

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta tese
será disponibilizado somente a partir
de 16/12/2024.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE MEDICINA

Karime Rodrigues Emilio de Oliveira

**FEEDBACK DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
EM ENFERMAGEM:
CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO**

Tese apresentada à Faculdade de
Medicina, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de
Botucatu, para obtenção do título de
Doutora em Enfermagem

Orientadora: Prof^ª Associada Eliana Mara Braga

Botucatu
2020

KARIME RODRIGUES EMILIO DE OLIVEIRA

**FEEDBACK DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
EM ENFERMAGEM:
CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO**

*Tese a ser apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Enfermagem,
Doutorado, da Faculdade de Medicina de
Botucatu da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, UNESP*

Linha de pesquisa: Tecnologia, Inovação,
Educação, Gestão e Gerenciamento em
Enfermagem e Saúde.

Orientadora: Prof^a Associada Eliana Mara Braga

Botucatu
2020

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior,
CAPES

Período: 04/2017 a 06/2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉC. AQUIS. TRATAMENTO DA INFORM.

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CÂMPUS DE BOTUCATU - UNESP

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: ROSEMEIRE APARECIDA VICENTE-CRB 8/5651

Oliveira, Karime Rodrigues Emilio de.

Feedback de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem em enfermagem: construção, validação e aplicação de instrumento / Karime Rodrigues Emilio de Oliveira. - Botucatu, 2020

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Medicina de Botucatu

Orientador: Eliana MaraBraga

Capes: 40400000

1. Estudantes de enfermagem. 2. Comunicação em enfermagem. 3. Professores. 4. Estudos de validação. 5. Enfermagem - Estudo e ensino.

Palavras-chave: Comunicação; Docentes de enfermagem; Estudantes de enfermagem; Estudos de validação; Feedback.

Comissão Examinadora

COMISSÃO EXAMINADORA

Nome: Karime Rodrigues Emilio de Oliveira

Título: *Feedback* de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem em Enfermagem: construção, validação e aplicação de instrumento

Tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Doutorado, da Faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP para obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Linha de pesquisa: *Tecnologia, Inovação, Educação, Gestão e Gerenciamento em Enfermagem e Saúde.*

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Associada Mara Braga

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Prof.^a Associada Wilza Carla Spiri

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Prof Associado José Eduardo Corrente

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Prof.^a Dr^a Sílvia Franco da Rocha Tonhom

Faculdade de Medicina de Marília, FAMEMA

Prof Dr. Thiago da Silva Domingos

Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP

Botucatu, 16 de dezembro de 2020.

Agradecimentos

A minha família,

Pelo apoio durante estes anos que estive realizando este estudo.

Aos Alunos de Enfermagem da UNESP e da FAMEMA,

Por participarem desta pesquisa e contribuírem com os estudos sobre o ensino em Enfermagem.

Aos Professores de Pós-Graduação em Enfermagem da UNESP,

Por terem ampliado os meus horizontes para a pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos e estímulos constantes.

As Prof^{as} Sueli Piolo, Cristina Guimarães, Cássia Galli Hamamoto,

Cristina Peres Cardoso e Teresa Prado da Silva,

Pela receptividade, auxílio e estímulo à realização deste estudo na Faculdade de Medicina de Marília.

As Prof^{as} Dr^{as}. Wilza Carla Spiri e Prof^a Dr^a Silvia Franco da Rocha

Conhom,

Pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação Geral.

Ao Rinaldo José Ortiz,

Pelo auxílio na correção das referências finais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior,

CAPES,

Que me concedeu a bolsa de Doutorado durante o período em que me pude me dedicar exclusivamente a esta pesquisa.

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra.

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.

Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso”.

(Autor Desconhecida)

À Profª Drª Eliana Mara Braga,

Você é uma das pessoas mais importantes em minha vida.

Não há palavras que possam expressar o quanto sou grata a você.

Obrigada pelos seus ensinamentos, companherismo, amizade, preocupação e amor!

Você estará para sempre em meu coração e em minhas lembranças!

“Sem sonhos a vida não tem brilho.

Sem metas os sonhos não têm alicerces.

Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.

*Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades, e corra riscos para executar os seus
sonhos [...]*”

Augusto Cury

Apresentação

Ingressei no estudo da Enfermagem em 2006 na Faculdade de Medicina de Marília, FAMEMA.

Estudar Enfermagem em uma Instituição que adotava, unicamente, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem foi desafiador e, ao mesmo tempo, estimulante. Pude experienciar o início do amadurecimento, o desenvolvimento de minha postura crítica-reflexiva e, sobretudo, a conscientização da minha responsabilidade na construção do perfil de profissional Enfermeiro que almejava ser.

De todas as habilidades e competências desenvolvidas ao longo dos anos do curso, a que mais me marcou foi a habilidade comunicativa. Me refiro à ela pois a desenvolvi a partir do estímulo, ensinamentos e compreensão de sua importância para a profissão que exerceria.

Ao finalizar a graduação pretendia seguir a carreira acadêmica motivada pelos exemplos de docentes que pude conviver e partilhar conhecimentos. Em seguida, a vida proporcionou meu reencontro com a Prof^a Eliana Mara Braga, que era especialista em comunicação em saúde e em Enfermagem e se transformou em minha mentora de vida, de luz e de ensinamentos sobre a Comunicação Humana e competências necessárias para lecionar na educação do ensino superior.

Com isso, desenvolvi minha Dissertação de Mestrado sobre o Desenvolvimento de habilidades comunicativas no graduando de Enfermagem e o papel do professor neste processo.

Desde então me aprofundo nesta temática tão complexa e multidimensional que é a Comunicação Humana e os princípios pedagógicos.

