

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE

Anne Laura Costa Ferreira

**Metodologias Ativas De Ensino Aprendizagem No Curso De Graduação Em
Enfermagem: A Percepção Do Estudante**

Maceió-Al
2013

ANNE LAURA COSTA FERREIRA

**Metodologias Ativas De Ensino Aprendizagem No Curso De Graduação Em
Enfermagem: A Percepção Do Estudante**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Ensino na Saúde, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Faculdade de Medicina (FAMED), para obtenção do título de mestre.

Orientador: Profa. Dra. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos
Co-orientador: Prof. Dr. Renato Santos Rodarte

Maceió-Al

2013

Catologação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

F383m Ferreira, Anne Laura Costa.
Metodologias ativas de ensino aprendizagem no curso de graduação em enfermagem : a percepção do estudante / Anne Laura Costa Ferreira. – 2013.
59 f. : il.

Orientadora: Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos.

Coorientador: Renato Santos Rodarte.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 47-50.

Apêndices: f. 51-54.

Anexos: f. 55-59.

1. Enfermagem – Ensino superior. 2. Aprendizagem baseada em problemas.
3. Enfermagem – Formação profissional. 4. Metodologia da problematização.
5. Ensino – Metodologias ativas. I. Título.

CDU: 616-083:378.147



Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Medicina
Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde

FAMED - UFAL – Campus A. C. Simões
Av. Lourival Melo Mota, S/N
Cidade Universitária – Maceió-AL
CEP: 57072-970
E-mail:mpesufal@gmail.com

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado da aluna **ANNE LAURA COSTA FERREIRA**, intitulado: **“Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem no Curso de Graduação em Enfermagem: A Percepção do Estudante”**, orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos e co-orientada pelo Prof. Dr. Renato Santos Rodarte, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, em 10 de outubro de 2013.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata aprovada.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos - (UFAL)

Prof. Dr. Carlos Henrique Falcão Tavares – (UFAL)

Prof^a. Dr^a Ana Lydia Vasco de Albuquerque Peixoto – (CESMAC)

A minha família, que por vezes me fez ausente e abdiquei do meu convívio familiar. Dedico ao meu esposo por tamanha compreensão e a minha filha pelo amor construído e fortalecido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e coragem para chegar até aqui;

À minha orientadora, prof^a Maria Viviane Vasconcelos, pela atenção e disponibilidade;

Ao Prof. Renato Rodarte, co-orientador, pelo carisma e pela valiosa contribuição durante todo o processo.

Ao meu marido, Eduardo, por confiar e depositar em mim esperanças para uma vida mais tranquila e harmoniosa, por me proporcionar crescer e desenvolver habilidades, por abdicar do núcleo familiar e favorecer o meu crescimento como profissional, por me amar;

Aos meus familiares que me ajudaram a lidar com a maternidade e com a formação acadêmica, e que me deram estrutura para chegar até o final;

Aos sorrisos diários da minha filha, Maria Alice, por me tranquilizar nos momentos tristes e difíceis, ao dizer “mainha, te amo”;

Aos amigos do mestrado, turma 2011, em especial Emanuelle Pimentel por me ouvir, me acalmar e me ajudar no processo de construção; a amiga Cíntia por ter me ajudado a concluir o trabalho num momento difícil do percurso, obrigada;

Aos amigos professores da ESENFAR, em especial Cátia Lisboa por me amparar em várias situações do trabalho, do dia-a-dia;

À minha instituição ESENFAR, por ter autorizado a realização dessa pesquisa;

Aos estudantes do curso de enfermagem que participaram dessa pesquisa pela disponibilidade e carisma com que encararam o estudo;

“O papel da autoridade democrática não é, transformar a existência humana num calendário escolar “tradicional”, mas mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro que, o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume”.

(Paulo Freire)

RESUMO

As transformações e as exigências da sociedade para a formação em saúde vêm se aprimorando, e cada vez mais se exige que o profissional atenda as necessidades reais da população local, o que vem fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da saúde. O processo pedagógico necessita de metodologias de ensino aprendizagem que se insiram nesse contexto e preparem o aprendiz para a plena realização da prática. As metodologias ativas como motivadoras desse processo e que partem da prática vivenciada e de situações problemas que eclodem com reflexão do cotidiano, passam a ser utilizadas. Com base nestas considerações, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a percepção do estudante do curso de enfermagem sobre a utilização de metodologias ativas de ensino aprendizagem na graduação. Esta pesquisa foi abordada através de um estudo de caso educacional e análise qualitativa. Nos resultados pôde-se perceber que mesmo com a estrutura de currículo disciplinar, e com as iniciativas isoladas de inserção da metodologia ativa, os estudantes aprovam o método e destacam como a melhor forma de construção do conhecimento, que favorece a relação professor e estudante, e enfatizam a independência e a liberdade adquirida pelo aprendiz no seu processo de formação acadêmica. Conclui-se que o estudante visto como autor do processo de ensino, e o professor como mediador deste, traduz um grande avanço na qualidade de ensino e na maturação do estudante.

Palavras-chave: Educação em enfermagem. Aprendizagem baseada em problemas. Cuidados de enfermagem. Metodologia da Problematização. Currículo. Metodologias ativas de ensino aprendizagem.

ABSTRACT

The society transformations and demands for health training are improving and require a professional who answers the real needs of local population, which is grounded in National Curriculum Guidelines for graduation courses in health area (2001). The pedagogical process requires teaching-learning methodologies that fit this context and prepare the learner for the full realization of practice. The active methodologies as motivators of that process which start from the experienced practice and from problem situations that hatch with daily reflection, becomes in use. Based on these considerations the aim of this research was to analyze the understanding of the nursing course student about the use of active teaching-learning methods in graduation. This research was approached through an educational type case study and qualitative analysis. Through the results it could be noticed that even with the structure of the disciplinary curriculum and the isolated initiative of an active methodology insertion, the students approved the method and pointed out as a better form of knowledge construction which favors the teacher-student relationship and emphasizes independence and freedom acquired in the formation process of the learner. It concludes that the student seen as an author of the teaching process and the teacher as a mediator of it, translate a great advance in education quality and student's maturation.

Keywords: Nursing Education. Problem-based learning. Nursing care. Problem solving methodology. Curriculum. Active teaching-learning methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

SUS – Sistema Único de Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico do curso

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

MP – Metodologia da Problematização

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

ESENFAR - Escola de Enfermagem e Farmácia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

COEPE – Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 ARTIGO	14
2.1 Introdução.....	14
2.2 Metodologia	18
2.3 Resultados e Discussão	21
2.3.1 Significados atribuídos à metodologia ativa de ensino.....	24
2.3.2 A apropriação dos professores do curso de enfermagem quanto ao uso de metodologias ativas de ensino na graduação	29
2.3.3 A relação professor/estudante e as mudanças provocadas pela inserção da metodologia ativa de ensino na graduação.....	33
2.4 Conclusão.....	36
PROJETO DE INTERVENÇÃO	38
3.1 Identificação	38
3.2 Introdução.....	38
3.3 Diagnóstico da situação (Os antecedentes e o problema).....	40
3.3.1 Os antecedentes	40
3.4 Justificativa.....	43
3.5 Objetivos	44
3.5.1 Objetivo geral	44
3.5.2 Objetivos específicos.....	44
3.6 Metodologia proposta	44
3.7 Cronograma.....	44
3.8 Recursos humanos e financeiros.....	44
3.9 Resultados esperados	45
3.10 Proposta de monitoramento e avaliação	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	51
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO.....	52
APÊNDICE B	54
ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	54
ANEXOS	55
ANEXO A - APROVAÇÃO CEP	56
ANEXO B	58
SUBMISSÃO A REVISTA CIENTÍFICA	58

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é proveniente do programa de pós-graduação *strictu sensu*, na modalidade mestrado, pertencente à Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e teve como objetivo analisar a percepção do estudante sobre o uso de metodologias ativas de ensino na graduação.

O cenário foi o curso de Enfermagem pertencente à Escola de Enfermagem e Farmácia (EENFAR) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O Curso de Graduação em Enfermagem criado em 1973, no auge do incentivo do Ministério da Educação e Cultura para ampliar o número de enfermeiros no país, dada à necessidade desses profissionais na rede de serviços e à desproporção existente na equipe de saúde à época (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007).

O objetivo do curso é formar o(a) profissional enfermeiro(a) com conhecimento científico e habilidade técnica para cuidar do ser humano em sua realidade de vida, apto para interferir no processo saúde-doença em uma perspectiva de mudança social (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007).

O curso de enfermagem da UFAL descreve em seu projeto político do curso (PPC), que o perfil do egresso deverá ser de,

[...] enfermeiro generalista, com capacidade crítica e reflexiva para utilizar e construir os diversos tipos de conhecimento, pautado nos princípios éticos e de cidadania, comprometido com a efetivação do SUS, com o seu desenvolvimento, da equipe e da profissão, com habilidade para trabalhar em equipe, exercer liderança, identificar as necessidades de saúde da população no âmbito individual e coletivo, intervindo no processo saúde-doença para cuidar da pessoa na sua integralidade e contexto de vida (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007,p.18).

Com base no objetivo do curso e na proposta pedagógica contida no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Enfermagem, surgiu a necessidade de se implementar metodologias inovadoras de ensino baseadas em problemas e na descentralização no processo de formação, alinhando a responsabilidade compartilhada do estudante e do professor em busca da construção do conhecimento.

Em 2007, iniciou-se o processo de implementação das metodologias ativas em algumas disciplinas do curso, que até então, mantinha seu currículo no formato tradicional, disciplinar e fragmentado em ciclo básico e ciclo técnico.

O objetivo principal dessa inovação curricular foi proporcionar ao estudante a inserção e aproximação de teoria e prática no campo desde o início do curso, e a partir disso, favorecer a relação social entre o estudante, o profissional e usuário, uniformizando a mediação entre o professor e o estudante na realidade estudada.

No processo de implementação de metodologias inovadoras em disciplinas isoladas, houve muitos ajustes e mudanças que até então a escola não conseguiria alcançar para uma mudança curricular. Durante esse percurso, os professores do curso foram capacitados para a metodologia da aprendizagem baseada em problemas e as suas disciplinas foram se inserindo no contexto e se adaptando a realidade de cada grupo.

A abordagem metodológica utilizada para esta pesquisa foi o estudo de caso do tipo educacional. Os dados foram construídos a partir de um questionário estruturado realizado com estudantes do 5º ao 10º período e de um grupo focal com estudantes do último período (10º) do curso. A escolha desses períodos foi determinada pela maior vivência com a abordagem ativa de ensino nas disciplinas a partir do 5º período. A coleta ocorreu no período de fevereiro a junho de 2013.

