dados;

Às queridas amigas de mestrado Aidê, Alessandra e Rosângela, por todos os momentos que passamos juntas;

À Ina, secretária do Mestrado em Educação, pela paciência, carinho, atenção e ajuda;

Aos alunos e professores da Universidade pesquisada que, gentilmente disponibilizaram seu tempo respondendo ao questionário, contribuindo assim, para o sucesso de minha pesquisa;

Aos colegas de mestrado, pela convivência afetuosa durante este período.

A verdadeira viagem de descoberta  
não consiste em sair à procura de novas  
paisagens,  
mas em possuir novos olhos.  
(Marcel Proust)

## RESUMO

### AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO

O desenvolvimento das relações interpessoais permite aos indivíduos o alcance de uma integração mais intensa, visando um rendimento efetivo no processo de ensino e de aprendizagem. Esta pesquisa teve como foco principal de investigação as relações interpessoais, fundamentais para a aprendizagem, entre professores e alunos de um curso superior na área da saúde. A pesquisa bibliográfica esteve centrada em autores com questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e a comunicação; a relação professor-aluno como facilitadoras da aprendizagem e o ensinar e aprender em Enfermagem. A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica qualitativa, especificamente do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram: 1. Coleta de dados por meio de questionários do tipo fechado, utilizando-se a Escala Likert, para professores e alunos do 3º ano do Curso de Enfermagem de uma Instituição de Educação Superior particular, procurando obter informações sobre as relações interpessoais necessárias para a aprendizagem. 2. Análise e discussão dos dados obtidos, com testes estatísticos e cotejamento com a literatura analisada. 3. Análise documental, através das Diretrizes Curriculares para o curso de Enfermagem e do Projeto Político Pedagógico. A análise dos dados permitiu concluir que, quanto às informações relativas à relação professor aluno, observa-se semelhança em grande parte de concordância ou discordância, em porcentagem, na percepção do total de alunos e total de professores; porém, os professores apresentam tendência para a auto valorização. Na segunda análise, realizada individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno, que por sua vez, diferem dos alunos do noturno. Portanto, espera-se que estes dados possam ser veículos de condução para que se alcancem, também, os alunos que, em minoria, opinam contrário às respostas da maioria dos alunos e que devem ser ouvidos. Uma avaliação da qualidade das relações em sala de aula não deve basear-se apenas na opinião dos alunos. Porém, são eles os sujeitos que, a priori, são os principais elementos pelos quais o ensino é dirigido. Portanto, eles merecem ser ouvidos e suas opiniões, serem levadas em consideração. Espera-se que esta pesquisa possa ter oferecido elementos de base e orientação para que os professores repensem a sua prática pedagógica, com foco no estabelecimento de interações satisfatórias entre educador e educando, contribuindo desse modo no processo de ensino e de aprendizagem

Palavras-chave: Enfermagem; Ensino e aprendizagem; Relações interpessoais; Educação superior.

## **ABSTRACT**

### **INTERPERSONAL RELATIONS AND THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING FOR PROFESSIONAL NURSES**

The development of interpersonal relationships enables the individuals to reach a more intense integration aiming a more effective result in the teaching and learning process. This research had, as a main focus of investigation, the interpersonal relationships, fundamental for the learning between teachers and students of an university health course. The bibliographical research was centered in authors with questions related to the teaching and learning process and the communication; the relationship student/teacher as facilitators of learning and teaching and learning in Nursing. The research was developed under the qualitative perspective, specifically the case study type. The methodological procedure involved: 1. Data collecting through questionnaires of the closed type, using the Likert scale, for teachers and students for 3rd year nursing course in a private Superior Education Institution, looking for information in interpersonal relationships needed for learning. 2. Analysis and discussion of data, statistical tests with the cross-referencing with the literature review 3. Documental analysis through curricular directions for the nursing course and the pedagogical political project. The data analysis found that, on the information related to student/teacher relationship, there are many similarities in agreement or disagreement, in percentage, of the total of students and teachers, however teachers showed tendencies to self evaluation. In the second analysis, carried out individually, teachers differ from the day students, which in turn differ from the night students. Therefore, this data can be conducting tools to reach also students that in less numbers give their opinion against to the answers of the majority of students and should be heard. An assessment of the quality of relationships in the classroom should not be based solely on the opinion of students. However, they are the guys who, are the main elements by which the teaching is directed. Therefore they deserve to be heard and their opinions taken into consideration. We hope that this research can have offered basic features and guidance for teachers to re-think their practice, focusing in the establishment of satisfactory interaction between educator and student, contributing in the teaching and learning process.

Keywords: Nursing, Teaching and Learning, Interpersonal relationships, Higher education

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Elementos do processo de comunicação interpessoal.....	34
---	----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 1.	46
FIGURA 2 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 2.	48
FIGURA 3 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 2.	48
FIGURA 4 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 3.	50
FIGURA 5 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 4.	52
FIGURA 6 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 5.	53
FIGURA 7 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 5.	53
FIGURA 8 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 6.	55
FIGURA 9 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 6.	56
FIGURA 10 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 7.	58
FIGURA 11 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 8.	58
FIGURA 12 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 9.	59
FIGURA 13 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 10.	61

FIGURA 14 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 11	62
FIGURA 15 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 11	62
FIGURA 16 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 12	64
FIGURA 17 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 13	65
FIGURA 18 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 13.	66
FIGURA 19 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 14.	68
FIGURA 20 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 15.	69
FIGURA 21 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 16.	69
FIGURA 22 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 17.	70
FIGURA 23 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 17.	71
FIGURA 24 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 18.	73
FIGURA 25 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 19	74
FIGURA 26 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 19.	74
FIGURA 27 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 20.	76

FIGURA 28 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 20.	77
FIGURA 29 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 21.	79
FIGURA 30 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 22.	80
FIGURA 31 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 23.	82
FIGURA 32 -	Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 24.	83

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 2.....	49
TABELA 2 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 5.....	54
TABELA 3 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 6.....	57
TABELA 4 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 11.....	63
TABELA 5 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 13 .....	67
TABELA 6 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 17 .....	72
TABELA 7 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 19.....	75
TABELA 8 –	Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 20.....	78

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO. ....	21
2.1 O Processo de Ensino e de Aprendizagem e a Comunicação .....	21
2.2 A Relação Professor-Aluno como Facilitadoras da Aprendizagem .....	26
2.3 O Ensinar e Aprender em Enfermagem .....	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	38
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	38
3.2 Sujeitos da Pesquisa .....	38
3.3 Local de Realização .....	40
3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados .....	40
3.4.1 Instrumentos de Coleta dos Dados .....	40
3.4.2 Caminho Percorrido.....	42
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO RESULTADOS.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Como aluna do Curso de Enfermagem, baseando-se em situações vivenciadas e presenciadas, muitas vezes desagradáveis, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, suscitam-se reflexões frente às questões relacionadas ao processo formativo do profissional de enfermagem que, diretamente, está ligado à educação e assistência à saúde.

Na formação acadêmica do enfermeiro, nem sempre são trabalhados os conflitos, medos e inseguranças que enfrenta durante as práticas de estágios. Em experiências vivenciadas, percebeu-se que muitos professores apenas se limitam no ensinar, esquecendo-se de ser humanista, de aprender a viver juntos, compreender a natureza humana do ser que está começando a trilhar seus caminhos. Um professor precisa ser alguém sensível aos diferentes aspectos que envolvem às relações humanas, devendo considerar toda emoção, pois, o ser humano não é só razão.

Aprender significa estar envolvido, ligado, conectado àquilo que é objeto de estudo, seja na pré-escola, no ensino básico ou superior. Tanto alunos quanto professores devem, legitimamente, envolver-se, serem cúmplices diretos no contexto educativo. Ademais, no mestrado em Educação, também com o compromisso de profissional formador, questionam-se sempre: qual o conhecimento por parte dos professores e alunos sobre as relações interpessoais necessárias para a aprendizagem do futuro profissional? Há diferenças na forma de percepção dos professores e alunos, quanto às relações necessárias para a aprendizagem?

Não obstante às indagações existentes, está a necessidade de desenvolverem-se pesquisas que não privilegiem apenas a aquisição de conteúdos curriculares, como tem acontecido na maioria das Instituições de Ensino Superior, e sim, com o intuito de enaltecer a relação professor-aluno e a comunicação em sala de aula, visto a sua importância no processo educativo.

Repensar a formação na área da saúde e educação passou a ser uma exigência, visando os desafios contemporâneos presentes no contexto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, pois um alicerce bem estruturado, no processo de ensino e de aprendizagem, facilita o transpor de barreiras encontradas no caminho profissional.

O conceito de educação é determinado por uma série de valores individuais e sociais; contudo, é preciso que pelo menos se expresse essa correlação e que educador e educando estejam conscientes. A partir da leitura da realidade, percebe-se que relações de poder permeiam o papel do professor, e, são ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar (CUNHA, 1994). “Ao professor, como sujeito mais experiente, cabe o papel de mediador, interagindo com os diferentes sujeitos na elaboração e apropriação dos conhecimentos científicos”. (PALHOÇA, 2004, p. 43). Porém, neste processo concebe-se também ao aluno o papel de agente facilitador que quer aprender, pois sem sua participação ativa o professor não tem como desempenhar seu papel; por isso, a interação precisa ser bidirecional onde, numa perspectiva mediadora de educação, professores e alunos sejam parceiros e colaboradores, isto é, ambos devem assumir responsabilidades no processo ensino-aprendizagem.

[...] para tanto, é necessário que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. (PALHOÇA, 2004, p. 40).

Remetendo-nos ao papel de mediador do professor, Oliveira coloca que:

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação então deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Visto que o professor exerce a função de mediador das dimensões cognitiva, afetiva e social, deve também colaborar e viabilizar a aprendizagem, pois possui conhecimento e experiência a compartilhar além de desenvolver o trabalho em equipe e relação ética aos alunos; precisa ser cúmplice do desenvolvimento contínuo da aprendizagem, bem como da construção de valores, competências e responsabilidades que os alunos devem assumir socialmente. (PEREIRA, 2008). “A intervenção de outras pessoas que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças, é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Mahoney e Almeida (2005, p. 26) salientam ainda que, “queiram ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir”.

Esses autores, do ponto de vista afetivo, colocam que o processo de ensino e de aprendizagem é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitadas os limites que garantam relações solidárias.

Para que haja relações solidárias, fazem necessárias as relações interpessoais, que envolvam a capacidade do conhecimento de si próprio, a auto-reflexão, o modo como nos aceitamos, nos sentimos, permitindo e proporcionando a compreensão do mundo, assim, podemos nos relacionar com o outro de maneira produtiva, melhorando e enriquecendo o trabalho em grupo, proporcionando método de comunicação que promova a troca de informações entre duas ou mais pessoas. É conhecendo-nos, que nos permitimos conhecer e aceitar o outro.

O processo de ensino e de aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois são faces de um todo. Nele, a relação professor-aluno é fator determinante e, a fim de que o professor atinja seu objetivo, deve saber que para o aluno aprender é preciso confiar na capacidade de ambos, pois ao ensinar está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio e que emoções e sentimentos estão presentes em todos os momentos da vida, podendo interferir em nossas atividades.

Os sentimentos podem influenciar nas interações, assim, sentimentos positivos e de cooperação repercutem favoravelmente nas atividades ensejando uma maior produtividade. Por outro lado, sentimentos negativos e de rejeição tendem à diminuição das interações, ao afastamento, à menor comunicação, repercutindo desfavoravelmente nas atividades, com provável queda de produtividade (MOSCOVICI, 1998).

Para o escritor John Steimbeck (apud CASTANHO; CASTANHO, 2002, p. 153), “[...] ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores”.

Braga e Silva (2006) destacam em suas pesquisas que o aluno precisa ser cuidado pelo professor, isto é, a comunicação, como base prática do cuidar, deve ser ampliada ao aluno para que ele possa evoluir em seu aprendizado, sendo,

então, a relação professor-aluno importante para esse processo, ou seja, relação professor-aluno e comunicação andam juntas.

Para explicar o conceito de comunicação eficiente, Littlejohn (1978) mostra-nos que o ato de comunicar significa partilhar; compartilhar com outro um determinado assunto. É pela comunicação, que comungamos algo em comum com outrem. Ela envolve a relação, o contexto e a percepção; que, para Silva (1990, p.14), “nos capacita a entender nosso próprio mundo”.

É pela linguagem que o homem assimila, perpetua ou transforma a cultura e que, talvez ela seja, conforme Freire (1996), o maior instrumento de mediação entre o homem e a sua realidade social. Assim é que o sujeito professor, com os co-participantes alunos, fazem com que a comunicação se torne efetiva, clara e compreendida, a fim de que no futuro se possam diminuir conflitos e mal-entendidos.

Comunicar é participar, no sentido pleno da palavra, e educação é comunicação, é diálogo. Não existe só uma transferência de saber, mas um encontro entre sujeitos interlocutores que buscam o algo em comum, ou seja, existem os comunicandos e comunicados. A comunicação implica em uma reciprocidade que não pode ser rompida; por isso, não se pode compreender um pensamento fora da ação cognoscitiva e comunicativa (FREIRE, 2006).

É indiscutível a importância da comunicação no trabalho do educador, em suas relações em sala de aula e, mais precisamente para o ensino do aluno de enfermagem, no seu processo de conscientização como profissional conhecedor da natureza humana.

Na compreensão de Apolinário (2007), a má qualidade da comunicação tornou-se um dos principais problemas que atingem as salas de aula. Para se fazer entender, embora pareça fácil, é necessário o conhecimento do exercício da linguagem, o saber transmitir, que é diferente de saber se expressar. Ensinar requer a arte da comunicação. Portanto, uma má comunicação consiste em não saber se expressar bem e não transmitir informações claras, o que acarreta prejuízos desnecessários.

Para tanto, abordaremos a relação professor-aluno, juntamente com a comunicação em sala de aula, apontada como solução na superação de carências educacionais para a formação de excelentes profissionais em saúde. Na argumentação de Bordenave (1997), a comunicação faz com que pessoas se

relacionem, compartilhem experiências e sentimentos, meio pelo qual pode-se modificar a realidade em que estão inseridas.

Dessa forma, a relação entre educador e educando será de interações e trocas, tendo como meta o crescimento em conjunto e a ênfase em habilidades comunicativas desenvolvidas em um ambiente de colaboração. Logo, o educador buscará, junto aos educandos, formas de conhecer suas realidades e assim fazer com que o ensino deixe de ser um problema e se torne solução, pois é conhecendo seu aluno e o aluno, seu professor que será quebrada a barreira do conhecimento e assim poderemos formar não só enfermeiros, mas também excelentes profissionais em comunicação.

A presente pesquisa teve por objetivo geral investigar como professores e alunos concebem as relações interpessoais na aprendizagem, assim como a comunicação em sala de aula de um curso superior na área da saúde, tendo por objetivos específicos analisar e comparar a percepção dos professores e dos alunos sobre as relações interpessoais e a comunicação necessária para a aprendizagem.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro seções. Primeiramente, a Introdução juntamente com a justificativa e um breve relato da realização da pesquisa. Em seguida, foram abordadas argumentações acerca do processo de ensino e de aprendizagem e a comunicação; a relação professor-aluno, como facilitadora da aprendizagem, e o ensinar e aprender em Enfermagem, que permeiam todo processo de educação e ensino, que serviram de referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa como também para a elaboração dos questionários (Apêndices C e D). Logo após, descreveram-se o percurso metodológico da pesquisa, o campo de aplicação da mesma, os sujeitos envolvidos e o instrumento utilizado, seguidos da análise dos dados coletados e uma discussão detalhada dos mesmos, embasados no referencial teórico descrito. Por último, foram tecidas as considerações finais.

A expectativa, ao realizar esta pesquisa, era a de que se possam oferecer elementos de base e orientação para que os professores repensem a sua prática pedagógica, com foco no estabelecimento de interações satisfatórias entre educador e educando, contribuindo desse modo no processo de ensino e de aprendizagem.

Espera-se também que se acrescentem subsídios para o aperfeiçoamento constante do Projeto Político Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

## **2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO**

### **2.1 O Processo de Ensino e de Aprendizagem e a Comunicação**

Em uma sala de aula, como em qualquer outro ambiente que haja mais de uma pessoa, para uma mensagem ser passada e compreendida, faz-se necessário que a comunicação seja eficiente, pois somos, por excelência, seres de comunicação. No encontro comunicativo com os outros, nós descobrimos quem somos, como nos comportamos, crescemos em humanidade, mudamos para melhor e tornamo-nos fator de transformação da realidade em que vivemos. Isso significa, simplesmente, viver em “estado de graça”, com a paixão pelas pessoas e pela vida (SILVA, 1996, p.9).

Da mesma autora, em uma comunicação interpessoal, deparamo-nos com as mais comuns das falhas na comunicação, as barreiras pessoais: a linguagem, impedimentos físicos, fatores psicológicos e as diferenças educacionais, e podemos acrescentar ainda as barreiras organizacionais e impedimentos naturais na comunicação, gerando um obstáculo significativo na aprendizagem. Sendo assim, o ser homem só acontece por meio da comunicação que, agrega o conhecimento à aprendizagem. Daí, no decorrer de sua existência e desenvolvimento da comunicação, acaba adquirindo uma maior complexidade pela própria necessidade no domínio da linguagem, leitura, raciocínio, o conhecimento de si próprio e também da sua participação em organizações.

Freire (2006, p. 65) afirma que:

O mundo social e humano, não existiria como tal, se não fosse um mundo de comunicabilidade, fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. (FREIRE, 2006, p. 65).

Convivemos, porém, com contrastes e contradições. Silva (1996) relata que, nos dias de hoje, na era da internet, comunicamo-nos com pessoas e lugares distantes em frações de segundos; mas, em contrapartida, não conseguimos nos comunicar com quem está ao nosso lado, que faz parte de nossa vida, por isso, a necessidade de nos educar no uso correto e efetivo da comunicação.

O indivíduo participa de duas formas de se relacionar com o mundo: uma verbal, com um repertório linguístico e outra não-verbal, proporcionando-lhe uma exteriorização do ser psicológico.

Em uma comunicação verbal, deve-se ter a clareza quanto àquilo que desejamos informar. Ao interagirmos verbalmente com alguém tentamos nos expressar, clarificar ou validar a compreensão de algo. Por ser complexa, a comunicação humana requer cuidado com o que falamos verbalmente e também com o não-verbal, seja ela por meio de expressões faciais, gestos, postura corporal, distância em relação aos outros. Corroborando essa idéia sobre comunicação, Freire (2008) salienta que devemos ter muito cuidado com nossos gestos, pois podem ser mal interpretados.

A comunicação verbal é aquela associada às palavras expressas por meio da linguagem escrita ou falada. A fala é defeituosa quando a comunicação não é efetiva, seja porque a maneira de falar distrai a atenção do que é dito, seja pelo constrangimento do emissor diante de sua própria dificuldade de falar. A linguagem é uma forma de ação, sendo essencial para a interação humana. Inspirado em Bakhtin, Geraldi (1996, p. 19) entende que “[...] o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros [...].”

A linguagem, quando presumida pelo dialogismo, tem atividade na interação social. A palavra dá sentido às relações sociais, assumindo papel de importância vital na sociedade, possibilitando a percepção do funcionamento das diferentes ideologias que interferem em cada ser. O diálogo traz igualdade aos sujeitos onde a verdade se coloca no processo dialógico. Na compreensão de Bakhtin (1990), relacionada à experiência humana, com seu papel ativo no pensamento e no conhecimento, os indivíduos se relacionam com o dialogismo.

Tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (BAKHTIN, 1990, p. 147).

A arte do diálogo nos remete e permite uma interação singular, propiciando uma importante internalização, que gera novas formas de aprender, de vislumbrar o que é novo; por isso, “[...] o ensino está, sobretudo, fundamentado na palavra. Assim sendo, é fundamental que o diálogo em sala de aula se faça sempre presente”. (BOSCHETTI, 2011, s.p.).

[...] a linguagem como sistema simbólico tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos pelas funções que assume: a de intercâmbio social, pois a humanidade cria e utiliza sistemas que possibilitam a comunicação: e a de pensamento generalizante, pois permite ordenar o real, agrupar objetos diferentes em uma mesma classe, eventos e situações sob um mesmo conceito. São estas funções que fazem da linguagem, ao mesmo tempo, um fenômeno psicológico (mediadora na formação do pensamento) e um fenômeno social, já que o seu funcionamento a mostra como um objeto que possibilita a interação humana. É pela apropriação dos significados veiculados pela linguagem, em situações de intercâmbio social, que aprendemos o conhecimento disponível em nossa cultura. (PALHOÇA, 2004, p. 43).

Quando o diálogo entre professor-aluno ou aluno-aluno é observado no âmbito escolar, mudanças na prática discursiva passam a ser visíveis na estrutura do pensamento de ambos, fazendo com que a comunicação ou intercâmbio comunicativo tornem-se um excelente dispositivo didático, propiciando relações afetivas de ambas as partes, melhorando assim o desempenho do aluno (VALDEZ, 2000). Para tanto, Silva (1996) coloca que o primeiro aspecto a ser considerado na comunicação verbal, quando a fala é normal, é a clareza quanto àquilo que desejamos informar. Podemos então fazer uso de algumas técnicas de comunicação verbal:

1- Expressão:

- a) Permanecer em silêncio; tentar ouvir o que o outro tem a dizer, pois a maioria tende a falar mais e escutar menos.
- b) Verbalizar aceitação; devemos dar indicações de que estamos prestando atenção ao que o outro diz.
- c) Repetir as últimas palavras ditas pela pessoa.
- d) Ouvir reflexivamente; estimular o outro a continuar falando, balançar a cabeça, perguntar “e depois?”.
- e) Verbalizar interesse; do tipo “puxa, que interessante!”.

2- Clarificação:

- a) Estimular comparações; ajudar a pessoa a se expressar.
- b) Devolver as perguntas feitas; ajudá-lo a desenvolver um raciocínio sobre o assunto.
- c) Solicitar esclarecimento de termos incomuns e dúvidas; não ter vergonha de perguntar o significado de algum termo desconhecido.

3- Validação:

- a) Repetir a mensagem dita.
- b) Pedir à pessoa que repita o que foi dito.

Quando nos conhecemos, sabemos que nosso comportamento poderá afetar o outro e que o do outro também poderá nos afetar (PERRENOUD, 1999); com isso, os indivíduos, que crescem apoiados nas interações, conhecem os outros e permitem que estes o conheçam, levando-nos a um crescimento que, por sua vez, leva a uma comunicação competente porque são produzidas por abertura de ambas as partes (BRAGA, 2004). Para Demo (2000), competência é a capacidade de fazer e fazer-se oportunidade, competência esta, necessária para a interação com o outro.

Em sua teoria construtivista, Piaget (1982) coloca a ação física e mental e, mais especificamente, a interação como requisito fundamental para a prática do conhecimento. Essa interação é complexa e ocorre entre pessoas sob manifestações comportamentais ou não, verbal e não verbal. Um olhar, um sorriso ou um simples gesto constitui uma forma não verbal de interação. Interação é definida como sendo “uma verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização ou de ação motora deste para o primeiro”. (CARVALHO, apud SILVA; ARANHA, 2005, s.p.).

Campionni et al. (2003) colocam a interação como uma “primeira impressão” e que a forma mais concebível de interação humana é a comunicação. A primeira impressão é condicionada a um conjunto de fatores psicológicos da experiência anterior de cada pessoa; as expectativas, motivações relacionadas às emoções que podem modificar a forma de percepção de uma pessoa em relação à outra. Assim, quando uma impressão é positiva, de ambos os lados, podem-se estabelecer relações que facilitarão o relacionamento interpessoal, do contrário, torna-se difícil a convivência das partes envolvidas. Ainda das autoras,

Em situações de trabalho, compartilhadas por duas ou mais pessoas, há atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito e amizade. À medida que as atividades e as interações prosseguem, os sentimentos despertados podem ser diferentes. Assim, sentimentos positivos de simpatia e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo, favoravelmente, nas atividades e proporcionando maior produtividade. Por outro lado, sentimentos negativos de antipatia e rejeição tenderão à diminuição das interações, ao afastamento. À menor comunicação; repercutindo desfavoravelmente nas atividades, com notável queda de produtividade. (CAMPIONNI et al., 2003, p. 27)

Quanto à comunicação não-verbal, Sommer (apud CASTRO; SILVA, 2001) exemplifica que, no processo ensino-aprendizagem, em sala de aula, quando uma pergunta é feita, uns levantam a mão, outros desviam o olhar, então, é preciso que o professor conheça e identifique a sinalização não-verbal e que a localização dos alunos, em sala de aula, pode influenciar nesse processo, pois os que estão em posição de pirâmide invertida, tendo como base o professor, são os que mais participam das discussões em sala de aula. Nasce aí, a necessidade das relações interpessoais satisfatórias no processo de ensinar e aprender.