Resumo

OLIVEIRA, KRE. **Feedback de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem em Enfermagem: construção, validação e aplicação de instrumento**. 2020. 133f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Introdução: No processo de ensino-aprendizagem o docente desempenha um papel essencial acompanhando a progressão de habilidades nos estudantes. Este acompanhamento se dá no fornecimento de *feedback*, permeado por uma comunicação efetiva do docente. Questionamos neste estudo como mensurar o *feedback* fornecido aos estudantes de enfermagem e, conseqüentemente, as habilidades comunicativas do docente, diante da insuficiência de instrumentos que avaliem estes aspectos no processo de ensino-aprendizagem. **Objetivos:** Este estudo pretende construir, validar e aplicar um instrumento que avalia o *feedback* da comunicação do professor sob a percepção dos alunos de graduação em enfermagem. **Método:** Trata-se de um estudo do tipo metodológico com delineamento quantitativo. A coleta de dados foi realizada em cursos de enfermagem de duas instituições públicas de ensino superior. Foram participantes especialistas em comunicação em saúde, além de graduandos de todas as séries dos cursos. Os dados foram coletados por meio da técnica Delphi para os especialistas e aplicação de formulário aos estudantes. Para o tratamento dos dados foi realizada a estatística descritiva e a análise fatorial exploratória. **Resultados:** Houve a participação de 11 juízes que sugeriram modificações resultando em um instrumento composto por 24 afirmativas, mudança da escala do tipo likert de julgamento de quatro alternativas para a de cinco alternativas e alteração na variação dos escores. Quanto aos estudantes, 74 alunos da Instituição A e 88 da Instituição B responderam ao instrumento. A análise fatorial exploratória revelou que os estudantes da Instituição A valorizam o processo de *feedback* relacionado à ensinamentos, o desenvolvimento de habilidades associadas ao relacionamento com os professores, relações acolhedoras promotoras de aprendizagem significativa, ambiente de ensino e compreensão entre estudante e professor. Já os estudantes da Instituição B valorizam questões relacionadas ao relacionamento acolhedor e permeado pela troca de ideias com os docentes, o processo de *feedback* envolvendo confiança e respeito, individualidade, ensinamentos e a sua responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. O escore final apontado

pela Instituição A foi de 56,01 e da Instituição B de 42,74, ($p < 0,0001$). Diante disso, podemos afirmar que os estudantes da Instituição A se mostram menos satisfeitos com o processo de *feedback* do que os estudantes da Instituição B. **Conclusão:** O estudo realizado num contexto de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, nos permite concluir que a diferença significativa entre os escores finais das instituições pesquisadas se deu pela diversidade de métodos de ensino. Neste sentido, um currículo organizado por competências proporciona maiores oportunidades de atividades em pequenos grupos, que favorecem o processo de *feedback* e a proximidade entre docentes e estudantes. A partir dos resultados, percebe-se nos docentes de ambas as instituições competência comunicativa para um *feedback* efetivo, visto que, a escala analisa questões referentes à competência na comunicação do professor, em acordo com os referenciais teóricos do estudo. A experiência da construção, validação e aplicação do instrumento nos mobilizou à valorização de momentos pedagógicos em que professor e estudante têm a possibilidade e proximidade para trocas comunicativas constantes e coerentes, ou seja, o ensino-aprendizado permeado por *feedbacks* efetivos promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos relacionamentos interpessoais.

Descritores: Estudos de validação; *Feedback*; Comunicação; Docentes de enfermagem; Estudantes de enfermagem.

Abstract

OLIVEIRA, KRE. **Feedback of communicative skills in teaching-learning in Nursing: construction, validation and application of an instrument.** 2020. 133f. Thesis (Doctorate degree) - Faculty of Medicine of Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Introduction: In the teaching-learning process, the teacher plays an essential role in monitoring the progression of skills in students. This monitoring takes place in providing feedback, permeated by effective communication from the teacher. In this study, we question how to measure the feedback provided to nursing students and, consequently, the communicative skills of the teacher, given the lack of instruments to assess these aspects in the teaching-learning process. **Objectives:** This study intends to build, validate and apply an instrument that assesses the professor's communication feedback under the perception of undergraduate nursing students. **Method:** This is a methodological study with a quantitative design. Data collection was carried out in nursing courses at two public higher education institutions. Specialists in health communication participated, in addition to graduates from all series of courses. Data were collected using the Delphi technique for specialists and application of form to students. For data treatment, descriptive statistics and exploratory factor analysis were performed. **Results:** There was the participation of 11 judges who suggested changes resulting in an instrument composed of 24 statements, a change in the likert judgment scale from four alternatives to five alternatives and changes in the variation of scores. As for students, 74 students from Institution A and 88 from Institution B responded to the instrument. The exploratory factor analysis revealed that the students at Institution A value the feedback process related to teaching, the development of skills associated with the relationship with teachers, welcoming relationships that promote meaningful learning, the teaching environment and understanding between student and teacher. Institution B students, on the other hand, value issues related to the welcoming relationship permeated by the exchange of ideas with teachers, the feedback process involving trust and respect, individuality, teachings and their responsibility for the teaching-learning process. The final score indicated by Institution A was 56.01 and Institution B 42.74, ($p < 0.0001$). Therefore, we can say that the students of Institution A are less satisfied with the feedback process than the students of Institution B. **Conclusion:** The study carried out in the context of different teaching-learning methodologies, allows us to

conclude that the significant difference among the final scores of the researched institutions was due to the diversity of teaching methods. In this sense, a curriculum organized by competencies provides greater opportunities for activities in small groups, which favor the feedback process and the proximity between teachers and students. From the results, it is perceived in the teachers of both institutions communicative competence for effective feedback, since the scale analyzes issues related to the competence in the communication of the teacher, in accordance with the theoretical references of the study. The experience in the construction, validation and application of the instrument mobilized us to value pedagogical moments in which teacher and student have the possibility and proximity to constant and coherent communicative exchanges, that is, teaching-learning permeated by effective feedbacks promotes the development of communicative skills in interpersonal relationships.