Atendendo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi encaminhada para análise do Comitê de Ética do Centro Universitário Cesmac, Maceió, Alagoas, Brasil, obtendo aprovação no dia 28/08/2012 sob Protocolo nº 1363/12.

Após a realização da pesquisa, foi redigido um artigo científico e submetido à revista Interface e à Ottawa Conference 2014|CCME 2014, Ottawa, Ontario (Canada) | April 26-29, 2014.

A pesquisa também motivou como produto e elaboração de um relatório que descreve a situação em que está inserida a escola hoje e como a metodologia ativa precisa ser implementada, superando as deficiências que o curso traz em seu currículo, e integração de disciplinas como proposta inovadora.

A proposta se insere como explicativa do processo de reformulação curricular desde o conhecimento do perfil situacional do currículo em vigor até o planejamento concreto da reforma. Nesta perspectiva, o grupo responsável pela

gestão do curso compreendeu a necessidade de construir um currículo integrado, centrado na interdisciplinaridade.

2 ARTIGO

2.1 Introdução

A discussão sobre a formação do profissional de saúde traz como modelo inovador, a constante necessidade de adequação à realidade social. Ao ingressarem na vida universitária, os estudantes em sua maioria são oriundos de uma metodologia tradicional centrada no professor, baseada no modelo com uma perspectiva dedutiva e de memorização de conteúdos.

A formação profissional precisa estar fundamentada num perfil crescente de mudança social e adequação à realidade brasileira com base nos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS), fato este já contemplado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em saúde (2001) e a LDBE (1996).

Numa perspectiva crítico-reflexivo e em defesa da vida, a formação acadêmica dos enfermeiros tem sido, há algum tempo, tema de discussão de mudança curricular e de adequação do agente formador a real necessidade da população (CHIRELLI, 2003). Algumas escolas que preparam profissionais para a área da saúde têm surpreendido a comunidade interna e externa com inovações importantes na maneira de pensar, organizar e desenvolver seus cursos (BERBEL, 1998).

As DCN(s) para os cursos de graduação em enfermagem orientam que a formação do enfermeiro contemple a aquisição de competências e habilidades, considerando o quadro epidemiológico do país ou região. Nessa direção, a formação contempla as DCN(s), quando propõe que o ensino de enfermagem esteja vinculado às demandas da comunidade, o que obriga as Instituições de Ensino Superior (IES) a construir ou repensarem seus projetos políticos pedagógicos (PPP) como processo permanente de discussão das práticas, das preocupações e dos pressupostos da educação (MEIRA, 2007). Completa ainda que o perfil do egresso deve ser afinado às necessidades sociais e sanitárias, locais e regionais (DCN, 2006). A escola segue um padrão exigido pelo modelo social preconizado por quem lidera e aliado a essa exigência,

[...] a educação e o sistema escolar, enquanto prática social, não têm neutralidade e nem independência, estando articulados aos valores e regras da sociedade. Os projetos são determinados pela lógica da produção

vigente, pelo modelo de sociedade em que estão sendo construídos, onde a estratificação da sociedade em classes, com o domínio de uma dada classe, delimita o papel da escola e o que se deve ensinar (CHIRELLI, 2003, pg.02).

A educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo, de interdependência e de transdisciplinaridade, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a conseqüente expansão da consciência individual e coletiva. Para atingir esse mérito, haverá uma crescente tendência para as inovações curriculares, com a metodologia de ensino voltada para formação de um profissional crítico e reflexivo sobre a sua realidade (MITRE, 2008).

Os currículos das escolas de saúde seguem um perfil fragmentado caracterizado pela formação disciplinar e tenta articular teoria a prática numa perspectiva de atender a demanda da escola e não da sociedade. Nota-se esse direcionamento quando se estipula em cronogramas teóricos, que temas deverão ser abordados em sala de aula para a partir disso explicá-lo na prática. Ao invés de implementar soluções dos problemas reais, há uma tentativa de explicação do caso encontrado na prática, sem com isso se tornar uma aprendizagem significativa para o estudante (AUSUBEL, 1980).

Na área da saúde, têm-se apontado caminhos inovadores para a formação e capacitação de profissionais, de modo a instrumentalizá-los nos aspectos técnicos, éticos e políticos para a transformação de processos de trabalho arraigados em princípios fragmentados do cuidado.

Adotam-se, então, novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular, na perspectiva de integrar teoria e prática, ensino/serviço às disciplinas e as diferentes profissões da área da saúde, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social (MARIN, 2010).

Os métodos tradicionais deverão dar lugar a metodologias que proporcionem o aprender a aprender, mais centradas no aluno a fim de estimular competências relativas ao fazer pensar, saber comunicar-se e saber pesquisar. Deverão desenvolver o raciocínio lógico e a elaboração de sínteses, para tornar o aluno mais independente e autônomo, deverá desenvolver competências de acordo com as necessidades e exigências sociais no contexto atual.

Nessas circunstâncias emergem as dimensões problematizadoras, as quais assumem a construção do conhecimento como traço definidor da apropriação de informações e explicação da realidade, tomando-a como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem (BATISTA, 2005). Seria necessário, no entanto desenvolver uma prática pedagógica que além de crítica e reflexiva, que se mostre integrado e empenhado para atingir pontos de real necessidade, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação.

Paulo Freire (2003) destaca a necessidade de um compromisso com a transformação da realidade estudada, pela ação do sujeito. Daí sua ênfase recair sobre o 'sujeito prático', enfatizado pela abordagem sociocultural. Como diz Feuerwerker (2003) ao se estabelecer posturas mais democráticas nas relações entre docentes e discentes, desestabiliza-se o modelo tradicional das escolas e, conseqüentemente, se provoca a introdução de outras mudanças fundamentais, onde a alienação é substituída pela prática social efetiva e significativa.

Haddad (1993) traz que o aluno tem que ser envolvido num processo de aprendizagem que seja significativo para ele e este envolvimento pode ser feito através de sua participação no desenvolvimento de todas as fases de seu currículo e que tenha um efeito direto na sua prática social num sentido de completude, onde o conhecimento passa ser ressignificado a cada intervenção.

As metodologias ativas vão ao encontro da pedagogia da autonomia, que preconiza para a educação contemporânea o discente deve ser capaz de autogerenciar ou autogovernar o seu processo de formação (FREIRE, 2003). A metodologia ativa baseia-se na resolução de problemas. Neste sentido destacam-se duas abordagens, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP).

A aprendizagem baseada em problemas é modelada numa sucessão de passos que proporciona ao estudante uma aprendizagem sistematizada que vai desde a organização inicial em pequenos grupos; o recebimento da situação problema para dimensionar o estudo; discussão baseada nos conhecimentos prévios; identificação dos objetivos e das questões desconhecidas por prioridade de investigação. Nas etapas seguintes para o novo presencial, os estudantes estudam e pesquisam sobre as questões levantadas e em nova discussão integram os conhecimentos adquiridos ao contexto do problema. Em seguida, os alunos se autoavaliam, como indivíduos e como coletivo (BARROWS, 1996).

A Metodologia da Problematização traz em seu aspecto conceitual o problema identificado na prática social. Essa metodologia segue cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (BERBEL, 1998).

Aplicar um método ativo de ensino significa descentralizar o processo de construção do conhecimento, processo no qual o professor passa a ser um moderador e autor conjuntamente com o estudante do processo cognitivo de aprendizagem. No entanto, a construção de novas práticas educativas de saúde tem se configurado como um desafio aos profissionais, pelas dificuldades de superação de um modelo biologicista e mecanicista para outro mais amplo, voltado à integralidade, humanização e inclusão da participação dos trabalhadores em saúde e usuários (ALVES, 2007).

Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) e no Projeto Político Pedagógico do curso de Enfermagem da UFAL, esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer como os estudantes de enfermagem percebem a utilização de metodologias ativas de ensino no curso de graduação e mais especificamente:

1. Identificar os tipos de metodologias ativas de ensino utilizadas na graduação;
2. Analisar a apropriação do professor quanto ao uso das metodologias ativas de ensino na visão do estudante de enfermagem;
3. Conhecer a relação professor/estudante e as mudanças provocadas pela inserção da metodologia ativa de ensino na graduação;
4. A percepção do estudante sobre as condições de ensino aprendizagem com o uso de metodologias ativas na graduação.

2.2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, delineada como um Estudo de Caso Educacional, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2001) a pesquisa exploratória busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

O tipo de pesquisa é exploratório com aspectos descritivos e explicativos, tentando esclarecer as características do currículo atual do curso de enfermagem da UFAL quanto às práticas das metodologias ativas de aprendizagem, e como são percebidas pelos estudantes na graduação.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é um método que envolve desde o planejamento às técnicas para coleta; construção e análise dos dados. Goode e Hatt (1979) definem um estudo de caso como um método de olhar para realidade social [...] é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado. Este trabalho trata-se de um estudo de caso do tipo educacional porque o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa.

O estudo de caso é qualitativo porque atende a quatro características essenciais segundo André (2004, p.18), “da particularidade, porque focaliza uma situação em especial como a prática das metodologias ativas no curso de enfermagem; da descrição, porque detalha a situação em investigação; da heurística, porque esclarece o leitor sobre o fenômeno estudado e estende a experiência para outros significados; e se baseia na lógica indutiva”.

Para essa finalidade elaborou-se uma análise descritiva dos fenômenos e atores envolvidos (os estudantes) e como eles perceberam a ocorrência dos mesmos. Por isto, houve a utilização de algumas ferramentas de pesquisas descritivas e explicativas.

Neste estudo, houve duas etapas de coleta de dados. A primeira ocorreu durante o mês de fevereiro de 2013 e constituiu na aplicação de um questionário estruturado, com o objetivo de: caracterizar os sujeitos da pesquisa e identificar os conhecimentos mais gerais dos estudantes quanto ao uso de metodologias ativas de ensino no curso de graduação em Enfermagem.

Empregou-se uma amostragem por conveniência, a escolha foi direcionada pelo período do curso classificado, do 5º ao 10º período. Este tipo de amostragem

pode ser utilizada em situações que se deseja captar ideias gerais e identificar aspectos críticos.

Foram distribuídos 50 questionários aos estudantes do 5º ao 10º período, escolhidos pelo fato de que estes já tinham um contato maior com as metodologias ativas de ensino aprendizagem e para que se tivesse um apanhado mais consistente nas respostas. Os estudantes preencheram o instrumento individualmente durante as aulas e entregaram posteriormente ao pesquisador.