Para Bordenave (1996, p. 10-36), quando se tem um bom entendimento da comunicação, contribui-se para gozarmos das infinitas possibilidades de nos comunicar, de compartilhar experiências, ideias, sentimentos e de podermos até transformar a realidade básica do ser humano; ela está inserida em nosso dia-a-dia, em nossa vida, então é impossível não nos comunicar.

Corroborando com as colocações de Bordenave, Freire (2006, p. 66) coloca “que todo ato de pensar exige um sujeito que pensa e um objeto pensado, assim, um mediatiza o outro, sendo que entre ambos a comunicação acontece por meio de signos linguísticos e é por isso que o mundo humano é um mundo de comunicação”.

Garcia (1994) relata que todas as situações de comunicação ou interação linguística, em que se produz um discurso para alguém capaz de avaliá-lo (mesmo entre dois amigos, namorados ou situações mais formalizadas como o caso de uma entrevista), constituem como que mini-mercados linguísticos submetidos a determinações sociais mais amplas. Ainda do autor, a respeito de um mercado linguístico:

[...] é algo concreto e ao mesmo tempo muito abstrato. Concretamente é uma situação social mais ou menos oficial e ritualizada, um certo conjunto de interlocutores situados abaixo ou acima na hierarquia social, ou seja, uma série de propriedades percebidas e apreciadas de uma maneira infra consciente e que orientam inconscientemente a produção linguística. Definido em termos abstratos, é um certo tipo de leis (variáveis) de formação dos preços das produções linguísticas. (BOURDIEU apud GARCIA, 1994, p.97).

Relação essa, de interação linguística, que nos remete ao processo de envolvimento do professor com o aluno, melhorando, assim, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento.

## 2.2 A Relação Professor-Aluno como Facilitadora da Aprendizagem

É convivendo com as pessoas que o jovem assimila conhecimentos e desenvolve hábitos e atitudes de convívio social, como a cooperação e o respeito humano.

Haydt (1999) coloca que a construção do conhecimento é um processo interpessoal e o ponto principal desse processo interativo é a relação professor-aluno. Esta relação não é unilateral, pois não é só o aluno que constrói seu conhecimento. Pelo processo interativo, ele assimila e constrói conhecimento, valores e crenças, adquire hábitos, formas de sentir e de se expressar, forma ideias e conceitos, desenvolve e assume atitudes modificando e ampliando suas estruturas mentais, mas o professor também é atingido nessa relação. De certo modo, ele aprende com seu aluno na medida em que ele compreende como este percebe e sente o mundo; o professor pode passar a conhecer novas formas de visualizar e decifrar o desconhecido. Mais precisamente diz:

Quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental, construindo assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral, onde um professor transmite verbalmente conteúdos já prontos a um aluno passivo que os memoriza. (HAYDT, 1999, p. 58).

Em uma relação professor-aluno, o papel principal do professor é de mediador do conhecimento. Como o professor se relaciona com a classe, reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações com seus semelhantes. A ideia é corroborada por Valente, afirmando que:

Ninguém se forma em cima de nada, toda a formação supõe trocas, experiências, interações sociais, num sem fim de relacionamentos e, ter acesso ao modo como cada um é formado, é levar em conta a singularidade da sua história de vida, o modo como age, reage e interage nos inúmeros contextos em que vive. (VALENTE, 1998, p. 64).

Para que se adquira conhecimento, o aluno precisa sair de um estado passivo e entrar num estado ativo, mediante uma ampliação da consciência, pois é esta que dá significado aos objetos que nos rodeiam.

Importante também é a postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno, respeito por suas dificuldades pessoais, propiciando interação grupal, estimulando independência e participação, curiosidade de aprender e conhecer coisas novas, sendo cordiais e amistosos em classe, demonstrando segurança e domínio de si, valorizando o diálogo, não nos esquecendo de que cada palavra dita é carregada de significações e que irá repercutir diferentemente na estrutura cognitiva de cada aluno (CASTANHO; CASTANHO, 2002, p.157). “A relação professor-aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento.” (ALMEIDA, 2001, p.106).

O professor deve buscar e identificar, junto aos seus alunos, condições facilitadoras de aprendizagem; precisa descobrir meios de atingi-los e procurar colocar em ação os conhecimentos que eles possuem, remetendo-os à elaboração de novos conhecimentos. Enfim, o professor deve buscar e oportunizar meios de interação com o aluno.

O professor tem que ser sujeito da história pedagógica de sua classe e de sua escola; não pode ficar sonhando com alunos ideais, com alunos diferentes. Só se pode mudar a realidade a partir do momento que se assume a existente. (VASCONCELLOS, 1993, p. 33).

Vale ressaltar aqui a necessidade de uma formação profissional permanente que dê possibilidades ao professor de apropriar-se dos conhecimentos necessários para a aprendizagem do aluno. Sem uma formação continuada, o professor continuará ensinando como aprendeu na escola centrada na transmissão de informação.

Pierre Lévy enfatiza que “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre”. (LÉVY, 2004, p. 8). Corroborando a ideia, Rosemberg coloca que:

Sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes - os professores universitários. (ROSEMBERG, 2002, p.19).

Nóvoa (1995, p.10) considera que a educação do educador deve ser mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina, ou seja, “[...] o ensino não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós”.

Quando os professores são transformados em mecanismos de transmissão de informação, passam a ficar

Distantes da arte de cultivar boas perguntas e mantê-las vivas, distantes, em suma, de transitar nos caminhos da inquietude, da discussão e do estranhamento nos processos de construção de compreensões compartilhadas com os seus alunos. (VALDEZ, 2002, p.26).

Com isso, deixam para trás a afetividade, emoções, relações interpessoais e a construção de significados compartilhados, comprometendo assim a compreensão dos fenômenos educativos (VALDEZ, 2002).

Atualmente, mudanças no ensino superior acontecem para melhor definir e aperfeiçoar as competências pedagógicas, entre elas, destacam-se a parceria e a co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, como também no perfil docente, que deixa de ser um especialista e passa a ser mediador de aprendizagem.

Abramovich (1997, p. 6), após ouvir relatos sobre professores inesquecíveis, coloca que os escolhidos foram “[...] apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por serem paradigmas, por momentos [importantes]”.

As pesquisas de Castanho e Castanho (2002), sobre lembranças de professores marcantes, positiva ou negativamente, colocam que, de modo geral, as lembranças de bons professores superam as lembranças de maus professores. As características mais marcantes são várias, destacando-se a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. Percebe-se também que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam e tornam o professor um ser admirável. Nessas lembranças, são descritos professores que amavam o que faziam, valorizavam o aluno, sabiam explicar muito bem a matéria e que motivavam as aulas. É no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza, efetivando a missão maior da educação. Para Aranha e Laranjeira

[...] é preciso estabelecer, sob novas bases, a relação entre o professor e o aluno, de modo que se repense ambos os papéis, refletindo sobre a bidirecionalidade e a interdependência que configuram as relações pessoais, para que nos fiquem claras as suas consequências. (ARANHA; LARANJEIRA, 1995, p.9).

As autoras consideram ainda que um professor, para cumprir o seu papel pedagógico, precisa ser um profissional-cidadão, capaz do uso do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola.

Em seus estudos de solidariedade, Piaget (1982) argumenta que sem usufruir os benefícios do convívio social, o aluno não consegue desvendar ou compreender a ciência, ficando restrito a um acúmulo de conhecimento que o indivíduo sozinho seria incapaz de reunir. Para que isso ocorra, o sujeito precisa ter desenvolvido certas estruturas que permitam elaborar o que denomina de solidariedade interna. Daí o aluno ter capacidade de criar suas próprias regras em conjunto com seu grupo e exercer a cooperação intelectual.

As condições para isto são as mesmas da aprendizagem colaborativa que é a ausência da hierarquia formal, um objetivo comum entre todos, respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de idéias e questionamentos. Todo e qualquer crescimento cognitivo só ocorre a partir da ação prática ou mental do sujeito sobre o objeto de seu conhecimento.

Chamat (1997) fala da estrutura interna, como mecanismo psicológico responsável pelas relações que o indivíduo mantém internamente com seus objetos, isto é, a pessoa se vincula externamente com outras pessoas, com o mundo e, conseqüentemente, com o conhecimento de acordo com a vinculação que ela estabelece com pessoas internalizadas em seu mundo. Partindo de uma preocupação no processo de ensino, voltado para a transmissão de informações e experiências, Masetto salienta que:

[...] iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar um significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em sala de aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 19-20).

Portanto, transcendendo à formação sob o aspecto cognitivo, busca-se que o aluno desenvolva competências e habilidades esperadas em um profissional cidadão e responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade, transformações essas que segundo Masetto, fizeram com que:

[...] cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, [...] integrando-se à análise teórico-técnica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes [...]. (MASETTO, 2003, p. 20).

Voltando ao aspecto da interação humana, podemos dizer que ela tem uma função educativa no processo de evolução do ser. É convivendo e comungando com o outro que passamos de meros seres existentes, para os efetivamente existentes. O processo de construção do conhecimento depende exclusivamente das relações humanas, pois é na convivência diária com outros seres que transmitimos e assimilamos conhecimentos, expressamos opiniões, trocamos idéias, compartilhamos experiências e podemos enxergar o mundo com os olhos do outro.

No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno, aluno-aluno e a relação deste com o meio, que o conhecimento se constrói coletivamente (DIAS, 2001).

Braga e Silva (2006) destacam em suas pesquisas que o aluno precisa ser cuidado pelo professor; a comunicação como base prática do cuidar, deve ser ampliada ao aluno para que ele possa evoluir em seu aprendizado sendo, portanto, a relação professor-aluno importante para esse processo.

Quando se fala em relações interpessoais, relação professor-aluno e comunicação, não se pode deixar de falar sobre afetividade; esta que se faz tão necessária nas relações humanas. É a afetividade que torna as relações favoráveis ou desfavoráveis, dependendo do modo como ela é exposta e sentida e é com ela que podemos compreender o indivíduo em sua complexidade, compreensão essa de suma importância nos relacionamentos em todas as instâncias da vida.

Afeto, palavra definida por Ferreira (1987) como afeição, carinho, amizade, amor; que para Cunha (2008) se configura como parte essencial das relações humanas, diz-se até que são humanas por causa do próprio afeto, e que acompanha o homem desde os tempos longínquos.

O afeto, quando denota um sentimento positivo, vem acompanhado de amor, respeito, consciência, de impulsão pelo querer mais, querer mais o que é bom, e necessariamente, neste caso, o bom é poder ensinar e aprender com a afetividade desabrochada nos dois seres; no que ensina e no que aprende, pois acredita-se que para o resultado ser positivo o afeto precisa ter mão dupla. As dimensões afetivas envolvem os sentimentos do cotidiano e quando esses são negativos, culminam em dificuldades no aprendizado, seja dentro ou fora da escola; do contrário, afeta o aluno, despertando-lhe amor e interesse, seja pelo conteúdo ou por quem educa, “bom será se amar os dois”. (CUNHA, 2008, p. 17).

Da mesma autora,

O afeto poderá promover a educação que não se fundamenta na efemeridade, mas em experiências cotidianas que levam o amor uns aos outros. A sua qualidade sublima as pequenas e as grandes coisas desejantes que nos matizam com humanidade na feitura e na ação. O afeto é assim. No mundo atual, parece uma novidade, mas ele existe desde que respiramos. Decerto, é uma respiração, transpiração e inspiração para a vida. (CUNHA, 2008, p.19-20).

Corroborando a idéia, Chamat (1993) considera que, na presença de vínculos afetivos deficitários, ocorre uma dificuldade na comunicação, comprometendo assim a formação da identidade psicossocial do indivíduo, interferindo no âmbito escolar, na relação afetiva do ser que ensina com o que aprende (CHAMAT, 1997, p. 23).

Tassoni (2006, p. 50), valendo-se dos estudos de Wallon, sobre afetividade, argumenta que “[...] é possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência [...]”, e, quando ela é mediada por outros, ganha significado e sentido.

Wallon (1995) refere-se ao termo afetividade como um conjunto de manifestações que compreendem emoções e sentimentos; as emoções, com natureza orgânica pelas transformações corporais (aumento de batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, ruborização ou palidez, entre outras) e uma função social, quanto à comunicação e mobilização que provoca no outro. Emoções e sentimentos outros que podem elevar a relação professor-aluno a uma escala de compreensões e reflexões satisfatórias, geram um saldo positivo no processo de ensino e de aprendizagem para ambos.

### 2.3 O Ensinar e Aprender em Enfermagem

Quando se inicia um curso universitário, deparamo-nos com pessoas de várias idades, sexo, etnia, diferentes níveis sócio-econômico e, principalmente, de culturas diferentes, pois a maioria provém de várias partes do país. Decorrente disto, há uma diferença sensível nas relações humanas e, para que ela se estabeleça de forma satisfatória, existe um período de adaptação necessário para que o aluno consiga se situar no lugar e espaço e, finalmente, possa incorporar o espírito universitário.

No curso de Enfermagem não é diferente, pois forma-se gente que cuida de gente; cujas relações humanas são a base do trabalho e para isso, é exigido deste profissional, além dos conhecimentos específicos sobre saúde, que ele seja um bom comunicador, tanto com seus clientes, quanto com sua equipe. A mensagem deve ser passada e recebida de forma clara para que não haja equívocos, pois, muitas vezes, a comunicação é parte fundamental e talvez o próprio remédio para o paciente.

Corroborando a ideia, Silva et al. (2000) aborda a função do enfermeiro também como educador e prestador de cuidados, bem como, ser elo de ligação entre equipe multiprofissional e os diferentes serviços de cuidados indiretos, função essa, que exige do enfermeiro, assim como um maior domínio da habilidade de comunicar-se, como também é salientado no artigo 4º parágrafo III das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (2001), que o enfermeiro também deve saber relacionar-se.

Em novembro de 2001, foram homologadas as novas diretrizes curriculares para a enfermagem (resolução CNE n.º 03/2001), sendo:

**Art. 3º** O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em **princípios éticos** (grifo nosso). Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

**Art. 4º** A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

III - **Comunicação**: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. **A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;** (grifo nosso)

IV - **Liderança**: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, **comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;** (grifo nosso)

**Art. 5º** A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de **comunicar-se** (grifo nosso), de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança. (BRASIL, 2001).

Como salientado no Art. 5º parágrafos I e VIII, e também voltados ao compromisso de uma formação de qualidade, ressalta-se a relação professor-aluno como um dos requisitos fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem do profissional enfermeiro. Relação que se inicia em sala de aula, já no início do curso, onde como educando o aluno de Enfermagem aprenderá a receber mensagens do educador e a compreender seu significado, por isso, a importância da comunicação em sala de aula, seja entre professor-aluno, aluno-aluno em que se agrega a qualidade das relações intra e interpessoais; todos devem falar a mesma linguagem.

Para Brito (2008), o processo de formação de enfermeiros é extremamente complexo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é dar condições aos alunos, em suas relações inter-pessoais, de tornar-se um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador e criador. 'Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade'. (FREIRE, 1996, p.102).

A figura do professor passa a ter um papel significativo na vida do aluno; pois, ele é o mais experiente, preparado tecnicamente para resolver os problemas com sensatez. Com isso,

A comunicação estabelecida entre os diversos sujeitos, alunos, professores, profissionais da saúde e clientes é extremamente relevante para se exercer a prática de ensino-aprendizagem, sendo o diálogo o mediador do processo de ensinar-aprender, sendo exigido uma postura ética por ambas as partes envolvidas (professor e aluno), o que permite que ambos aprendam com a experiência um do outro, sendo as informações sempre valorizadas, gerando confiança entre aluno e professor e vice-versa. (BRITO, 2008, s.p.).

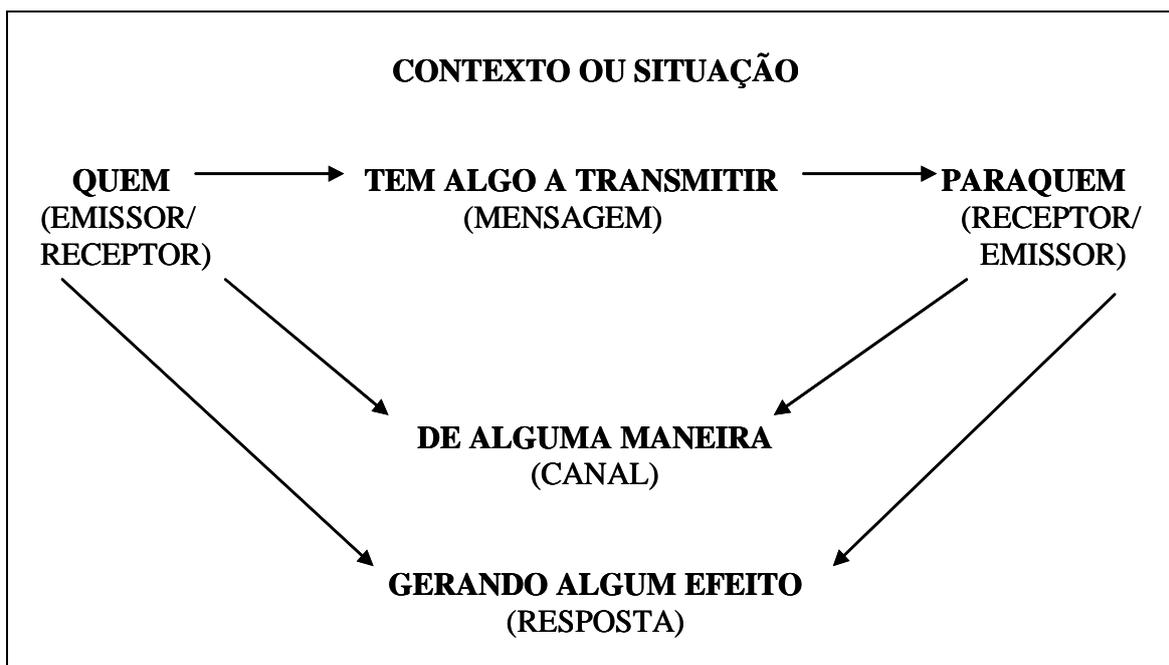
Importante também é a presença constante do professor, apoiando ou intervindo quando necessário, fornecendo segurança ao aluno, diminuindo sua ansiedade e expectativa diante da execução da técnica correta.

Ainda, conforme a autora, no que concerne a formação do enfermeiro, coloca que:

A partir do diálogo com os alunos é possível conhecer os fatores que condicionam sua comunicação com os pacientes que, inicialmente parece ser estereotipada e, aparentemente, não considera o paciente como sujeito. É possível perceber, então, que o medo de não saber responder as perguntas do paciente e o constrangimento de se aproximar dele sem ter um objetivo claro, como realizar um curativo, levam os alunos a manterem-se afastados, estabelecendo uma comunicação padronizada. O reconhecimento destas dificuldades é que permitem o estabelecimento de estratégias, tanto individuais quanto coletivas, para sua superação. (BRITO, 2008, s.p.)

Para tanto, o esquema a seguir, remete-nos a uma reflexão sobre como nos comunicar:

Quadro 1 – Elementos do processo de comunicação interpessoal.



Fonte: SILVA et al. (2000. p. 65).

Pode-se dizer que não existe comunicação totalmente objetiva, que ela se faz entre as pessoas e que cada uma é um ser à parte, com seu subjetivismo, experiências, cultura, valores, interesses e expectativas, por isso, pode-se dizer e afirmar a real contribuição da comunicação para qualquer profissional.

Na área da saúde, é fundamental saber lidar com gente. A todo momento, pelos corredores dos hospitais, ambulatórios e emergências, surgem conflitos originados pela comunicação deficiente (SILVA, 1996). O profissional de saúde tem como base do seu trabalho as relações humanas, sejam elas com o paciente ou com a equipe multiprofissional. A escrita, a fala, expressões faciais, audição e o tato são formas de comunicação amplamente utilizadas, conscientemente ou não.

Deve-se decodificar, decifrar e perceber o significado da mensagem que o paciente envia, só aí podemos estabelecer o plano de cuidados adequado e coerente com suas necessidades. Para tanto, é preciso estar atento aos sinais de comunicação verbal e não verbal emitidos por ele e mesmo pelo profissional durante todo o processo de atendimento ao paciente. A partir do compromisso assumido pelo enfermeiro, é preciso considerar as habilidades necessárias para desempenhá-lo com competência, principalmente atuando como agente de transformação social.

Potter (1998, p. 557) chama a atenção para a responsabilidade do enfermeiro quando diz “que o papel do profissional de enfermagem é principalmente de ensinar”, papel este clarificado no Art. 14 das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (2001),

**Art. 14.** A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que **estime o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender** (grifo nosso);

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o

aprender a ser, o aprender a fazer, **o aprender a viver juntos** e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro; VII - o estímulo às dinâmicas de **trabalho em grupos** (grifo nosso), por favorecerem a discussão coletiva e as **relações interpessoais** (grifo nosso); VIII - **a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade** (grifo nosso). (BRASIL, 2001).

O bom relacionamento entre enfermeiro-cliente viabiliza um cuidado holístico e humanizado, possibilitando ao profissional de enfermagem a promoção do bem-estar físico, psíquico e emocional do cliente, conduzindo-o a um enfrentamento positivo no período de internação. Oriá, Moraes e Victor (2004, p. 296) salientam que

Para prestarmos o cuidado emocional é necessário sermos bons ouvintes, expressando um olhar atencioso, tocando e confortando os nossos clientes, e recuperando sua auto-estima. Quanto aos efeitos comportamentais do tocar, olhar e do ouvir, estes apresentam contribuição essencial à segurança, proteção e auto-estima de uma pessoa. (ORÍÁ; MORAES; VICTOR, 2004, p. 296)

Segundo Leopard (1994, p. 204), “cuidar traduz a essência da enfermagem, envolve uma interação em que a dinâmica da comunicação se processa à medida que o enfermeiro se relaciona com seus clientes”.

As relações interpessoais na área da saúde é um importante veículo de intervenção para o processo de recuperação do enfermo. Sendo assim, essa interação ou relação intersubjetiva torna-se necessária para que o profissional de enfermagem estabeleça uma relação terapêutica com seu cliente, e que ambos sejam mais flexíveis e tolerantes com as diferenças.

Tratando de intervenção, Stefanelli (1993) argumenta que comunicação terapêutica é um caminho que o profissional possui para proporcionar ao cliente formas de enfrentamentos para solucionar ou ajustar aquilo que momentaneamente não pode ser mudado. Reunindo a isso, Silva (1996) compreende que a comunicação em saúde está numa constante busca pela transformação de entendimento do mundo, juntamente com seus sujeitos e suas relações.

Todo processo de trabalho em saúde envolve o paciente como sujeito de intervenção, que não apenas particularmente, mas essencialmente é um ser que fala, olha, deseja, intenciona, assim sendo, nosso sujeito é o ser humano, levando o

profissional a emprestar sua energia vital ao cliente, conduzindo-o a um processo de criação.

A seguir, serão apresentadas a metodologia e os procedimentos de coleta e análise de dados adotados na presente pesquisa.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1 Delineamento da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida sob a óptica qualitativa, especificamente, do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Uma abordagem do tipo estudo de caso para uma pesquisa qualitativa é o modo específico de coletar, organizar e analisar dados com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse.