Key-words: Validation study; Feedback; Communication; Faculty, Nursing; Students, Nursing.

Lista de Tabelas

Tabela 1-	Caracterização dos especialistas, quanto à idade, São Paulo, 2020.....	63
Tabela 2-	Caracterização dos especialistas, quanto ao tempo de conclusão da graduação, São Paulo, 2020.....	64
Tabela 3-	Percentual de concordância da avaliação do conteúdo da escala, segundo os juízes especialistas. São Paulo, 2020.....	65
Tabela 4-	Percentual de concordância dos atributos que integram a escala, segundo os juízes especialistas. São Paulo, 2020.....	66
Tabela 5-	Percentual de concordância dos atributos de cada componente da escala, segundo os juízes especialistas. São Paulo, 2020.....	67
Tabela 6-	Quantidade de estudantes da FAMEMA, por ano, e a respectiva participação no estudo. São Paulo, 2020.....	73
Tabela 7-	Quantidade de estudantes da FMB, por ano, e a respectiva participação no estudo. São Paulo, 2020.....	74

Lista de Quadros

Quadro 1-	Comentários/sugestões gerais dos juízes relativos à avaliação do conteúdo da escala apresentados na tabela 3, São Paulo, 2020.....	65
Quadro 2-	Comentários/sugestões gerais dos juízes relativos à validação do conjunto de atributos que integram a escala apresentados na tabela 4, São Paulo, 2020.....	67
Quadro 3-	Comentários/sugestões gerais dos juízes relativos à avaliação dos atributos de cada componente da escala apresentados na tabela 5, São Paulo, 2020.....	68
Quadro 4-	Descrição dos itens originais e modificações efetuadas, após avaliação dos especialistas/juízes, São Paulo, 2020.....	69
Quadro 5-	Análise fatorial exploratória das questões do instrumento da FAMEMA, São Paulo, 2020.....	76
Quadro 6-	Análise fatorial exploratória das questões do instrumento da FMB, São Paulo, 2020.....	78

Lista de Abreviaturas e Siglas

UNESP	Universidade Estadual Paulista
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FMB	Faculdade de Medicina de Botucatu
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
UPP	Unidade de Prática Profissional
UEE	Unidade Educacional Eletiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UES	Unidade Educacional Sistematizada
AFE	Análise Fatorial Exploratória

Sumário

1 INTRODUÇÃO	27
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	35
3 OBJETIVOS	44
3.1 Objetivo geral	45
3.2 Objetivos específicos	45
4 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	46
4.1 A confiabilidade do instrumento	47
4.2 A validação do instrumento	48
4.3 A Técnica Delphi	50
5 MATERIAL E MÉTODO	51
5.1 Tipo de estudo	52
5.2 Cenário do estudo	52
5.2.1 Curso de graduação em enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu, FMB/UNESP	52
5.2.2 Curso de graduação em enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília, FAMEMA	55
5.3 A construção da escala	56
5.4 Considerações éticas	57
5.5. Participantes do estudo	57
5.5.1 Critérios para a seleção dos juízes	57
5.5.2 Critérios para a seleção dos graduandos de enfermagem	58
5.6 Procedimento de coleta de dados	59
5.6.1 A validação da escala pelos juízes em comunicação	59
5.6.2 Graduandos de enfermagem	60
5.7 Tratamento dos dados	61

6 RESULTADOS	62
6.1 PARTE I- Especialistas em comunicação em enfermagem	63
6.1.1 Caracterização dos especialistas	63
6.1.2 Validação do conteúdo da escala	64
6.2 PARTE II- Graduandos de enfermagem	72
6.2.1 Teste-piloto	72
6.2.2 Caracterização dos graduandos	73
6.2.3 Análise da escala	74
6.2.3.1 Análise Fatorial Exploratória FAMEMA	76
6.2.3.2 Análise Fatorial Exploratória FMB/UNESP	78
6.2.3.3 Análise das respostas das questões	80
7 DISCUSSÃO	88
8 CONCLUSÕES	103
9 REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
ANEXOS	128

1. Introdução

A palavra *feedback* possui várias definições na literatura. Os autores a definem como a informação fornecida por um agente relacionada à compreensão de um assunto ou desempenho, que fornece aos estudantes o resultado de um processo e a comparação de suas performances com as metas educacionais, objetivando ajudá-los a adquiri-las ou excedê-las, sendo uma parte integrante do processo educacional. ⁽¹⁻⁵⁾

O processo de *feedback* é tão fundamental para o aprendizado e realizações dos alunos como é o ensino “direto” e as habilidades cognitivas prévias dos estudantes, havendo uma concordância de que este, quando realizado com qualidade, é importante e benéfico para o futuro da aprendizagem. ^(2,3)

Os autores são enfáticos ao afirmar os benefícios desse processo e sustentam que o mesmo possibilita o progresso da aprendizagem, permitindo que o estudante aprenda com as experiências vivenciadas, ajudando-o a se desenvolver e a conquistar melhor performance futura. Ressaltam ainda que o referido processo não deve ser fornecido apenas como consequência das avaliações somativas, ou seja, a possibilidade desse processo durante os momentos avaliativos deve ser fator motivador e determinante para solucionar as deficiências detectadas e reforçar as potencialidades percebidas. ^(6,7)

Assim, considera-se que por meio do processo de *feedback* os docentes são capazes de transmitir mensagens que podem influenciar as atitudes dos estudantes. No entanto, com a ausência do *feedback* efetivo, o desenvolvimento correto não será reforçado, erros não serão corrigidos e o progresso será lento ou inexistente, além de que, é improvável que o estudante alcance um desempenho elevado. ^(1,2)

