

Contribuições das metodologias ativas e aulas práticas para a formação do enfermeiro

Contributions of active methodologies and practical classes for the training of nurses

DOI:10.34117/bjdv7n9-061

Recebimento dos originais: 07/08/2021

Aceitação para publicação: 03/09/2021

Rwizziane Kalley Silva Pessoa de Barros

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde pela Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Instituição: Enfermeira da Estratégia Saúde da Família no município de Arapiraca-AL
Endereço: Rua Ouro Branco, 1104, Santa Esmeralda, Arapiraca-AL, 57312-020
E-mail: rwizziane@hotmail.com

Lucy Vieira da Silva Lima

Doutorado em Medicina (Clínica Cirúrgica)
Instituição de atuação atual: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Endereço: Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina - FAMED
Avenida Lourival Melo Mota, Cidade Universitária Tabuleiro do Martins
57072900 - Maceió, AL - Brasil
E-mail: lucyvslima@uol.com.br

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Doutorado em Química e Biotecnologia
Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Endereço: Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina - FAMED
Avenida Lourival Melo Mota, Cidade Universitária Tabuleiro do Martins
57072900 - Maceió, AL - Brasil
E-mail: andreaufregadolli@gmail.com

RESUMO

Introdução: As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) orientam uma formação profissional em saúde em conformidade com os princípios do SUS e enfatizam um processo ensino-aprendizagem no qual o discente assume o protagonismo e a responsabilidade na apropriação e na produção dos conhecimentos, estimulando ações éticas, reflexivas e orientadas para mudança. As metodologias ativas estimulam o discente a refletir sobre os fenômenos sociais envolvidos na assistência à saúde, dentre elas destacamos a problematização, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em equipes. **Objetivo:** Verificar as oportunidades de vivência das competências do enfermeiro durante a graduação, anteriores ao estágio curricular supervisionado em Atenção Básica (AB). **Metodologia:** Trata-se de um recorte da pesquisa “Contribuições do estágio curricular na Atenção Básica para a formação de enfermeiros: à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e sob o olhar do discente”, com abordagem qualitativa do tipo estudo descritivo e exploratório, que teve como participantes os discentes do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – *campus* Arapiraca, que haviam concluído o estágio curricular em

AB no ano 2019. A coleta de dados deu-se em dois momentos: no primeiro, realizou-se uma oficina para discutir sobre o conceito de competências e acerca das competências do enfermeiro previstas pelas DCN; em um segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais utilizando-se um roteiro semiestruturado acerca das experiências dos discentes que contribuíram para o desenvolvimento das competências durante a formação. As entrevistas foram transcritas, lidas exaustivamente e criadas nuvens de palavras para facilitar a elaboração das categorias. Os dados foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin, obtendo-se três categorias: 1) A importância das aulas práticas para a formação e 2) A utilização das metodologias ativas durante a graduação. Todos os cuidados éticos foram respeitados, conforme a Resolução nº 510/16. Resultados e Discussão: Percebeu-se que durante a graduação de enfermagem foram utilizadas algumas estratégias de ensino que contribuíram para a formação de enfermeiros conforme as DCN, ressaltando-se a importância de aulas práticas nos serviços de saúde para o aprendizado de procedimentos e técnicas, embora consideradas insuficientes para o desenvolvimento de competências relacionadas aos conteúdos atitudinais. Em relação a utilização de metodologias ativas, as discentes referiram a possibilidade de buscar conhecimentos de forma autônoma, apesar de apontar a falta de conhecimentos dos discentes e o despreparo dos docentes na condução dessa metodologia de ensino. Conclusão: As metodologias ativas e aulas práticas proporcionaram o desenvolvimento de uma visão e postura crítica, reflexiva, criativa e ativa para prestação de um cuidado de saúde integral e humanizado coerente com o esperado pelas DCN.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Educação em Enfermagem, Aprendizagem Baseada em Problemas, Pesquisa em Educação de Enfermagem.

ABSTRACT

Introduction: The National Curriculum Guidelines guide professional health training in accordance with the principles of SUS and emphasize a teaching-learning process in which the student assumes the role and responsibility in the appropriation and production of knowledge, encouraging ethical, reflective and oriented towards change. Active methodologies are based on previous knowledge and encourage students to reflect on the social phenomena involved in health care, among them stands out the problematization, problem-based learning and team-based learning. **Objective:** To verify the opportunities of experiencing the nurse skills during graduation, prior to the supervised curricular internship in AB. **Methodology:** This is a section of the research "Contributions of the curricular internship in Primary Care for the training of nurses: in the light of the National Curriculum Guidelines and under the student's perspective", with a qualitative approach of the descriptive and exploratory study type, which had as participants the undergraduate nursing students at the Federal University of Alagoas - Arapiraca campus, who had completed the curricular internship in Primary Care in 2019. The data was collected through in two moments: in the first, a workshop was held to discuss the concept of competencies and about the competencies of the nurse predicted by the DCN; in a second moment, individual interviews using a semi-structured script about the student's experiences that contributed to the development of skills during the curricular internship in Primary Care. The interviews were transcribed and read exhaustively. Word clouds were created to facilitate the elaboration of categories and the data was analyzed according to Bardin's content analysis technique, obtaining two categories: 1) The importance of practical classes for training, and 2) The use of active methodologies during the University graduate. All ethical precautions were respected, in accordance with Resolution No. 510/16. **Results and Discussion:** It was noticed that during the nursing

graduation some teaching strategies were used that contributed to the training of nurses according to the national curricular guidelines, emphasizing the importance of practical classes in health services for learning procedures and techniques, although considered insufficient for the development of skills related to attitudinal content. Regarding the use of active methodologies, the students referred to the possibility of seeking knowledge autonomously, despite pointing out the lack of knowledge of the students and the teachers' lack of preparation in the conduct of this teaching methodology. Conclusion: The active methodologies and practical classes provided the development of a critical, reflexive, creative and active vision and posture to provide comprehensive and humanized health care consistent with what was expected by the DCN.