Pesquisas, que são caracterizadas como estudos de caso, são realizadas de várias formas, tanto em abordagens quantitativas quanto em qualitativas. Para Lüdke e André (1986), estudo de caso é simples e específico ou complexo e abstrato, devendo sempre ser muito bem delimitado. Pode ser parecido com outros, mas também muito distinto por ter um interesse próprio, único, particular representando estudos da educação.

Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular, como o “caso clínico”), objeto de estudo nesta pesquisa ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo. (VENTURA, 2007, p. 384).

#### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

A escolha dos sujeitos se verificou em função do objetivo específico da pesquisa, que é o de analisar e comparar a percepção dos professores e dos alunos sobre as relações interpessoais necessárias para a aprendizagem e a comunicação do futuro profissional. Optou-se pelo Curso de Enfermagem, pois o futuro profissional tem as relações humanas como base de trabalho e, para isso, além dos conhecimentos em saúde, é necessário que seja um bom comunicador.

A presente pesquisa foi realizada com cinquenta e dois (52) alunos do 3º ano (6º termo) e doze (12) professores do Curso de Enfermagem de uma

Instituição de Ensino Superior (IES), particular, na cidade de Presidente Prudente-SP e seus respectivos professores.

O critério, para a escolha desses alunos, foi o de escolher os que estivessem mais próximos do final do curso, porém, ainda com aulas regulares. Os alunos que mais bem atendiam a esses critérios seriam os dos 7º e 8º termos. Mas, neste período, inicia-se o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), fato que inviabiliza a abordagem com alunos e professores, que também são sujeitos de estudo, dificultando o encontro com eles. Foram então escolhidos os alunos do semestre que melhor atendia tais critérios e que fosse viável o estudo.

Em dados obtidos na IES pesquisada, o curso de Enfermagem tem como missão formar enfermeiros capazes de diagnosticar e intervir no processo saúde/enfermidade, identificando as necessidades da comunidade que o cerca. Como objetivos entende-se que o aluno deve ser capaz de:

- Assimilar, no decorrer do curso, conhecimentos teórico e prático, a fim de tornar agente capaz de provocar mudanças no processo saúde-doença.
- Avaliar, crítica e humanisticamente, o indivíduo de maneira holística, inserido em seu meio sociocultural.
- Prestar Assistência Sistematizada em nível de prevenção, cura e reabilitação.
- Gerenciar a equipe de Enfermagem.
- Participar de equipe multidisciplinar com o intuito de melhorar prognóstico saúde/doença do indivíduo/comunidade.
- Educar e pesquisar dentro de sua área de atuação.

Quanto ao Perfil Profissional:

- O enfermeiro formado deve respeitar os princípios éticos da profissão, bem como valorizar o ser humano numa visão holística.
- Possuir consciência crítica frente à realidade de saúde do país, bem como assumir atitudes que possam transformá-la efetivamente.
- Assumir papel educador de ações de Enfermagem frente à comunidade que assiste.
- Possuir curiosidade intelectual e de pesquisa para ajudar a construir conhecimentos que melhorem a qualidade de vida da população brasileira.

- Possuir competência técnica e ética para exercer a Enfermagem nos diferentes níveis de atenção à saúde; gerenciando, assistindo, educando e pesquisando.
- Ter capacidade de inserir-se na equipe multiprofissional da área da saúde, visando à melhoria na qualidade de atendimento ao paciente. (CURSOS, 2009).

### **3.3 Local de Realização**

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Presidente Prudente-SP. A IES desenvolve suas atividades acadêmicas numa área de mais de 3.266.560 m<sup>2</sup>, incluindo o campus I e II e a Fazenda Experimental. São centenas de instalações entre clínicas, laboratórios, hospitais e fazenda experimental, correspondendo a uma área construída de cerca de 113.569,63 m<sup>2</sup>. A IES conta com aproximadamente 12 mil alunos e cerca de 1.900 funcionários, incluindo 900 professores.

A IES disponibiliza toda a sua estrutura física e humana em favor do bem-estar da comunidade. Oferece também um complexo universitário com 50 cursos de graduação presenciais (bacharelado, licenciaturas e graduação tecnológica), nas diferentes áreas do conhecimento; 80 cursos presenciais de especialização em nível lato sensu; mestrados nível stricto sensu (presenciais) nas áreas: Educação, Agronomia e Ciência Animal - todos recomendados pela Capes; centenas de cursos de extensão (presenciais); mantém ainda a Coordenadoria de Educação a Distância com dezenas de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização, em diferentes áreas do conhecimento.

### **3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados**

#### **3.4.1 Instrumentos de coleta dos dados**

Com o objetivo da melhoria das relações interpessoais, em sala de aula, utilizou-se questionários fechados para alunos (Apêndice C) e professores (Apêndice D), visando obter estimativas quanto ao parecer de ambos nas questões elaboradas, segundo o referencial teórico. Portanto, pela literatura existente, foi

assegurada a representatividade do conteúdo. O questionário é um instrumento que possibilita respostas precisas, sendo estruturado a partir do tema do qual se pretende obter dados.

Para Machado (2007), o questionário envolve a observação direta extensiva e, para que haja uma otimização na coleta de dados, coloca que quando se elabora um questionário, deparamo-nos com alguns aspectos favoráveis e outros desfavoráveis e cabe ao pesquisador ponderar as limitações deste tipo de coleta de dados. Nos aspectos favoráveis temos: o fato de proporcionar dados atualizados sobre o tema; um espaço de tempo relativamente curto; não requer pessoal treinado; atinge um vasto número de pessoas; pode favorecer a cooperação, pois respeita o anonimato; o pesquisador pode estar ausente, minimizando distorções dos dados fornecidos. Quanto aos aspectos desfavoráveis temos: baixo índice de retorno do material; respostas incompletas ou em branco; com o pesquisador ausente, fica difícil solucionar dúvidas.

Uma boa maneira de se amenizar os aspectos negativos e conseguir os resultados esperados é enviar juntamente com o questionário um texto explicativo, esclarecendo o objetivo da pesquisa, instituição da qual está vinculada, importância quanto a colaboração do pesquisado, sigilo, entre outras especificações da relevância; texto este que se encontra na presente pesquisa, incorporado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Embasando a estrutura do questionário, encontra-se a Escala Likert (LIKERT, 1932) que se caracteriza como escala de atitudes, tendo como integrante o componente afetivo. As atitudes são predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de certos objetos, instituições, conceitos ou pessoas. Toda atitude inclui sentimentos, emoções, afetos; o objeto é sentido como agradável ou desagradável, a pessoa posiciona-se emocionalmente pró ou contra o objeto, e é essa carga emocional que dá às atitudes a sua força motivadora, impulsionadora para a ação. (RICHARDSON, 1985; PISANI et al., 1994; MATTAR, 1996; BRITO, 1998).

O questionário, que se utiliza, da Escala Likert (LIKERT, 1932; PISANI et al., 1994; MATTAR, 1996), deve conter, em número aproximadamente igual, afirmativas que expressem opiniões claramente favoráveis ou desfavoráveis. Não importa se as afirmativas são corretas ou não, desde que elas representem

possíveis opiniões do sujeito sobre o objeto. Com isto, elimina-se o risco da distorção dos resultados pela tendência de resposta dos sujeitos, de concordar ou discordar. Tenta-se, com isto, evitar os erros sistemáticos, controlando os vieses. Neste tipo de questionário, o sujeito assinala na grade aquela alternativa **(CP, C, NO, D, DT)**, que melhor expressa sua opinião em relação à afirmativa feita. De acordo com Moreira (1981, p. 120), CP (concordo plenamente), C (concordo), NO (não tenho opinião), D (discordo) e DT (discordo totalmente).

Para assegurar a fidedignidade, validade e operatividade do trabalho, fez-se uso também do questionário-piloto. É a forma segura de evidenciar possíveis falhas existentes, incoerências, complexidades, ambiguidades ou linguagens inacessíveis das questões (PÁDUA, 2001).

O questionário-piloto foi realizado com 2 professores e dois alunos do ensino superior, escolhidos aleatoriamente, não sendo evidenciados falhas nas questões nem necessidade de reformulá-las. Contou-se também com análise documental, por meio das Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem e do projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior, para o enriquecimento das discussões.

### **3.4.2 Caminho percorrido**

O primeiro contato com a universidade pesquisada se deu em novembro de 2009, quando foi solicitada previamente a autorização da diretora do curso para a realização da pesquisa (Apêndice A). Neste encontro, apresentaram-se o projeto de pesquisa e os documentos necessários para a assinatura da diretora que posteriormente foram encaminhados para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade pesquisada.

O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários para o cadastramento do mesmo foram entregues nas duas instancias acima citadas em 17/12/2009, sendo aprovados em 11/03/2010, com o seguinte número de protocolo: CEP e CCPq sob o nº 273/09.

Após a aprovação da pesquisa, foi realizada uma visita para a entrega da autorização do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) à coordenadora do curso de

Enfermagem, que disponibilizou acesso às salas de aula, horários e listas com nome dos alunos do 3º ano (6º termo) de Enfermagem, sendo alunos do período diurno e noturno. A lista de alunos do período diurno conta com 63 (sessenta e três) integrantes. A do período noturno conta com 70 (setenta) alunos, divididos em duas turmas 6B e 6C.

A coleta dos dados foi realizada em sala de aula e deu-se no período noturno, antes da entrada da professora, onde, após a apresentação da pesquisadora e esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa e, após concordância em participar da mesma, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B), juntamente com a folha de orientações sobre o preenchimento do questionário e o mesmo (Apêndice C); logo após, a pesquisadora permaneceu na sala de aula para esclarecer dúvidas referentes ao questionário. Dentre os alunos presentes em sala de aula, 25 (vinte e cinco) propuseram-se a responder o questionário.

Os dados também foram coletados no período diurno, em sala de aula, com o apoio da professora da sala. Dos alunos presentes, 27 (vinte e sete) propuseram-se a responder o questionário. A coleta de dados com professores foi realizada concomitante à coleta dos alunos, com visitas a salas de aulas, laboratórios e locais de estágios, onde os mesmos foram comunicados, anteriormente, sobre a pesquisa, sendo solícitos (recíprocos) em responder ao questionário. Dos vinte e cinco (25) professores abordados, doze (12) responderam o questionário (Apêndice D) que posteriormente foram entregues à pesquisadora ou na coordenação do Curso de Enfermagem para serem recolhidos também pela pesquisadora. Vale salientar que, dos doze (12) professores que responderam o questionário, apenas dois (dois) são professores apenas de aulas teóricas, enquanto que dez (10) são professores de aulas teóricas e práticas.

Os dados obtidos nos questionários do total de alunos (Apêndice C) e total de professores (Apêndice D) foram transportados para a planilha Excell, o que possibilitou a sua interpretação, com a geração de gráficos e tabelas. O procedimento estatístico utilizado foi a estatística descritiva. (BUSSAB; MORETTIN, 2010).

Pelo processo de comparação de respostas, entre o total de alunos e o total de professores, utilizando-se de questionários fechados para ambos, embasados na Escala Likert (1932), pode-se esclarecer os questionamentos

referentes ao conhecimento por parte dos professores e alunos sobre as relações interpessoais necessárias para a aprendizagem. Na análise dos dados, para uma melhor visualização do confronto entre concordância e discordância, foram feitos agrupamentos de CP (concordo plenamente) e C (concordo) em concordância e de D (discordo) e DT (discordo totalmente) em discordância.

Na primeira análise, verificou-se se há diferenças de percepção do total de professores (12) e total geral de alunos (133) com relação às relações interpessoais necessárias para a aprendizagem do futuro profissional, com o apoio da estatística descritiva; sinalizando também porcentagens significativas de discussão (acima de 20%) quando discordantes do total de concordâncias/discordâncias nas respostas de professores e alunos. Enriquecendo nossa pesquisa, apresentamos também a comparação entre o total de professores (12) com o total de alunos do diurno (63 alunos em uma única sala) e com o total de alunos do noturno (70 alunos divididos em duas turmas - 6B e 6C), os quais serão apresentados e discutidos quando houver diferença estatisticamente significativa.

Para que fosse possível a discussão destas diferenças, entre resultados do total de professores com o total de alunos de cada período, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com suporte do software estatístico ASSISTAT 7.6. (SIEGEL, S.; CASTELLAN JR., N. J., 2006; CÂMARA, F. G.; SILVA, O., 2001). Por fim, os dados obtidos foram trabalhados com a literatura analisada.

A seguir, a apresentação e discussão dos resultados, obtidos por meio de gráficos e tabelas gerados estatisticamente.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO RESULTADOS

Por meio de questionários fechados, representados por Figuras e Tabelas, realizou-se uma análise detalhada das questões, obtendo assim, respostas às indagações sobre as relações interpessoais necessárias para a aprendizagem.

Os resultados de cada questão foram apresentados pelas Figuras e Tabelas. Na primeira Figura, apresentou-se a comparação entre o total de professores e o de alunos - diurno e noturno.

Para o enriquecimento da nossa pesquisa, em segunda análise, apresentamos também a comparação entre o total de professores (12) com o total de alunos do diurno (63 alunos em uma única sala) e com o total de alunos do noturno (70 alunos divididos em duas turmas - 6B e 6C), por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis; os quais serão apresentados e discutidos quando houver diferença estatisticamente significativa, numa segunda Figura e Tabela.

Nas questões 1 a 24, para uma melhor visualização do confronto entre concordância e discordância do total de professores e total de alunos, e total de professores e total de alunos diurno e total de alunos noturno, foram feitos agrupamentos de CP (concordo plenamente) e C (concordo) em concordância e de D (discordo) e DT (discordo totalmente) em discordância.

Foram apresentados, a seguir, os resultados obtidos pelos alunos (Apêndice C) e professores (Apêndice D), juntamente com a comparação entre concordância e discordância entre ambos.

Para o enriquecimento da nossa pesquisa, em segunda análise, apresentamos também a comparação entre o total de professores (12) com o total de alunos do diurno (63 alunos em uma única sala) e com o total de alunos do noturno (70 alunos divididos em duas turmas - 6B e 6C), por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis; os quais serão apresentados e discutidos quando houver diferença estatisticamente significativa.

Quanto a análise e discussão dos resultados:

Pelos resultados obtidos na **Questão 1** (Aceitam o ponto de vista dos alunos) - **Figura1**, pôde-se observar maior porcentagem de concordância (C/CP) dos professores (100%), apresentando semelhança em relação à concordância dos

alunos (73%). Porém, cabe ressaltar que (25%) dos alunos apresentaram discordância (D/DT) na afirmativa, o que deve ser considerado para análise.

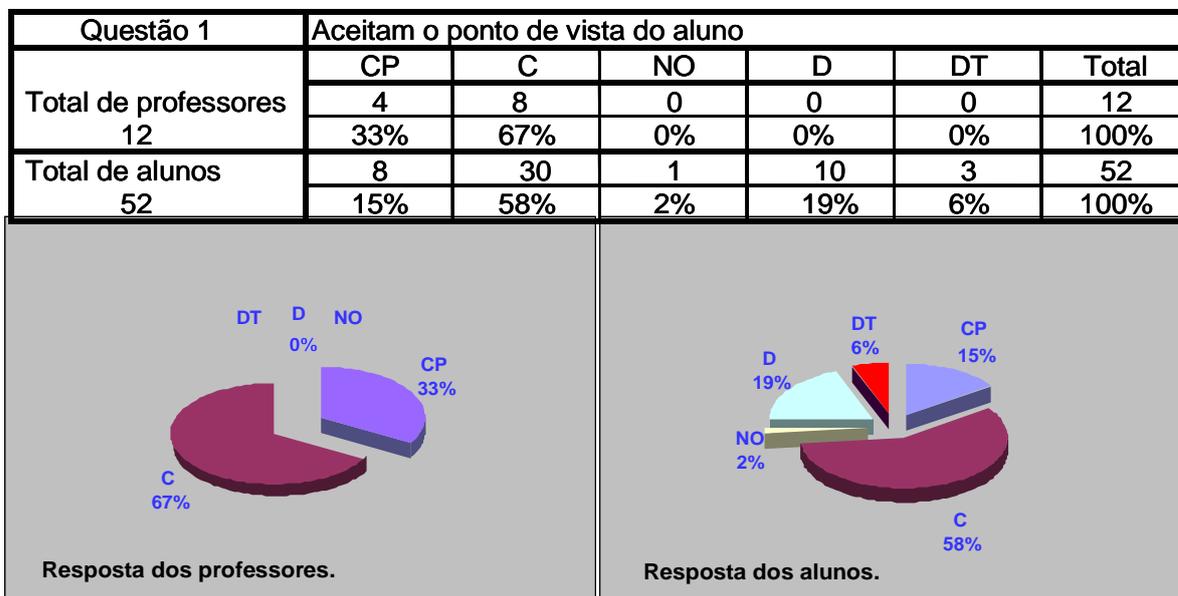


Figura 1 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 1.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Quando se realiza uma pesquisa deve-se considerar as respostas de todos os envolvidos, mesmo que, à princípio, não pareça significativa; porém, a pergunta em questão trata do respeito ao aluno como pessoa. Encontrou-se, em pesquisa realizada por Dornelles (1986), sobre as relações vividas em sala de aula, que os professores exigiam dos alunos o silêncio, a passividade e a obediência, de maneira incondicional, o que denota, por parte destes professores, falta de respeito para com o aluno.

O resultado da **Questão 1** corrobora com a opinião de Kértsz & Lorenzoni (1991) quando falam das características facilitadoras para o exercício da docência e colocam a capacidade do professor de ouvir com atenção os pontos de vista de outros, melhorando assim a relação professor-aluno.

Cunha (1991), em pesquisa sobre o Bom professor, fala da importância que os alunos do ensino médio e superior dão à relação professor-aluno e, dentre várias características, apontam o respeito ao ponto de vista do aluno.

Considera-se que a educação, hoje, deve ser pensada dentro do contexto do crescimento do progresso, em determinadas áreas de atividade, acompanhando as mudanças qualitativas e a possível degradação da vida humana

e exclusão social. Nossas crianças, jovens e adultos precisam ser estimulados a buscarem soluções criativas para as adversidades. Moraes (in VEIGA, 2000), vai além quando se refere ao ensino superior:

É preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com o destino da sociedade humana. [...] É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas. (MORAES apud VEIGA, 2000, p. 77).

O professor deve ser aquele que fomenta no aluno a busca pela educação estruturada nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente); aprender a fazer (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho); aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. Condições estas que, devem ser favorecidas/enriquecidas com a aceitação do ponto de vista do outro.

É importante ressaltar que para o Curso de Enfermagem – objeto de pesquisa -, aceitar o ponto de vista do aluno, é permitir o amadurecimento do deste, elevando seus conhecimentos, favorecendo um olhar crítico, reflexivo e criativo, favorecendo o raciocínio clínico, que o leve ao perfil almejado. Ainda, o aluno deve limitar sua liberdade em favor dos outros, saber discutir e compreender, a ceder e construir a solidariedade para surgir a consciência de grupo.

A **Figura 2** apresenta os resultados obtidos na **Questão 2** (Não revelam respeito pelo aluno como pessoa), onde se pode observar maior porcentagem de discordância (D/DT) do total de professores (100%), havendo semelhança em relação à discordância do total de alunos (77%). Houve também uma porcentagem expressiva de alunos (19%) que concordaram com a afirmativa.

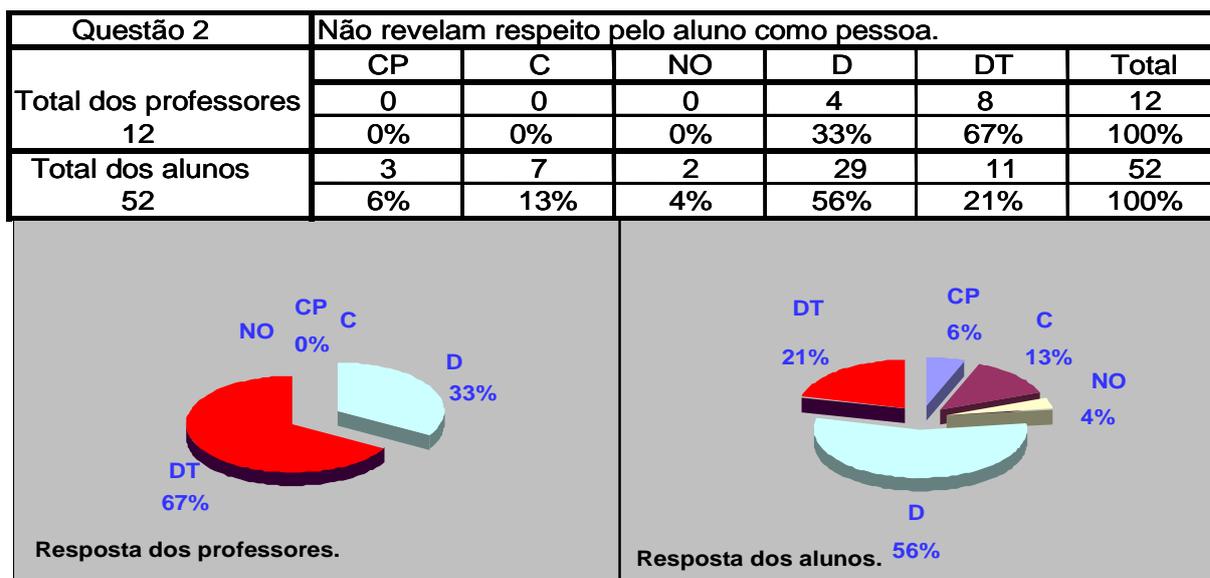


Figura 2 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 2.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir apresenta-se a **Figura 3**, juntamente com a **Tabela 1**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores, com o total de alunos do diurno, bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 2**.

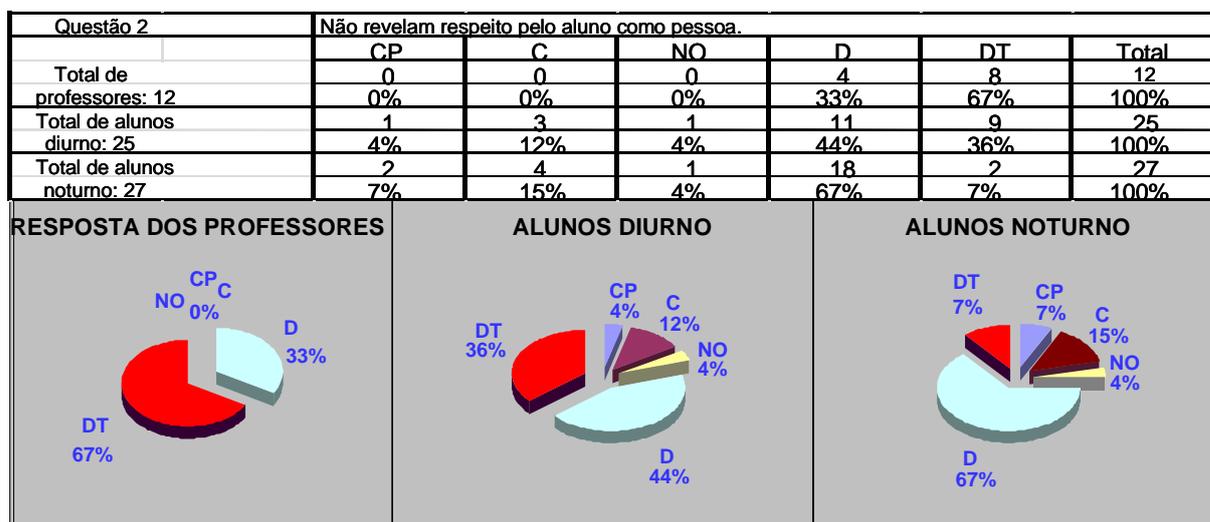


Figura 3 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 2.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Observa-se por meio da **Figura 3** (**Questão 2** - Não revelam respeito pelo aluno como pessoa) que o teste Kruskal-Wallis apontou que os professores,

alunos noturno e diurno diferem estatisticamente entre si, ou seja, (100%) dos professores discordaram da afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (80%) e os alunos do noturno (74%), ambos também em discordância. Vale ressaltar o valor dado quanto à concordância da questão, com (16%) para alunos do diurno, e (23%) para alunos do noturno, denota a diferença de pensamentos entre períodos de aula.