Um estudo nos indica que o *feedback* dos pacientes aos estudantes da área da saúde também é capaz de contribuir com a melhoria da qualidade da interação, principalmente durante a formação profissional ou em estágios iniciais de atuação, com menores efeitos em profissionais mais experientes. ⁽⁸⁾

A literatura aponta forte relação entre a avaliação formativa e o processo de *feedback*. Este é desenvolvido com vistas a corrigir deficiências, monitorizar o progresso dos estudantes, melhorar as aprendizagens, orientar e motivar os estudantes. ^(9,10)

Neste processo formativo a interação entre os discentes e docentes revela-se de suma importância, ou seja, ambos necessitam trabalhar juntos como aliados para alcançar um objetivo comum, que é a necessidade de desenvolvimento do estudante

de maneira processual e reflexiva. ^(1,11)

Além da classificação do *feedback* em formativo, a literatura ainda o diferencia em diretivo, facilitador, positivo e negativo. ^(1,12) O diretivo é quando o docente diz aos alunos o que precisa ser feito para obter melhor desempenho, o facilitador é denominado quando o professor guia os estudantes para que estes elaborem os seus próprios planos de melhoria. ⁽¹³⁾

Em relação ao *feedback* negativo, compreendido como desempenho inadequado e apontado e que deve ser corrigido, 124 alunos de enfermagem afirmaram que recebê-lo, propiciou posteriormente uma performance mais satisfatória nas atividades de práticas clínicas, enquanto que, o positivo, que se refere ao desempenho correto e reforçado, esteve associado a maiores realizações e contribuições para a prática clínica, assim como, os fez superestimar as suas performances. ^(14, 15)

O processo de *feedback* é uma das tarefas mais complicadas para os educadores, especialmente quando a devolutiva para os estudantes é negativa. Além disso, também sustentam que tanto os *feedbacks* positivos quanto os negativos devem ser comunicados de modo equilibrado, sendo que, o positivo deve aumentar a motivação e performance dos alunos sem causar superestimação do desempenho e o negativo deve ser focado na prática construtiva. ⁽¹⁴⁾

Quando o retorno negativo está em desacordo com a autoavaliação do estudante este poderá induzir fortes respostas emocionais que oportunizarão a sua rejeição, tornando-se uma barreira para as mudanças. ⁽¹⁾

Alguns professores acreditam que o elogio é fundamental para melhorar a autoestima dos educandos. No entanto, decidir quando e como usá-lo é uma questão complexa para muitos docentes. Outros estudos também apontam que alguns professores fornecem devolutiva positiva por razões afetivas, almejando encorajar a persistência e empenho dos alunos ou para mediar as avaliações negativas realizadas. ^(15,17)

A literatura discute como o processo de *feedback* deve ocorrer para que o mesmo seja efetivo, reforçando que o foco ao realizar este processo é um fator determinante para a sua efetividade. ⁽¹⁾

Quando é satisfatório e focado ao nível de processo, o *feedback* pode auxiliar os estudantes a desenvolverem métodos, como a autoavaliação, para detectar os seus erros, além de poder aumentar o compromisso com a execução e empenho

das tarefas e a crença em suas habilidades para alcançar os objetivos de aprendizagem. ⁽¹⁾

Estudos demonstram que um retorno formativo bem-sucedido para o alcance da aprendizagem deve focar na tarefa e não no estudante, ser consistente, específico, imparcial, objetivo, claro em relação à mensagem transmitida e reduzir as incertezas entre os desempenhos e as metas pretendidas. Além disso, é importante que oriente sobre as metas de aprendizagem e que haja equilíbrio entre os comentários positivos e negativos, além de ser transmitido quando o docente e o estudante estão focados na interação, com disponibilidade de tempo e em um local privativo. ^(1, 13, 18)

Também é essencial que o educador motive o estudante para o aprendizado por meio do uso adequado de sua comunicação não verbal. Por exemplo, com uma entonação de voz estimulante, olhando-o com interesse e voltando-se para ele enquanto fala. Ou seja, o docente tem que saber quem é o seu receptor e em como transmitir esta mensagem, sendo importante que o discente se sinta importante neste processo de ensino-aprendizagem. ⁽¹⁹⁾

Além disso, o *feedback* deve permanecer focado no comportamento, ações e decisões do educando e não na interpretação da atitude subjetiva ou intenções do mesmo, ou seja, a mensagem não é eficaz, se destinada especialmente à pessoa e não à uma performance específica. ⁽¹⁾

Alguns retornos, especialmente aqueles direcionados para o aprimoramento de habilidades técnicas, devem ser transmitidos no momento em que se detectou o erro para possibilitar que os estudantes imediatamente o corrijam e o executem corretamente em seguida. Ou seja, o *feedback* será mais eficaz quando ocorrer próximo do momento em que a performance ocorreu pois, caso contrário, a memória do desempenho pode ter sido esquecida. ⁽¹⁾

Além disso, outro estudo enfatiza a importância de se estabelecer um clima grupal que favoreça a formulação do processo de *feedback* construtivo. Este deve ressaltar aspectos considerados funcionais, apontando o que faltou ou o que poderia ser feito de outra forma. ⁽²⁰⁾

Um estudo realizado com 518 professores da Nova Zelândia analisou quais eram as suas concepções sobre esse processo relacionadas às suas práticas de ensino, já que a compreensão do docente sobre este movimento influencia o tipo e

qualidade da devolutiva que eles fornecem. Neste, os docentes entendem que o *feedback* é um processo que oportuniza a interação entre professores e alunos; os auxilia a autoavaliarem os seus desempenhos; está relacionado com a melhoria da aprendizagem e com as normas institucionais, que exigem o oferecimento da devolutiva oral e escrita aos discentes. ⁽¹⁶⁾