Keywords: Teaching. Learning. Education, Nursing. Problem-Based Learning. Nursing Education Research.

1 INTRODUÇÃO

Na década de (19)70 iniciou-se um movimento para reforma sanitária brasileira que envolveu diversos atores sociais dispostos a refletirem acerca da necessidade de implantação de novas práticas em saúde, essas reflexões resultaram na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988, e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, possibilitou o reordenamento dos serviços e das ações de saúde, reorientando o modelo assistencial, com ênfase na organização da Atenção Básica (LEITE *et al.*, 2012).

Os princípios e diretrizes do SUS requerem de gestores e profissionais de saúde mudanças na organização e implementação das ações de saúde; um desafio especialmente aos gestores, que devem garantir uma assistência hierarquizada, integrada, otimizada e universal (COLLISELLI *et al.*, 2009).

Aos profissionais de saúde cabe fornecer uma assistência integral, garantindo a preservação da autonomia das pessoas, a defesa da integridade física e moral, o direito às informações de saúde para os indivíduos atendidos, a participação da comunidade e a utilização da epidemiologia para estabelecer prioridades, deixando de lado as práticas tecnicistas e o foco na doença (COLLISELLI *et al.*, 2009).

Para transformar o paradigma sanitário e o sistema de saúde é preciso atuar na formação dos profissionais, rever as práticas educativas e seus reflexos sobre as ações e serviços de saúde. Desse modo, o contexto de criação do SUS foi seguido pela implantação das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceram uma nova gestão e organização do sistema educacional devido a necessidade de reformulação do currículo da educação nacional em conformidade com o novo contexto econômico e social (COSTA; GERMANO, 2007; KRAWCZYK e VIEIRA, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) descrevem as competências gerais na formação dos profissionais da saúde em conformidade com os princípios do SUS e enfatizam uma aprendizagem em que o discente reconhece e assume sua própria responsabilidade na apropriação e na produção dos conhecimentos, estimulando ações éticas, reflexivas e orientadas para mudança (BRASIL, 2001; SOUZA; SILVA; SILVA, 2018).

As Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com as novas normas, devem romper com o modelo de ensino cristalizado e tradicional, reconhecer seu papel social e se comprometer com a formação em saúde provendo meios para a formação de profissionais que contribuam para o desenvolvimento do SUS e para sua melhor execução, possibilitando o controle social e expressando qualidade e relevância em harmonia com as ideias da reforma sanitária (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; LEITE *et al.*, 2012).

Neste contexto, as metodologias ativas pretendem tornar o discente protagonista do seu processo de aprendizagem, retirando a função de detentor e transmissor do conhecimento do professor, que deve assumir a função de mediador ou facilitador da aprendizagem, partindo de conhecimentos prévios e vivências de situações reais, estimulando o discente a refletir sobre a complexidade dos fenômenos sociais envolvidos na assistência à saúde (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; SOUZA; SILVA; SILVA, 2018).

Algumas metodologias ativas utilizadas na atualidade são a problematização, a aprendizagem baseada em problemas (ABP ou PBL), a aprendizagem baseada em equipes (ABT ou TBL), os seminários, os trabalhos em pequenos grupos, as simulações, entre outras. Entretanto, não basta a utilização apenas de novos métodos de ensino, é importante articular a formação nos três eixos de forma integral (ensino, pesquisa e extensão) para alcançar o modelo profissional que se almeja (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2018; CUSTÓDIO *et al.*, 2019).

A partir do processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) iniciado em 2006, o curso de Enfermagem (bacharelado) no Campus Arapiraca passou a ser ofertado, em resposta a uma pesquisa das necessidades da região e ao grande número de egressos do ensino médio, de baixa renda e com dificuldades para deslocar-se ou residir em Maceió, reafirmando a UFAL como um instrumento que promove o desenvolvimento de Alagoas e regiões (UFAL, 2018; UFAL, 2005).

O projeto pedagógico do curso de Enfermagem – *Campus Arapiraca* tem como proposta a Tendência Pedagógica Transformadora, que pretende viabilizar o pleno

desenvolvimento humano e de grupos sociais, transformando as formas de alienação, partindo da experiência real com as problematizações e consequentes produções de conhecimento para transformação da realidade (UFAL, 2018).

Nesta tendência pedagógica é possível utilizar diversos métodos e estratégias de ensino aprendizagem a serem decididas pelo docente, porém reconhecendo sempre o papel de protagonista do discente em seu processo de ensino aprendizagem (UFAL, 2018).

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Contribuições do estágio curricular na Atenção Básica para a formação de enfermeiros: à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e sob o olhar do discente”, visando atender ao objetivo específico: verificar as oportunidades de vivência das competências do enfermeiro durante a graduação, anteriores ao estágio curricular supervisionado em AB. Pretende contribuir com a formação do enfermeiro em consonância com preceitos do SUS e de acordo com as DCN.

Com base no que foi exposto, pergunta-se: além do estágio curricular supervisionado, quais as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas durante a graduação para formação de enfermeiros de acordo com as diretrizes curriculares?

2 MÉTODOS

Para esse estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, participaram 9 (nove) discentes do curso de graduação em enfermagem da UFAL (*campus* Arapiraca), que vivenciaram o estágio curricular em Atenção Básica no ano de 2019, encontravam-se com matrículas ativas ou regulares, não estavam afastados por motivos de doença e concordaram em participar do estudo.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado a realização de uma oficina presencial para discutir sobre o conceito de competências e acerca das competências do enfermeiro previstas pelas DCN.