A seguir, apresentaremos a TABELA 1 com o teste Kruskal-Wallis, para a **Questão 2**.

**Questão 2** - Não revelam respeito pelo aluno como pessoa.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

$H = 13.3248$  -  $H_{krit} = 5.9915$

$p$  - valor < 0.05 - H0 foi rejeitada

TABELA 1 – Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 2.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	1.33333	224.000	c
2	25	2.04000	776.500	b
3	27	2.48148	1079.500	a

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Na questão 2, o teste apontou que os professores, alunos diurno e alunos do noturno diferem estatisticamente entre si.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, pode-se observar, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, observa-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

O ambiente escolar é um local propício para a socialização do indivíduo; lá ele constrói relações afetivas de substancial valor para ele e para os demais. O professor deve considerar os aspectos sociais e humanos, pois o aluno necessita de convivência afetiva, estabelecer relações e adquirir conhecimentos; e a primeira evidência disto estará na manifestação do seu desejo, onde expressará sua humanidade (CUNHA, 2008, p. 41).

Quando se pergunta ao professor, se ele conhece seu aluno, percebe-se que o professor permanece um grande desconhecido. Sendo assim, Bordenave (1998, p. 59), referindo-se à McKeachie, coloca que “[...] não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos...O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre os alunos”, esses, não são todos iguais, cada um possui uma individualidade que o difere do outro; cada um aprende de forma diferente e cada característica pessoal de um indivíduo pode afetar demasiadamente o efeito da aprendizagem. Conhecer as dificuldades de alguém significa conhecer e respeitar o outro.

Na **Figura 4**, são apresentados os resultados obtidos na **Questão 3** (Conhecem as dificuldades que o aluno enfrenta para aprender determinado assunto), indicando maior porcentagem de concordância (C/CP) dos professores (92%), e entre alunos (61%). Por outro lado, houve uma porcentagem expressiva de alunos (33%) em discordância.

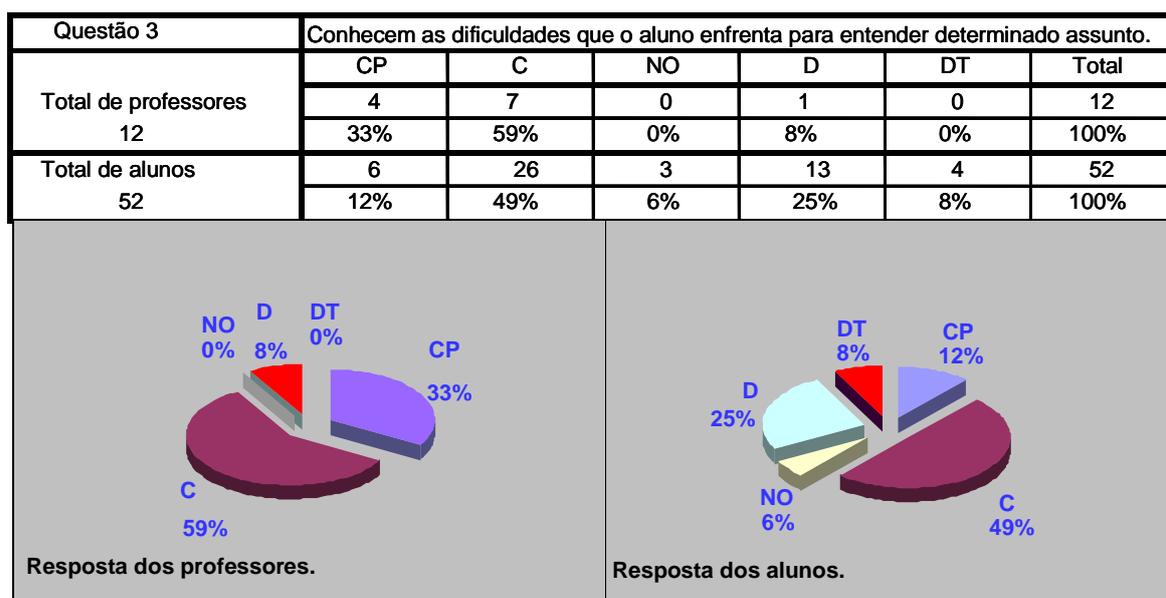


Figura 4 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 3.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

É possível oportunizar experiências pedagógicas, nas quais todos os alunos possam relacionar-se com o objeto a ser aprendido? É possível observar, dialogar e perceber as dificuldades do aluno? Respondendo essas questões, pode-se citar o filósofo e sociólogo Juan Casassus que, em entrevista concedida à revista “Fala, Mestre!”, em 2008, fala de sua pesquisa, realizada entre 1995 e 2000 sobre a qualidade da Educação na América Latina.

Dentre os fatores que favorecem o bom desempenho do estudante, Casassus (2008, p. 28) destaca que o bom relacionamento entre professor e aluno gera um ambiente emocional adequado para a aprendizagem, quando associado ao domínio de conteúdos da disciplina ensinada, como “também saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos”.

Conhecer determinado assunto, não significa saber. “O saber dá poder de uso, mas o conhecimento não”. (FERNANDEZ, 2008, p. 63), pois o conhecimento é objetivo, indireto, enquanto que o saber é real, direto, vivido. Através de um livro se conhece, porém, por meio da experiência se sabe.

Conhecer o aluno exige do professor uma convivência, conhecimento que vai além do conteúdo a ser ensinado, é preciso que haja conectividade, o que para Casassus (2008, p. 32) “[...] é a competência que o professor tem para escutar o aluno, aceitá-lo sem preconceito e vê-lo como um ser humano”.

Apesar das colocações acima serem fundamentais para que o professor conheça as dificuldades de seus alunos, o que se observa hoje, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), é o grande número de alunos por sala, fator este impeditivo de tal ação.

Na **Questão 4** (Não procuram ajudar os alunos que têm dificuldades na matéria), **Figura 5**, foram observados que (100%) dos professores apresentaram discordância (D/DT) da afirmativa, com semelhança na resposta por parte dos alunos (79%). Porém, houve uma porcentagem expressiva de alunos (19%) em concordância.

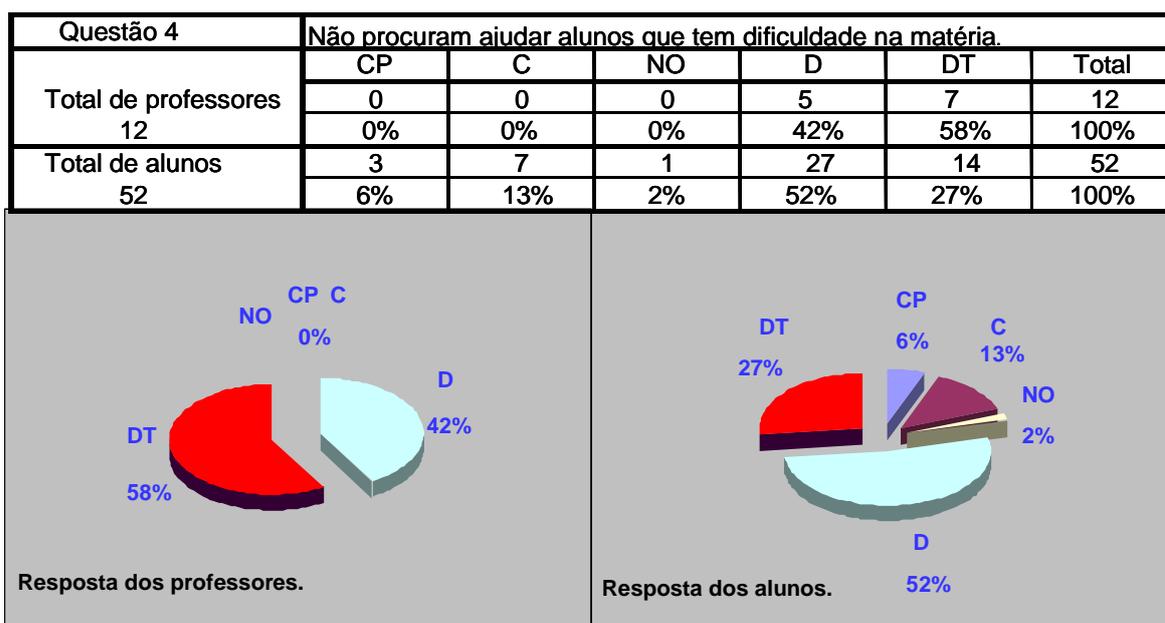


Figura 5 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 4.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Castanho in Veiga (2000), em encontro pedagógico, pediu para que os participantes narrassem sobre algum professor marcante (positiva ou negativamente) em suas vidas. Obteve-se, em depoimento, relato de um participante sobre o que é ser um bom professor: “o professor que me marcou incluiu muito estímulo, vibração, respeito pelas nossas dificuldades pessoais e, principalmente, ensinou sempre a tentar raciocinar, refletir sobre o que se estuda” (CASTANHO in VEIGA, 2000, p. 78).

O aluno aprende por meio da ligação que se estabelece entre ele e o professor. Os alunos imitam o professor nas suas atitudes, gestos, nos maneirismos, enfim no modo de ser. Sempre nos lembramos como era certo professor, dificilmente nos lembramos do que ele ensinou. O que fica é a pessoa e não o conteúdo dado por ela. Porém, o número elevado de alunos, por sala, é um fator que dificulta ao professor esta relação, como também o conhecimento das dificuldades que o aluno tem para aprender.

Pelos resultados obtidos na **Questão 5** (Levam em conta o esforço do aluno), (**Figura 6**), pode-se observar concordância (C/CP) dos professores (100%), apresentando semelhança em relação à concordância dos alunos (77%). Cabe ressaltar que (21%) dos alunos discordaram.

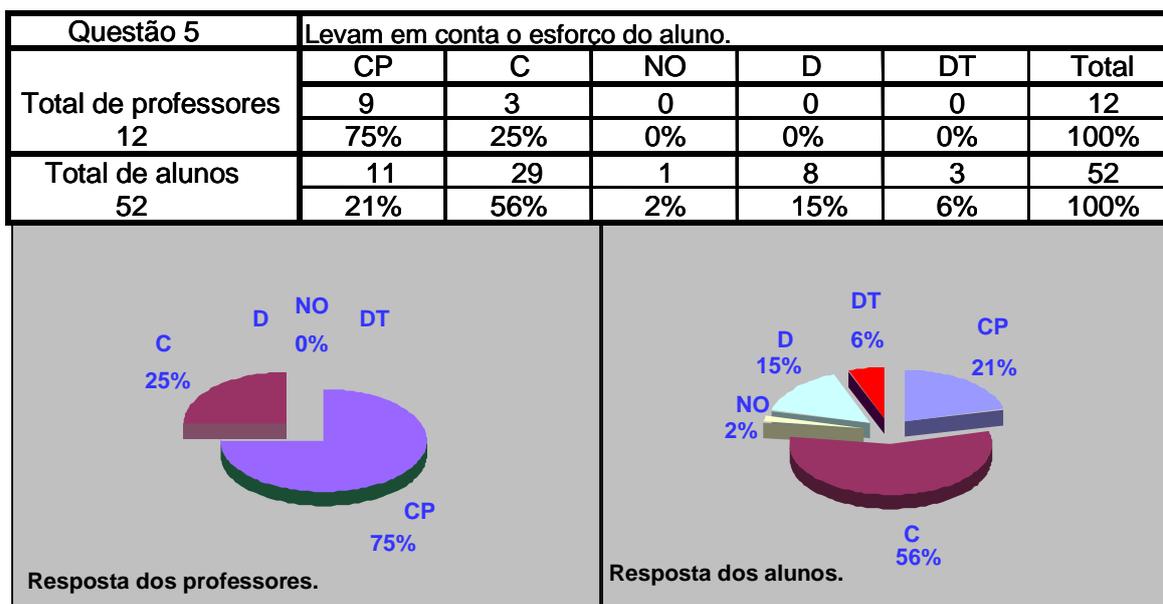


Figura 6 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 5.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir é apresentada a **Figura 7**, juntamente com a **Tabela 2**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 5**.

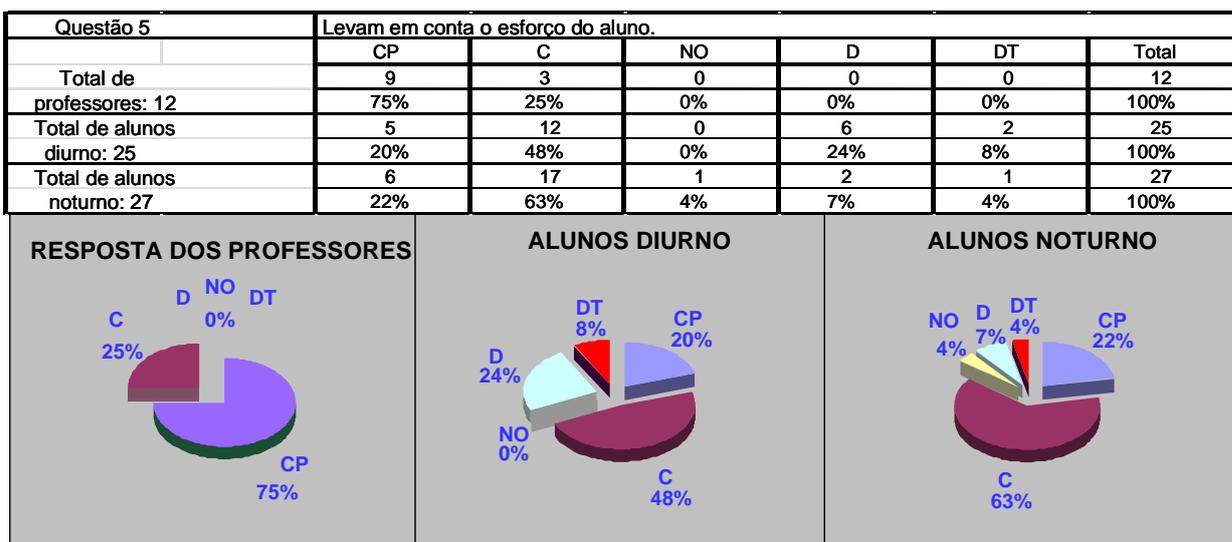


Figura 7 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 5.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Pode-se observar, por meio da **Figura 7**, (**Questão 5 - Levam em conta o esforço do aluno**), por meio do teste Kruskal-Wallis, que a hipótese nula foi

rejeitada ao nível de confiança de 95%, ou seja, há diferenças significativas entre os grupos dos professores, alunos do diurno e alunos do noturno. Para tanto, (100%) dos professores concordaram com a afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram concordância de (68%) e os do noturno apresentaram (85%), também em concordância. Por outro lado, vale ressaltar que (32%) dos alunos do diurno e (11%) dos alunos do noturno, discordaram da afirmativa, ou seja, consideram que os professores não levam em conta o esforço do aluno, salientando que não houve discordância dos professores.

A seguir, apresentaremos a TABELA 2 com o teste Kruskal-Wallis, para a **Questão 5**.

**Questão 5** – Levam em conta o esforço do aluno.

#### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

$H = 13.0832$  -  $H_{krit} = 5.9915$

p - valor < 0.05 - H0 foi rejeitada

TABELA 2 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 5.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	4.75000	576.000	c
2	25	3.48000	663.500	b
3	27	3.92593	840.500	a

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Na questão 5, a hipótese nula foi rejeitada ao nível de confiança de 95%, ou seja, há diferenças significativas entre os grupos dos professores, alunos do diurno e alunos do noturno.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, observou-se num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis,

percebe-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

Corroborando a questão 5, Ohl (1997, p. 99) descreve, nas palavras de Sordi (1988), que o professor deve valorizar “o esforço individual do aluno na superação de suas dificuldades, reforçando positivamente a cada pequeno avanço, de modo a preservar e aumentar a sua auto-estima”.

Esse tipo de atitude tem a ver com a compreensão de ensino-aprendizagem e à “ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo” e como é destacada a necessidade de “mudanças na forma de comunicação”, pois, “a docência existe para que o aluno aprenda”. Não se pode promover o ensino sem a participação dos alunos, afinal, “[...] só eles poderão aprender. Ninguém aprende por eles [...]”. (MASETTO, 2003, p. 23).

A **Figura 8** mostra o resultado da **Questão 6** (Não demonstram entusiasmo em sala de aula), indicando maior porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (92%) com proximidade da opinião dos alunos (77%). Porém, houve uma porcentagem expressiva de alunos (21%) em concordância.

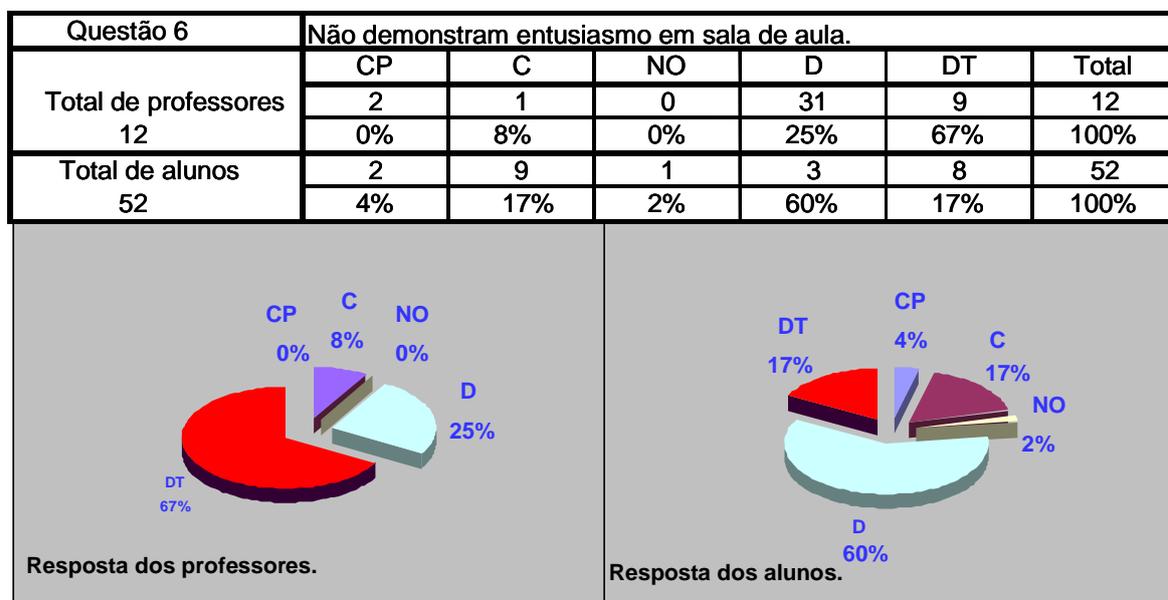


Figura 8 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 6.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 6 será discutida juntamente com a questão 11 pela proximidade do assunto.

A seguir vê-se a **Figura 9**, juntamente com a **Tabela 3**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno, bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 6**.

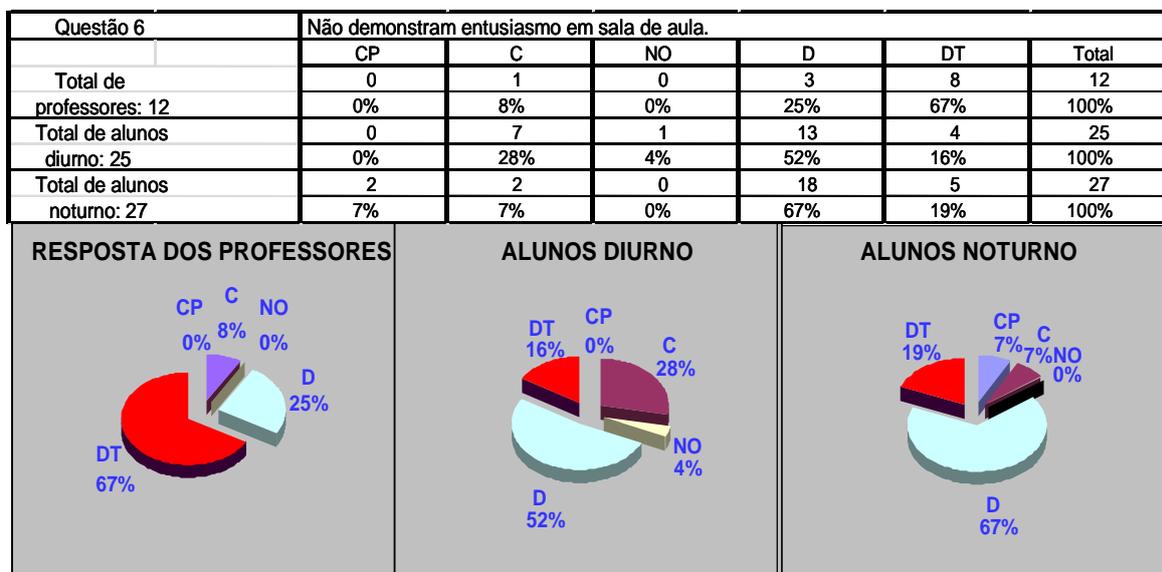


Figura 9 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 6. Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Por meio da **Figura 9**, (**Questão 6** - Não demonstram entusiasmo em sala de aula), o teste Kruskal-Wallis apontou que o mesmo rejeita a hipótese nula para a questão 6, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos dos professores, alunos do noturno e do diurno, sendo (92%) dos professores discordaram da afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (68%) e os alunos do noturno (86%), ambos também em discordância. Por outro lado, tanto alunos do diurno (28%), quanto do noturno (14%), como também os professores (8%) concordaram com a afirmativa apresentada, ou seja, consideram que os professores não mostram entusiasmo em sala de aula.

A seguir, apresentaremos a TABELA 3 com o teste Kruskal-Wallis, para a **Questão 6**.

**Questão 6** - Não demonstram entusiasmo em sala de aula.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

$H = 9.5098$  -  $H_{krit} = 5.9915$

$p$  - valor  $< 0.05$  - H0 foi rejeitada

TABELA 3 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 6.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	1.50000	233.000	c
2	25	2.44000	939.000	a
3	27	2.18519	908.000	b

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** O teste de Kruskal-Wallis rejeita a hipótese nula para a questão 6, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos dos professores, alunos do noturno e do diurno.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, observou-se num primeiro momento que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, observa-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

Pelos resultados obtidos na **Questão 7** (Escutam com seriedade e atenção os comentários feitos durante as discussões), (**Figura 10**), para professores e alunos, observou-se, respectivamente, concordância (C/CP) de (100%) e (92%).

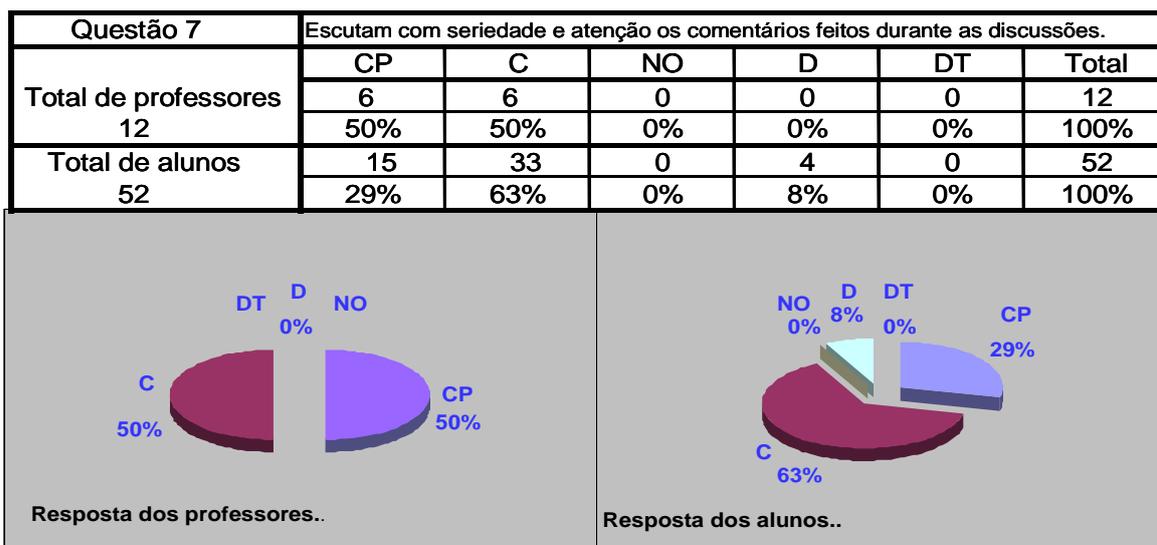


Figura 10 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 7.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 7 será discutida posteriormente, juntamente com as questões 16 e 17 pela proximidade do assunto.