As informações obtidas dos questionários foram analisadas por meio de estatística descritiva simples, para verificar a frequência de cada resposta, expressa em valores absolutos e percentuais. As informações analisadas do questionário serviram como eixo norteador para a discussão no grupo focal com os estudantes do 10º período.

A segunda etapa ocorreu no período de junho de 2013 com a realização do grupo focal com os estudantes do 10º período (último período do curso), em um único encontro. A opção pelo grupo focal com os estudantes que estão no final do curso deveu-se ao fato de todos terem tido contato com estratégias de ensino aprendizagem inovadoras desde o primeiro período do curso e apresentarem mais maturidade nessa vivência, ressaltando que o direcionamento da entrevista em grupo foi proveniente das respostas dos estudantes ao questionário aplicado anteriormente.

A reunião ocorreu nas dependências do Hospital Universitário da UFAL, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos, foi utilizado um gravador como ferramenta para facilitar a posterior transcrição das falas na íntegra, atrelado às anotações feitas pelo pesquisador e pelos colaboradores da pesquisa. O grupo focal foi constituído por um docente mediador que não tinha contato prévio com o grupo de estudantes; a pesquisadora; três docentes e oito estudantes que aceitaram participar do grupo focal.

O docente mediu à reunião com as perguntas norteadoras sobre o entendimento dos estudantes quanto às metodologias ativas: como se processava a estratégia de ensino-aprendizagem no curso; o que eles acharam da metodologia empregada; se a metodologia ativa propicia uma maior relação entre o estudante e o professor; e como os estudantes se sentiram ao se deparar no início do curso com uma proposta metodológica diferente.

Os estudantes foram identificados com a letra E seguida da numeração sequencial, esta representou a ordem crescente de aparecimento da fala de acordo com a análise do grupo focal.

Este tipo de estudo não permitirá generalizações, mas possibilitará aos gestores e aos professores do curso de enfermagem tomar decisões mais apropriadas em relação ao mesmo.

A análise de conteúdo foi à técnica utilizada para interpretação das falas do grupo focal, buscando evitar um entendimento superficial, reduzir a subjetividade e a utilização de intuição no processo interpretativo, procurando realizar uma análise fundamentada de forma lógica. Segundo Lozano(1994) *apud* Duarte e Barros(2005, p. 286):

[...] a análise de conteúdo é sistemática porque se baseia num conjunto de procedimentos que se aplicam da mesma forma a todo o conteúdo analisável. É também confiável – ou objetiva – porque permite que diferentes pessoas, aplicando em separado as mesmas categorias a mesma amostra de mensagens, podem chegar as mesmas conclusões.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino – COEPE do CESMAC, sob protocolo nº 1363/12, tendo-se solicitado anteriormente a autorização do Diretor da Escola de Enfermagem e Farmácia – ESENFAR/UFAL para início da coleta de dados com os estudantes do último período do curso.

Os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual lhes assegurou o anonimato, a confidencialidade dos dados pessoais e a utilização das informações somente para fins científicos, atendendo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

2.3 Resultados e Discussão

Dos 50 questionários entregues, 44(88%) foram respondidos, atingindo todos os períodos selecionados para a pesquisa, o que subsidiou a sua caracterização, assim como os conceitos mais gerais com relação ao tema estudado. Destes estudantes, 42(95,45%) eram do gênero feminino e com idade média 23,2 anos (20 a 32 anos).

A população estudada contou com estudantes que tiveram seu ingresso na IES em 2009, em sua maioria. Nesse mesmo ano ocorreu também a recém-contratação de professores efetivos para o curso de graduação em enfermagem e capacitação dos docentes em metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem, como propulsor de uma mudança curricular que atenda o preconizado pelas DCNs.

O novo desenho curricular a ser adotado reforça a perspectiva de formar profissionais críticos e reflexivos e ao mesmo tempo cidadãos comprometidos com sua realidade social, compreendendo as competências gerais e específicas necessárias à formação, a natureza das funções da(o) enfermeira (o) em face das necessidades de saúde da população e da consolidação do Sistema Único de Saúde (Escola de Enfermagem e Farmácia, 2007, p.22).

Um percentual de 28 (63,64%) estudantes afirma que não sabem o significado das metodologias ativas. Tal fato pode ser explicado devido à trajetória do aluno desde o ensino fundamental e médio em escolas tradicionais, onde a didática é centralizada no professor e na transmissão do conteúdo e ao ingressar na vida universitária já se deparam com um novo processo de ensino aprendizagem implementados pelo novo currículo.

Nesse processo pelo qual os estudantes não participam da construção e não são informados sobre a inovação metodológica utilizada pelo curso de graduação, os mesmos vão sendo inseridos nas disciplinas e se adaptando as diferentes formas de abordagens. Esse processo de transição para a vida universitária e para outras metodologias de ensino aprendizagem não é bem definido para o aprendiz, que pode se sentir “solto” e ainda com muita dúvida sobre a sua participação no processo.

Em relação ao questionamento de como se processavam as aulas práticas durante a graduação, 36 (82,00%) estudantes relataram que o conteúdo teórico é

intercalado com a prática. As disciplinas do curso que já utilizam as novas abordagens pedagógicas sentiram a necessidade de ajustar a atividade prática como intermediadora e também como propulsora do levantamento teórico realizado em sala de aula, ou seja, o estudante retira da sua vivência prática o problema a ser estudado.

O curso de enfermagem da UFAL já contempla em seu PPC que tal desenho curricular pressupõe uma ruptura com o modelo clássico teoria/prática na produção do conhecimento e serviços de saúde, assim como na sua aplicação, contribuindo para promover a articulação educação-saúde e para resgatar a principal função da escola, que é eminentemente social (Escola de Enfermagem e Farmácia, 2007, p.22).

Godoy (2010) traz que o investimento pedagógico na formação de profissionais que busquem desenvolver uma prática orientada à realidade da população, às suas necessidades e ao exercício da autonomia, aliado ao raciocínio investigativo, criatividade, capacidade de comunicação e de resolução de problemas, em que se apropria o trabalho em equipe interdisciplinar, centrado no ser humano e a profissão, se faz necessário e urgente.

Quando se questionou aos estudantes se o processo pedagógico com metodologias ativas favoreceu sua aprendizagem, 30(68,18%) deles responderam que sim. Sabe-se que a metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula o processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, no qual o estudante participa e se compromete com seu aprendizado. Os estudantes ressaltaram com essa afirmação que a motivação para construção do conhecimento parte do método utilizado na disciplina e o torna favorecedor, no sentido de mostrar a sua importância na complementarização do saber e que não se manifesta como uma linha unidirecional de transmissão de conhecimento, partindo apenas da experiência do professor.

Os estudantes foram questionados também quanto à estrutura física do curso e 31(70,45%) responderam que o curso tem estrutura para estudo em pequenos grupos e acesso facilitado a internet. Para implementação do método ativo de ensino-aprendizagem, onde o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o curso deverá ter um suporte que dê qualidade à busca de informação.

No caso da *aprendizagem baseada em problemas (ABP)*, 40(90,90%) estudantes confirmaram se sentir estimulados para a busca ativa de informações. No método ativo de ensino aprendizagem, o estudante se sente estimulado a buscar respostas às perguntas pré-elaboradas na discussão em pequenos grupos. Esse estímulo à independência traz consigo uma responsabilidade compartilhada entre professor/estudante e estudante/estudante no sentido de dividir o resultado e o conteúdo apreendido ao processo como um todo.

A ABP também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de raciocínio pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional (FREITAS, 2012).

Os estudantes demonstram que não se apropriaram ainda do método ativo de ensino quando abordados sobre conceituação, mas ainda assim aprovam a metodologia para o processo de construção do conhecimento quando trazem que se sentem estimulados a busca ativa de informação e que, com todas as modificações que a metodologia necessita para sua implementação, os estudantes declararam que o curso tem estrutura física para manutenção do método.

Um achado interessante nos resultados, é que eles percebem a importância da teoria intercalada com a prática durante todo o processo, a prática se destaca como disparadora da construção do conhecimento teórico, baseados em problemas do cotidiano social que estão inseridos.

A partir dos dados encontrados, constatou-se que o curso de graduação em enfermagem está passando por reformulações em sua estrutura curricular, ainda que de forma incipiente. E é preciso valorizar esse dado, pois existem muitos avanços nas diferentes inclinações metodológicas adotadas no curso por parte do estudante e do professor. Partindo da análise do questionário, observou-se uma flutuação nas respostas dos estudantes quanto ao detalhamento do método abordado. Durante a realização do mesmo, surgiram outras categorias favorecidas pela riqueza de detalhes presentes na entrevista em grupo. Após a ordenação do material empírico, “lido e relido” o material extraído do grupo focal como indica (Ludke e André, 1986) até a impregnação do conteúdo para que as mensagens implícitas, contraditórias pudessem ser desveladas, foi aplicada a análise temática, que é sustentada pelo referencial de Bardin (2010).

Na análise temática do grupo focal, foram agrupadas as categorias sobre os seguintes aspectos: significados atribuídos à metodologia ativa de ensino; apropriação dos professores do curso de enfermagem quanto a sua utilização; e a relação professor/estudante e as mudanças provocadas pela inserção da metodologia ativa de ensino na graduação, detalhadas a seguir.

2.3.1 Significados atribuídos à metodologia ativa de ensino

Diante das discussões geradas no curso de enfermagem sobre a proposta pedagógica que vem inovando o currículo, ainda que de forma parcial, os estudantes trazem em seus discursos como percebem a utilização do método na sua vivência acadêmica, visto agora de forma conclusiva, onde os atores se encontram no último período do curso de graduação.

O curso de enfermagem traz em seu PPC, a introdução de estratégias de ensino aprendizagem inovadoras, centrada no estudante, seguindo os passos da ABP. Os estudantes, no final do curso, mostram que a metodologia já foi incorporada e conceituam o método, o que pode ser percebido no relato:

[...] pela vivencia na faculdade, é a metodologia que você não está estático esperando o conhecimento chegar até você. Você é induzido a chegar através de uma situação problema. Você vai em busca desse conhecimento, onde juntos se complementando é que se chega realmente ao que seria o tema abordado. As questões são retiradas da prática que você percebe na sua realidade. Lá você percebe os assuntos que devem ser abordados que muitas vezes na teoria não se contempla. Você levanta da prática uma temática a ser discutida, e junto ao professor que vai facilitar a troca de conhecimento, discute o tema (E02).

Nota-se na fala do estudante o quanto é importante à atuação de forma complementar, o professor e o estudante em parceria na busca pela produção do conhecimento, destacando a aprendizagem significativa, quando se reflete a realidade vivida em busca de soluções para os problemas encontrados na vivência prática, atrelado ao cognitivo, descrito na fala a seguir, “*[...] leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. A metodologia ativa valoriza aquilo que você já sabe (E06)*”.