A oficina ocorreu em setembro de 2019, em sala apropriada, nas dependências do *Campus* em questão, tendo duração de 2h30min e foi dividida em 4 etapas: Apresentação (25min), Discussão sobre O que é Competência? (40min); Discussão sobre as competências do enfermeiro (60min) e Avaliação da oficina (25min).

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após terem sido prestados os devidos esclarecimentos pertinentes à pesquisa.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais utilizando um questionário semiestruturado durante os meses de setembro e dezembro de 2019. Nessa etapa da pesquisa, das participantes da oficina, apenas 6 (seis) discentes se disponibilizaram a participar das entrevistas, apesar de terem sido empenhados diversos esforços para realização por meio de encontros presenciais ou a partir de ligações telefônicas e áudios de aplicativos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, levou-se em conta o critério de um número de entrevistas suficientes para garantir a saturação dos dados e a qualidade das informações.

Para que fossem mantidas a confidencialidade e anonimatos das participantes do estudo, elas foram codificadas com a letra E, seguida por um número arábico, conforme ordem das entrevistas (E1, E2, E3... E6).

Os dados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin, seguindo três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Para tanto, as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua íntegra e as informações coletadas foram lidas exaustiva e detalhadamente pela autora do estudo.

A fim de auxiliar na elaboração das categorias temáticas, escolheu-se o programa online WordArt para criação de nuvem de palavras, nele foram colocadas as respostas às perguntas feitas durante a entrevista no espaço correspondente para se obter os termos mais frequentes das falas das entrevistadas.

Previamente, foram excluídos os numerais, preposições, artigos, pronomes, verbos, entre outros elementos gramaticais de limitado valor simbólico à análise de conteúdo.

Em seguida, foi criada uma nuvem de palavras que permite uma visualização dos termos mais citados durante a entrevista, assim foi possível realizar um agrupamento dos termos ao observar a sua frequência e definir as categorias temáticas para discussão.

As respostas foram agrupadas de acordo com as categorias temáticas: 1) A importância das aulas práticas para a formação e 2) A utilização das metodologias ativas durante a graduação. Desta última, emergiram subcategorias de acordo com as falas: Metodologias de ensino, Interdisciplinaridade e Avaliação da aprendizagem, que coincidem com os elementos necessários a manutenção do enfoque pedagógico na perspectiva ativa de ensino e acordo com o Projeto Pedagógico do curso (UFAL, 2018).

(n=5), Dificuldade (n=5), Unidade Básica de Saúde (n=5), Oportunidades (n=4), TBL (n=4).

A partir do agrupamento dos termos e distribuição da sua frequência foram definidas as categorias temáticas para posterior discussão (Quadro 2).

Quadro 2 – Elaboração das Categorias Temáticas a partir dos termos mais frequentes na nuvem de palavras da Figura 2 de acordo com o programa WordArt.

TERMOS	FREQUÊNCIA	CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIAS
Aula Prática Aulas Práticas Graduação	26 16 10 8	A importância das aulas práticas para a formação	
Metodologia Metodologia ativa Situação Problema Graduação	39 30 9 8	A utilização das metodologias ativas durante a graduação	Metodologias de ensino Interdisciplinaridade Avaliação da aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa

1) A importância das aulas práticas para a formação

Sobre as atividades teóricas e práticas, as DCN orientam que a estrutura do curso de enfermagem deve assegurá-las desde o início do curso de forma integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2001).

A partir das falas abaixo é possível perceber que as disciplinas eram organizadas com atividades teóricas e práticas, inclusive nos serviços de saúde, desde o início do curso, favorecendo o desenvolvimento de habilidades a partir da realidade vivenciada.

(...) a gente sempre intercalava aulas teóricas com aulas práticas, e aí a gente ia para os serviços correspondentes, então saúde mental a gente foi para o CAPS – Centros de Atenção Psicossocial –, métodos a gente foi para o hospital, e ia fazendo as atividades pertinentes a cada disciplina. (E4)

(...) eles – professores - organizavam as matérias, as disciplinas, tanto por aula, então sempre que a gente tinha aula, por exemplo, aula de citologia, a gente ia pra unidade pra praticar citologia, então era bem assim... associado nas aulas, a gente conseguiu praticar grande parte, porque os professores tanto organizavam a parte teórica quanto prática. (E6)

(...) desde o 2º período a gente já está inserido nos campos de prática, em saúde coletiva (...) acho que uma vez por semana, as aulas práticas de cada disciplina e realmente se tornava pouco para gente ver tudo que precisava, mas desde o início do curso a gente foi impulsionado a estar no campo de prática mesmo. (E2)

Netto *et al.* (2018), em um estudo realizado com docentes de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais, reafirmam a importância da inserção precoce nos

campos de prática desde o 1º período para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores práticos tendo como finalidade as mudanças do modelo assistencial e o desenvolvimento de competências profissionais.

As aulas práticas podem ser usadas em cenários reais ou simulados, mas têm como objetivo a resolução de problemas, e, partindo da compreensão do discente da complexidade dos fenômenos sociais envolvidos no cuidado em saúde, torna-se possível produzir conhecimento através da ação (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; SOUZA; SILVA; SILVA, 2018).