Os resultados deste estudo ⁽¹⁶⁾ ainda demonstram que os docentes preferem proporcionar aos estudantes uma devolutiva que é orientada para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia, em detrimento daquela que promove o bem-estar ao estudante, mas não é verdadeira. Ressaltam ainda que não é recomendável oferecer um *feedback* que os proteja de prejuízos psicológicos, especialmente para os que possuem baixo desempenho. Portanto, o educador deve ser verdadeiro com seus estudantes. ⁽²¹⁾

Já outra pesquisa ⁽¹⁷⁾ também realizada com professores da Nova Zelândia, descreve que há de três tipos de *feedback*; o relacionado aos comentários escritos ou orais sobre a aprendizagem, aos comportamentos ou desempenho dos estudantes e o resultante das avaliações somativas. Sendo que, os objetivos dos mesmos estão relacionados com o desenvolvimento, incentivo do aprendizado e exigências das instituições de ensino.

No entanto, estudos ^(1,2,18,22) afirmam que os discentes criticam o *feedback* que recebem de seus professores. Dizem que apresentam dificuldades para compreendê-lo apresentando dúvidas nos comentários realizados, caracterizando-o, na maioria das vezes, como genérico e desconexo com as suas características e necessidades individuais. A literatura ainda aponta que o *feedback* é um dos aspectos mais problemáticos nas experiências de aprendizagem segundo a visão dos estudantes. ⁽²²⁾

Os educandos também relatam que acreditam que o processo de *feedback* não é importante para a aprendizagem, já que notam que os seus próprios docentes não o valorizam devido a forma como o fornecem, caracterizada pela ausência de detalhes e foco em relação a seus desempenhos e informações úteis insuficientes que os possibilitem melhorar enquanto futuros profissionais. Isto permite que o classifiquem como superficial e inútil, promovendo uma visão negativa deste processo. Portanto, compreende-se que a forma como os estudantes respondem ao *feedback* é diretamente influenciada pelo comportamento e valorização dos docentes frente a esse processo. ⁽²⁾

Nota-se que os estudantes preferem que a devolutiva que recebem seja explicada, detalhada, individualizada e apresentar sugestões para a sua melhoria e não em forma de ordens. ⁽²⁾ Entretanto, isto não é sempre prático e possível, porque envolve tempo e desejo dos docentes. ⁽²³⁾

Portanto, a literatura demonstra que há necessidade das expectativas dos estudantes e a prática dos docentes estarem alinhadas em relação ao *feedback*, já que os professores acreditam que estão fornecendo uma devolutiva que é satisfatória, embora os discentes não compartilhem da mesma opinião. ^(2,21)

No processo de ensino-aprendizagem, o docente desempenha um papel essencial e, para que a aprendizagem transcorra de maneira eficiente, é necessário que ele domine todo o processo comunicativo. ⁽²⁵⁾ Portanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre os referenciais teóricos e metodológicos de comunicação humana para que possa estabelecer relacionamentos efetivos e significativos em sua atividade profissional. ⁽²⁵⁾

O papel dos docentes é essencial no desenvolvimento de habilidades comunicativas, especialmente, ao oportunizar a expressão de pensamentos, conhecimentos e a participação dos estudantes nas discussões em pequenos grupos. ⁽²⁵⁾

Todos os docentes de graduação devem se envolver com o tema de comunicação e com o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sendo importante que todos os professores se aperfeiçoem em comunicação e criem estratégias para ensiná-la. ⁽²⁶⁾

A expressão da competência comunicativa interpessoal está, necessariamente, no vivenciar a comunicação no cotidiano profissional e pessoal, ouvir o outro, prestar atenção na comunicação não verbal, validar a compreensão das mensagens, ser capaz de eliminar barreiras da comunicação e demonstrar afetividade. ⁽²¹⁾

Além disso, entende-se como competência em comunicação interpessoal a capacidade ou habilidade que um indivíduo possui de trocar informações de forma adequada às necessidades do outro, expressando-se e interpretando os códigos comunicacionais verbais e não verbais nesta interação. ⁽²⁷⁾

Neste sentido, a competência comunicativa do educador precisa estar explícita nas relações interpessoais do ambiente de ensino e aprendizagem, para que docentes e estudantes mantenham uma comunicação efetiva em todas as

interações. ⁽²⁸⁾

É com a comunicação adequada, fazendo-se entender e compreendendo o outro, no caso, o estudante, que o professor terá mais chances de atingir os seus objetivos educacionais e de interação. ⁽²⁴⁾

A importância do educador no desenvolvimento de habilidades comunicacionais é a atuação como mediador, estimulando as abordagens comunicativas entre estudante e paciente, além de ensinar e orientar sobre comunicação interpessoal. ⁽²⁵⁾

Além da competência em comunicação, os docentes necessitam acompanhar a progressão desta em seus estudantes, já que isto faz parte do dever de formador de futuros profissionais de saúde. Este acompanhamento se dá observando a evolução das habilidades comunicativas nos alunos e pacientes, viabilizando momentos para expressão de pensamentos e sentimentos, fornecendo *feedback* sobre o desenvolvimento destas habilidades, realizando avaliações formativas, estimulando-os para esta evolução e tutorando-os. ⁽²⁶⁾

Deste modo, os docentes de enfermagem precisam ser competentes em comunicação para a realização de um *feedback* efetivo aos estudantes. Quando o docente não apresenta essa competência, tampouco ele poderá ensiná-la, valorizá-la, auxiliar no seu desenvolvimento ou acompanhar a construção de habilidades comunicativas nos estudantes.