A aprendizagem é mais prazerosa e significativa para o estudante quando a mesma é vivenciada e incorporada às experiências anteriores, levando em consideração os conhecimentos prévios, a bagagem que o aprendiz trás e formando

as opiniões e ações baseadas no que já existe, como aparece na fala de um estudante “[...] estamos aqui para aprender, mas também contribuimos com o ganho do conhecimento (E04)”; “[...] ninguém é ignorante, volta-se ao que se sabe” (E07).

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio (PELLIZARI, 2002). Ausubel (1982) afirma que quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que se chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

O PPC do curso de enfermagem estudado já contempla a necessidade de ter uma proposta que se inscreva numa perspectiva pedagógica progressista na qual serão utilizadas metodologias ativas de aprendizagem, com foco na aprendizagem significativa. Não conhecer o universo dos estudantes, suas origens e experiências, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, alienando o estudante para uma realidade diferente da vivenciada na prática.

A pedagogia tradicional, aquela em que o ensino está centrado no professor e o estudante é um mero receptor, não condiz com as peculiaridades em que perpassa as transformações da sociedade atual, onde um dos principais objetivos da escola é socializar o indivíduo em seu meio de vida e favorecer a comunicação e a intervenção prática a essa realidade. Para Freire (2003), a concepção bancária dá ênfase à permanência, enquanto a concepção problematizadora reforça a mudança.

Percebe-se ainda nos depoimentos, que existe a conceituação do que vem a ser o método ativo de ensino, que segundo Rogers (1974), no ensino centrado na pessoa, o educador atua como facilitador da aprendizagem: possibilita ao estudante ser o agente do processo ensino-aprendizagem, respeita o seu ritmo próprio e crescimento pessoal, oferece um clima de aprendizagem autêntico, consideração pelo outro e interesse compreensivo, prevê recursos de ensino e partilha com os estudantes, do processo de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva de desenhar o caminho percorrido pelos estudantes do último período do curso e que foram submetidos à metodologia ativa durante todos os períodos da graduação em algumas disciplinas específicas, observou-se que os mesmos apreenderam o significado do método quando relatam que:

[...] é um tipo de método de ensino em que o conhecimento é construído por todos que fazem parte dentro de uma sala de aula. O professor chega com um questionamento e a gente vai problematizar a coisa. Não se aceita o que simplesmente é repassado. (E08)

[...] o aluno é colocado como um participante e não como um receptor. Mas ele vai como ator, junto com o facilitador que é o professor. (E06)

[...] nós temos que ir atrás do conteúdo, não é o professor que passa a bibliografia. (E02)

A educação problematizadora ganha espaço nas metodologias ativas. O processo de construção do conhecimento tem como base a resolução de problemas. Com a ABP, o processo passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu ensino. Nesse tipo de relação, alunos e professores apreendem e ensinam (ALVES, LOPES, SILVA FILHO, 2007).

Nessa perspectiva, a responsabilidade do conhecimento adquirido é a melhor forma de se chegar a esse conhecimento e deve ser realizada pelo próprio estudante, onde os mesmos são os ativadores na busca da informação, como e onde ter a fonte de pesquisa mais atual e significativa. O professor está todo o tempo mediando esse processo, e integram-se em pequenos grupos todas as informações colhidas, a partir daí, deverão ser críticos e refletir a realidade do problema estudado.

A *aprendizagem baseada em problemas (ABP/PBL)*, segundo Sakai e Lima (1996) é baseada no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

O marco que acompanha o método ativo de ensino corrobora com os conceitos trazidos pelos estudantes, que trazem a *aprendizagem baseada em problemas* como método ativo utilizado pelos professores em grupos tutoriais em sua maioria, onde o conhecimento é construído e solidificado pela discussão em grupo realizada em momentos de coesão e fechamento de janelas teóricas de

estudos, advindos de problemas retirados da sua prática, reformulados pelo professor – mediador.

Na ABP definem-se porções de conteúdos, que serão tratados agora de modo integrado, definem-se modos de agir para ensinar, para aprender, para administrar, para apoiar, para organizar materiais. Há necessidade de providências quanto à infraestrutura/biblioteca, que deve ser suficientemente equipada e espaçosa, horários e organização de laboratórios, para as atividades opcionais. Todas essas características são bastante distintas dos moldes tradicionais de ensinar e aprender e da organização curricular a que a maioria quase absoluta das escolas estão acostumadas.

A proposta do curso, contemplada no PPC da Escola de Enfermagem e Farmácia (2007), esclarece que para delinear o trajeto proposto pelo currículo inovador, a escola utiliza como eixo estruturante o saber/fazer e saber/ser, os quais estarão presentes em toda a trajetória da formação profissional, possibilitando ao estudante o enfrentamento das incertezas cotidianas e o desenvolvimento de competências e habilidades para atender as necessidades de saúde da população e para a transformação da realidade social. Tais eixos são: 1) grupos tutoriais; 2) seminários temáticos aplicados e 3) cenários de prática.

A prioridade que é dada a relação da construção em conjunto do conhecimento produzido, levantado—a partir da realidade local é discutida pelos estudantes:

[...] o professor passa a ser mais um detentor do conhecimento e não o único. Há a construção em conjunto, até mesmo porque são exteriorizadas as experiências de cada um nesse processo (E 01).

Freire (2003) reforça que, ao se propor um processo de ensino-aprendizagem que pressuponha o respeito à bagagem cultural do discente e suas experiências vividas na comunidade, só é possível se o professor ter dentre outros critérios, humildade, flexibilidade e um olhar formativo, reconhecendo seus limites e os ganhos provenientes da discussão em grupo, que sempre aparece na fala do estudante, “[...] *leva em consideração a sua realidade, os dados locais. Sempre faz conexão com a sua realidade (E 03).*”

Nesse sentido, Freire (2003) define bem esse processo de aprender com a comunidade, em sua própria sintaxe, rica em seu meio e reflexiva em sua cultura,

em sua sociedade. É na prática que se define qual teoria deve ser aprofundada, é fora da sala de aula que se percebe o conhecimento.

O que já é definido também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para o cenário da educação superior entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade (MITRE, 2008).

Percebe-se que os estudantes acreditam que as metodologias ativas geram espaços democráticos e que os papéis compartilhados entre educandos e educadores conduzem a uma relação dialogicamente verdadeira, quando os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença (TEÓFILO E DIAS, 2009).

Com essa relação firmada, a troca de experiência é a fonte mais rica da aprendizagem significativa, que complementa o processo de apreender o conhecimento, que é significativo no contexto inserido. Destaca-se ainda a imaturidade do estudante que chega ao ensino superior, quando nos referimos a experiências anteriores na relação professor – estudante, os mesmos declaram que não havia exposição de ideias sobre o tema. Na pedagogia tradicional, opção da maioria das escolas do ciclo que antecede o curso superior, utiliza a educação centralizada no professor.

Alves (2003) mostra que, mesmo numa situação que tradicionalmente seja considerada “uma boa aula”, em geral, explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram.

Além disso, toma-se, assim, a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte única do saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. Acredita-se que o estudante chegue vazio, e irão ser depositados os conhecimentos, com tudo que se pensa ser de grande valia, ou seja, o professor seleciona as informações que o estudante precisa receber.

Esse conceito é percebido pelos estudantes quando relatam:

[...] eu sou de outra turma. No primeiro período houve um conflito entre os alunos, eles se queixavam de que não eram ouvidos pelos professores. Os

professores jogavam o conhecimento e não ouviam os alunos. O aluno ia abrir a boca, eles não achavam que o aluno deveria participar (E 04).

[...] como a gente só vê metodologia ativa na faculdade, é muito complicado vê logo que entra na universidade e por imaturidade do nível médio. É um pouco negativo, aí a gente fica muito solto, muito livre. Não tem prova nesse método ativo em algumas disciplinas. Tem aluno que não estuda tanto em casa, aí ficam largados (E03).

Percebe-se na fala do estudante, que é muito mais difícil para o professor “aceitar” que centralizar a transmissão do conhecimento permite apenas a memorização das informações, e que passarão despercebidas em situações posteriores.

A compreensão de metodologias de ensino-aprendizagem pelos discentes perpassa por questões clássicas, como a necessidade: de incorporação de novos conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes, da redefinição dos papéis dos estudantes e docentes, da valorização da transmissão de conteúdos prontos, e da limitação da aprendizagem por meio de estruturas rígidas nas relações interpessoais (TEÓFILO, 2009). Freire (1998) explica que a sala de aula é vista como um local de poder e o professor a autoridade para estabelecer regras e caminhos.

2.3.2 A apropriação dos professores do curso de enfermagem quanto ao uso de metodologias ativas de ensino na graduação

Foram realizados programas de capacitação docente desde o início do processo de inserção das metodologias ativas no curso de enfermagem estudado. O direcionamento maior foi dado a ABP, criando grupos tutoriais dentro das disciplinas. Esses grupos foram formados de 7 – 10 alunos por professor, frente a essa primeira adaptação, surgiram ainda às necessidades de ir além da apropriação do método problematizador, como uma infraestrutura adequada e o aumento do número de professores por disciplina.

A trajetória pedagógica seguida pelos professores do curso de enfermagem é provinda da formação em bacharelado, ou seja, a formação docente é adquirida durante o desenvolver das suas atividades acadêmicas. Pensando nessa perspectiva, o professor foi moldado a desenvolver a trajetória da aula em cima de planejamento e metas. Foi se inserindo a educação problematizadora, do tipo ABP em sua maioria, e os professores que se sentiam seguros mediavam os grupos tutoriais, e ao mesmo tempo, os professores em capacitação iam sendo treinados e

convidados a participar como co-mediador, para posteriormente mediar a discussão em pequenos grupos (Escola de Enfermagem e Farmácia, 2007).

Partindo do princípio de que em muitas disciplinas a carga horária é muito curta e que se precisa ministrar todo o conteúdo, a metodologia tradicional não permite uma ampla abordagem, no sentido de explanação e discussão do tema. Com as metodologias inovadoras, muitos professores tiveram que aprender a se dedicar na responsabilização compartilhada do conhecimento adquirido, e então elencam a falta de controle da situação, ou a perda do poder unidirecional, o que proporciona uma rejeição a abordagem problematizadora de ensino por parte de alguns docentes.

Na ABP o professor tem a função de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor, consultor (BARROWS, 1996), descentralizando e dividindo a responsabilidade pela aprendizagem do estudante.