Sobre as aulas práticas em laboratório, as discentes afirmaram:

(...) e tivemos também as aulas e provas práticas, inclusive com simulação em saúde do adulto, de situações de urgência e emergência, reanimação cardiopulmonar, nós praticamos, isso foi muito positivo. (E1)

Percebe-se que foram organizadas aulas práticas utilizando a simulação com o intuito de desenvolvimento de habilidades e atitudes. Embora vistas como estratégias positivas, uma das discentes lembra a deficiência de equipamentos e materiais disponíveis nos laboratórios, o que prejudica a condução dessas estratégias pelos docentes:

(...) a gente realmente ia pra o laboratório pra treinar as habilidades, apesar de que a nossa infraestrutura mesmo que a gente pegou, os laboratórios ainda eram meio que insuficientes, os bonecos eram meio que defeituosos e isso realmente atrapalha. (E2)

A simulação possibilita um processo dinâmico, próximo à realidade, que ocorre de forma controlada, permitindo ao discente desenvolver habilidades teóricas e práticas, mas além disso, as aulas em laboratório de práticas precisam proporcionar a reflexão sobre a realidade que será vivenciada no futuro de forma científica (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; SOUZA; SILVA; SILVA, 2018).

Apesar dos benefícios de utilizar a simulação em aulas práticas dentro de laboratório, a fala a seguir afirma a necessidade dos espaços reais de aprendizagem:

(...) quando você pega realmente o corpo humano na hora da prática é diferente do que você tá lá treinando com um boneco, então durante a graduação eu senti um pouco falta mesmo, da gente tá mais treinando com o corpo humano mesmo, ao invés de estar só naquele laboratório de métodos. (E2)

As práticas realizadas em um contexto real permitem ao discente a aplicação dos seus conhecimentos aprendidos, o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades

e atitudes relacionadas à resolução de problemas, favorecendo o desenvolvimento de diversas competências profissionais e pessoais, tais como: a tomada de decisão, a capacidade de argumentação, o trabalho em equipe, o senso de solidariedade, cidadania e de responsabilidade social (COUTO; SOUZA, 2019; NETTO *et al.*, 2018).

Sobre as aulas práticas nos cenários reais, as discentes afirmaram:

(...) a gente ia para o campo de prática, mas a gente fazia geralmente procedimentos pontuais, por exemplo, mesmo sendo na Atenção Básica, vamos supor, no pré-natal, como se mede a altura uterina? Como se faz a ausculta? Como é que faz a manobra de Leopold? (...) o foco realmente era para aprender geralmente as técnicas, as recomendações, era uma coisa bem mais pontual, mas tiveram muitas oportunidades, a gente fez vários tipos de consultas, fazia educação em saúde, muita sala de espera, o que a gente não teve oportunidade de fazer foi educação continuada. (E3)

(...) a gente ia com os professores, eles marcavam as crianças, ou então as mulheres pra gente atender na Atenção Básica, já vinha com o roteiro mesmo da consulta preparado, então a gente já vinha mais ou menos com noção do que é que a gente ia perguntar ao paciente, quais são as condutas, e até mesmo a questão dos diagnósticos de enfermagem sempre foram passados pra gente, pra gente tá lá treinando, tanto a CIPE – Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem – quanto a NANDA – Associação Norte-Americana de Diagnósticos de Enfermagem. (E2)

Percebe-se nas falas acima que as aulas práticas tinham como objetivo a aprendizagem de procedimentos e habilidades assistenciais e educativas ligadas às competências do enfermeiro, inclusive levando-se em conta a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE).

A SAE possibilita refletir, avaliar, organizar e operacionalizar o processo de trabalho do enfermeiro levando-se em conta o método, os recursos humanos e os instrumentos. O processo de enfermagem constitui-se em um instrumento que norteia o cuidado de enfermagem e o registro da prática com o rigor do método científico, é composto por 5 (cinco) etapas interdependentes e que se relacionam entre si: histórico de enfermagem, diagnóstico de enfermagem, planejamento, implementação e avaliação (FIGUEIRA *et al.*, 2018).

A fim de alcançar reconhecimento e autonomia enquanto prática social e aprimorar a assistência prestada, buscou-se uma unificação e padronização do processo de enfermagem e da comunicação através de nomenclaturas universais, e, assim, foi criada a Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE) que contempla as cinco etapas do processo (FIGUEIRA *et al.*, 2018).

Anteriormente, outros sistemas de classificação haviam sido criados com foco em uma das etapas que permanecem sendo utilizados, tais como: taxonomias da NANDA (Associação Norte-Americana de Diagnósticos de Enfermagem), Classificação das Intervenções e dos Resultados de enfermagem, entre outras (FIGUEIRA *et al.*, 2018).

Segundo estudo realizado com docentes de uma escola de enfermagem em São Paulo “é consenso geral (*sic*) dos docentes que o campo de prática é momento ímpar e fértil para trabalhar conteúdos atitudinais”, porém as estratégias não são simples de serem aplicadas (NOSOW; PÜSCHEL, 2009, p.1235).

A discente abaixo afirma que as aulas-práticas proporcionaram maior segurança ao exercer a assistência direta ao paciente durante o estágio supervisionado, porém lembra que, antes do estágio, foram poucas oportunidades de vivenciar outras competências, tais como a liderança:

(...) nós tivemos oportunidades de realizar algumas consultas nas aulas práticas de saúde da criança, saúde da mulher, saúde do idoso também, isso facilitou quando a gente chegou no estágio, a gente ter uma noção melhor, mas algumas competências, assim como a liderança e alguns fazeres do enfermeiro, durante a graduação em si, não foi tão abordado, a gente não teve tanta oportunidade como a gente teve durante o estágio. (E1)

Para o desenvolvimento de competências, são imprescindíveis o aprendizado de conteúdos atitudinais, que podem ser interiorizados quando há oportunidade de se pensar, sentir e atuar em contextos reais a partir de normas e regras estabelecidas nesse contexto (NOSOW; PÜSCHEL, 2009).

