



DANIELA MENEZES GALVÃO

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO
EXTREMO SUL DO BRASIL**

RIO GRANDE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ENFERMAGEM

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO
EXTREMO SUL DO BRASIL**

DANIELA MENEZES GALVÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem/Saúde. Área de Concentração: Enfermagem e Saúde.

Linha de Pesquisa: Trabalho da Enfermagem/Saúde

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marta Regina Cezar-Vaz

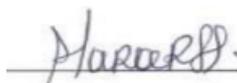
RIO GRANDE

2019

DANIELA MENEZES GALVÃO

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO
EXTREMO SUL DO BRASIL**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de Mestre em Enfermagem e aprovada na sua versão final em 05 de dezembro de 2019, atendendo as normas de legislação vigente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração Enfermagem e Saúde.



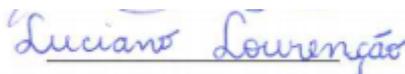
Profª Drª Mara Regina Santos da Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem FURG

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Marta Regina Cezar-Vaz – Presidente (FURG)



Prof. Dr. Luciano Garcia Lourenção – Efetivo Interno (FURG)



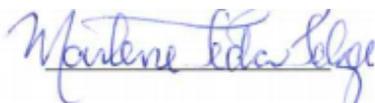
Profª Drª Letícia Silveira Cardoso – Efetivo Externo (UNIPAMPA)



Profª Drª Daiani Modernel Xavier - Efetivo Interno (FURG)



Profª Drª Marcia Casaril dos Santos Cargnin - Suplente Externo (URI)



Profª Drª Marlene Teda Pelzer - Suplente Interno (FURG)

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado o dom da vida e por ter mostrado que as dificuldades são degraus para as vitórias; basta ter fé.

Ao meu esposo Gustavo por estar presente em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando para que eu consiga realizar meus sonhos. Você tem sido um parceiro e esposo maravilhoso.

À minha família por torcer por mim, mesmo de longe. À minha mãe por me ensinar o que é ser forte, às minhas irmãs por tornarem minha vida mais leve, aos meus tios Welton e Eugênio. Minha avó Carminha (em memória) pela dedicação da sua vida de forma incondicional a nós e a minha bisavó Maria (em memória) pelos ensinamentos de fé e amor. Enfim, aos demais membros da família que de alguma forma contribuíram até aqui.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Marta Regina Cezar-Vaz pelos ensinamentos, apoio e dedicação.

Aos membros da Banca pelas importantes contribuições nesse trabalho.

Aos professores e funcionários da Escola de Enfermagem da FURG que me auxiliaram.

Aos alunos da Escola de Enfermagem por dedicarem um pouco do seu tempo para responderem os questionários e permitirem que esse trabalho se concretizasse.

RESUMO

GALVÃO, Daniela Menezes. **O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do acadêmico de enfermagem em uma universidade federal no extremo sul do Brasil.** 2019. 98 folhas. Dissertação Mestrado em Enfermagem – Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

O ensino pode ser entendido como a relação que o docente estabelece com o conhecimento que é produzido e sistematizado. Ele é composto de três atividades que são desenvolvidas pelo docente: a primeira delas é selecionar um tema que será apresentado aos acadêmicos; a segunda é a organização dessa seleção e a terceira é transmitir aos acadêmicos aquilo que foi selecionado e organizado. Esse processo de ensino precisa fazer sentido para o acadêmico; a nova informação precisa interagir e ancorar-se nos conceitos pré-existentes (subsunçores) e relevantes da estrutura cognitiva do acadêmico. O processo de ensino-aprendizagem visa integrar a teoria e a prática. É uma expectativa tanto para docentes e enfermeiros, quanto para acadêmicos, que devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Nesse momento o acadêmico tem como expectativa se desenvolver no campo de prática, como forma de facilitar sua aprendizagem. O presente trabalho apresenta o pressuposto: O processo de ensino-aprendizagem constrói significativo para os acadêmicos de Enfermagem quando os conteúdos teórico-práticos se estruturam na relação entre acadêmicos e docentes, por meio de seus elementos cognitivos, afetivos e psicossociais. E tem como objetivo geral: **Identificar elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa no processo ensino-aprendizagem; e objetivos específicos:** Identificar a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e suas categorias constituintes no processo de ensino-aprendizagem da Enfermagem. Apreender a significação do processo mediador do docente na perspectiva dos acadêmicos no campo teórico prático. Elegeu-se como marco teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para tanto, esta pesquisa dividiu-se em dois momentos metodológicos: revisão integrativa da literatura e uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica, de abordagem qualitativa. A revisão integrativa respeitou as seis etapas de desenvolvimento: elaboração da questão de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão e busca na literatura, definição das informações a serem extraídas dos estudos, análise dos dados, interpretação dos resultados e a apresentação da revisão contendo a síntese do conhecimento apreendido. A Revisão de Literatura apresentou 22 artigos que demonstraram a aplicação das categorias da Teoria da Aprendizagem Significativa em diversas disciplinas de várias áreas do conhecimento, o que demonstra que ela pode ser aplicável em qualquer disciplina dos