Os atores (estudantes e professores) perpassam por um processo de adequabilidade e modo de se integrarem ao método ativo de ensino-aprendizagem. Quando se reflete na função do professor na busca do sucesso da nova metodologia, existe a necessidade de romper o tradicionalismo conceito de que a melhor informação é a do professor e que agora o estudante trabalha o tempo todo com a busca ativa de informações, ou seja, ele está se atualizando todos os dias, com isso a aprendizagem ocorre em paralelo.

Mas, ainda vemos que alguns professores, segundo os estudantes, deixam transparecer tanto fragilidade no emprego do método “[...] o professor deve ter o domínio da metodologia ativa para não perder o foco na construção do conhecimento (E01)”, como a inflexibilidade relacionada a novos conhecimentos “[...] a questão também da humildade do facilitador de aceitar novos conhecimentos trazidos pelo estudante (E06)” e ainda “[...] o professor precisa ter um conhecimento amplo e que saiba conduzir (E08)”.

A complexidade do processo de mudança de concepções é imensa e exigem dos sujeitos interessados, paciência e perseverança, pois são as pessoas que devem ter suas práticas ressignificadas. Sendo assim, essa nova forma de pensar o conhecimento, por meio do modelo de ensino pressupõe uma nova “cultura” pedagógica a ser incorporada pelos educandos e educadores. Os estudantes são membros da instituição de ensino e devem fazer parte desse processo ativamente (TEÓFILO e DIAS, 2009).

A descentralização do processo de ensino acontece de forma que o professor precisa deixar de ser o detentor do conhecimento e passar a ser um facilitador do processo de busca da informação, do processo cognitivo. Apropriar-se do método e fazer valer o que de fato isso representa na formação do estudante, estruturado em pesquisas e na busca ativa pelo conhecimento, tendo o professor como agenciador do processo, trás além da inovação, a certeza de que precisa mudar o seu modo de ver, e avaliar a trajetória percorrida pelo estudante, como foi guiado pra chegar até o objetivo firmado, como conceitua a ABP.

O PPC (2007) traz que, considerando as novas modalidades de organização do mundo do trabalho, as exigências em relação ao perfil dos futuros profissionais e a multiplicidade de lugares produtores do conhecimento, tem havido, nos últimos anos, uma progressiva mobilização orientada para a mudança na formação dos profissionais de saúde capazes de conhecer e intervir sobre os problemas/situação de saúde-doença com autonomia, compromisso e responsabilidade social, orientada para a consolidação do Sistema Único de Saúde.

No entanto, apesar de estar delimitado como fator impulsionador para mudança na formação do egresso, o currículo do curso estudado encontra-se ainda dissociado em disciplinas básicas e específicas, e que esse distanciamento provoca uma ruptura maior numa busca integradora entre os ciclos básico e específico na matriz curricular do curso, como nas falas a seguir,

[...] nos professores das específicas todos tem tentado realizar, mas apesar da vontade, nem todos sabem fazer. Nas disciplinas básicas, que não são de enfermagem, o método foi o tradicional mesmo: prova, aula, prova. Nada de diferente, que valorizasse o que a gente já sabia. E(06)

[...] acho que os professores abraçaram a causa. Está em processo de construção. De uma maneira geral todos os professores, de todas as disciplinas, sempre buscaram fazer a prática da metodologia ativa. Nas disciplinas básicas, que não são as de enfermagem, não existia metodologia ativa. E(03)

Nas disciplinas do ciclo básico, não há integração com as disciplinas específicas, e a metodologia de ensino é realizada da forma tradicional, unidirecional, centralizada no professor.

Reconhece-se, no entanto tentativas de aproximação da integração de conteúdos de disciplinas do ciclo básico integradas ao ciclo específico, como favorecedor quanto a mudança curricular, como descreve um estudante,

[...] a gente percebeu em uma experiência que tivemos em saúde da mulher, onde tivemos que estudar a parte hormonal. Fomos buscando o conhecimento e vimos que nas outras disciplinas também conseguimos fazer isso, fisiologia, as que a gente paga antes. É uma queixa da turma. Essas disciplinas básicas passaram como um “flash” passou e não teve continuidade. (E01)

Percebe-se nas falas dos estudantes que existe uma crítica em relação a algumas disciplinas que utilizam metodologia ativa por parte do professor. De forma que, a apropriação do método e sua execução vêm acontecendo de forma “individual” e disciplinar, onde trazem que,

[...] os professores se propõem a trabalhar com metodologia ativa, mas às vezes, mesmo ele trabalhando com tutorial, portfólio, problematização, não é metodologia ativa. Às vezes o professor continua sendo o detentor do conhecimento, tinha que chegar na ideia dele, na página tal do ministério, então não é metodologia ativa. (E01)

[...] o professor precisa ser um bom facilitador. Tem que saber conduzir. Essa é a fragilidade em algumas disciplinas para que a coisa aconteça, ele precisa facilitar. (E08)

Essa problemática desperta a importância da educação permanente na formação docente, como também de reestruturação de base, de reciclagem e de avaliação do método, que transcendam os muros disciplinares e que compartilhem suas experiências na graduação.

A falta de infraestrutura nos serviços de saúde e nas instituições de ensino pode colocar em risco a prática educativa, tornando-a desestimulante. Entretanto, isso não justifica a imobilidade do profissional na busca de novas estratégias de ensino, pois é possível utilizar outros instrumentos ou alternativas que viabilizem as atividades de educação em saúde e da formação profissional (DIAZ-BORDENAVE e PEREIRA, 2007; FERREIRA e RAMOS, 2006).

Quando se refere a espaço físico, ao acesso a informação, a busca pelo assunto/tema explorado, se destacam a logística favorável e a disposição de formas pela busca do conhecimento. Sua operacionalização requer estrutura material mais complexa e em maior volume do que o habitual, bem como uma proporção maior de professores em relação ao número de alunos (BERBEL, 1998).

Realizar uma nova metodologia implica ter toda uma logística que vai além do desenvolvimento docente fundamental. Implica em uma infraestrutura favorável ao método utilizado. Na ABP, o currículo organiza-se por módulos ou eixos temáticos, e não por disciplinas, o que implica mudanças conceituais na organização e na gestão do currículo, além de mudanças estruturais nos cursos como a quantidade de

profissionais, horários do curso e as salas de aula. O conhecimento sobre a metodologia empregada permite ao professor uma maior articulação na função de mediador, e com relação à flexibilização do método.

O fato de realizar alguma metodologia que foge ao tradicional “expositivo”, não significa ser um método inovador, se o professor não acredita no potencial da pedagogia. Existe ainda o risco de tais métodos só servirem para conferir *modismo* ao nome de uma prática que na verdade é bancária. Pensar em métodos e instrumentos de ensino implica reflexão teórica consistente e constante sobre a aprendizagem (FERREIRA e RAMOS, 2006).

Em relação à autonomia do ser do educando, Paulo Freire (1998, p.66) revela que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético: “[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”.

Os professores foram capacitados e orientados a abraçarem tais métodos, mas as mudanças ainda precisam ocorrer, desde o nível individual e principalmente, de desenvolvimento curricular, que também ganha destaque nas suas propostas de mudanças e aperfeiçoamento cada vez mais afunilado no sentido de formar para atender o SUS.

2.3.3 A relação professor/estudante e as mudanças provocadas pela inserção da metodologia ativa de ensino na graduação

Na metodologia convencional, as relações entre professor e estudante se formavam de acordo com alguns critérios de seleção, do tipo notas mais altas, assiduidade, arguições corretas, e até mesmo a posição em que o estudante ocupava na sala de aula.

Segundo Teófilo e Dias (2009), nos espaços da sala de aula, encontra-se diferentes momentos de interação social docente-discente que sinalizam mais para o fortalecimento de estruturas rígidas - onde o docente determina sozinho como se dará o processo e qual o papel de cada um - do que espaços de interação democrática efetiva.

Os fenômenos observados, que geram essa inferência, estão baseados, por exemplo: no desconhecimento dos nomes individuais dos estudantes, nas atitudes

autoritárias por parte dos docentes diante dos conflitos, na definição das atividades e na forma como os conteúdos deveriam ser estudados e compreendidos. Nas falas a seguir percebe-se que a ligação e a cumplicidade entre o professor e o estudante ocorrem de maneira satisfatória e crescente, como vemos abaixo:

[...] até depois que acaba a disciplina a nossa relação mudou muito, são bem melhores. Viramos amigos, muito mais estreitos do que em outros métodos. A relação continua alegre, em sua maioria, bem conduzido. É o professor que temos maior carinho e respeito. (E08)

[...] a fisionomia é gravada. Os nomes dos alunos. Existe uma relação. (E05)

No método ativo de ensino-aprendizagem, percebe-se o estudante como mais um integrante, como um construtor tanto das indagações quanto das soluções dos problemas encontrados pelo grupo. O “calar” significa que não foi “em busca de” ou que ainda não está familiarizado com o método ativo, ele se destaca como o estudante que precisa se movimentar mais, se doar mais ao processo. Com isso as relações se transformaram e geraram ciclos de amizade, de união e respeito, caracterizados nas falas abaixo:

[...] bem melhor que na metodologia tradicional. O aluno não vai ficar calado, sem participar como na tradicional, isso favorece bastante a nossa relação. O professor da metodologia tradicional eu nunca falei com ele, já na metodologia ativa, eles são amigos da gente. (E04)

[...] mesmo que fosse besteira a gente falava, isso fazia a gente chegar mais perto do professor. (E06)

Com essa mudança de comportamento e o estudo em pequenos grupos, a transformação do cenário foi feita, partindo do pressuposto de que a sala de aula se resume as discussões das conclusões, seja dos juízos intuitivos, seja das conclusões fundamentadas das situações estudadas no decorrer da janela estruturada pelo professor, embasado no contexto da prática.