De acordo com Nosow e Püschel (2009) os conteúdos relacionados a conhecimentos e procedimentos são os mais trabalhados durante a graduação de enfermagem, sendo os atitudinais, isto é, ligados ao fazer, conviver, conhecer e ser, os mais negligenciados por se constituírem um grande desafio.

Ainda sobre as atividades práticas nos serviços, um das discentes afirmou:

(...) os professores tentaram passar isso, que a gente precisava já aprender como ser enfermeiro na graduação quando diziam: “agora você vai fazer, faça, faça agora isso, faça essa consulta, convide esse paciente, ouça a história, faça a anamnese completa; nos trabalhos sempre pediam: faça o mapeamento, busque dados da unidade de saúde, veja o perfil desse paciente, que é esse cuidado que a gente tem extra. Não é só o indivíduo, é o indivíduo como um todo, esse cuidado integrado que a gente tem, a gente foi levado a isso durante a graduação. (E1)

A partir da fala acima, percebe-se que durante as aulas práticas buscou-se a construção do perfil profissional do enfermeiro coerente com as DCN, uma vez que o discente foi incentivado a refletir sobre o contexto real em que se deu as práticas, levando em conta as necessidades individuais e coletivas, bem como, os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.

É importante realçar que não é suficiente apenas a realização de aulas práticas em cenários reais, esta articulação teoria-prática e ensino-serviço pode perder a sua função principal se não houver uma direção adequada das atividades em campo, deve-se proporcionar um ensino-aprendizagem além de conteúdos e procedimentos, permitindo uma aproximação de uma prática profissional crítica, reflexiva e socialmente contextualizada como orientam as DCN (BRASIL, 2001; NETTO *et al.*, 2018).

Assim, além das aulas-práticas é imprescindível adotar abordagens de ensino cada vez mais ativas, em que os discentes sejam protagonistas do seu processo ensino-aprendizagem e construam o conhecimento em enfermagem de forma coletiva, criativa e autônoma.

2) A utilização das metodologias ativas durante a graduação

As estratégias inovadoras de aprendizagem têm sido cada vez mais adotadas pelas instituições de ensino superior em substituição às metodologias tradicionais, ditas conteudistas, que permitem a memorização de assuntos, mas não provocam o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes para o adequado exercício profissional, ou seja, para o desenvolvimento de um perfil de profissional voltado a atender às necessidades sociais da saúde com ênfase no SUS, conforme previsto pelas DCN (BRASIL, 2001; DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

4 METODOLOGIAS DE ENSINO

Na tentativa de estimular a formação de profissionais da saúde aptos a solucionar problemas de saúde reais, novas metodologias de ensino estão sendo empregadas, tais como: aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem baseada em equipes (TBL), educação interprofissional, simulações, educação baseada em competências, entre outras (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2018).

Na fala abaixo, observa-se a identificação de algumas das metodologias ativas utilizadas durante a graduação de enfermagem da UFAL – *Campus Arapiraca*:

(...) como por exemplo, situações problema, discussões em grupo, principalmente situações problema, que eles chamavam de SP, que eram assim, eles entregavam perguntas sobre o assunto, e você tinha que pesquisar em várias fontes. (E3)

Além de citar as discussões em grupo e situações problemas como estratégias adotadas, a discente identifica a responsabilidade que tinha na busca do seu próprio conhecimento a partir do estímulo docente com a aplicação de perguntas, demonstrando que assumiam o papel de protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Desde o início da implantação do curso de graduação em Enfermagem no *Campus* de Arapiraca, buscou-se adotar, independente da técnica aplicada pelo docente, a perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, seguindo alguns passos para a construção de conhecimentos pelo discente: explicitação do problema; discussão do problema e estabelecimento de metas; e, resolução do problema e respostas às metas traçadas/consolidação da aprendizagem (UFAL, 2018).

Apesar de constar no Projeto Pedagógico que o curso preza por metodologias ativas de ensino, percebe-se pelas falas abaixo que algumas disciplinas mantiveram o ensino mais tradicional durante a graduação, e a mudança para as metodologias ativas foi identificada pelos discentes:

(...) teve períodos que nós pegamos só a metodologia ativa mesmo, no meu caso, pra mim foi algo novo porque eu não tinha noção de como seria essa metodologia. (E1)

(...) só que aí depois mudou a metodologia, foi realmente pra uma metodologia mais ativa, eu realmente senti dificuldade porque eu já sou acostumada ao professor dar aula e eu chegar em casa e realmente estudar, e nessa metodologia ativa a gente foi forçado a estudar, eu achei um pouco complicado no início e até senti dificuldade em aprender, porque era muito conteúdo a estudar e a gente ficava meio que perdido. (E2)

As falas acima lembram da dificuldade de adaptação às novas metodologias utilizadas, uma vez que as metodologias tradicionais eram mais comuns de serem vivenciadas nos anos anteriores à graduação, durante a educação básica, como acrescenta a discente a seguir:

(...) porque é um processo, não tem como em mais de 14 anos da sua vida tendo aquela mesma metodologia e você mudar, então é o que causa uma certa estranheza, mas que consegui desenvolver. (E5)

Em estudo realizado por Dias-Lima *et al.* (2019) afirma-se que são muitas as condições entre docentes, discentes e do próprio cotidiano acadêmico que podem dificultar ou mesmo impedir a execução das metodologias ativas.