A seguir apresentamos a **Figura 11** com os resultados obtidos para a **Questão 8**.

A **Figura 11**, revela o resultado da **Questão 8** (Não consideram, a interação com o aluno, importante), indicando maior porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (92%), apresentando semelhança em relação à discordância dos alunos (83%). Cabe ressaltar que (15%) dos alunos concordaram com a negativa, ou seja, os professores não consideram importante a interação com o aluno.

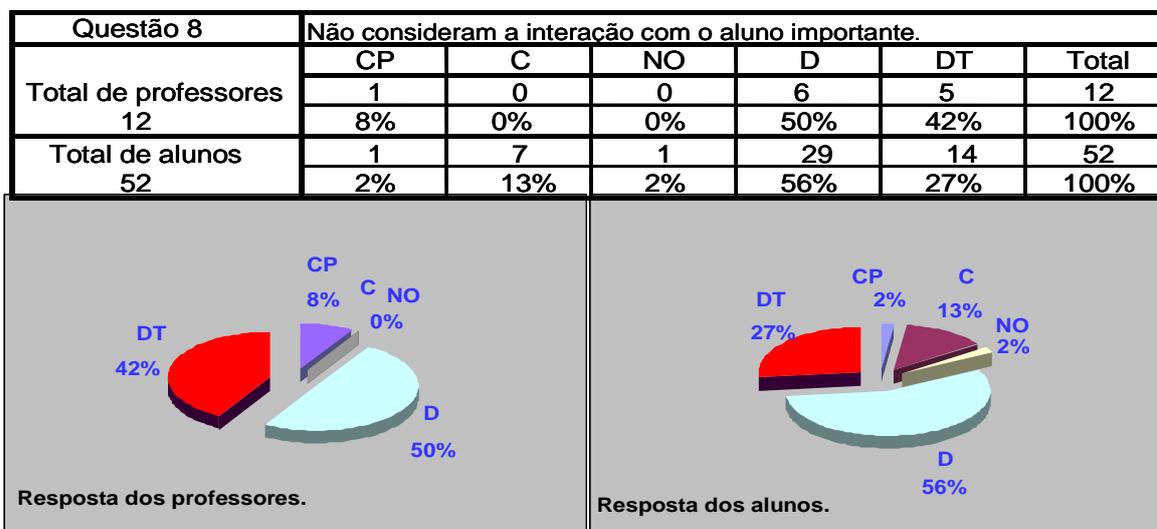


Figura 11 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 8.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 8 será discutida juntamente com a questão 9, pela proximidade do assunto.

Pelos resultados obtidos na **Questão 9** (Possuem sensibilidade para o trato com os alunos), (**Figura 12**), percebeu-se maior porcentagem de concordância (C/CP) dos professores (100%), e (66%) dos alunos; porém, nesta questão, ocorreu uma porcentagem de não opinantes (13%) o que denota uma certa relutância do aluno em responder a questão e (21%) discordaram da afirmativa.

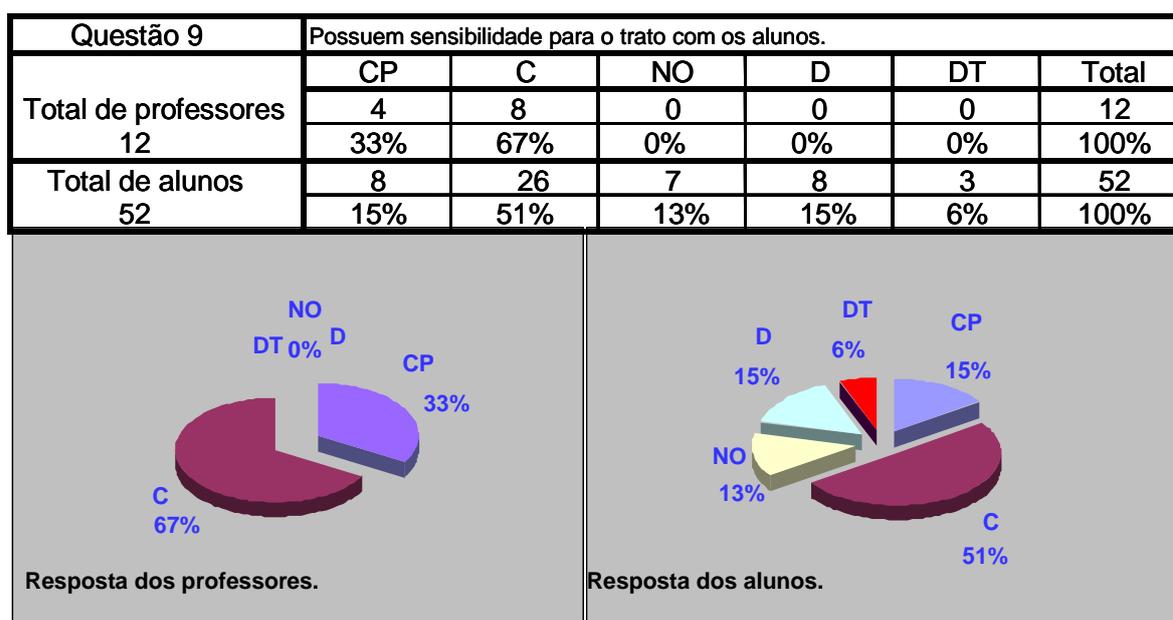


Figura 12 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 9.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Norteando as questões 8 e 9, em entrevista sobre relações humanas, Magalhães (2004, p.15) expõe que, para desenvolver a inteligência cognitiva é imprescindível a ação e, para tanto, faz-se necessário, a exigência das relações intra e interpessoais. Para que se possa avançar e desdobrar nossos conhecimentos é preciso uma conexão com nós mesmos e com os outros, pois sem nos conhecer, torna-se impossível conhecer e confraternizar-se com o outro.

Todo processo de aprendizagem está ligado às relações interpessoais, nesse contexto, a autora registra quais os maiores equívocos nessas relações, sendo eles:

Esquecer que o outro é outro; exigir do outro condutas que ele não tem condições de desempenhar; querer que o outro pense como eu penso, goste do que eu gosto, queira o que eu quero; achar que o poder se encontra de um único lado das partes envolvidas em um relacionamento; acreditar que se pode mudar o outro; negar-se como pessoa única; ver a possibilidade de abdicar de um querer pessoal como sinal de fraqueza. (MAGALHÃES, 2004, p. 19).

Ohl (1997) salienta que quando se estabelece uma relação professor-aluno, surge o crescimento pessoal tanto para um, como para o outro. Para o aluno, em especial o de Enfermagem, o crescimento pessoal é fundamental para o futuro profissional.

Casassus (2008) coloca que:

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo disso é que eles se tornam mais seguros. Assim o medo se reduz [...]. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece – e o porquê de isso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo. (CASASSUS, 2008, p. 30).

Com isso, quando o professor teoriza sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com seus alunos, torna-se mais sensível ao reportar-se a ele, gerando um clima favorável à aprendizagem.

A **Figura 13** apresenta o resultado da **Questão 10** (Não colaboram para que haja respeito entre os alunos), indicando maior porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (100%) e com semelhança na resposta está a opinião dos alunos (84%). Como já citado, na apresentação e discussão dos resultados, essa porcentagem expressiva pode indicar o compromisso do professor com a Instituição de Ensino Superior (IES) particular, acreditando na sua qualidade de professor, bem como do ensino que oferece. (DIAS, 2001, p. 100)

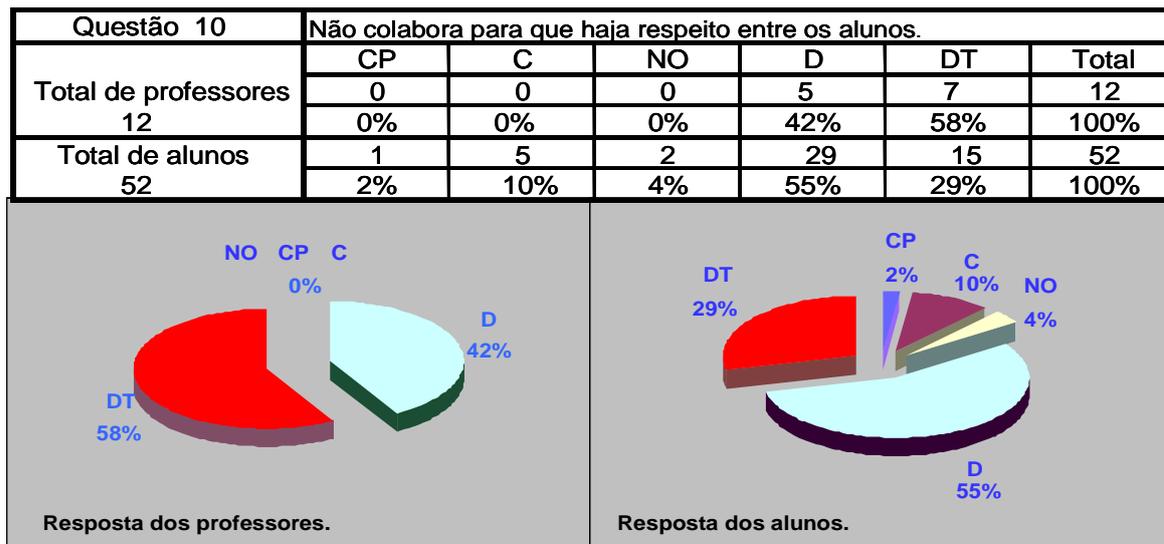


Figura 13 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 10.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Em uma relação de ensino-aprendizagem, o contato com professor é essencial para o desenvolvimento cognitivo do aluno; o professor é o único responsável pela interação do aluno em sala de aula com os colegas, com o professor e com a matéria, cabendo a ele criar uma ponte entre educador e educando, e entre educandos pela busca do aprendizado.

O conhecimento não se reduz à informação, devendo ser entendido como um processo a ser construído por alunos e professores em uma relação democrática, compartilhando informações, experiências, opiniões; valorizando as dúvidas, curiosidades e os debates. (DIAS, 2001, p. 215).

Freire (2006, p. 66) diz: “Não há um penso, mas um pensamos. É o pensamos que estabelece o penso e não o contrário”. Quando o professor passa uma mensagem, ele está sendo um sujeito pensante, mas ele não pode pensar sozinho, daí entram os alunos que são co-participantes no ato de pensar sobre o objeto. Quando há pensamento em conjunto, ocorre também o respeito entre os participantes.

Pelos resultados obtidos na **Questão 11** - Incentivam os alunos a participarem das aulas - (**Figura 14**) observou-se maior porcentagem de concordância dos professores (100%) apresentando semelhança em relação à concordância dos alunos (78%). Cabe ressaltar que (12%) dos alunos discordaram da afirmativa, ou seja, consideram que o professor não incentiva os alunos a participarem das aulas.

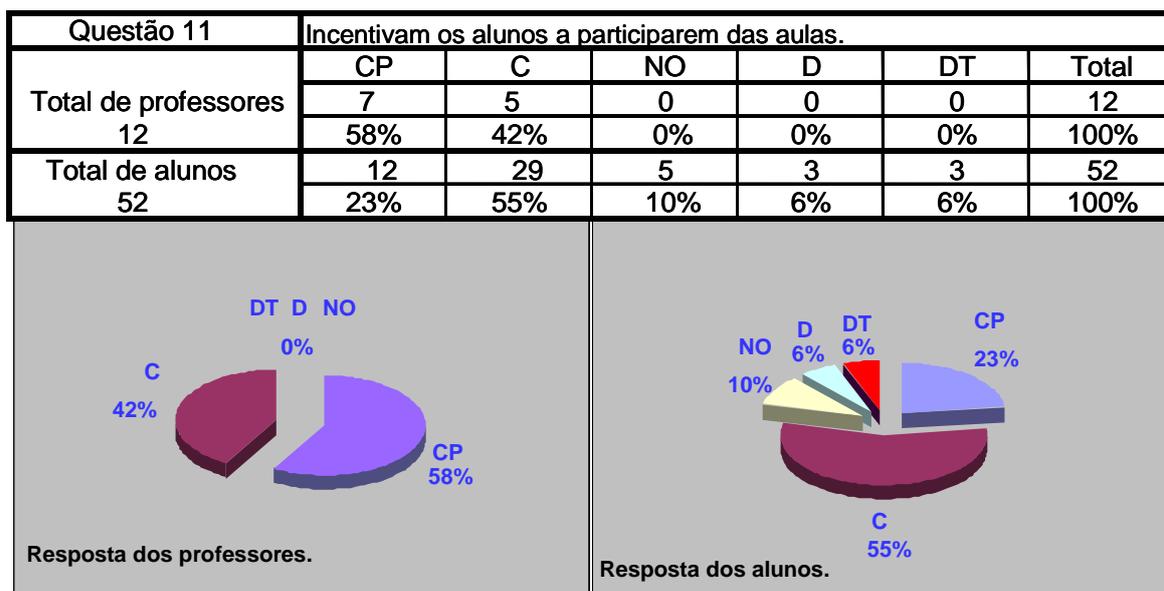


Figura 14 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 11.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir, apresenta-se a **Figura 15** juntamente com a **Tabela 4**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 11**.

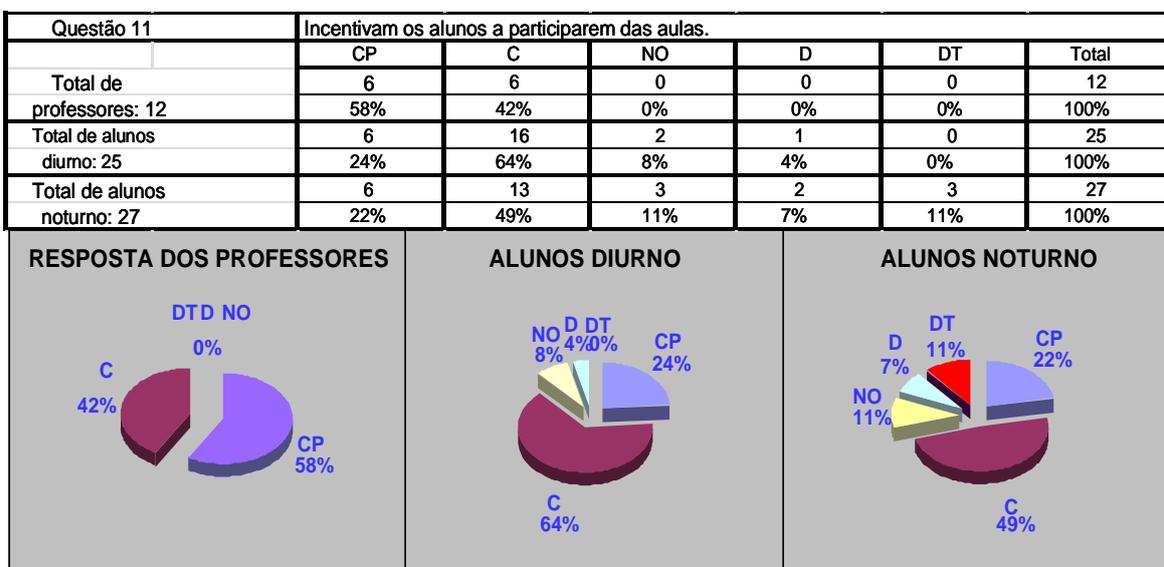


Figura 15 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 11.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Observa-se pela **Figura 15, (Questão 11 - Incentivam os alunos a participarem das aulas)** por meio do teste Kruskal-Wallis, os grupos dos professores, alunos do noturno e diurno apresentaram diferenças significativas entre si na questão 11, ou seja, (100%) dos professores concordaram da afirmação apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (88%) e os alunos do noturno (71%), ambos também em concordância.

**Questão 11 - Incentivam os alunos a participarem das aulas.**

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

$H = 7.8509 - H_{krit} = 5.9915$

$p - \text{valor} < 0.05 - H_0$  foi rejeitada

TABELA 4 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 11.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	4.58333	527.500	c
2	25	4.08000	809.000	a
3	27	3.62963	743.500	b

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Os grupos dos professores, alunos do noturno e diurno apresentaram diferenças significativas entre si na questão 11.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, obsevou-se, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, notou-se que individualmente os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

Investigação sobre o efeito do envolvimento pessoal do professor com o aluno, percebe-se que há diferenças em escores de avaliação mais altas para aqueles alunos cujos professores mais se interessam; e que o envolvimento do

aluno com a matéria está relacionado com o comportamento do professor em premiar, criticar, estimular, aprovar ou desaprovar o desempenho daquele cujo aprendizado está sendo construído. (ALEXANDER, ELSON, MEANS; MEANS, 1971; FAGOT, 1973; apud MACHADO, 1987).

Beauclair (2007) coloca que uma forma prática dos alunos participarem mais ativamente das aulas é a utilização de mesas para trabalhos coletivos ao invés das tradicionais filas de carteiras e cadeiras. Desta forma, o professor encontra mais facilidade de relacionar-se com pequenos grupos distribuídos pela sala de aula, ao invés de reportar-se à um único indivíduo por vez.

A **Figura 16** registra o resultado da **Questão 12** (Não valoriza nem se interessa pelo aprendizado do aluno), indicando maior porcentagem de discordância entre os professores (100%) e (90%) na resposta dos alunos.

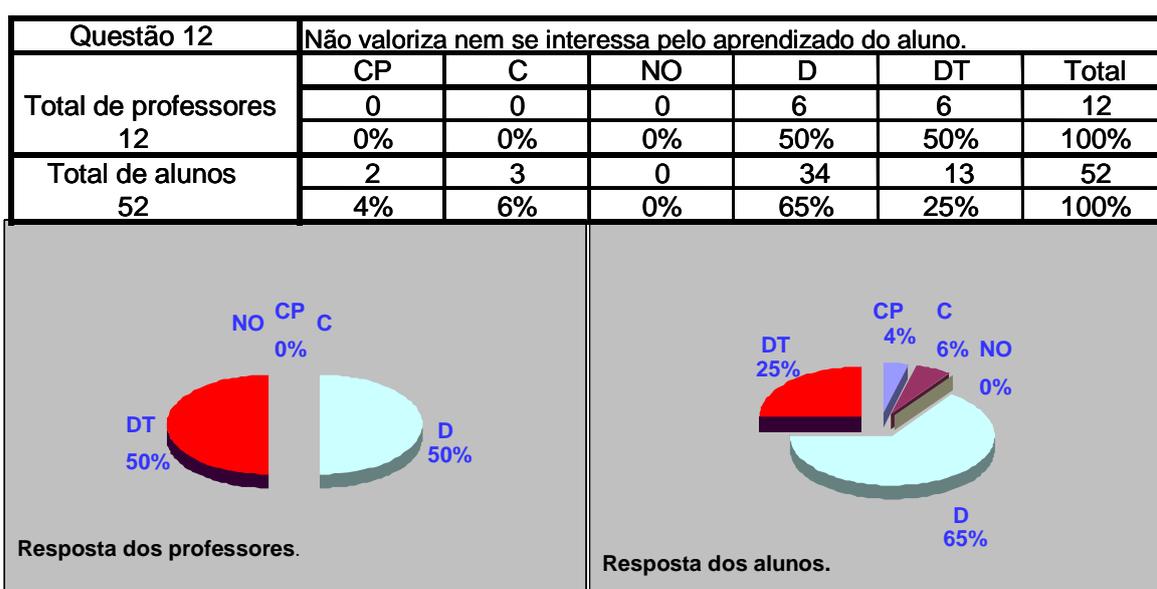


Figura 16 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 12.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Cunha (1998, p. 145-147), em estudo sobre a percepção do bom professor, registra a opinião de alunos que salientam os aspectos afetivos na relação professor-aluno, também usam expressões como: é amigo, é compreensivo, é gente como a gente, preocupa-se conosco, é disponível mesmo fora da sala de aula, coloca-se na posição do aluno, é honesto nas observações, é justo, entre outras como, “escolho este professor como o melhor pela forma com que me faz

pensar; colocando o conteúdo teórico não como verdade acabada, mas questionando-o”; “o que me agrada no professor X é que ele está sempre pronto a responder às nossas dúvidas, ele até estimula a gente a ter dúvidas...”. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professo-aluno.

Parece consequência natural que o professor, que tem uma boa relação com os alunos, preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procura formas dialógicas de interação, de ensino e de aprendizagem.

Por meio dos resultados obtidos na **Questão 13** (Tratam os alunos com carinho), (**Figura 17**), observou-se a concordância de professores e alunos (100%) e (71%) respectivamente. Porém, para a resposta NO, obteve-se um índice maior que o esperado (17%), análise realizada na apresentação e discussão dos resultados e (12%) discordaram da afirmativa, ou seja, consideraram que o professor não trata os alunos com carinho.

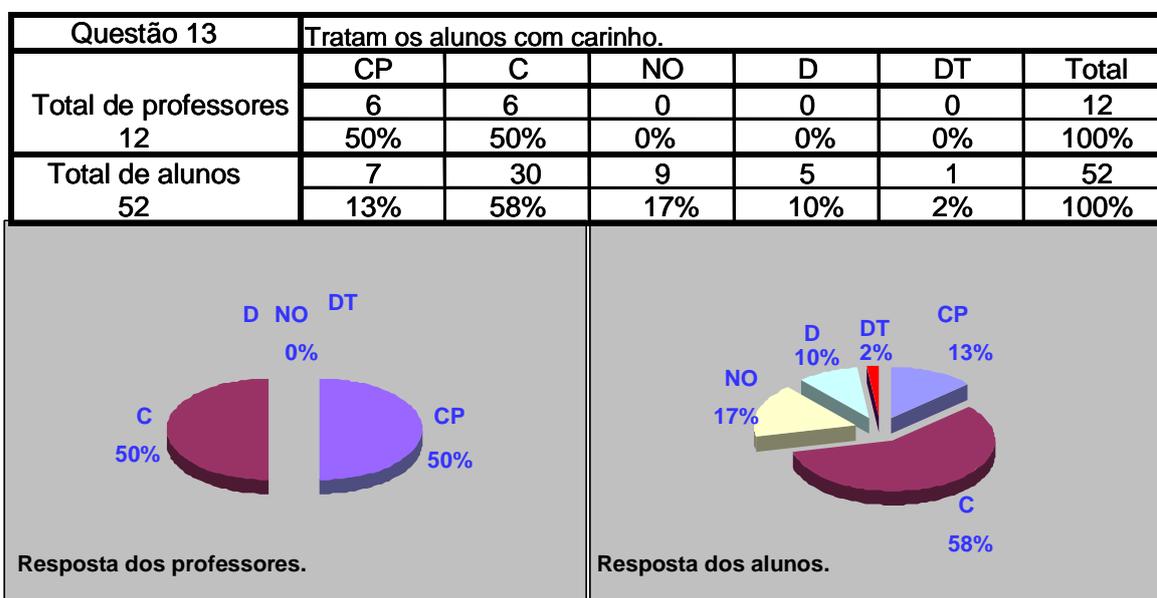


Figura 17 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 13.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir, têm-se a **Figura 18**, junto, com a **Tabela 5**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno, bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 13**.