A horizontalidade presente na metodologia ativa por si só já descreve as mudanças na formação, principalmente dos objetivos a serem atingidos. O professor traça enquanto mediador da discussão, onde os estudantes precisam chegar, mas não tem como “parar” o conhecimento. Ele se perpetua a partir do foco atingido e progride sem tamanho e espaço preconizado, já que as discussões em pequenos grupos trazem essa abertura na ABP, concretizados nas falas a seguir:

[...] desenvolvemos a fala, a expressão. A professora queria ouvir a crítica e nós tínhamos que dar soluções para refletir na realidade estudada. Como se posicionar como pessoa. A minha escolaridade foi toda em escola pública. Quando eu cheguei na faculdade, achei ótimo a gente poder participar, mundo diferente, me senti valorizada. A metodologia ativa é bem mais vantajosa. Se for olhar o que eu sei hoje. Eu praticamente não lembro nada das disciplinas que não usaram metodologias ativas. Na tradicional eu não lembro de nada, não foi construído. (E06)

[...] no final do curso, agora, vemos como realmente a forma como foi trabalhada, que realmente o conhecimento ficou. A discussão é tão rica que conseguimos tirar das discussões uma bagagem bem bacana que não precisa de preparo anterior. Na roda de conversa, o professor é inserido de igual pra igual. (E02)

[...] eu vim de escola particular, a metodologia ativa não era uma coisa comum. Tínhamos módulos prontos, referências. Os professores enrolavam um pouco no início. No início ficou muito solto, mas depois tínhamos que pesquisar. Na escola eu não lembro nenhuma pesquisa feita. Aqui sou eu quem pesquisa tudo, muitos trabalhos. (E07)

Segundo Freitas (2012), ao colocar o aluno no centro do cenário de aprendizagem, ele contribui para formar hábitos de aprendizagem autônoma, iniciativa e capacidade resolutiva. Um de seus méritos principais é situar o conteúdo de aprendizagem em contextos significativos de ação (ou de exercício profissional), motivando o aluno e fazendo com que ele crie senso de responsabilidade pela solução dos problemas. Também ajuda a superar a tão criticada separação entre a formação acadêmica e a realidade concreta, entre teoria e prática.

2.4 Conclusão

Este estudo identificou a percepção do estudante de enfermagem quanto ao uso das metodologias ativas de ensino na graduação. Percebeu-se que mesmo com as dificuldades encontradas com relação ao emprego do método inovador, os estudantes destacam como forma mais eficiente para construção do conhecimento.

Pode-se perceber que os estudantes além de aprovarem a metodologia ativa, o destacam a aproximação com o professor, favorecendo a troca de experiência e a iniciativa do estudante frente às situações, por manterem um vínculo de confiança na relação professor/estudante.

Considera-se esse vínculo fortalecido talvez o mais significativo do aprendizado nas relações interpessoais. Criar uma relação de confiança com o mestre, com os colegas é se tornar empático para com o paciente. As metodologias ativas baseadas na resolução de problemas são reflexivas e se apropriam sempre da realidade, foco da educação significativa e libertadora.

Na perspectiva do estudante, ficou clara a expectativa de inclusão da abordagem ativa de ensino em todo o curso, desfragmentando conceitos e valorizando os princípios do SUS, assim como o que é preconizado para formação em saúde, articulando teoria e prática durante todo o processo acadêmico.

Pensando também na reformulação curricular com base nas metodologias ativas, uma alternativa ao molde estrutural quanto a número de salas de aula por grupo pode ser suavizado à medida que se implementem mais de uma estratégia ativadora de ensino, ou seja, os grupos tutoriais podem vivenciar a ABP, e também podem vivenciar a metodologia da problematização, o campo prático substituindo a sala de aula. Assim os estudantes não percebem uma infraestrutura inadequada.

Nesse sentido, houve uma necessidade sentida pelos estudantes quanto a educação permanente dos professores em relação aos novos métodos pedagógicos para que a escola consiga alternar com o campo prático algumas deficiências de infraestrutura e de recursos humanos.

As dificuldades como a falta de apoio das esferas governamentais e instituições formadoras, inviabilizam mudanças na educação, obrigando o professor a adaptar a metodologia ativa aos recursos disponíveis na sua realidade de trabalho, com isso o estudante percebe a fragilidade em algumas situações por não permitir a interdisciplinaridade no processo de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem vem se modificando e sendo descentralizado da responsabilidade do professor transmitir conhecimento e o estudante memorizar conteúdo. Nesse sentido, a escola, o currículo, os profissionais, os professores, precisam está em sintonia, vivendo seu universo com as diferentes práticas e realidades de cada profissão e de cada situação. O estudante visto como autor do processo de ensino, e o professor como mediador e articulador entre teoria e prática, traduz um grande avanço na tomada de decisão quanto às mudanças, quanto à integração de conteúdos e socialização do conhecimento.

Esta pesquisa não pretendeu generalizar ou mesmo criar uma ode a utilização das metodologias ativas. Este tema vem sendo bastante abordado pela literatura pertinente. O que se pensou foi ver como o aluno percebia o seu emprego e como eles se sentiram a respeito desde a transição brusca do nível médio para a vida universitária e se depararem com metodologias em que ele é corresponsável pelo seu aprendizado. Percebe-se a necessidade de amadurecimento para que a pedagogia seja compreendida e o aprendiz não se sinta solto e solitário acostumado a ser cobrado por outros o seu aprendizado.

Se estes estudantes, sujeitos do processo crítico reflexivo serão melhores que os estudantes submetidos à educação tradicional, não se sabe e não foi objetivo no momento, mas pode-se perceber pela riqueza de depoimentos dos estudantes do último período, o quanto eles são reflexivos e dessa maneira, em parte, a função do enfermeiro de cuidador e responsável pela saúde das pessoas, parece estar mais presente.

3 PRODUTO DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO

3.1 Identificação

Oficina de capacitação para a utilização de Metodologias Ativas de Ensino.

3.2 Introdução

Atualmente, são exigidas mudanças na formação e exercício profissional em saúde para que atendam às necessidades sociais, o que vem demandando, por parte das escolas, reformulação em seus currículos e em suas práticas pedagógicas. A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto (SANTOS, 2011).

A qualidade do trabalho pedagógico na educação superior está inter-relacionada às ações mais amplas das orientações teórico-práticas da docência. Dessa forma, pensar a qualidade do ensino é deparar-se com desafios cotidianos do contexto da sala de aula na educação superior, os quais exigem dos professores, constante reelaboração das práticas pedagógicas (DIAS e BIAVATTI, 2010, p.1).

Na enfermagem, mais especificamente, as DCNs (Diretrizes curriculares nacionais) estabeleceu como propósito dos projetos pedagógicos a busca pela *formação integral*; formação que deveria contar com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência e ainda conferir a *investigação* o lugar de eixo integrador entre a formação acadêmica e da prática profissional (BRASIL, 2001).

A construção/adequação dos novos currículos deveria responder aos desafios do novo século, desenvolver uma visão *do todo* (atenta á interdependência, à transdisciplinaridade) e promover *redes de mudanças sociais* (com base numa ampliação da consciência individual e coletiva) por meio de *métodos inovadores* (capazes de compreender o homem como um ser histórico) e do cumprimento de uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora (MITRE et al., 2008).

As DCNs aproximou os cursos de graduação na área de saúde no Brasil (em especial enfermagem, medicina e nutrição) das perspectivas de assistência prestada aos usuários do SUS (BRASIL, 2001).

Para tal aplicação na prática, no âmbito da formação do profissional em saúde, surgem as metodologias ativas, numa dinâmica de problematização, visavam/visam “alcançar” e motivar o discente a, diante de um problema, se deter, examinar, refletir, relacionar a sua história e ressignificar suas descobertas (MITRE et al., 2008).

A pedagogia libertadora, segundo Freire (1998), precisa acontecer de maneira que as duas partes vivenciem o processo da liberdade em aprender a aprender. Para tanto, a construção de um currículo que favoreça o processo de construção da aprendizagem significativa é essencial.

Baseado em concepção crítico-social e respaldado em pedagogia problematizadora, esta proposta veio romper com o ensino tradicional, marcado pela passividade e falta de atitude crítica do aluno, bem como pela distância entre teoria e prática, condicionantes que trazem para o cotidiano, quer na prática profissional, quer no exercício da cidadania, consequências como conformismo, submissão à dominação, individualismo, falta de participação e adoção indiscriminada de modelos de pensamento (DIAZ-BORDENAVE, 1983, p.31).

As *metodologias ativas* carregam em seu interior dois caminhos teórico-metodológicos: a “metodologia da problematização” e a “metodologia da aprendizagem baseada em problemas”.

A Metodologia Problematizadora surgiu nos anos 1980 como fruto das formulações de Paulo Freire; concebida como uma *estratégia de ensino*, ela foi pensada como meio de conferir sentido crítico à realidade e, a partir daí se retirar os componentes capazes de conferir significado e direção às aprendizagens. Esta metodologia conta também, na atualidade com uma representação citada por Juan Diaz-Bordenave e identificada como Arco de Charles Maguerez na figura abaixo:

Figura 1 - Arco de Charles Maguerez



Fonte: Bordenave & Pereira, 1977, p.10.

Todo esse processo “tem como objetivo a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo” (BERBEL, 1998, p.145).

Já a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), tem seu método orientado em 7 etapas: (1) leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; (2) identificação dos problemas propostos pelo enunciado; (3) formulação de hipóteses explicativas, em que os alunos se utilizam dos conhecimentos que dispõem sobre o assunto; (4) resumo das hipóteses; (5) formulação dos objetivos de aprendizado, (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); (6) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; (7) retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase estudada anterior. Para cada etapa deve ser prevista uma carga horária. A avaliação se caracteriza como uma avaliação formativa, com utilização de portfólios, diários de campo, interacionista.

3.3 Diagnóstico da situação (Os antecedentes e o problema)

3.3.1 Os antecedentes

O curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – Campus A. C. Simões, Maceió/AL, criado em 1973, define a formação do enfermeiro generalista em cinco anos, sendo o último destinado ao estágio curricular final. Seu marco

estrutural está organizado em disciplinas, com duração de 4.494 horas totais. O objetivo do curso é:

[...] formar o(a) profissional enfermeiro(a) com conhecimento científico e habilidade técnica para cuidar do ser humano em sua realidade de vida, apto para interferir no processo saúde-doença em uma perspectiva de mudança social (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007, p.24).

O curso vem renovando e buscando mudanças para readaptação da escola com o objetivo de atender a demanda social vigente e principalmente atendendo aos objetivos do SUS e ao que é preconizado pelas DCNs.

A escola conta com um número de professores que varia em 50 professores em regime de dedicação exclusiva e 20 horas. O Número de alunos por turma varia a cada semestre, são oferecidas 30 vagas por disciplina, mas nem sempre são preenchidas na sua totalidade. O Número de entrada por ano, desde 2006 a entrada é semestral, sendo oferecidas 30 vagas a cada semestre. As disciplinas estão organizadas separadamente, por semestre, algumas disciplinas são ofertadas em dois semestres, como por exemplo - saúde do adulto 1 e 2, na tentativa de atender ao princípio da baixa e média complexidade, mas ainda com muita dificuldade na escolha, sequenciamento, amplitude, e aprofundamento de conteúdo.