Percebe-se, nas falas abaixo, uma resistência das discentes na adesão às novas práticas, que pode ter acontecido pela falta de informações acerca dos benefícios das metodologias ativas para o processo ensino aprendizagem:

(...) e nós tivemos uma metodologia ativa, mas assim na minha opinião ela não foi muito bem aplicada, principalmente porque cada aluno tem a sua forma, a sua maneira de aprender, e a metodologia ativa eu me lembro que não foi tão positiva pra todos. (E1)

(...) eu não gosto muito das metodologias utilizadas, eu sou uma pessoa que aprende muito da forma tradicional, porque cada um aprende de uma forma diferente. (E3)

Segundo estudo realizado por Almeida Filho *et al.* (2018) há um consenso entre teóricos do ensino na saúde acerca da superioridade operacional e da obtenção de resultados melhores na aprendizagem ao serem utilizadas as estratégias coletivas de apropriação e construção de conhecimentos, principalmente o PBL e TBL.

As metodologias ativas proporcionam que o discente desenvolva o aprender a aprender, a partir da identificação dos conhecimentos prévios, ele é estimulado pela curiosidade a formular questões para busca de respostas cientificamente comprovadas que o ajudem a desenvolver a sua identidade profissional (DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Outro autor afirma que as metodologias ativas proporcionam a participação ativa do discente, permitindo que ele assuma o papel de protagonista na construção de conhecimentos, além de propiciar um ambiente escolar cooperativo (CONCEIÇÃO; MORAES, 2018).

Acerca dos benefícios das metodologias ativas, as discentes afirmaram que conseguiram ampliar seus conhecimentos de forma independente, responsável e proativa partindo de um interesse provocado durante as aulas:

(...) o ponto positivo da metodologia ativa, foi que ela – metodologia ativa – me forçou a buscar o conhecimento antes de ir pra sala de aula, que talvez eu seria levada a estudar só aquilo que foi passado na sala, e pra mim a metodologia foi boa por isso, porque eu busquei uma amplitude maior de conhecimentos, para poder chegar na aula com esses conhecimentos e com as questões já pré-respondidas. (E1)

(...) as metodologias mais tradicionais acabam ficando mais cansativas, terminava ficando desinteressante você procurar mais informações sobre

determinados assuntos, eu particularmente tenho mais afinidade com metodologias que sejam mais ativas, que não sejam sempre aquela mesma coisa de slide, slide e só, então procurar formas diferentes de ensinar, de passar o conhecimento, eu acho que é muito mais interessante e é mais fácil do aluno se interessar na disciplina. (E4)

(...) e a universidade veio com uma nova proposta de metodologia ativa, então, era por uma parte bom porque você era obrigado a ser você por você. (E3)

Em estudo realizado com discentes de medicina na Universidade do Estado da Bahia, os discentes referiram como pontos fortes da metodologia ativa adotada: a curiosidade despertada sobre os conteúdos trabalhados devido a abordagem holística e a integração dos assuntos de forma multidisciplinar e voltado à formação profissional (DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Em outro estudo realizado com docentes e discentes da Faculdade de Medicina de Marília, os participantes da pesquisa referiram alguns benefícios advindos da utilização de uma metodologia ativa em pequenos grupos, tais como: habilidades de comunicação, raciocínio crítico, interdependência positiva, trabalho em equipe e uma boa aquisição de conhecimento cognitivo (CONCEIÇÃO; MORAES, 2018).

Os docentes das instituições que iniciaram tais mudanças curriculares precisam estar adaptados ao modelo e executando planejamentos coerentes com ele (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; CONCEIÇÃO; MORAES, 2018). Sobre o papel do docente na aplicação das novas metodologias, as discentes afirmaram:

(...) por ser algo novo, acredito que pode ter ficado alguma coisa de adaptação mesmo, tanto para os professores, que era algo novo pra eles, então para eles criarem uma linha realmente, como é que deve seguir, quanto pra nós estudantes, de qual é o nosso papel, de como é que a gente deve estudar. (E5)

(...) eu gosto de buscar, mas eu gosto de ter um suporte maior do que era dado, a metodologia ativa pra mim não é o que foi dado, seria de uma forma mais diferente, mas segundo eles – professores – é a metodologia que eles aplicaram, (...) e problemas que a gente às vezes não conseguia encontrar, e quando a gente ia perguntar ao professor, ele dizia: pesquise! Aí quando era o tempo de fechamento, que a gente tinha que fazer aquela discussão em grupo abarcava tudo e os professores discutiam, mas era uma coisa assim, muito geral, tive dificuldades nesse tipo de metodologia. (E3)

A partir das falas, percebe-se que as discentes identificaram dificuldades na condução das práticas de metodologias ativas pelos docentes, inclusive na etapa de consolidação da aprendizagem, sendo importante lembrar que o fato de o discente assumir o protagonismo no seu aprendizado não descarta a necessidade de suporte que deve ser ofertado pelo docente.

Conceição e Moraes (2018) afirmam que os estudos apontam a dificuldade dos docentes de ensino superior no domínio de seu desempenho na utilização de metodologias ativas, tais como PBL e tutorias, pois os papéis de mediadores que assumem não os isentam de buscar soluções para os problemas apresentados.

Em estudo realizado por Custódio *et al.* (2019) notou-se que nem todos os docentes de um curso de medicina estavam capacitados para trabalhar com novas estratégias didático-pedagógicas, destacando-se a importância de a faculdade realizar atualizações sobre o tema.

Também reforçam a importância de promover Educação Permanente para os docentes atuarem de forma mais eficaz utilizando essas metodologias e que sejam disponibilizados instrumentos de avaliação para que os estudantes avaliem sua prática (CONCEIÇÃO; MORAES, 2018).