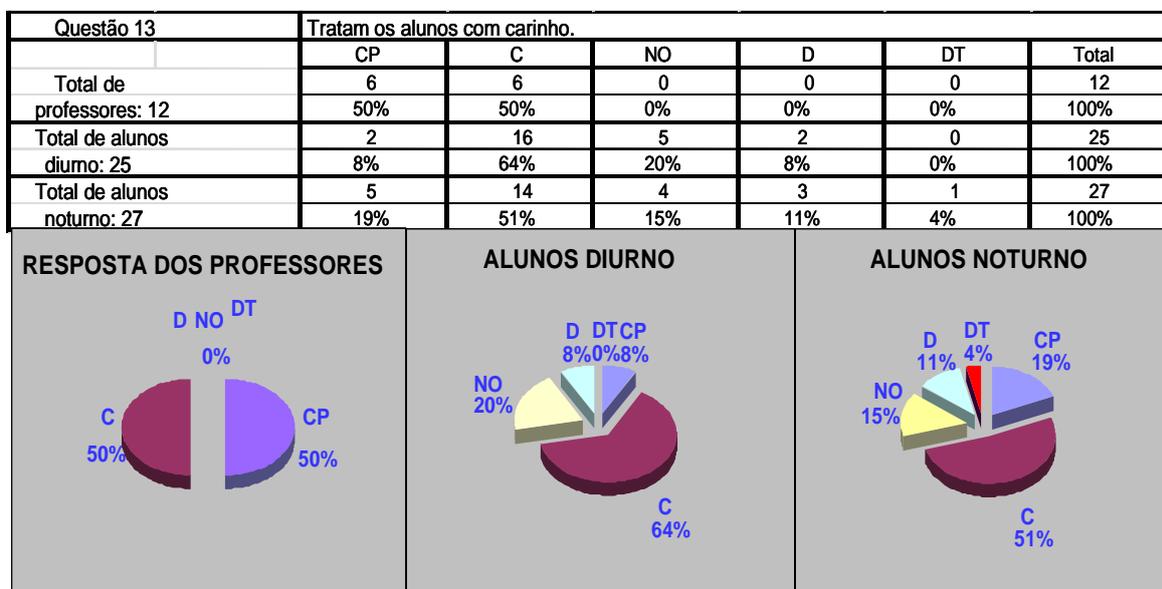


Figura 18 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 13.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Por meio da **Figura 18**, (**Questão 13** - Tratam os alunos com carinho) por meio do teste Kruskal-Wallis, apontou-se que houve diferenças significativas entre os grupos dos professores, alunos do noturno e diurno, ou seja, (100%) dos professores concordaram da afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (84%) e os alunos do noturno (70%), ambos também em concordância. Cabe ressaltar que alunos do diurno e alunos do noturno discordaram da afirmativa, (8%) e (15%) respectivamente, ou seja, consideram que os professores não tratam os alunos com carinho. Também os valores de NO (não tenho opinião) com (20%) para alunos do diurno e (15%) para alunos do noturno.

**Questão 13** - Tratam os alunos com carinho.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes  
 Ao nível de 5% de probabilidade  
 $H = 9.3491 - H_{krit} = 5.9915$   
 $p - \text{valor} < 0.05 - H_0$  foi rejeitada

TABELA 5 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 13.

Tratamento	Repetições	Média	Soma Dos Postos	Classificação
1	12	4.50000	549.000	c
2	25	3.72000	715.000	b
3	27	3.70370	816.000	a

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Houve diferenças significativas entre os grupos dos professores, alunos do noturno e diurno para a questão 13.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, observou-se, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, notou-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

A construção do conhecimento, segundo Becker (2003, p. 59), faz-se com a interação entre professor e aluno, “a entonação da voz, a postura receptiva da professora em relação ao chamado do aluno e sua disponibilidade para ajudá-lo [...]”; quando o professor atende às solicitações, responde questionamentos, incentiva a forma de pensar e demonstra interesse pelo aluno, cria-se um vínculo afetivo através do processo cognitivo. O carinho é um bom caminho para se criar meios de facilitar a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento do raciocínio, favorecendo as relações em sala de aula, propiciando o querer saber mais, selando as amizades, fazendo com que o indivíduo cresça em humanidade.

A **Figura 19** exhibe o resultado da **Questão 14** (Não se preocupam com o aprendizado do aluno), indicando porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (100%) e na opinião dos alunos (88%).

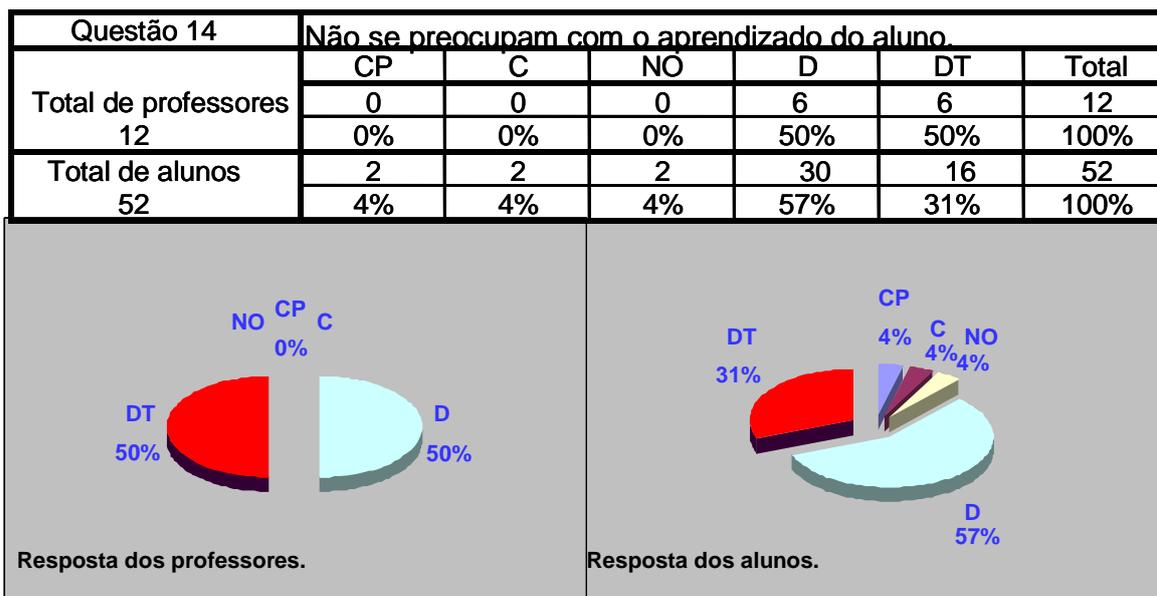


Figura 19 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 14.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

“O aprendizado exige uma motivação interna de quem aprende.”  
(CASASSUS, 2008, p. 30).

O modo como o professor se relaciona com os alunos é expresso por meio da relação deste, com sua sociedade e com sua cultura. Abreu e Masetto (1990, p. 115), colocam que:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Quando, em sala de aula, o professor mostra preocupação com o aprendizado do aluno, a relação se torna empática, propiciando a criação de pontes entre o seu conhecimento e o dele, colaborando com a capacidade de ouvir e refletir sobre o nível de compreensão dos alunos (SILVA, 2005).

Pelos resultados obtidos na **Questão 15** (Incentivam os alunos a questionarem quando não entendem um assunto), (**Figura 20**), pode-se observar porcentagem de concordância (C/CP) dos professores (100%), apresentando semelhança em relação à concordância dos alunos (81%). Cabe ressaltar que (15%) dos alunos discordaram, ou seja, consideram que os professores não incentivam os alunos a questionamentos sobre assuntos que não entendem.

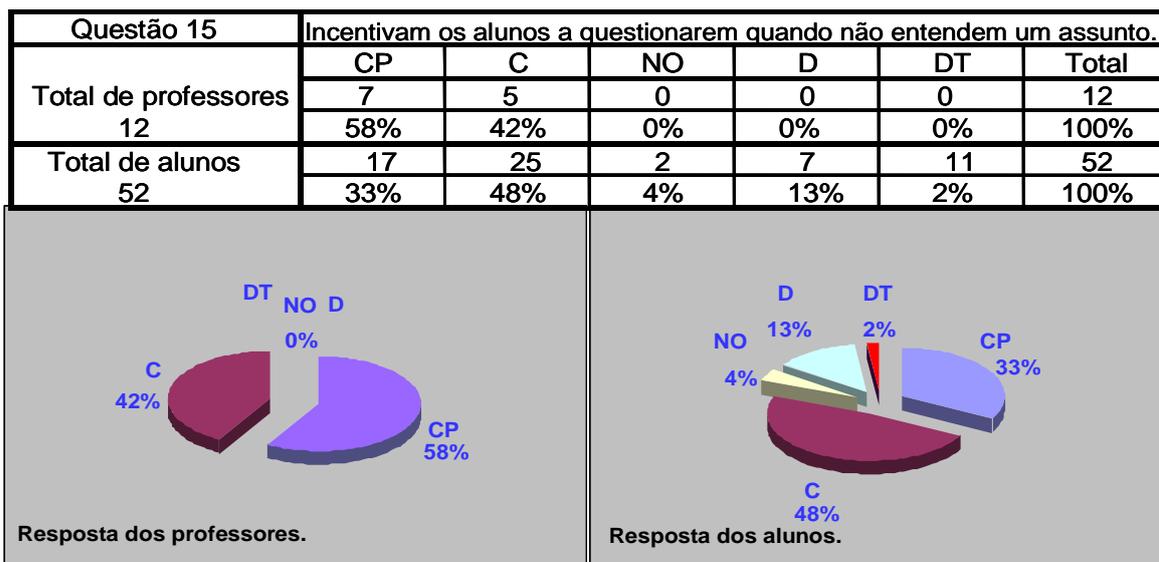


Figura 20 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 15.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Incentivar a participação do aluno na aula, desperta interesse, motivação, que antes permanecia dormente no indivíduo e aflora a dinâmica entre professor e aluno, favorecendo a comunicação de ambos. (MASETTO, 2003).

A **Figura 21** mostra o resultado da **Questão 16** (Não valorizam as perguntas feitas pelos alunos), indicando porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (100%) e apresentando semelhança em relação à discordância, encontra-se a opinião dos alunos (88%).

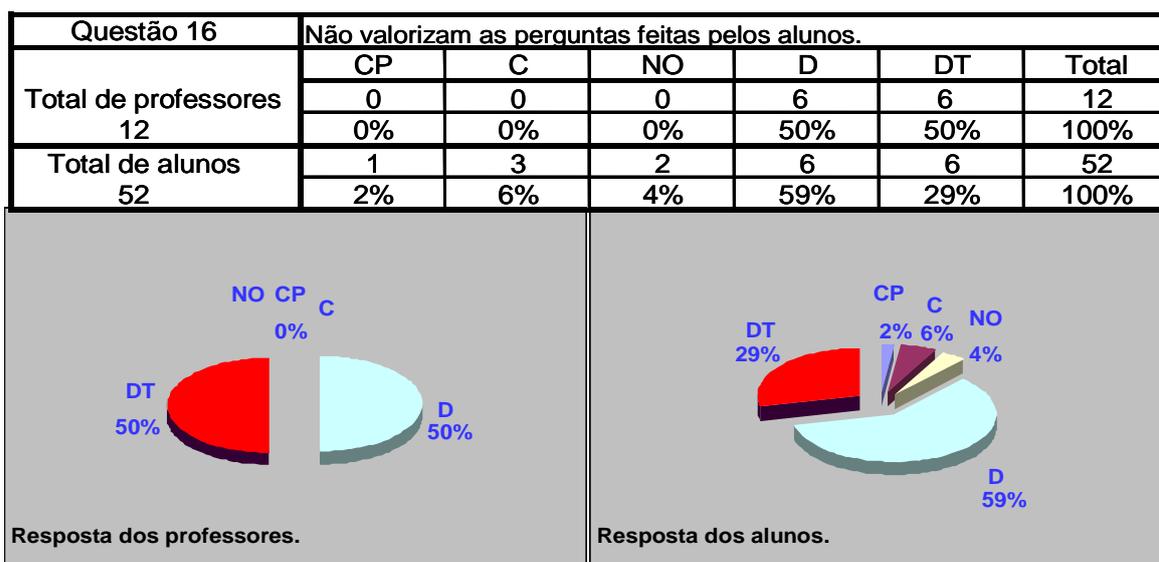


Figura 21 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 16.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Questão 16 será discutida juntamente com a questão 17 pela proximidade do assunto.

Pelos resultados obtidos na **Questão 17** (Tratam com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas) (**Figura 22**), pode-se observar porcentagem de concordância (C/CP) dos professores (100%) e (66%) por parte dos alunos. Porém, cabe ressaltar que (22%) dos alunos apresentaram discordância (D/DT) na questão 17, o que deve ser considerado para análise.

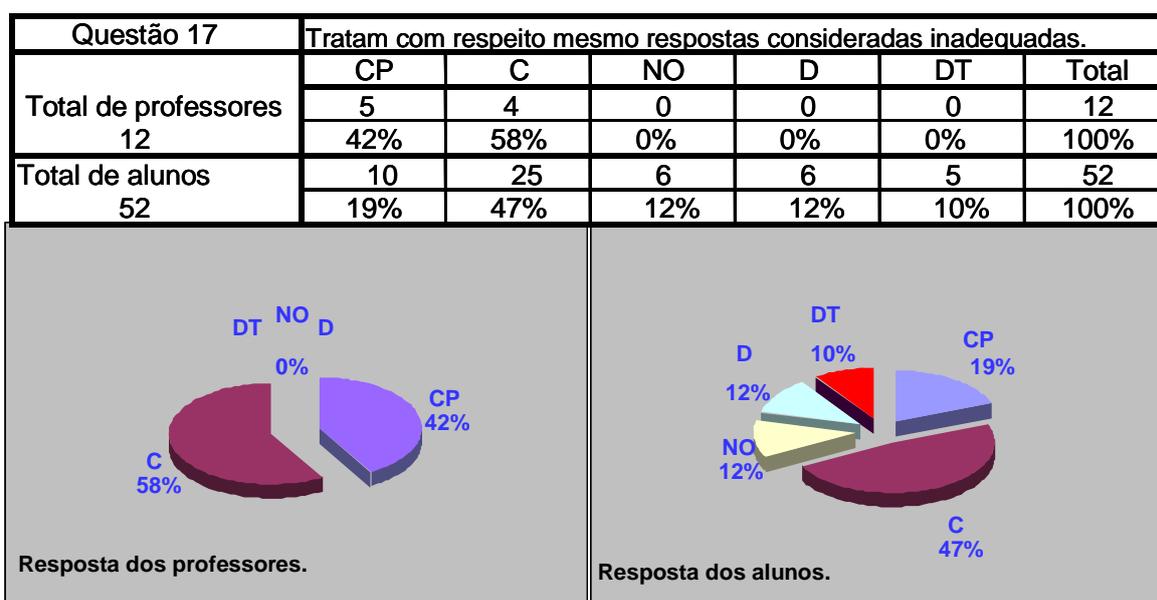


Figura 22 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 17.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Não valorizar as perguntas feitas pelos alunos pode fomentar o desequilíbrio no aprendizado do aluno. Para isso, faz-se necessário que o professor saiba discernir o propósito da pergunta, pois muitas vezes, respostas inadequadas podem sugerir imaturidade do aluno que diante de assuntos tão complexos, pergunta por dúvida (quando não compreendeu perfeitamente o que esta sendo transmitido), por vontade de aprender (quando mesmo assimilando as informações, quer saber mais), por vontade de se destacar no ambiente (para ser notado), para provocar (desejando atrapalhar a aula), testar o conhecimento de quem fala; projetar sua imagem (mostrando que é uma pessoa inteligente), cabendo então ao professor, direcionar atividades que propiciam o crescimento cognitivo do ser que aprende (POLITO, 2011).

Do mesmo autor, experiência como palestrante, orienta que devemos valorizar e enaltecer toda iniciativa do ouvinte que formula uma pergunta, pois este se sentirá recompensado, além de fazer com que aumente o interesse da platéia pelo assunto em questão. Em sala de aula não é diferente, em especial quando o assunto tratado faz parte do currículo necessário para a formação profissional. Orienta, ainda, que devemos ouvir atentamente a pergunta, sendo necessário repeti-la para certificar-mos de que a compreendemos, responder a pergunta olhando nos olhos de quem fez o questionamento e se certificar de que a pergunta foi respondida. A mesma atitude deve ser tomada quando uma resposta for considerada inadequada, pois quando uma pergunta é realizada pelo professor, o aluno tende a respondê-la, pelo fato de considerar necessário responder uma pergunta realizada pelo professor, ou por considerar muitas vezes como sendo um desafio aos seus conhecimentos.

A seguir, apresentamos a **Figura 23**, juntamente com a **Tabela 6**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno, bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 17**.

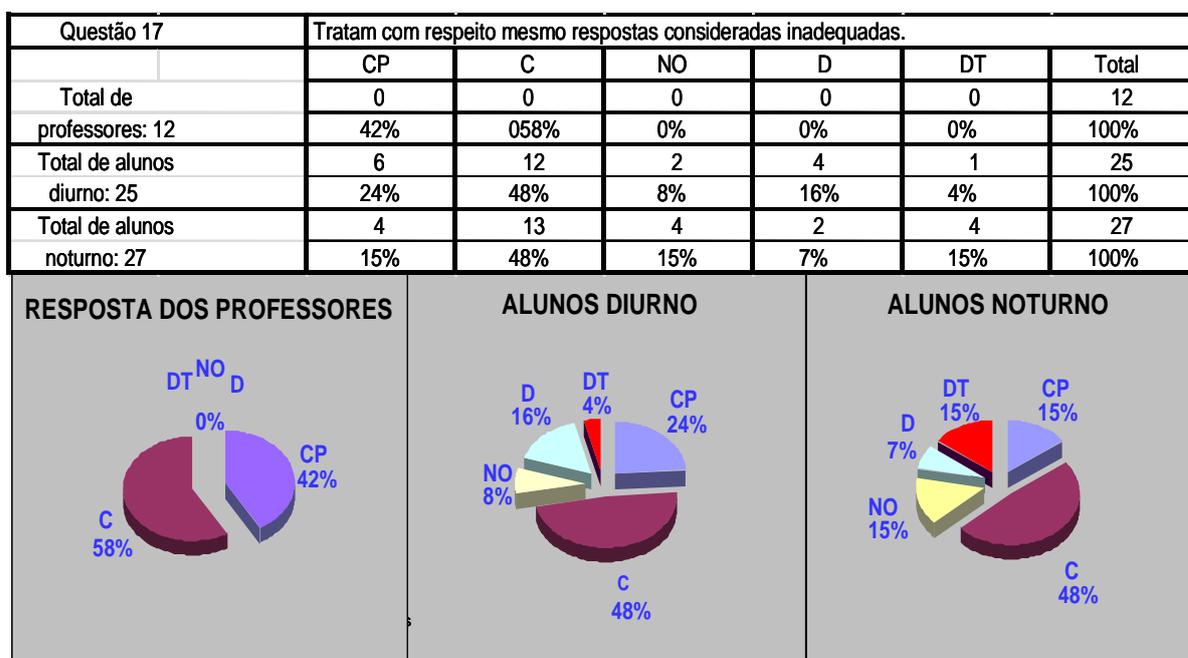


Figura 23 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 17.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Observou-se pela **Figura 23**, (**Questão 17** - Tratam com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas) por meio do teste Kruskal-Wallis, que os professores, alunos noturnos e diurnos diferem estatisticamente entre si, ou seja, (100%) dos professores concordaram da afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (72%) e os do noturno (73%), ambos também em concordância. Vale ressaltar que (20%) dos alunos do diurno e (23%) dos alunos do noturno discordaram da afirmativa, não havendo discordância por parte dos professores. Cabe lembrar os valores de NO (não tenho opinião), (8%) para alunos do diurno e (15%) para alunos do noturno.

**Questão 17** - Tratam com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores  
 Tratamento 2: Alunos período diurno  
 Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes  
 Ao nível de 5% de probabilidade  
 $H = 6.6905$  -  $H_{krit} = 5.9915$   
 $p$  - valor  $< 0.05$  - H0 foi rejeitada

TABELA 6 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 17.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	4.41667	519.500	c
2	25	3.72000	810.000	a
3	27	3.40741	750.500	b

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Na questão 17, os professores, alunos do noturno e do diurno apresentaram diferenças significativas entre si.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, observou-se, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, observa-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno, que por sua vez diferem dos alunos do noturno.

A **Figura 24** revela o resultado da **Questão 18** (Não ouve as experiências cotidianas dos alunos), indicando maior porcentagem de discordância (D/DT) entre os professores (84%), apresentando semelhança em relação à discordância, encontra-se a opinião dos alunos (84%).

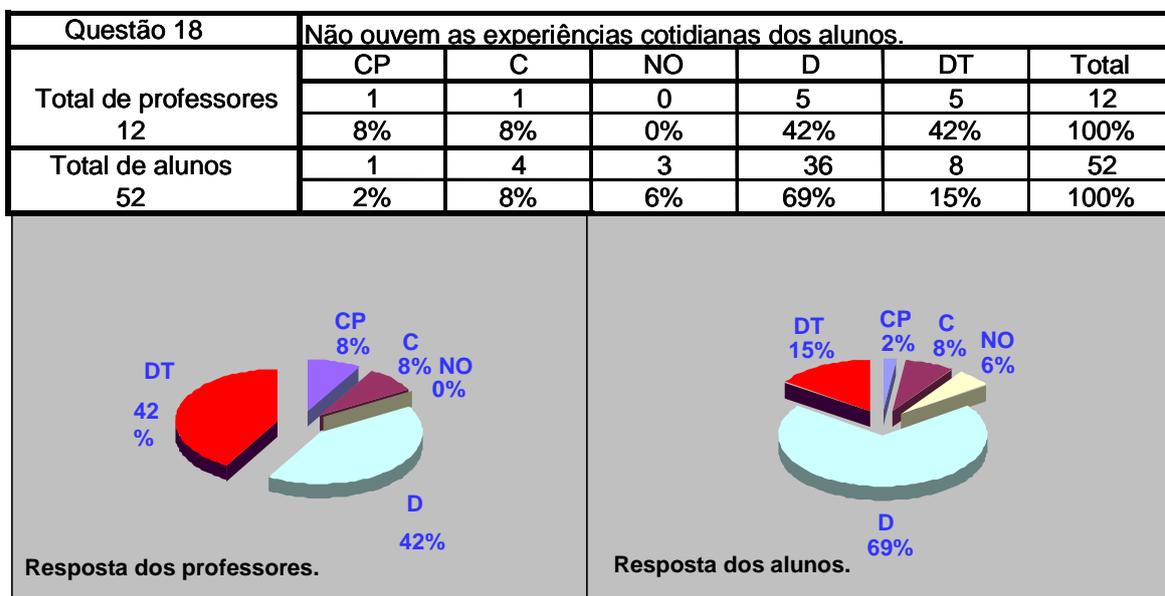


Figura 24 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 18.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Para a compreensão da questão 18, deve-se sempre considerar a individualidade e o tempo de aprender de cada um; é preciso aproveitar cada momento vivenciado em sala de aula que nos proporciona conhecer mais nossos alunos. É o mínimo que podemos fazer, pois “se nossos alunos já são bons, sempre podem ser melhores”. (MORALES, 2004, P. 43).

Pelos resultados obtidos na **Questão 19** (Transmitem com clareza o conteúdo da aula, favorecendo a aprendizagem), (**Figura 25**) para alunos e professores, observou-se a concordância (C/CP) de (67%) e (100%) respectivamente. Porém, cabe ressaltar que (29%) dos alunos apresentaram discordância (D/DT) na questão 19, o que deve ser considerado para análise.