Considerando estudos sobre competências necessárias para ensinar, uma delas é administrar a progressão das aprendizagens, e, que para geri-las é necessário realizar balanços periódicos das aquisições dos educandos, observando-os e avaliando-os em situações de aprendizagem. ⁽²⁹⁾

Um *feedback* é permeado por uma comunicação competente, ou seja, por processo interpessoal, que atinge o objetivo dos comunicadores, considera a individualidade do outro, possui clareza, objetividade e estimula o autoconhecimento. ⁽²¹⁾

Os estudos até aqui apresentados, nos levam a refletir sobre a necessidade da competência em comunicação por parte dos docentes de enfermagem, partindo do pressuposto da comunicação como um processo complexo, no qual os comunicadores interagem-se e afetam-se simultaneamente, além de envolver nestas interações fatores pessoais como as expressões faciais, gestos corporais, capacidade de escuta, assim como fatores externos e o ambiente no qual se realiza

o processo comunicativo. ^(30, 31)

A literatura demonstra que estudos relacionados ao *feedback* na educação em enfermagem são limitados, principalmente os que investigam as opiniões dos estudantes. ⁽¹⁸⁾

Considerando o contexto nacional em produção de escalas que avaliem a comunicação, pode-se notar que há um número insuficiente de instrumentos, especialmente os validados e adaptados para a cultura brasileira. Portanto, há uma lacuna nesta área da pesquisa, sendo necessários a elaboração de mais estudos que abordem esta temática. ⁽³¹⁾

Além destes fatores, um estudo que objetivou analisar os métodos de validação utilizados nas pesquisas em enfermagem, evidenciou uma lacuna de conhecimento a estudos de validação na área da comunicação, pois quando se analisou os fenômenos estudados, os resultados indicaram que a maioria dos estudos de validação estavam relacionados aos aspectos assistenciais da enfermagem como, por exemplo, a qualidade da assistência prestada. ⁽³²⁾

Diante do exposto, questionamos neste estudo como mensurar o *feedback* fornecido aos estudantes de enfermagem e, conseqüentemente, a competência comunicativa do docente, considerando a insuficiência de instrumentos que avaliem estes aspectos no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo pretende construir, validar e aplicar um instrumento de avaliação do *feedback* das habilidades comunicativas do professor sob a percepção dos estudantes de graduação em enfermagem. Ademais, este instrumento refletirá a opinião de alunos de todos os períodos de aprendizado possibilitando a reflexão da prática comunicativa dos docentes e a valorização do processo educativo em enfermagem.

8. Conclusões

Ao pretendrmos construir, validar e aplicar um instrumento de mensuração do *feedback* das habilidades comunicativas dos professores no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem, identificamos os saberes dos referenciais teóricos sobre comunicação interpessoal e elaboramos a escala: “*Feedback de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem em enfermagem*”.

Após a validação de conteúdo pelos especialistas em comunicação em saúde, as alterações sugeridas foram inseridas na escala. Houve mudança na escala do tipo Likert de quatro para cinco alternativas de julgamento, supressão de três afirmativas e mudança na variação dos valores dos escores finais, indicando que quanto menor o valor do escore final, melhor é a percepção do estudante sobre o *feedback* recebido.

Os escores finais da FAMEMA foi de 42, 74 e da FMB, 56,01 havendo diferença significativa entre os mesmos ($p < 0,0001$), indicando que os estudantes da FAMEMA estão mais satisfeitos com o *feedback* que recebem do que os estudantes da FMB.

Os estudantes da FAMEMA valorizam o relacionamento acolhedor e permeado pela troca de ideias, o *feedback* envolvendo confiança e respeito, a valorização de suas individualidades e de ensinamentos e se sentem responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

Já os estudantes da FMB relacionam o processo de *feedback* à ensinamentos, o desenvolvimento de suas habilidades está relacionado com o relacionamento que estabelecem com os docentes, valorizam o relacionamento acolhedor que promove a aprendizagem significativa, além do ambiente de ensino e a compreensão do docente.

Em relação as questões de nosso instrumento obtivemos dezessete afirmações com diferença significativa ($p < 0,0001$), sendo que as que apresentaram maior diferença entre as instituições participantes foram: a oportunidade para desenvolver habilidades em comunicação no campo da prática, se os professores consideraram os gestos e expressões nas relações, se foram responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem, se houve liberdade para expor a criatividade e sentimentos e vínculo de confiança entre professor-aluno, se receberam *feedback* sobre o desempenho nos momentos e locais adequados, além do reconhecimento do desempenho satisfatório e se avaliações formativas foram realizadas.

A partir dos resultados, percebe-se nos docentes de ambas as instituições de

ensino a habilidade comunicativa para um *feedback* efetivo, visto que a escala analisa questões referentes à competência na comunicação do professor, em acordo com os referenciais teóricos do estudo.

Sendo assim, o estudo realizado em contextos de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas nos permite afirmar que a diferença significativa entre os escores finais das instituições se deu, especialmente, pela organização curricular pedagógica dos cursos de graduação. Neste sentido, um currículo que é organizado por competências contempla atividades em pequenos grupos, favorecedora no processo de *feedback*, devido a proximidade que os docentes estabelecem com os alunos.

A experiência da construção, validação e aplicação do instrumento nos mobilizou à valorização dos momentos pedagógicos em que o professor e o estudante têm a possibilidade e proximidade para trocas comunicativas constantes e coerentes, ou seja, o ensino-aprendizado permeado por *feedbacks* efetivos promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos relacionamentos interpessoais.

No entanto, cabe considerar as limitações deste estudo em sua capacidade de ampliar o leque de pesquisa e, ao mesmo tempo, sugerir novas pesquisas, que possam utilizar este instrumento validado em instituições com organização pedagógica semelhantes.