Outro estudo sugere que o aprendizado, tempo de experiência no uso das metodologias ativas e a realização de reuniões entre os professores para discussão sobre o andamento do processo pode contribuir significativamente para a melhoria da execução e da avaliação dos discentes (DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Para tanto, faz-se necessário que os participantes - corpo docente, discentes e coordenação - compreendam o motivo da adoção das metodologias ativas e acreditem no seu potencial pedagógico, além de permanecerem disponíveis intelectual e afetivamente durante este processo (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; CONCEIÇÃO; MORAES, 2018).

A aprendizagem só pode acontecer quando há vontade de aprender, e para que ela seja significativa é necessário a utilização de metodologias que desenvolvam, de forma ativa e autônoma, a construção de conhecimentos e atitudes, além de permitirem o estabelecimento de uma relação dialógica entre docentes e discentes (DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Faz-se necessário destacar que este processo de implantação de estratégias didático-pedagógicas depende de variáveis além de docentes e discentes, os materiais, equipamentos e espaços físicos podem interferir também na aprendizagem dos discentes. Por isso, as instalações das salas de aula e da faculdade como um todo precisam ser redesenhadas em conformidade com as metodologias ativas, se não o processo de ensino permanecerá defasado (CUSTÓDIO *et al.*, 2019).

Ademais, para garantir o sucesso da implantação das metodologias ativas, além da aplicação de estratégias didático-pedagógicas citadas acima, faz-se necessária uma

abordagem interdisciplinar dos conteúdos trabalhados na graduação e uma mudança nas formas de avaliação da aprendizagem dos discentes.

5 INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com estudo realizado por Custódio *et al.* (2019) é importante que a educação esteja sustentada na interdisciplinaridade e nos princípios e diretrizes do SUS. Para tanto, os professores precisam trabalhar juntos e articular seus conteúdos de forma complementar e organizada.

A interdisciplinaridade, apesar de suas muitas concepções, é entendida, nesta pesquisa, como um processo que integra vários saberes – campos disciplinares ou especialidades – superando a justaposição entre eles e resulta na interação, intercâmbio e enriquecimento mútuos estruturando novos conhecimentos que não pertencem a nenhum dos saberes de origem, sendo resultado exclusivo da cooperação e diversidade (RIOS; SOUSA; CAPUTO, 2019).

Dentro da proposta pedagógica do curso de Enfermagem UFAL – *Campus* Arapiraca, a interdisciplinaridade está prevista: entre disciplinas diferentes do mesmo curso, na integração de conteúdos, nas avaliações conjuntas e atividades práticas; bem como, entre cursos distintos que têm interesses em comum, nas atividades de extensão e em disciplinas eletivas com essa perspectiva de interdisciplinaridade (UFAL, 2015).

A partir das falas a seguir, percebe-se que a discente identificou a falta de integração entre as disciplinas que abordavam conhecimentos gerais e as que tinham conteúdo profissionalizante:

(...) farmacologia tentou com o TBL – Aprendizagem Baseada em Times/Equipes – mas era muito difícil você fazer totalmente ativa em farmacologia, a gente sofreu muito, porque tem disciplina que eu acho que dá pra você fazer metodologia ativa. (...) a metodologia ativa, ela é boa, mas eu acho que ela não deve ser aplicada a tudo. Mas, pelo menos, as – disciplinas – profissionalizantes dá pra aplicar, porque você coloca a situação-problema e a gente vai construir em cima disso. (E6)

(...) saúde da mulher que foi a primeira profissionalizante que mudou a metodologia, aí a gente tinha as questões norteadoras pra depois vim com a situação problema, a gente construía em cima das questões norteadoras, então foi só a partir do 5º período mesmo que começou metodologia ativa. (E6)

A formação do enfermeiro precisa integrar os conhecimentos gerais com as competências humanísticas, reflexivas e éticas. As situações problemas constituem uma

estratégia de ensino que permitem integrar as áreas de conhecimento proporcionando curiosidade e cooperação durante a busca (BRASIL, 2001; DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Para alcançar uma prática educativa reflexiva, os docentes precisam criar situações que tenham relação com a realidade e as necessidades da população, estimulando as habilidades da esfera moral do discente, que se desenvolvem a partir de aptidões que são atingidas por programas educacionais em uma instituição comprometida (BRASIL, 2001; DIAS-LIMA *et al.*, 2019).

Assim, torna-se importante que os docentes desenvolvam um planejamento articulado entre os conteúdos e disciplinas diferentes, a fim de que a construção de conhecimentos seja mais coerente com a realidade que os discentes irão vivenciar nos serviços de saúde.

6 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Para Dias-Lima *et al.* (2019) as metodologias ativas desafiam estudantes e professores a modificarem seus papéis e assumir novos, também em relação ao processo de avaliação, constituindo-se uma ferramenta importante para transformação das práticas docentes. Em relação as formas de avaliação, a discente abaixo afirma:

(...) eles entregavam perguntas sobre o assunto, e você tinha que pesquisar em várias fontes, e tudo, e eles obrigavam a gente a trazer escrito, de uma forma que a gente tinha que trazer, se não trouxesse a gente não tinha nota, não podia faltar uma aula se não perdia nota, por motivo de saúde ou coisa do tipo, então isso atrapalhou, deixou algumas disciplinas traumáticas. (E3)

Percebe-se na fala, que o foco da avaliação era a obtenção de nota e que o docente utilizava um mecanismo de punição para interferir na nota, embora deve-se respeitar as normas institucionalizadas pelas IES que exigem pontuações, essa forma de avaliação não condiz com o que preconiza a perspectiva ativa de ensino pretendida pelo curso.