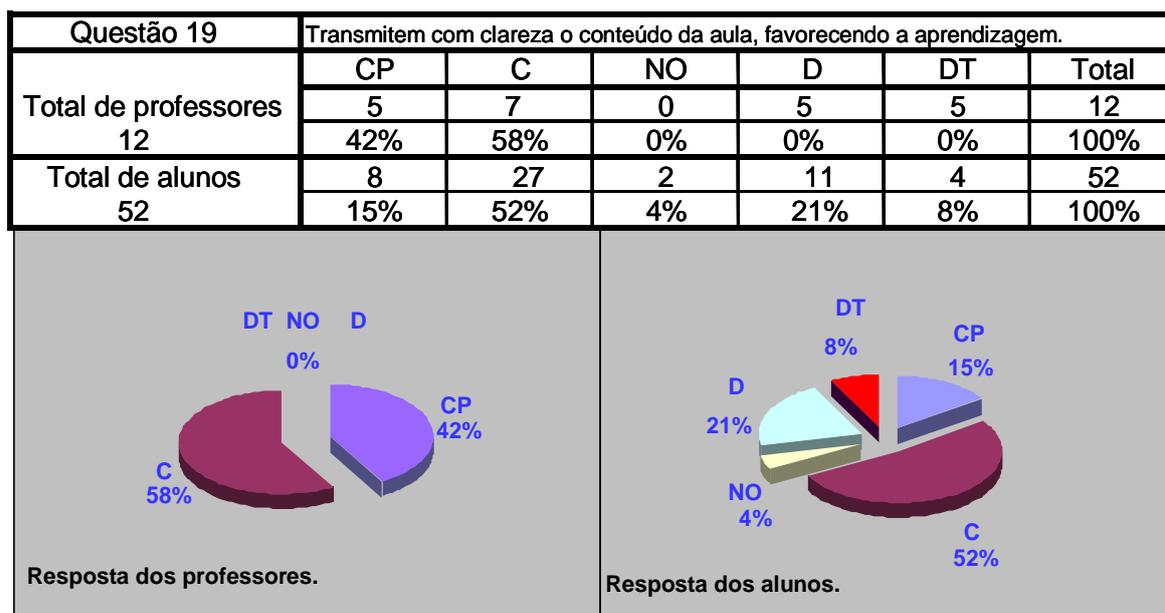


Figura 25 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 19.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir, mostrou-se a **Figura 26** juntamente com a **Tabela 7**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno, bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 19**.

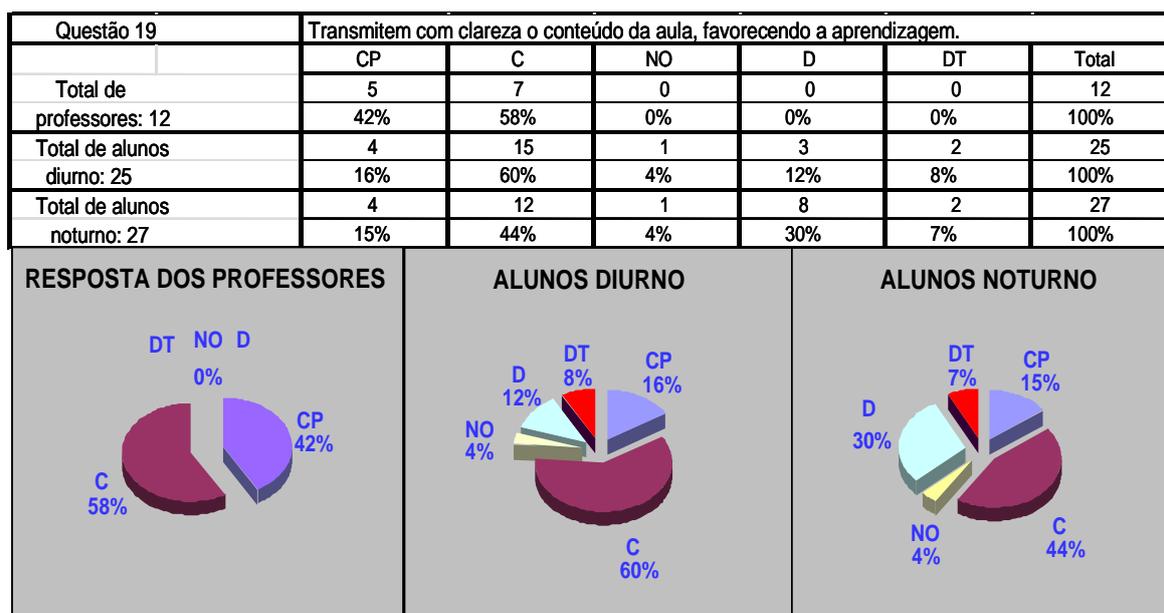


Figura 26 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 19.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Observou-se pela **Figura 23**, (**Questão 19** - Transmitem com clareza o conteúdo da aula, favorecendo a aprendizagem) por meio do teste Kruskal-Wallis, que os professores, alunos noturnos e diurnos diferem estatisticamente entre si, ou seja, (100%) dos professores concordaram da afirmativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (76%) e os alunos do noturno (59%), ambos também em concordância. Ressaltou-se aqui a discordância dos alunos do diurno (20%) e dos alunos do noturno (37%), na questão apresentada.

**Questão 19** - Transmitem com clareza o conteúdo da aula, favorecendo a aprendizagem.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H0: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

$H = 7.9301$  -  $H_{krit} = 5.9915$

$p$  - valor  $< 0.05$  - H0 foi rejeitada

TABELA 7 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 19.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	4.41667	531.500	c
2	27	3.29630	747.500	b
3	25	3.64000	801.000	a

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Na questão 19, os grupos dos professores, alunos do noturno e do diurno apresentaram diferenças significativas entre si.

Mesmo com tratamentos estatisticamente diferentes, observou-se, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores; porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, observa-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno, que sua vez diferem dos alunos do noturno.

Becker (2003) coloca o conhecimento como matéria-prima básica para o professor; é necessário que ele faça com que o aluno consiga entender o aprendizado por reflexão e tomada de consciência própria.

Na **Questão 20** (Nem sempre estão abertos ao diálogo relativo à temática do curso), (**Figura 27**), foram observados (92%) de discordância (D/DT) na opinião dos professores e (52%) na resposta dos alunos. Salientou-se que houve uma porcentagem expressiva de alunos que concordaram com a afirmativa (29%).

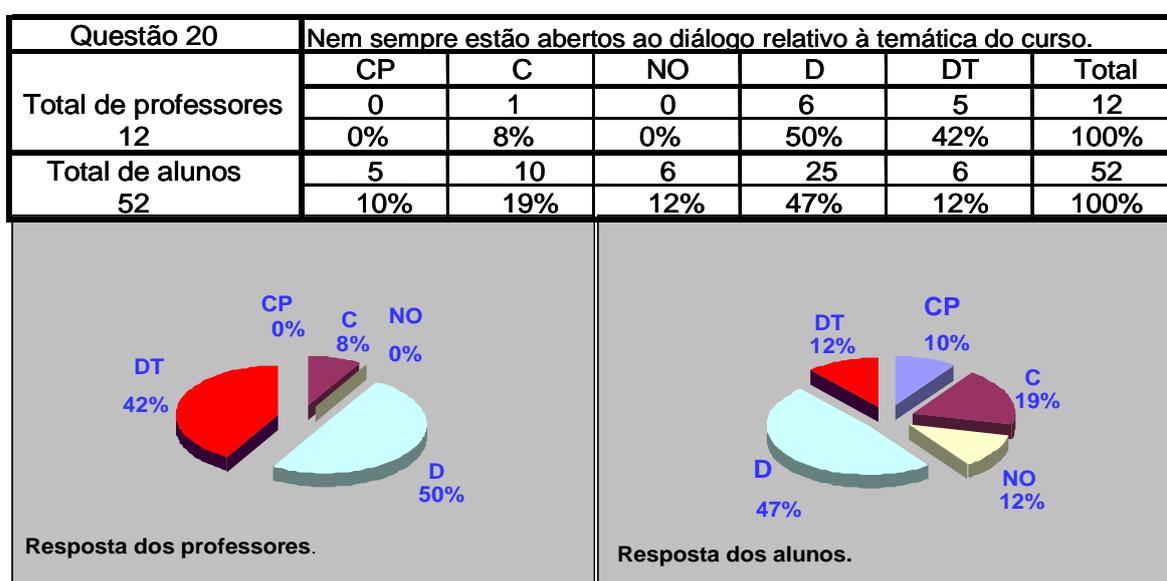


Figura 27 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 20.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A seguir, apresentou-se a **Figura 28** juntamente com a **Tabela 8**, com as diferenças estatisticamente significantes entre os resultados do total de professores com o total de alunos do diurno bem como o total de alunos do noturno (Teste Kruskal-Wallis) para a **Questão 20**.

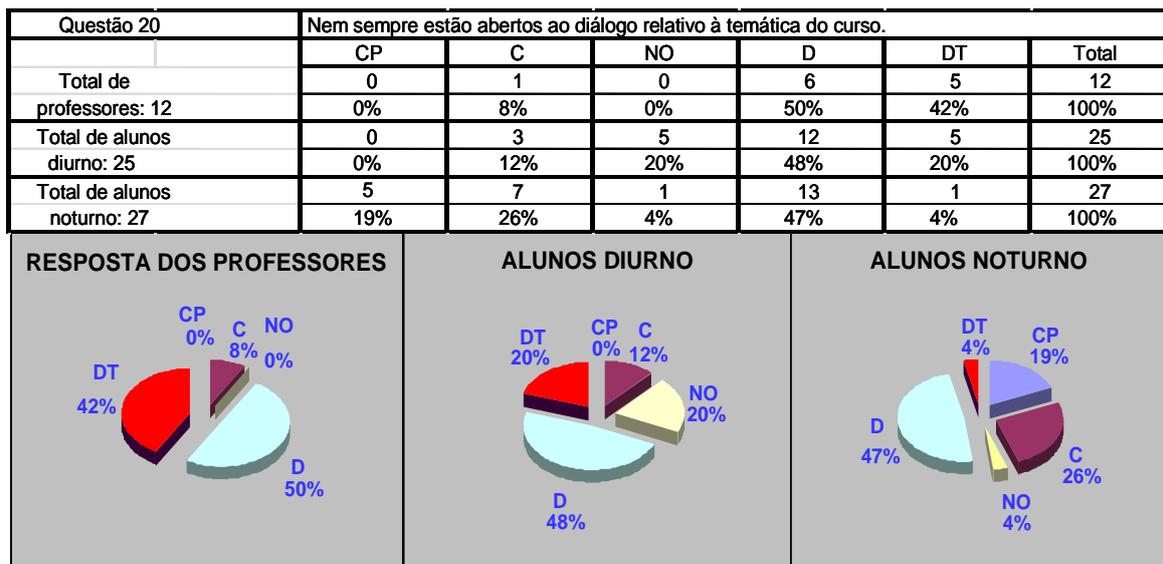


Figura 28 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT do total de professores, total de alunos do diurno e total de alunos do noturno para a questão 20.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Observou-se pela **Figura 28**, (**Questão 20** - Nem sempre estão abertos ao diálogo relativo à temática do curso), por meio do teste Kruskal-Wallis, apontou que os grupos dos professores, alunos do noturno e do diurno apresentaram diferenças significativas, estatisticamente, ou seja, (92%) dos professores discordaram da negativa apresentada, enquanto que os alunos do diurno apresentaram (67%) e os alunos do noturno (51%), ambos também em discordância. Por outro lado, cabe ressaltar a porcentagem em concordância para a questão apresentada, com (12%) na resposta dos alunos do diurno e (45%) na resposta dos alunos do noturno, o que deve ser considerado para análise.

**Questão 20-** Nem sempre estão abertos ao diálogo relativo à temática do curso.

### Teste Kruskal-Wallis

Tratamento 1: Professores

Tratamento 2: Alunos período diurno

Tratamento 3: Alunos período noturno

H<sub>0</sub>: As médias não são diferentes

Ao nível de 5% de probabilidade

H = 11.8625 - H<sub>krit</sub> = 5.9915

p - valor < 0.05 - H<sub>0</sub> foi rejeitada

TABELA 8 - Tratamento estatístico do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a questão 20.

Tratamento	Repetições	Média	Soma dos Postos	Classificação
1	12	1.75000	246.000	c
2	27	3.07407	1090.500	a
3	25	2.24000	743.500	b

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador por meio estatístico.

**Interpretação:** Para a questão 20, os grupos dos professores, alunos do noturno e do diurno apresentaram diferenças significativas, estatisticamente.

Mesmo com tratamentos, estatisticamente diferentes, observou-se, num primeiro momento, que houve discordância por parte do total de alunos em relação ao total de professores, porém, quando aplicado um novo teste - Kruskal-Wallis, percebeu-se que, individualmente, os professores diferem dos alunos do diurno que, por sua vez, diferem dos alunos do noturno.

Corrêa (2005, p. 49) deixa evidente em seus estudos que por meio da expressão de opiniões e sugestões, mesmo divergentes, a interação social é essencial para a construção de novos saberes “[...] no interior da comunidade, os participantes podem e devem ter opiniões contraditórias e conflitantes, pois é uma forma saudável de verificar o grau de tolerância entre seus membros”, com isso o diálogo é indispensável para a construção do conhecimento.

Os professores mais bem preparados resolvem conflitos por meio do diálogo; os estafados baterão de frente com os alunos e, dessa forma, será derrotado. Será vitorioso aquele que conhecer o artifício do diálogo. Tal é a arte da comunicação. (APOLINÁRIO, 2011, s.p.).

Grande é a importância do diálogo, mesmo que sobre conteúdos de disciplinas, que agrega em si várias formas de manifestação e uso.

Pelos resultados obtidos na **Questão 21** (Provocam o aluno para elaborar suas próprias respostas), (**Figura 29**), observou-se que houve concordância (C/CP) dos professores em (92%), enquanto que a concordância dos alunos foi (61%). Porém, cabe ressaltar que (33%) dos alunos apresentaram discordância (D/DT) na questão 21, o que deve ser considerado para análise.

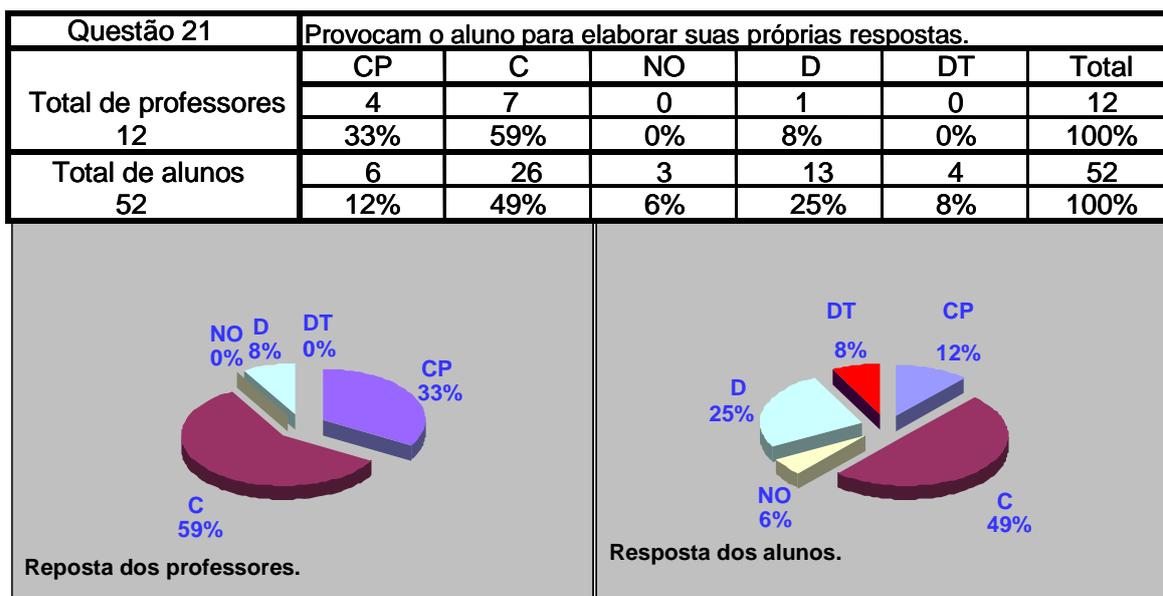


Figura 29 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 21.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

“[...] quando o ser humano confia nos outros para que lhe digam o que fazer e como fazer, perde-se a confiança nas próprias capacidades de actuar e de tomar decisões”, é dessa forma que, a cada dia, nos tornamos muito mais dependentes dos outros. (HOLLY apud NÓVOA, 1995, p. 87). Pensando nisso, não se pode deixar de falar em autoria. O ser humano vive uma busca, constante, pelo conhecimento. Essa busca envolve responsabilidade que esta atrelada à autoria, pois é preciso que se entenda o como e o porquê da construção do conhecimento quando este é realizado pelo aluno e não pelo professor (FERNANDEZ, 2008). Toda aprendizagem cerca o aluno de um temor que está relacionado com a responsabilidade que se supõe na autoria de pensamento. Para Fernandez (2008, p. 90) autoria de pensamento é o “processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou de tal produção”.

Mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo-subjetivo em que realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimentos, construção de si mesmo como sujeito criativo e pensante. (FERNANDEZ, 2008, p. 30).

Quando não estimulado ou provocado para ser autor de seu conhecimento, o aluno deixa de saber como é gratificante descobrir por si só,

perecendo com questionamentos sem respostas, permanecendo em um marasmo sem fim.

Por meio dos resultados obtidos na **Questão 22, Figura 30** (Não propõe assuntos para serem discutidos em grupo), (100%) dos professores discordaram (D/DT) da negativa. Também houve discordância por parte dos alunos em (78%), ressaltando que houve uma porcentagem expressiva de alunos que concordaram com a afirmativa (14%), ou seja, consideram que os professores não propõem assuntos para serem discutidos em grupo.



Figura 30 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 22.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Quando um aluno começa a participar de um grupo, diferenças que englobam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, gostos, crenças, valores e estilos de comportamento, levam-no a inevitáveis diferenças de percepção, opiniões e sentimentos; o que torna necessário que essas diferenças sejam aceitas e tratadas em aberto, gerando uma comunicação eficiente, possibilitando dar e receber “feedback”.

Aproveitando a conceituação a respeito de feedback, Moscovici (1998, p. 54) coloca que “Feedback é um processo de ajuda para mudanças de comportamento; é comunicação a uma pessoa, ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informação sobre como sua atuação está afetando outras pessoas”.

O aluno possui a necessidade de conviver, de estabelecer relações; ele precisa se socializar, pois o conhecimento é resultado de vivência e convivência, não apenas um reflexo de experiência individual e sim uma experiência comungada. (CUNHA, 2008).

Corroborando à idéia, Magalhães (2004) enaltece o fato citando Vigotsky: “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Contamos também com a contribuição de Masetto (2003, p. 30), quando coloca que precisamos de

Um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, [...] que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil do que aprender com o próprio professor. Um docente que seja um motivador para o aluno realizar pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de feedback entre aluno-professor e aluno-aluno. (MASETTO, 2003, p. 30).

Corrêa (2005, p. 49) deixa evidente em seus estudos que, por meio da expressão de opiniões e sugestões, mesmo divergentes, a interação social é essencial para a construção de novos saberes “[...] no interior da comunidade, os participantes podem e devem ter opiniões contraditórias e conflitantes, pois é uma forma saudável de verificar o grau de tolerância entre seus membros”.

Por meio dos resultados obtidos na **Questão 23** (Possuem habilidade no uso da linguagem, quanto à terminologia, voz e entonação), (**Figura 31**) para professores e alunos, pode-se observar a concordância (C/CP) de (100%) e (78%) respectivamente. Porém, cabe ressaltar que (18%) dos alunos apresentaram discordância (D/DT) na questão 23, o que deve ser considerado para análise.

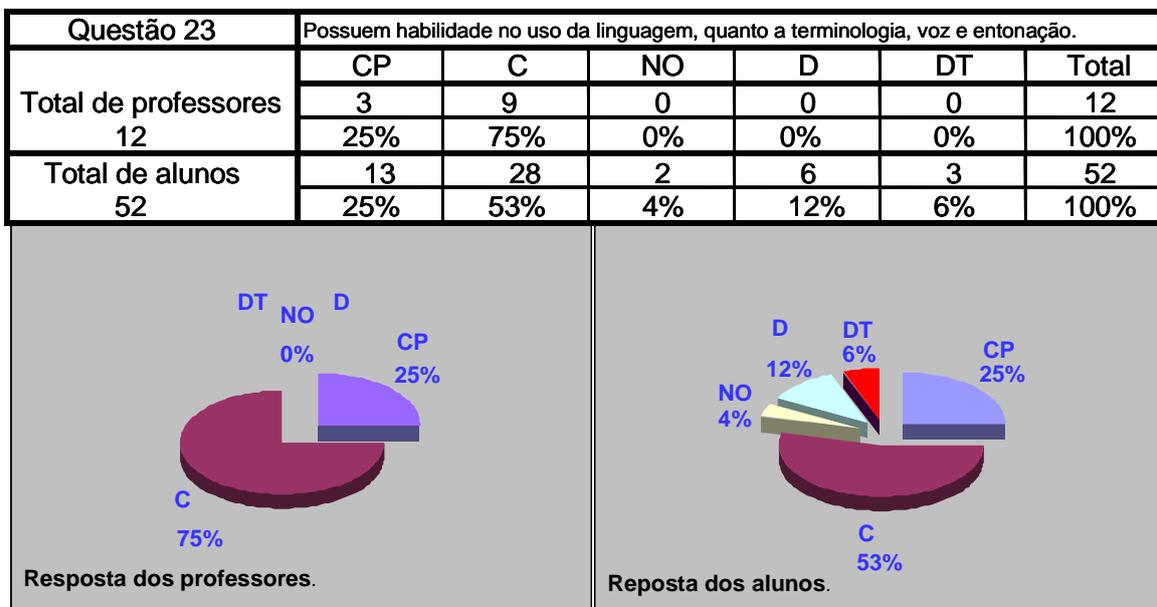


Figura 31 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 23.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A linguagem nasce e encontra sua referência na vida cotidiana. O existir, na vida cotidiana, é estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Para o professor, a linguagem é fundamental, pois sua principal ferramenta de trabalho é a palavra. Ainda, faz-se necessário, o uso de um vocabulário adequado, entonação, expressão, pausa e silêncio (CUNHA, 1994).

A forma como falamos e nos expressamos, verbalmente ou não, contribui para o bom aprendizado do aluno. A emoção da fala é importante para a apreensão da atenção do outro, pois “o falante e o ouvinte variam suas capacidades de manifestar sentimentos”. (SILVA, 1996, p. 54).

Um professor precisa ter consciência da importância de se expressar com coerência, sabendo do que fala e o que demonstra seu corpo, pois tudo pode alterar o grau de motivação do aluno (GOLEMAN, 1996).

Na **Questão 24** (Não estimulam a cooperação e o diálogo em sala de aula), (**Figura 32**), foram observados (100%) de discordância (D/DT) por parte dos professores e apresentando semelhança em relação à discordância (86%) por parte dos alunos.

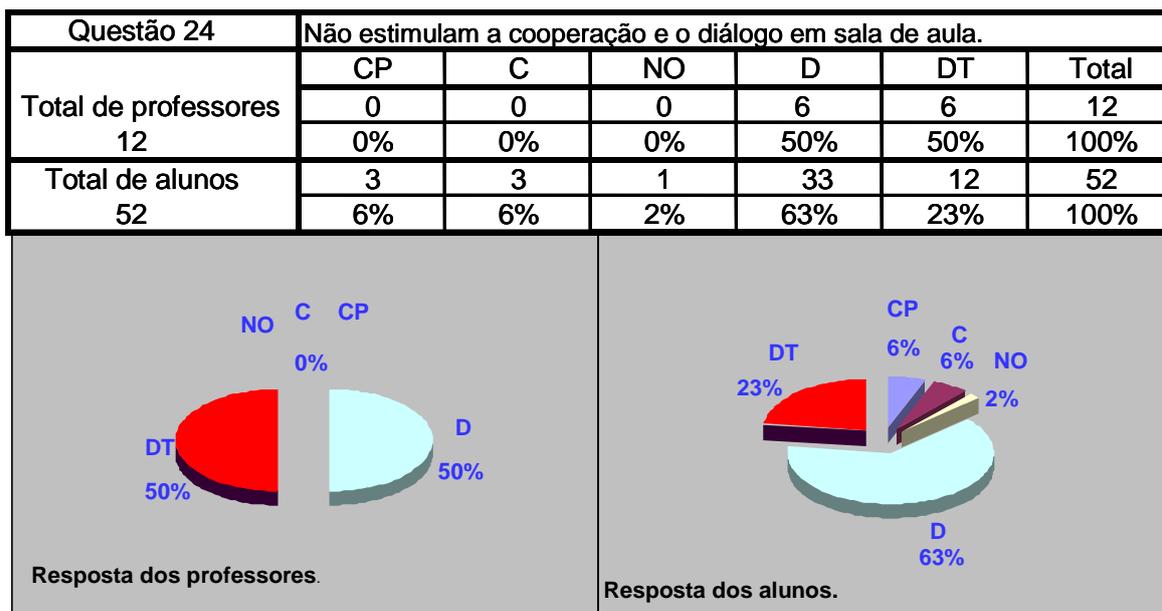


Figura 32 - Distribuição percentual das respostas CP/C/NO/D/DT dos professores e alunos para a questão 24.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Casassus (2008, p. 32) coloca que o professor

Consegue identificar, ler e trabalhar não apenas as próprias emoções, mas também as das pessoas a seu redor. No diálogo com os alunos, o docente presta atenção não somente nas palavras, mas em atitudes, gestos, expressões e linguagens corporais. Essa capacidade sensível de entendê-los e pôr-se no lugar deles é essencial para induzir o processo de aprendizagem. (CASASSUS, 2008, p. 32).