O Projeto Pedagógico do curso (PPC) trás na sua mais nova versão (2007), que através de avaliações anteriores é possível verificar que ocorre um distanciamento entre o profissional formado e os princípios do SUS, tornando difícil a sua adaptação ao trabalho e a real necessidade da população. Com isso torna imperativo que o curso trace um delineamento de sua escolha pedagógica, sem deixar de lado a essência e a realidade em que o curso está inserido.

Referente à proposta metodológica, de modo geral o Curso está centrado no professor e na transmissão de conteúdos. O aluno não é visto como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. As aulas são expositivas e elaboradas a partir da visão única dos professores e grandes grupos. Nesse ambiente, o aprender acontece em espaços poucos diversificados, sendo a sala de aula, na maioria das vezes, o espaço de eleição e as avaliações abrangem aspectos fragmentados dos conteúdos de cada disciplina (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007).

Entretanto, existem algumas iniciativas isoladas que se aproximam da problematização em algumas disciplinas, partindo da iniciativa individual de alguns

professores. Mesmo essas iniciativas acontecem em condições desfavoráveis, haja vista acontecerem em grupos com número elevado de alunos, falta de material e pessoal de apoio e instalações inadequadas (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007).

A realidade da escola traz em seu PPC, alguns impasses quanto a esta implementação: escassez de professores, inexistência de uma política de educação permanente, uma infraestrutura não adaptável a realidade exigida, dentre outras que desfavorecem a inovação curricular (ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA, 2007).

3.3.2 O problema

O curso é constituído de uma matriz curricular disposta em disciplinas, fragmentadas em ciclo básico e profissional. Algumas disciplinas já realizam estratégias ativas de ensino, com ênfase na ABP, porém com algumas restrições relacionadas a: O número de salas de aula é inferior as exigências do método que utiliza(PBL); O número de professores para divisão das turmas em pequenos grupos, que podem variar até 10 alunos é insuficiente , tanto para teoria como para prática. O campo prático encontra-se restrito devido ao grande número de escolas de enfermagem no estado de Alagoas; A visão integradora existe, mas ainda não se conseguiu implantar por questões referentes a carga horária, horários, número de alunos por professor.

As disciplinas que já trabalham com metodologia ativa são em sua maioria as específicas do curso. Não há como delimitar um número de disciplinas que abordam esse tipo de método de ensino porque a cada semestre elas se adaptam a realidade de entrada de alunos e ao número de professores.

Os professores trazem em seus discursos que as disciplinas que ainda não fazem o método ativo é justificada dentre outros motivos, pela falta de infraestrutura e recursos humanos, sem falar na falta de capacitação e/ou treinamento. Destacam ainda a ausência de uma educação permanente em serviço e o distanciamento do enfermeiro do serviço da comunidade acadêmica.

A iniciativa de realizar integração de conteúdos já existe, onde professores estão buscando participar do planejamento das outras disciplinas e fazer junto a

integração de temas comuns, oportunizando ao estudante acompanhar o indivíduo de forma integral.

A pesquisa realizada com os estudantes do curso de enfermagem da UFAL, realizada como incentivador da produção deste produto de intervenção, enfatiza que quase 70% do universo estudado diz que o método favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes ressaltam com essa afirmação que a motivação para construção do conhecimento parte do método utilizado na disciplina e o torna favorecedor no sentido de mostrar a sua importância na complementarização do saber e que não se manifesta como uma linha unidirecional de transmissão de conhecimento, partindo apenas da experiência do professor. A metodologia ativa, no sentido de altivar a busca do conhecimento é percebida como construtora do processo e 90,90% dos estudantes confirmam se sentir estimulados para a busca ativa de informações, que há com isso a vontade de descobrir, de se inserir no processo de continuidade e libertação ao adentrar no contexto social.

Conceituam o método,

[...] pela vivencia na faculdade, é a metodologia que você não está estático esperando o conhecimento chegar até você. Você é induzido a chegar através de uma situação problema. Você vai em busca desse conhecimento, onde juntos se complementando é que se chega realmente ao que seria o tema abordado. As questões são retiradas da prática que você percebe na sua realidade. Lá você percebe os assuntos que devem ser abordados que muitas vezes na teoria não se contempla. Você levanta da prática uma temática a ser discutida e junto ao professor que vai facilitar a troca de conhecimento, discute o tema. (E02)

A aprendizagem é mais prazerosa e significativa para o estudante quando a mesma é vivenciada e incorporada às experiências anteriores, levando em consideração os conhecimentos prévios, a bagagem que o aprendiz trás e formando as opiniões e ações baseadas no que já existe.

3.4 Justificativa

A intervenção proposta será relevante porque dará suporte aos docentes para trabalharem com metodologias ativas de ensino, na tentativa de minimizar uma das principais causas apontadas pelos professores para a não utilização de tais metodologias, que é a falta de capacitação docente.

3.5 Objetivos

3.5.1 Objetivo geral

Capacitar os professores do curso de enfermagem com relação ao uso de metodologias ativas de ensino.

3.5.2 Objetivos específicos

- Trabalhar as teorias das metodologias de ensino;
- Construir ferramentas que apoiem a prática dos professores na utilização de metodologias ativas.

3.6 Metodologia proposta

- Discussão inicial nos grupos de disciplina sobre a metodologia de ensino abordada atualmente;
- Aproximação dos professores com as DCN da enfermagem em pequenos grupos;
- Discussão do PPC da escola em pequenos grupos;
- Estudo de artigos sobre metodologias de ensino e o ensino na saúde;
- Construção coletiva da cartilha sobre as metodologias ativas, com ênfase na sua implantação para elaboração de integração de conteúdos e estratégia que superem o currículo disciplinar, no entanto, será uma preparação para mudança.

3.7 Cronograma

	PROJETO	IMPLEMENTAÇÃO	AVALIAÇÃO	RESULTADOS
SET/2013	X			
OUT/2013		X		
NOV/2013		X		
DEZ/2013			X	
JAN/2013				X

3.8 Recursos humanos e financeiros

Serão responsáveis pela capacitação a pesquisadora, professora Anne Laura Costa Ferreira, além de professores convidados para construção do processo de implementação das metodologias ativas.

Os custos serão planejados e executados pela instituição/curso de enfermagem/UFAL.

3.9 Resultados esperados

- A implantação das metodologias ativas de ensino em todas as disciplinas;
- A discussão em grupo das experiências vividas com a realidade de cada núcleo disciplinar;
- A integração entre as disciplinas afins;
- A reformulação curricular baseada nas experiências das disciplinas, numa proposta problematizadora e integrada;
- Educação permanente para os professores;
- Criação de uma comissão de treinamento em serviço para o enfermeiro/preceptor.

3.10 Proposta de monitoramento e avaliação

A proposta inicial é que haja a formação de uma comissão interna de educação permanente na escola, onde as experiências deverão ser compartilhadas e complementadas.

Com isso a avaliação do processo de construção ocorrerá durante todo o processo de implementação.

CONCLUSÃO GERAL

A intenção desse estudo foi conhecer a percepção do estudante quanto ao uso das metodologias ativas na graduação no curso de enfermagem.

Na pesquisa, ficou evidenciado que a maioria dos estudantes percebe a metodologia ativa como um método favorecedor de uma prática contextualizada, eles descrevem a importância do método problematizador como disparador das discussões teóricas baseadas em problemas reais da sociedade.

No estudo evidenciou-se também a iniciativa das disciplinas específicas do curso na implementação do método ativo, e o desejo da transformação curricular, com o objetivo de integrar as disciplinas, os conteúdos. Os estudantes percebem a escola como promotora da articulação em pequenos grupos e como a relação estreitada entre o estudante e o professor facilita o processo de ensino aprendizagem.

Os resultados dessa pesquisa apontaram para a importância da reestruturação curricular, direcionada para o estudo da necessidade real da população, com ênfase na promoção e prevenção em saúde como preconizado pelo SUS e pelo que já tem previsto no PPC do curso.

Nesse cenário, a educação em saúde precisa está voltada para o contexto em que se insere, lembrando sempre do aprender a aprender, e ter a educação permanente como propulsor das atualizações e mudanças necessárias a conjuntura vivenciada.

A possibilidade de se incorporar o currículo ABP/PBL, com ênfase na interdisciplinaridade e na desfragmentação do saber, os professores precisam acreditar no método descentralizador, a escola precisa se reestruturar e favorecer uma logística que possibilite o estudo em pequenos grupos.

Partindo deste pressuposto, foi elaborada uma proposta de capacitação docente frente à problemática avaliada na pesquisa, onde os professores irão participar do processo de construção de mudança curricular e implementação de metodologias problematizadoras no curso de forma integral, baseados nos princípios do SUS, das Diretrizes Curriculares Nacionais, favorecendo a interdisciplinaridade, a integralidade e o trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial, **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.39-52, set.2004/fev.2005.

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU L. G. C., ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille; 2003. p. 5-145.

ALVES, N. G.; LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V. **Laboratório: Espaço e Ações na Formação Politécnica do Trabalhador em Saúde**. In: Estudos de Politecnicia e Saúde: volume 2. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). Rio de Janeiro, 2007. (p. 273-298).

ANDRÉ, M. E.D.A. “O estudo de caso etnográfico” (pp. 49-64). In ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus. 2004.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana , 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70; 2010.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON L.; GILSELAERS H. (Orgs.). **Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice**. San Franscisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996. p. 3-11.

BATISTA, N. et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 2, p. 231-237. 2005.

BERBEL, N. N. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Saúde. **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as bases e diretrizes da educação nacional.** Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 1996.

_____. Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CECCIM, R. B.; FEUERWEKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v.20. n. 5, 2004.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. **Rev. Latino-am Enfermagem**, 11(5):574-84, setembro-outubro. 2003.

DIAS, J.; BIAVATTI, V. T. Formação continuada docente da educação superior: Oficina metodologias de ensino e recursos didáticos. Conferência. Pró-Reitoria de Ensino UNIDAVI, Rio Sul: 2010.

DIAZ-BORDENAVE, J. E. **Além dos meios e mensagens: Introdução à comunicação como processo, tecnologia e ciência.** Petrópolis, Vozes, 1983.

DIAZ-BORDENAVE, J.E.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 28ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005.

ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA. Curso de graduação em enfermagem. Colegiado do Curso de Enfermagem da UFAL. Gestão 2007/2009. **Projeto Político Pedagógico.** Maceió, 2007.

FERREIRA, H. M.; RAMOS, L. H. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta Paul Enferm**;19(3):328-31. 2006.

FEUERWERKER L. C. M. **Reflexões sobre as experiências de mudança na formação dos profissionais de saúde.** Olho Mágico 2003; 10:21-6.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2003.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GODOY, F. S. F. Organização do trabalho em uma unidade de urgência: percepção dos enfermeiros a partir da implantação do acolhimento com avaliação e classificação de risco. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Centro de Ciências da Saúde. Londrina, 2010.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Nacional, 1979.