De acordo com o PPC de Enfermagem UFAL – *Campus Arapiraca*, as avaliações devem permear todo o processo ensino aprendizagem e não ser o seu ponto final, tendo como objetivo a avaliação de aprendizagem e não a aplicação de provas e obtenção de notas, sendo garantido ao discente o retorno da avaliação a fim de que os erros sejam identificados e corrigidos em busca da concretização da aprendizagem (UFAL, 2018).

No contexto das metodologias ativas, os docentes devem aplicar avaliações sistemáticas, adotar a auto avaliação e o estabelecimento de metas pessoais em que o discente é responsável pelo seu aprendizado; além disso, independente da estratégia de

avaliação utilizada, elas devem ser formativas e escolhidas a partir dos objetivos de ensino e das situações vivenciadas (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; UFAL, 2018).

A avaliação formativa não pretende classificar ou excluir os discentes que não atingiram a pontuação final exigida, mas tem como objetivo que todos alcancem os objetivos e construam os conhecimentos das disciplinas, trabalhando a partir das particularidades de cada discente e buscando meios distintos de avaliar a cada situação encontrada (UFAL, 2018).

No estudo desenvolvido por Dias-Lima *et al.* (2019), afirma-se que é um desafio para o corpo docente a avaliação de estudantes que apresentam problemas em adaptar-se a metodologia ativa devido a timidez, dificuldades de expressão verbal, bem como o ceticismo de alguns em relação ao método de ensino adotado.

Sendo assim, novas propostas de avaliação de aprendizagem de caráter formativo devem ser utilizadas proporcionando o desenvolvimento discente em busca de uma postura responsável, crítica, criativa e ativa pretendida pelas DCN.

7 CONCLUSÃO

A partir dos resultados, foi possível identificar algumas estratégias de ensino aprendizagem utilizadas durante a graduação de enfermagem que contribuíram para a formação de enfermeiros conforme as DCN, tais como as aulas práticas e as metodologias ativas de aprendizagem.

As discentes ressaltaram a importância das aulas práticas para o aprendizado de procedimentos e técnicas, principalmente nos serviços de saúde. O cenário real permitiu visualizar o papel do enfermeiro de um modo geral, porém as experiências vivenciadas ainda demonstraram ser insuficientes para o desenvolvimento de competências relacionadas a conteúdos atitudinais que necessitam de reflexão e crítica.

Em relação a utilização das metodologias ativas durante as aulas, as discentes referiram pontos positivos, como a possibilidade de buscar conhecimentos de forma autônoma e expandir os conteúdos a partir do interesse e conhecimentos prévios, a integração de conteúdos e disciplinas, permitindo ao estudante um olhar crítico, humanizado e integral sobre situações próximas a realidade, as situações-problemas.

Por fim, ressalta-se a necessidade de serem feitos treinamentos e capacitações programadas sobre novas estratégias didático-pedagógicas com todos os profissionais e discentes envolvidos, bem como avaliações constantes das práticas realizadas, a fim de se alcançar as melhores práticas que contribuam com a formação e a assistência em saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. *et al.* Formação Médica na UFSB: III. Aprendizagem Orientada por Problemas e Competências. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 1, p.127-139, 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 de nov. 2001, Seção 1, p. 37.

COLLISELLI, L. *et al.* Estágio curricular supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço. *Rev Bras Enferm*. Brasília, v. 62, n. 6, p.932-7, nov/dez. 2009.

CONCEIÇÃO, C. V.; MORAES, M. A. A. Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 4, p. 115-122, 2018.

COSTA, L. M; GERMANO, R. M. Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história. *Rev Bras Enferm*. Brasília, v. 60, n. 6, p.706-10, nov/dez. 2007.

COUTO, S. A. B.; SOUZA, P. H. C. Metodologias ativas como estratégia pedagógica para promoção do ensino-aprendizagem em Odontologia: relato de experiência. *Revista da ABENO*, v. 19, n. 2, p. 91-100, 2019.

CUSTÓDIO, J. B. *et al.* Desafios Associados à Formação do Médico em Saúde Coletiva no Curso de Medicina de uma Universidade Pública do Ceará. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 2, p. 114- 121, 2019.

DIAS-LIMA, A. *et al.* Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 2, p. 216-224, 2019.

FIGUEIRA, M. C. S. *et al.* Reflexões sobre a utilização da CIPE na prática profissional: revisão integrativa. *Rev Enferm Atenção Saúde (Online)*, v. 7, n. 2, p. 134-54, ago/set. 2018.

FREITAS, T. P. P. *et al.* Contribuições da Extensão Universitária na Formação de Acadêmicos de Enfermagem. *Rev Enf UFSM*, v. 6, n. 3, p. 307-316, jul/set. 2016.

KRAWCZYK, N; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 15, n. 28, p. 187-188, jan/jun. 2009.

LEITE, M. T. S. *et al.* O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde na Formação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 1, p.111-118, 2012.

NETTO, L. *et al.* O processo de ensinar competências para promoção da saúde. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v. 8, n. 2611, 2018.

NOSOW, V.; PÜSCHEL, V. A. A. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP*, v. 43, n. 2, p. 1232-7, 2009.

RIOS, D. R. S; SOUSA, D. A. B.; CAPUTO, M. C. Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. *Interface. Botucatu*, v. 23, 2019.

SOUZA, E. F. D.; SILVA, A. G.; SILVA, A. I. L. F. Metodologias ativas na graduação de enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso. *Rev Bras de Enferm (Internet)*, v. 71, n. 2, p. 976-80, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária. Dezembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Enfermagem (PPC). Arapiraca: *Campus Arapiraca*, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Enfermagem (PPC). Arapiraca: *Campus Arapiraca*, 2018.