Corroborando a ideia, Machado coloca que

O aprendizado da cooperação é elemento fundamental do desenvolvimento moral. Para a cooperação acontecer, efetivamente, é necessário que os sujeitos envolvidos aprendam a fazer contratos, a comprometer-se com o grupo, a relacionar-se de forma recíproca e, sobretudo, a exercitar sua expressão verbal, bem como o saber escutar. Em outras palavras, a exercitar o diálogo. O diálogo é a própria expressão da humanidade, da comunicação entre os seres humanos e possibilita o desenvolvimento do respeito mútuo. A linguagem é um fato social por meio do qual as pessoas organizam seus pensamentos e expressam suas opiniões. (MACHADO, 2010, s.p.).

O diálogo torna-se essencial para a constituição da educação e principalmente para as relações humanas. “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78), com isso, a palavra, e não obstante a ação de dialogar, deve ser oferecida aos alunos, propiciando sua participação no meio em que se vive.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remetendo-nos à Introdução deste trabalho, diante das experiências como aluna do Curso de Enfermagem e, também como educadora, com a presente pesquisa procuramos mostrar a nossa preocupação frente às questões relacionadas ao processo formativo do profissional de enfermagem.

O propósito desta dissertação foi de atender ao objetivo de investigar como professores e alunos concebem as relações interpessoais, como também comparar a percepção dos professores e alunos sobre as relações interpessoais e a comunicação necessária para o processo de ensino e de aprendizagem de um curso superior na área da saúde.

A formação do enfermeiro revela-nos a importância da dimensão educativa em sua prática cotidiana se comparada com outras da área da saúde. A promoção da saúde, no campo de saberes e práticas, vêm sendo considerado o pilar para a resolução dos problemas de saúde como destacam Santos e Westphal, (1999). Para isso, consideram-se as habilidades do profissional enfermeiro, na implantação dessas práticas, bem como na sua capacidade de saber, saber fazer e o saber a conviver, propiciando meios de promover a saúde. Para tanto, contamos com a contribuição da Educação e da Enfermagem, com o apoio de vários estudiosos, fornecendo-nos subsídios para o entendimento das relações interpessoais, comunicação, relação professor-aluno e aluno-aluno favorecendo o ensino e a aprendizagem.

A estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p.11); mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo professor. Porém, o ensinar vai além dos conhecimentos adquiridos em anos de experiência profissional; é necessário saber relacionar-se com as pessoas, compreender, respeitar e estar atento com o tempo de aprender de cada um.

Deluiz (1996), ao referir-se às mudanças no mundo do trabalho e às necessidades de qualificação de trabalhadores de saúde, afirma que é necessário profissionais com capacidade de diagnosticar, de solucionar problemas, tomar

decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, de auto organizar-se e de enfrentar situações em constante mudança.

Uma prática pedagógica, centrada no professor que se expressa limitada à transmissão de conteúdos não possibilita a formação de um profissional com este perfil. É necessário um ambiente de ensino e de aprendizagem com interações efetivas entre aluno-realidade, aluno-conteúdo, aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno, e isto só é possível quando é permitido aos alunos construir o conhecimento, tendo o professor como facilitador da aprendizagem, que organiza ações pedagógicas, que problematiza a realidade, articula teoria e prática e promove a participação, a crítica e a reflexão dos alunos.

Na parceria e co-participação no processo de aprendizagem, embora ainda encontremos professores apenas como transmissores de informações, um grande contingente de docentes preocupa-se em envolver o aluno com a matéria que está sendo estudada.

A literatura analisada neste trabalho enfocou pontos significativos como: o processo de ensino e de aprendizagem e a comunicação, a relação professor-aluno como facilitadora da aprendizagem e o ensinar e aprender em Enfermagem.

Para que este estudo pudesse ser realizado, objetivando conhecer as relações interpessoais em sala de aula, utilizamo-nos de questionários fechados por meio da Escala Likert, para professores e alunos do 3º ano do Curso de Enfermagem de uma Instituição de Educação Superior particular, procurando obter informações sobre as relações interpessoais necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o presente estudo não tem como intenção esgotar o assunto em questão, mas contribuir com novas possibilidades de discussões visando o desenvolvimento das relações interpessoais, bem como, a relação professor-aluno e a comunicação em sala de aula, propiciando crescimento pessoal e profissional àqueles que direta ou indiretamente estão vinculados com o ato de educar.

Um ponto importante a ressaltar é que durante a geração dos gráficos das 24 questões apresentadas para alunos e professores, na primeira análise, observou-se um percentual de concordância ou discordância de 100% em 18 questões, por parte dos professores. Essa porcentagem expressiva “[...] pode indicar

o seu compromisso de professor com a Instituição de Ensino Superior (IES) particular, acreditando na sua qualidade de professor bem como do ensino que oferece” (DIAS, 1998, p. 100).

Como se vê, na análise das Figuras de 1 a 24, obtem-se um baixo índice de não tenho opinião (NO); porém, cabe ressaltar que, nas respostas dos alunos, observa-se um percentual mais expressivo de análise nas Questões 13 (Tratam os alunos com carinho), com (17%), seguida da Questão 9 (Possuem sensibilidade para o trato com os alunos) com (13%), Questões 17 (Trata com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas) e 20 (Nem sempre estão abertos ao diálogo relativo à temática do curso) com (12%). Isso poderá indicar “falta de consenso do grupo, ou seja, falta de opinião formada dos alunos com relação à concordância/discordância da questão” (DIAS, 2001, p. 193).

Durante a análise desses dados, fomos surpreendidos com a proximidade de concordância de respostas por parte dos alunos com relação às dos professores que, consideraram as relações interpessoais e a comunicação em sala de aula, como sendo propícias para o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, torna-se estatisticamente significativa de análise, quando em nove (9) das vinte e quatro (24) questões, há um índice acima de 20% por parte dos alunos que não concordavam com as respostas dos professores. Portanto, que estes dados possam ser veículos de condução para que se alcancem, também, os alunos que, em minoria, opinam contrário às respostas da maioria dos alunos e que devem ser ouvidos.

A partir disto, para um maior detalhamento, iniciou-se a realização de vários testes estatísticos a procura de valores significativos para o enriquecimento de nossa pesquisa, encontrando-se em Kruskal-Wallis divergências entre respostas dadas pelos professores, alunos do diurno e do noturno em 8 (oito) das 24 (vinte e quatro) questões. Com isso, observou-se que, o propósito do nosso trabalho tem fundamento, ou seja, além de investigar como professores e alunos concebem as relações interpessoais e a comunicação necessária para o processo de ensino e de aprendizagem, procuramos comparar a percepção entre os professores e alunos. Observamos, portanto, que em 1/3 das questões, o que é significativo para análise, não houve consenso entre as partes envolvidas na pesquisa.

Uma avaliação da qualidade das relações em sala de aula não deve basear-se apenas na opinião dos alunos. Porém, são eles os sujeitos que, a priori,

são os principais elementos pelos quais o ensino é dirigido. Portanto, eles merecem ser ouvidos e suas opiniões serem levadas em consideração.

Esperamos ter sido atendidas as expectativas pretendidas no início deste trabalho: a de servir de elementos de base e orientação para que os professores repensem a sua prática pedagógica, com foco no estabelecimento de interações satisfatórias entre educador e educando, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem como também acrescentar subsídios para o aperfeiçoamento constante do Projeto Político Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2001.
- APOLINARIO, M. **A arte da guerra para professores**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- \_\_\_\_\_. A Arte da Comunicação na Sala de Aula. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/a-arte-da-comunicacao-na-sala-de-aula-1704/artigo/>>. Acesso em: 11 maio 2011.
- ARANHA, M.S.F.; LARANJEIRA, M.I. *Brasil, século XX, última década*. Mimeo, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BECKER, F. **A origem e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEAUCLAIR, J. **Educação e psicopedagogia: aprender e ensinar nos movimentos de autoria**. São José dos Campos: Pulso, 2007.
- BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOSCHETTI, D. No circo do ensino quem é palhaço? Diálogo em sala de aula. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/tex/edu02220/sem012/po1/texto12.html>>. Acesso em: 11 maio 2011.
- BRAGA, E. M. **Competência em comunicação: uma ponte entre aprendizado e ensino na Enfermagem**. 2004. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
- BRAGA, E. M.; SILVA, M. J. P. Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem. **Revista Escola de enfermagem**, v.40, n.3, set, 2006.
- \_\_\_\_\_. Comunicação competente – visão de enfermeiros especialistas em comunicação. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.20, n.4, out./dez. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CNE/CES n.º 3, de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 37, 9 de novembro de 2001.

BRITO, M. R. F. Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à matemática. **Zetetiké**, v.6, n.9, p.109-162, jan./jun. 1998.

BRITO, A.P. Os elementos essenciais na formação do enfermeiro reflexivo. Publicado em: 07/03/2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/os-elementos-essenciais-na-formacao-do-enfermeiro-reflexivo-353433.html>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CÂMARA, F. G.; SILVA, O. **Estatística não paramétrica** - Testes de Hipóteses e Medidas de Associação. Departamento de Matemática - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2001.

CAMPIONNI, A.G. et al. (orgs.). **Pós-graduação em educação**: articulação com os diferentes Cursos de Graduação. Londrina: Midiograf, 2003.

CARVALHO, A.M.P. **Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 1986.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2011.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

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

CHAMAT, L. S. J. **Relações vinculares e aprendizagem**: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

COLOMÉ, J. S. **A formação de educadores em saúde na graduação em enfermagem: concepções dos graduandos**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000604729&loc=2007&l=744b6dd4ef634f0c>>. Acesso em: 16 maio 2011.

CORRÊA, C.H.W. **Interação social da comunidade científica no ciberespaço**: Estudo da lista de discussão ABRH-Gestão. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em

Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS, Porto Alegre.

CUNHA, M.I. A relação professor aluno. In: VEIGA, I.P.A. (coord.). **Repensando a didática**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 145-158.

CUNHA, M.I.; VEIGA, I.P.A. (coords.). **Repensando a didática**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CUNHA, A.E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS, C.L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de 3º grau através de uma escala de atitudes**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de capacitação docente para o 3º grau**: uma proposta de implantação. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 15 maio 2011.

DORNELLES, B.V. **Mecanismos seletivos da escola pública**. 1986. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERNANDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Nova Frobteira, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sou professor: trabalhando a auto-estima e a motivação no magistério.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

GARCIA, M.M.A. **A didática no ensino superior.** Campinas: Papyrus, 1994.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** São Paulo: Objetiva, 1996.

HAYDT, R.C.C. **Curso de didática geral.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA. **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 79-110.

KERTÉSZ, I.; LORENZONI, L. M. Avaliação de desenvolvimento do professor de ensino superior – uma proposta para análise e reflexão. **Educação**, n. 21, p. 79-94, 1991.

LEOPARD, M. T. **Entre a moral e a técnica: ambigüidades dos cuidados de enfermagem.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 13 ed. São Paulo: Ed. 34, 2004.

LITTLEJOHN, S. W. **Fundamentos teóricos da comunicação humana.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LIKERT, R. Uma técnica para medida de atitudes. Trad. A. R. Bissoli. **Arquivos de Psicologia** (New York), v. xxii, p.1-42, 1932.

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

MACHADO, S.C.A.S. **Em busca do respeito na sala de aula.** Como atingir o comportamento moral e ético? Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1151>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

MACHADO, L.M. et al.. **Pesquisa em educação: passo a passo.** Marília - SP: M3T, 2007.

MACHADO, V. L. S.; WITTER, G.P. LOMÔNACO, J.F.B. (orgs.). **Psicologia da aprendizagem: aplicação na escola.** São Paulo: EPU, 1987.

MAGALHÃES, L. R. Relações inter pessoais no cotidiano e aprendizagem. Disponível em:

<<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=94.20>>.  
Acesso em: 20 dez. 2010.

MAGALHÃES, M. L.; ORTEGA, J. Q. **ABNT. Normas e Padrões para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos e Científicos da Unoeste**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2006.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo: n. 20, 2005. p. 11-30.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas- tese e prática de livre docência**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, v.1. p.335.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2007.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREIRA, M. A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, n. 4, p.109-123, jul./dez. 1981.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OHL, R.I.B. VALLADÃO, S.C.C. O relacionamento interpessoal professor e aluno como fator determinante do processo de avaliação: visão fenomenológica do aluno. **Acta Paulista Enfermagem**, v. 10, n. 2, maio/ago., 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORIÁ, M.O. B.; MORAES, L. M. P.; VICTOR, J. F. A comunicação como instrumento do enfermeiro para o cuidado emocional do cliente hospitalizado. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 2, p. 292-297, 2004.

PÁDUA, E.M.M. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In CARVALHO, C.M.C. (org.). **Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PALHOÇA. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Palhoça: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2004.

PEREIRA, J.J. **A proposta curricular do Município de Palhoça (SC) e a atividade pedagógica: conflitos entre concepção e elaboração didática**. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/94960\\_Jair.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/94960_Jair.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PISANI, E. M. et al. **Temas de Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

POLITO, R. Como responder perguntas da platéia. Disponível em: <<http://www.espirito.org.br/portal/palestras/reinaldo-polito/como-responder-perguntas.html>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

POTTER, P.; PERRY, A. G. Fundamentos de enfermagem. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. 287p.

ROSEMBERG D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SANTOS, J.L.F.; WESTPHAL, M.F. Práticas emergentes de um novo paradigma em saúde. **Estudos avançados**, São Paulo, v.13, n. 35, jan./abr. 1999.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR., N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, A. L. A. et al. Comunicação e enfermagem em saúde mental: reflexões teóricas. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v.8, n. 5, p.65, out., 2000.

SILVA, L.M.G. et al. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Revista Latino Americana Enfermagem**, v.8, n.4, ago., 2000.

SILVA, M. J. P. A Enfermagem frente à necessidade de percepção do paciente. **Rev. Paul. Enfermagem**, v.9, n. 3, p.114 - 9, 1990.

\_\_\_\_\_. **Comunicação tem remédio:** a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 5. ed. São Paulo: Gente, 1996.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.11, n.3, set./dez., 2005.

SILVA, J. P.S. A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista espaço acadêmico**, n. 52, set, 2005. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc\\_silva.htm](http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm)>. Acesso em: 10 out. 2011.

SORDI, M.R.L. **Estudo da percepção dos docentes de Enfermagem frente à situação de avaliação no processo ensino-aprendizagem.** 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

STEFANELLI, M.C. **Comunicação com o paciente- teoria e ensino.** São Paulo: Robe, 1993.

TASSONI, E.C.M.; SÉRGIO, A.D.L. (orgs.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Cursos.** Faculdade de Enfermagem. Disponível em: <<http://www3.unoeste.br/site/cursos/cg.asp?cod=6>>. Acesso em: 02 dez. 2010.

VALDEZ, D. Relaciones Interpersonales y práctica comunicativa em el contexto escolar. In: CHARDÓN, C. (org.). **Psicologia educacional:** perspectivas e interrogantes. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

\_\_\_\_\_. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. **Patio.** v.6. n. 23, set./out., 2002.

VALENTE, M.L.L.C. **Professor:** a profissão do desejo ou o desejo de uma profissão. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1993.

VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Eu, \_\_\_\_\_, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, vem pelo presente solicitar a V.S<sup>a</sup> autorização para desenvolver, nessa instituição, a pesquisa intitulada “AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO”. A pesquisa objetiva investigar como professores e alunos concebem as relações interpessoais fundamentais para a aprendizagem e a boa comunicação em sala de aula de um curso superior na área da saúde.

Informamos que os alunos e professores serão convidados e, se aceitarem, assinarão um termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participar da pesquisa.

Utilizaremos questionários para entrevistar os alunos (Apêndice C) e professores (Apêndice D), cujas questões estão centradas nas relações interpessoais e a boa comunicação em sala de aula.

Gratos pela atenção de V.S<sup>a</sup>, renovamos nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Nome do mestrando  
Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE  
Presidente Prudente (SP)  
Fone para contato: \_\_\_\_\_  
Email: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente/UNOESTE

Consentimento formal de participação no estudo intitulado “AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO”

Eu,.....portador(a) do RG nº.....,residente  
à Rua:.....nº  
.....bairro:.....na cidade de  
.....telefone:  
(.....).....autorizo minha participação na pesquisa “AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O  
PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO”

#### Objetivo da pesquisa:

A pesquisa objetiva investigar como professores e alunos concebem as relações interpessoais fundamentais para a aprendizagem e a boa comunicação em sala de aula de um curso superior na área da saúde.

#### Potenciais riscos e incômodos:

Fui informado (a) de que o estudo não trará nenhum risco para a minha saúde e que minha identidade será preservada.

#### Seguro saúde ou de vida:

Eu entendo que não existe nenhum tipo de seguro de saúde ou de vida que possa vir a me beneficiar em função de minha participação neste estudo.

#### Liberdade de participação:

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação a qualquer momento sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo. Também entendo que a pesquisadora tem o direito de me excluir do estudo a qualquer momento.

#### Sigilo de identidade:

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, desde que fique resguardada a minha privacidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram das necessidades da pesquisa e se prontificaram a responder todas as questões sobre o experimento. Estou de acordo com minha participação no estudo de livre e espontânea vontade.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesq. Responsável

Nome: \_\_\_\_\_

Fone:- \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesq. Responsável

Nome: \_\_\_\_\_

Fone:- \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Comitê de Ética

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO- QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado aluno, as questões a seguir se referem às informações relativas à relação professor-aluno e a comunicação em sala de aula. Gostaria que ao respondê-las, você pensasse de uma maneira geral em todos os professores que teve até o momento neste curso.

Você encontrará frases, que de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos dos professores. Algumas dessas frases são favoráveis e outras desfavoráveis. Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um **X** a resposta que melhor expresse a sua opinião.

O código é o seguinte: **CP**= Concordo plenamente; **D**= Discordo; **C**= Concordo; **DT**= Discordo totalmente; **NO**= Não tenho opinião

Sempre que possível, evite usar a alternativa **NO**

Leia com atenção cada frase antes de expressar sua opinião. A opção escolhida **deve refletir a sua opinião** e não o que você poderia pensar que devesse ser sua opinião. Lembre-se que o sigilo de suas respostas é um compromisso dos pesquisadores e que delas dependem os benefícios que podem advir deste questionário. Portanto, não o assine.

Assinale com um **X apenas uma opção** para cada frase.

---

<sup>1</sup> De acordo com Moreira (1981, p. 120), **CP** (concordo plenamente), **C** (concordo), **NO** (não tenho opinião), **D** (discordo), **DT** (discordo totalmente)

Procure não deixar nenhuma resposta em branco.

<b>Os professores que tivemos até o momento neste curso</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>NO</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
1-Aceitam o ponto de vista do aluno.					
2- Não revelam respeito pelo aluno como pessoa.					
3- Conhecem as dificuldades que o aluno enfrenta para aprender determinado assunto.					
4- Não procuram ajudar alunos que tem dificuldades na matéria.					
5- Levam em conta o esforço do aluno.					
6-Não demonstram entusiasmo em sala-de-aula.					
7- Escutam com seriedade e atenção os comentários feitos durante as discussões.					
8- Não consideram a interação com o aluno importante.					
9- Possuem sensibilidade para o trato com os alunos.					
10- Não colaboram para que haja respeito entre os alunos.					
11- Incentivam os alunos a participarem das aulas.					
12- Não valorizam nem se interessa pelo aprendizado do aluno.					
13- Tratam os alunos com carinho.					
14- Não se preocupam com o aprendizado do aluno.					
15- Incentivam os alunos a questionarem quando não entendem um assunto.					
16- Não valorizam as perguntas feitas pelos alunos.					
17- Tratam com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas.					
18- Não ouvem as experiências cotidianas dos alunos.					
19- Transmitem com clareza o conteúdo da aula, favorecendo a aprendizagem.					
20- Nem sempre estão abertos ao diálogo relativo à temática do curso					
21- Provocam o aluno para elaborar suas próprias respostas.					
22- Não propõem assuntos para serem discutidos em grupo.					
23- Possuem habilidade no uso da linguagem, quanto à terminologia, voz, entonação.					
24- Não estimulam a cooperação e o diálogo em sala de aula.					

## APÊNDICE D

### INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado professor, as questões a seguir se referem às informações relativas à relação professor-aluno e a comunicação em sala de aula. Gostaria que ao respondê-las, você pensasse de uma maneira geral em sua auto-avaliação até o momento neste curso. Você encontrará frases, que de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos em sala de aula. Algumas dessas frases são favoráveis e outras desfavoráveis. Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um **X** a resposta que melhor expresse a sua opinião.

O código é o seguinte: **CP**= Concordo plenamente; **D**= Discordo; **C**= Concordo; **DT**= Discordo totalmente; **NO**= Não tenho opinião;

Sempre que possível, evite usar a alternativa **NO**

Leia com atenção cada frase antes de expressar sua opinião. A opção escolhida **deve refletir a sua opinião** e não o que você poderia pensar que devesse ser sua opinião.

Lembre-se que o sigilo de suas respostas é um compromisso dos pesquisadores e que delas dependem os benefícios que podem advir deste questionário. Portanto, não o assine.

Assinale com um **X apenas uma opção** para cada frase.

Procure não deixar nenhuma resposta em branco.

<b>Sob a perspectiva de minha auto-avaliação, o professor</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>NO</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
1-Aceita o ponto de vista do aluno.					
2- Não revela respeito pelo aluno como pessoa.					
3- Conhece as dificuldades que o aluno enfrenta para aprender determinado assunto.					
4- Não procura ajudar alunos que tem dificuldades na matéria.					
5- Leva em conta o esforço do aluno.					
6-Não demonstra entusiasmo em sala-de-aula.					
7- Escuta com seriedade e atenção os comentários feitos durante as discussões.					
8- Não considera a interação com o aluno importante.					
9- Possui sensibilidade para o trato com os alunos.					
10- Não colabora para que haja respeito entre os alunos.					
11- Incentiva os alunos a participarem das aulas.					
12- Não valoriza nem se interessa pelo aprendizado do aluno.					
13- Trata os alunos com carinho.					
14- Não se preocupa com o aprendizado do aluno.					
15- Incentiva os alunos a questionarem quando não entendem um assunto.					
16- Não valoriza as perguntas feitas pelos alunos.					
17- Trata com respeito mesmo respostas consideradas inadequadas.					
18- Não ouve as experiências cotidianas dos alunos.					
19- Transmite com clareza o conteúdo da aula, favorecendo a aprendizagem.					
20- Nem sempre está aberto ao diálogo relativo à temática do curso					
21- Provoca o aluno para elaborar suas próprias respostas.					
22- Não propõe assuntos para serem discutidos em grupo.					
23- Possui habilidade no uso da linguagem, quanto à terminologia, voz, entonação.					
24- Não estimula a cooperação e o diálogo em sala de aula.					