Compreendemos a importância deste processo, sobretudo nos ambientes de ensino, afirmando que o comportamento dos envolvidos e a metodologia pedagógica têm influência e podem motivar ou não o estudante em sua trajetória acadêmica.

9. Referências

1. Schartel SA. Giving feedback - an integral part of education. *Best Pract Res Clin Anaesthesiol.* 2012; 26(1):77-87.
2. Hyland K. Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Stud Educ Eval.* 2013; 39(3):180-7.
3. Hattie J, Timperley H. The power of feedback. *Rev Educ Res.* 2007; 77(1):81-112.
4. Ridder JMM, Stokking KM, McGaghi WC, Cate OTJ. What is feedback in clinical education? *Med Educ.* 2008; 42(2):189-97.
5. Oxford English dictionary [Internet]. Oxford: Oxford University Press; 2016 [citado 3 Set 2016]. Disponível em: <http://oed.com>
6. Ackerman DS, Gross BL. Instructor feedback: how much do students really want? *J Mark Educ.* 2010; 32:172-81.
7. Handley K, Williams L. From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assess Eval High Educ.* 2011; 36(1):95-108.
8. Cheraghi-Sohi S, Bower P. Can the feedback of patient assessments, brief training, or their combination, improve the interpersonal skills of primary care physicians? A systematic review. *BMC Health Serv Res.* 2008; 8:179.
9. Fernandes D. Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto; 2005.
10. Santos MC, Leite MCL. A avaliação das aprendizagens na prática da simulação em enfermagem como feedback de ensino. *Rev Gaucha Enferm.* 2010; 31(3):552-6.
11. Oliveira VTD, Batista NA. Avaliação formativa em sessão tutorial: concepções e dificuldades. *Rev Bras Educ Med.* 2012; 36(3):374-80.
12. Porte MC, Xeroulis G, Reznick RK, Dubrowski A. Verbal feedback from an expert is more effective than self-accessed feedback about motion efficiency in learning new surgical skills. *Am J Surg.* 2007; 193(1):105-10.
13. Shute VJ. Focus on formative feedback. *Rev Educ Res.* 2008; 78(1):153-89.
14. Plakht Y, Shiyovich A, Nusbaum L, Raizer H. The association of positive and negative feedback with clinical performance, self-evaluation and practice contribution of nursing students. *Nurse Educ Today.* 2013; 33(10):1264-8.

15. Pracinote SCMN, Pereira ERS. Percepção de discentes de medicina sobre o feedback no ambiente de aprendizagem. *Rev Bras Educ Med*. 2016; 40(3):470-80.
16. Brown GTL, Harris LR, Harnett J. Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: endorsement of improved learning over student well-being. *Teach Teach Educ*. 2012; 28(7):968-78.
17. Irving S, Harris L, Peterson E. One assessment doesn't serve all the purposes or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pac Educ Rev*. 2011; 12(3):413-26.
18. Agius NM, Wilkinson A. Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: a literature review. *Nurse Educ Today*. 2014; 34(4):552-9.
19. Amorim RKFCC, Silva MJP. Comunicação não verbal efetiva/eficaz em sala de aula: percepção do docente de enfermagem. *Texto Contexto Enferm*. 2014; 23(4):862-70.
20. Marco MA, Vessoni AL, Capelo A, Dias CC. Laboratório de comunicação: ampliando as habilidades do estudante de medicina para a prática da entrevista. *Interface (Botucatu)*. 2010; 14(32):217-27.
21. Braga EM, Silva MJP. Comunicação competente - visão de enfermeiros especialistas em comunicação. *Acta Paul Enferm*. 2007; 20(4):410-4.
22. Strudwick R, Day J. Developing effective assignment feedback for an interprofessional learning module - an action research project. *Nurse Educ Today*. 2015; 35(9):974-80.
23. Pokorny H, Pickford P. Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in High Educ*. 2010; 11(1): 21-30.
24. Amorim RKFCCA, Braga EM, Puggina AC, Santos KM. Feedback communication skills: perceptions of undergraduate nursing. In: *Proceedings of the EACH International Conference on Communication in Healthcare Amsterdam*; 2014; Amsterdam. Amsterdam: EACH; 2014.
25. Oliveira KRE, Braga EM. The development of communication skills and the teachers' performance in the nursing students' perspective. *Rev Esc Enferm USP*. 2016; 50(spe):32-8.
26. Braga EM, Silva MJP. How communication experts express communicative competence. *Interface (Botucatu)*. 2010; 14(34):529-38.

-
27. Puggina AC, Silva MJP. Validação e adaptação cultural para o português da Interpersonal Communication Competence Scale. *Acta Paul Enferm.* 2014; 27(2):108-14.
28. Braga EM, Silva MJP. Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP.* 2006; 40(3):329-35.
29. Perrenoud P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed; 2000.
30. Stefanelli MC, Carvalho EC. A comunicação nos diferentes contextos da enfermagem. 2a ed. Barueri: Manole; 2012.
31. Casarin FS, Pagliarin KC, Koehler C, Oliveira CR, Fonseca RP. Instrumentos de avaliação breve da comunicação: ferramentas existentes e sua aplicabilidade clínica. *Rev CEFAC.* 2011; 13(5):917-25.
32. Andersson IS, Lindgren M. The Karen instruments for measuring quality of nursing care. Item analysis. *Vard Nord.* 2008; 28(3):14-8.
33. Silva MJP. Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 8a ed. São Paulo: Loyola; 2011.
34. Lobiondo-Wood G, Haber J. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2001.
35. Polit DF, Beck CT. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 9a ed. Porto Alegre: Artmed; 2018.
36. Hongyu K. Análise fatorial exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S Engineering and Science.* 2018; 7(4): 88-103.
37. Neisse AC, Hongyu K. Aplicação de componentes e análise fatorial a dados criminais de 26 estados dos EUA. *E&S Engineering and Science.* 2016; 6(2): 105-15.
38. Hair JJ, William B, Babin B, Anderson RE. Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman; 2009.
39. Kirch JL, Hongyu K, Silva FL, Dias CTS. Análise factorial para avaliação de questionários de satisfação do curso de estatística de uma instituição federal. *E&S Engineering and Science.* 2017; 6(1): 4-13.