HADDAD, M. C. L., et al. Enfermagem Médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Rev. Latino-am. enfermagem** - Ribeirão Preto - v. 1 - n. 2 - p. 97-112 - julho 1993.

MARIN, M. J. S. et al. O Uso do Portfólio Reflexivo no Curso de Medicina: Percepção dos Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 192 34 (2): 191 – 198; 2010.

MEIRA, M. D. D. Avaliação da formação do Enfermeiro: Percepção dos egressos de um Curso de Graduação de Enfermagem. 2007. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de São Paulo, São Paulo. 2007.

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

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2011.

MITRE, S. M., et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde Coletiva**;13 Sopa 2:2133-44. 2008.

PELLIZZARI, A.; KRIEGL, M.L.; BARON, M.P.; FINCK, N.T.L & DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba.,v. 2, n. 1.37-42 p. 2001/2002.

ROGERS, C. **A Terapia Centrada no Paciente**. Lisboa: Moraes Editores. 1974.

SAKAI, M H.; LIMA, G Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SANTOS, G A H S. Metodologias ativas como sustentação de um projeto democrático: os desafios enfrentados por um curso de graduação em enfermagem / Geowanna Aparecida Higino Silva Santos. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. E. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.13, n.30, p.137-51, jul./set. 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÉNDICES

APENDICE A

QUESTIONÁRIO

A PERCEPÇÃO dos estudantes de enfermagem quanto à utilização de metodologias ativas de ensino no curso de graduação.	Código de Identificação									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pesquisador: Anne Laura Costa Ferreira; fone: 82 99558502; correio eletrônico: annelaura1@hotmail.com. Orientador: Maria Viviane C. Lisboa, Co-orientador: Renato S. Rodarte. Mestrado Profissional Ensino na Saúde/MPES – FAMED/UFAL.										

DADOS PARA PREENCHIMENTO PELO PESQUISADOR

Não realizado Preenchido parcialmente
 Preenchido completamente

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Idade: _____ Gênero: () masc. () femin.
 Curso: _____ Período do Curso: _____
 Data: _____ Ano de Ingresso no curso: _____

1. Você sabe o que é *metodologia ativa de ensino*?
 () sim
 () não

2. Você foi informado de que o curso utiliza metodologia ativa de ensino?
 () Sim
 () Não

3. A aula prática no seu curso é
 () disparadora das questões de aprendizagem
 () realizada intercalada com a teoria
 () realizada ao final da disciplina
 () não há aula prática

4. Você acha que a metodologia ativa de ensino favorece o aprendizado?
 () sim
 () não
 () não sei

5. O curso possui infraestrutura (biblioteca, computadores com acesso ao portal/CAPEs, local de estudo)?

- Sim
- Não
- Não se aplica

6. Você acha que o curso de graduação em enfermagem da UFAL está apto a ministrar o conteúdo com metodologias ativas de ensino?

- sim
- não

7. Você se sente estimulado para buscar informações (leitura de livros, artigos, internet) com o método de ensino do curso?

- sim
- não

APÊNDICE B

ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. O que vocês sabem sobre o conceito de metodologia ativa?
2. Como se apresenta a metodologia ativa no curso de vocês?
3. O que vocês acham do método ativo de ensino?
4. Vocês acham que a metodologia ativa aproxima mais o estudante do professor?
5. Como foi entrar num curso de graduação com uma proposta diferente?

ANEXOS

ANEXO A - APROVAÇÃO CEP

CESMAC

CENTRO UNIVERSITÁRIO

Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE)

Registro nº 25000.196371/2011-70 – CONEP/CNS/SIPAR/MS – 10/11/2011.

Maceió, 28 de agosto de 2012.

PARECER CONSUBSTANCIADO

I) IDENTIFICAÇÃO:

Protocolo nº: 1363/12 **Título:** A percepção dos estudantes e professores de enfermagem quanto à utilização de metodologias ativas de ensino no curso de graduação

Grupo III Área de conhecimento: Ciências Humanas **Código:** 7.08

Pesquisador Responsável: Anne Laura Costa Ferreira

Instituição Responsável: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Data de Entrada: 24/04/2012

Analisado na 55ª Reunião Extraordinária

Data da Reunião: 25/06/2012

II) SUMÁRIO GERAL DO PROTOCOLO:

As novas configurações do mundo globalizado e seu acelerado processo de modernização científica e tecnológica vêm demandando novas formas de construção do conhecimento, pressionando mudanças no processo de formação de profissionais competentes para o atendimento à saúde da população. Essa necessidade de mudança decorre de elementos, tais como as novas modalidades de organização do mundo do trabalho em saúde e das exigências no perfil de novos profissionais voltados para a transdisciplinaridade na produção do conhecimento. A Escola de Enfermagem e Farmácia, mais especificamente, a enfermagem, vem sofrendo modificações no seu método de ensino ao longo do curso de graduação. A nova metodologia ativa de ensino-aprendizagem, vem ganhando espaço no currículo que já prevê em seu PPP do curso como possível mudança no método de ensino, onde o mesmo deverá ser centrado no estudante, e o professor passaria a ser facilitador/tutor do processo de ensino. Nesta proposta o estudante é sujeito do processo de ensino-aprendizagem e construtor do seu conhecimento, a partir da reflexão e da indagação sobre os problemas da vida prática, compreendendo a multiplicidade e a complexidade do processo saúde-doença e dos seus determinantes (PPC-ENF-UFAL/2005). A necessidade de mudança na formação no ensino superior traz como desafio a ruptura do tradicionalismo e o que se acreditava ser a melhor forma de passar o conhecimento adquirido, no sentido de professor captar e disponibilizar a informação, o aluno recebe e não reflete tal conhecimento, acumula e deleta parte deste. A adequação das universidades e instituições de ensino superior, face às mudanças sociais e à sua relação interativa com o mundo do trabalho, tem sido apontada como uma das estratégias principais para responder aos desafios do mundo em transformação. Surgem novos olhares e possibilidades de compreensão do que significa educar o homem: diferentes campos da ciência, distintos contextos geopolíticos, múltiplas realidades sociais indicando a necessidade de se investir em práticas educacionais que tenham na participação crítico-reflexiva um pilar fundamental. Importante pontuar que esses novos referenciais têm uma trajetória, com suas inspirações, diretrizes e pressupostos. O grande desafio deste início de século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo. A educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo — de interdependência e de transdisciplinaridade além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a consequente expansão da consciência individual e coletiva. Para suprir essa necessidade da educação atual, partindo dos métodos ativos da educação, destacam-se a problematização e a ABP/PBL, onde se mostram eficazes na construção do conhecimento frente à realidade estudada. Assim é relevante a pergunta da pesquisa: como o estudante e o professor de enfermagem percebem a utilização da metodologia ativa de ensino na formação acadêmica no contexto de uma universidade pública? Desta forma, o estudo objetiva conhecer a experiência dos estudantes e professores de enfermagem quanto à utilização de metodologias ativas de ensino no curso de graduação. O presente trabalho utilizará uma análise qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. O trabalho será realizado na Escola de Enfermagem e Farmácia de uma IES em Maceió. A amostra está estimada em 40 participantes, sendo 20 professores e 20 alunos do quinto ao período do curso de enfermagem, escolhidos aleatoriamente. Para a realização dessa pesquisa, os seguintes instrumentos serão utilizados: entrevista semiestruturada com os estudantes, e o grupo focal com os professores que utilizam a metodologia ativa de ensino. Todos os procedimentos relacionados à coleta e análise dos dados só serão iniciados

Protocolo Nº: 1363/12 Título: A percepção dos estudantes e professores de enfermagem quanto a utilização de metodologias ativas de ensino no curso de graduação

após julgamento e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição recomendada pelo CONEP. Os sujeitos serão recrutados em sala de aula, escolhida aleatoriamente entre o quinto e o décimo período do curso de graduação em enfermagem de uma IES, onde o pesquisador explicará a importância do estudo e como participação do mesmo. Serão incluídos na pesquisa os estudantes do curso de graduação em enfermagem do quinto ao décimo período que tiveram na sua formação contato com o método ativo de ensino e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os professores do curso que utilizam a metodologia ativa de ensino no curso de graduação. Serão excluídos da pesquisa os alunos e professores que estiverem de férias, ou afastados e os que se recusarem a participar da pesquisa. A pesquisa será suspensa caso a maioria dos voluntários se recuse participar, devido eventual desconforto ou fadiga durante o preenchimento dos questionários que serão aplicados. Os riscos serão considerados caso haja quebra de sigilo das informações de seus participantes. O pesquisador irá garantir o sigilo das informações colhidas na pesquisa, realizando a destruição dos questionários após a coleta e transcrição dos dados. O sujeito não será identificado em momento algum do estudo. Qualquer situação adversa que envolva-o, expondo o mesmo aos eventos de riscos previstos nesse estudo será imediatamente comunicada ao CEP e deverá acarretar em suspensão da pesquisa. Considerando seus benefícios, a pesquisa tem como propósito, por meio da identificação de seus resultados, contribuir para a formação em saúde destacando os objetivos do método ativo de ensino, formando profissionais críticos e reflexivos, bem como proporcionar subsídios para ações transformadoras no processo curricular.

III) TCLE (linguagem adequada, descrição dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados, endereço do responsável, ressarcimento, sigilo, liberdade de recusar ou retirar o consentimento, entre outros):

Apresentado com identificação das diretrizes definidas na Resolução 196/96 CNS/MS.

IV) CONCLUSÃO DO PARECER

APROVADO

V) CONSIDERAÇÕES

Ilma. Profa. Esp. **Anne Laura Costa Ferreira**, lembre-se que, segundo a res. CNS 196/96:

- Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;
- V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
- O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP;
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas;
- Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em 18/10/2012 e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Atenciosamente,


Profa. MSc. Alice Cristina Oliveira Azevedo
 Coord. do COEPE/CESMAC

ANEXO B
SUBMISSÃO A REVISTA CIENTÍFICA

Interface - Comunicação, Saúde, Educação



**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: A PERCEPÇÃO DO
ESTUDANTE**

Journal:	<i>Interface - Comunicação, Saúde, Educação</i>
Manuscript ID:	ICSE-2013-0813
Manuscript Type:	Original Article
Keyword:	Educação em enfermagem , Aprendizagem baseada em problemas, Metodologia da Problematização , Currículo, Metodologias ativas de ensino aprendizagem

SCHOLARONE™
Manuscripts