-
40. Alexandre NMC, Coluci MZO. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Cienc Saude Colet*. 2011; 16(7):3061-8.
41. Scarparo AF, Laus AM, Azevedo ALCS, Freitas MRI, Gabriel CS, Chaves LDP. Reflexões sobre o uso da técnica delphi em pesquisas na enfermagem. *Rev RENE*. 2012; 13(1):242-51.
42. Fratezi FR, Tronchin DMR. Validacion de las actividades desarrolladas em centros de dia para ancianos: contribuciones a la evaluacion de la calidad. *Enferm Glob*. 2018; 17(52):202-51.
43. Guimaraes PV, Haddad MCL, MartinsEAP. Validação de instrumento para avaliação de pacientes graves em ventilação mecânica segundo o ABCDE. *Rev Eletronica Enferm*. 2015;17(1):43-50.
44. Faculdade de Medicina de Botucatu. Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu: reestruturação. Botucatu: Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista; 2003.
45. Faculdade de Medicina de Marília. Projeto pedagógico do curso de Enfermagem. Marília: Faculdade de Medicina de Marília; 2018.
46. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2012 [citado 1 Jul 2016]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
47. Fernandes MVL, Lacerda RA, Hallage NM. Construção e validação de indicadores de avaliação de práticas de controle e prevenção de infecção do trato urinário associada a cateter. *Acta Paul Enferm*. 2006; 19(2):174-89.
48. Mainz J. Defining and classifying clinical indicators for quality improvement. *Int J Qual Health Care*. 2003; 15(6):523-30.
49. Nicole AG, Tronchin DMR. Indicadores para avaliação do acesso vascular de usuários em hemodiálise. *Rev Esc Enferm USP*. 2011; 45(1):206-14.
50. Ferreira JC, Patino CM. O que realmente significa o valor-p? *J Bras Pneumol*. 2015; 41(5): 485-485.
51. Campos LRG, Ribeiro MRR, Depes VBS. Autonomy of nursing undergraduate student in the (re) construction of knowledge mediated by problem-based learning. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2020 Nov 11]; 67 (5):818-24. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n5/0034-7167-reben-67-05-0818.pdf>
-

52. Oliveira KRE, Trovo MMT, Risso AMCR, Braga EM. O olhar docente sobre as habilidades comunicativas em diferentes metodologias de ensino. *Rev Bras Enferm.* [Internet]. 2018; 71(5): 2593-9.
53. Barbato RG, Côrrea AK, Souza MCBM. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. *Esc Anna Nery.* 2010; 14(1):48-55.
54. Marques LMNSR. As metodologias ativas como estratégias para deenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. *Esc Anna Nery.* 2018; 22(3):1-6.
55. Guedes GF, Ohara CVS, Silva GTR. Unidade de terapia intensiva: um espaço significativo para a relação professor-aluno. *Acta Paul Enferm.* 2012; 25(2):146-50.
56. Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bollela VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Rev Med.* 2014; 47(3):324-31.
57. Oliveira KRE, Braga EM. Desenvolvimento de habilidades comunicativas no aluno de enfermagem e o papel do professor neste processo [dissertação]. Botucatu: Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista; 2015.
58. Rodrigues SG, Neves MGC. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente. *Comun Cienc Saude.* 2015; 26(3/4):105-14.
59. Fabbro MRC, Salim NR, Bussadori JCC, Okido ACC, Dupas G. Estratégias ativas de ensino e aprendizagem: percepções de estudantes de enfermagem. *REME Rev Min Enferm.* 2018; 22: e-1138.
60. Montes LG, Rodrigues CIS, Azevedo GR. Avaliação do processo de feedback para o ensino da prática de enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2019; 72(3):696-704.
61. Santos CM. A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa: uma revisão da literature [trabalho de conclusão de curso] [Internet]. Porto Alegre: Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2017 [citado 11 Nov 2020]. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/1248>
62. Stone A. Online assessment: what influences students to engage with feedback? *Clin Teach.* 2014;11(4):284-9.
63. Luft J, Ingham H. The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations. Washington: Human Relations Training News; 1961.

64. Oliveira ERA, Bachion MM, Carvalho EC. Aplicação da janela de johari em uma interação. *Rev Lat Am Enfermagem*. 1996;4(esp):113-25.
65. Perrenoud P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
66. Demo P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores associados; 2000.
67. Ventura MCAA, Neves MMAMC, Loureiro CREC, Ferreira MMF, Cardoso EMP. O “bom professor”- opinião de estudantes. *Rev Enferm Ref*. 2011; 3(5):95-102.
68. Watling C, Driessen E, Vleuten CPM, Lingard L. Learning culture and feedback: an international study of medical athletes and musicians. *Med Educ*. 2014; 48(7):713-23.
69. Almeida EG, Batista NA. Desempenho docente no contexto PBL: essência para aprendizagem e formação médica. *Rev Bras Educ Med*. 2013; 37(2):192-201.
70. Paranhos VD, Mendes MMR. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Rev Lat Am Enfermagem*. 2010; 18(1):1-7.
71. Marin MJS, Lima EFG, Pavioti ABM, Matsuyama DT, Silva LKD, Gonzalez C et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Rev Bras Educ Med*. 2010; 34(1):13-20.
72. Goleman D, Boyatzis R. Social intelligence and the biology of leadership. *Harv Bus Rev*. 2008; 86(9): 74-81.