cursos de Enfermagem. No segundo momento foi realizada uma pesquisa com 74 acadêmicos da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Os dados foram coletados, por meio de questionários. Para a análise dos dados utilizou-se a Teoria Fundamentada nos Dados, com auxílio do Software NVIVO para a categorização dos mesmos. Foi possível identificar através da percepção dos acadêmicos algumas características importantes e que tornam o processo ensino-aprendizagem significativo, a partir da relação que é construída com o docente nesse ambiente teórico prático.

Descritores: Aprendizagem. Educação. Enfermagem. Ensino. Trabalho.

ABSTRACT

GALVÃO, Daniela Menezes. **The teaching-learning process from the academic perspective of nursing at a federal university in the extreme south of Brazil.** 2019. 98 sheets. Dissertation Master of Nursing - School of Nursing. Nursing Graduate Program, Federal University of Rio Grande, Rio Grande.

Teaching can be understood as the relationship that the teacher establishes with the knowledge that is produced and systematized. It consists of three activities that are developed by the teacher: the first is to select a theme that will be presented to students; The second is the organization of this selection and the third is to convey to students what has been selected and organized. This teaching process needs to make sense to the academic, new information needs to interact and be anchored in the pre-existing (subsumers) and relevant concepts of the student's cognitive structure. The teaching-learning process aims to integrate theory and practice. It is an expectation for both teachers and nurses, as for academics, who should be active subjects of the learning process. At this time the academic expects to develop in the field of practice, as a way to facilitate their learning. The theoretical framework of David Ausubel's Theory of Meaningful Learning was chosen. The present work presupposes: The teaching-learning process is significant for nursing students when the theoretical-practical contents are structured in the relationship between academics and teachers, through their cognitive, affective and psychosocial elements. It has as its general objective: To identify elements of the Meaningful Learning Theory in the teaching learning process and specific objectives: To identify the applicability of the Meaningful Learning Theory and operationalization of the constituent categories of the theoretical structure of it in the teaching learning process; To grasp the significance of the teacher's mediating process in the practical theoretical field. Therefore, this research was divided into two methodological moments: an integrative literature review and an exploratory, descriptive and analytical research with a qualitative approach. The integrative review respected the six developmental stages: elaboration of the research question, definition of inclusion and exclusion criteria and literature search, definition of the information to be extracted from the studies, data analysis, interpretation of results and presentation of the review containing the synthesis of the knowledge apprehended. The Literature Review presented 22 articles that demonstrated the application of the Meaningful Learning Theory categories in various disciplines of various areas of knowledge, which shows that can be applicable in any discipline of Nursing courses.

In the second moment, a survey was conducted with 74 students from the Nursing School of the Federal University of Rio Grande do Sul. The data were collected through questionnaires. For data analysis, the Grounded Theory was used, with the aid of NVIVO Software for categorization. It was possible to identify through the perception of these academics some important characteristics that make the teaching-learning process meaningful from the relationship that is built with the teacher in this practical theoretical environment.

Keywords: Learning. Education. Nursing. Teaching. Work.

RESUMEN

GALVÃO, Daniela Menezes. **El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del estudiante de enfermería en una universidad federal en el extremo sur de Brasil.** 2019. 98hojas. Tesis de Maestría en Enfermería - Escuela de Enfermería. Programa de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de Río Grande, Río Grande.

La enseñanza puede entenderse como la relación que el profesor establece con el conocimiento que se produce y sistematiza. Consiste en tres actividades que desarrolla el profesor: la primera es seleccionar un tema que se presentará a los alumnos; El segundo es la organización de esta selección y el tercero es transmitir a los estudiantes lo que se ha seleccionado y organizado. Este proceso de enseñanza debe tener sentido para lo académico, la nueva información debe interactuar y estar anclada en los conceptos preexistentes (subsumidores) y relevantes de la estructura cognitiva del estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo integrar la teoría y la práctica. Es una expectativa tanto para los docentes como para las enfermeras, así como para los académicos, quienes deberían ser sujetos activos del proceso de aprendizaje. En este momento, el académico espera desarrollarse en el campo de la práctica, como una forma de facilitar su aprendizaje. Se eligió el marco teórico de la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. El presente trabajo presupone: El proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo para los estudiantes de enfermería cuando los contenidos teórico-prácticos se estructuran en la relación entre académicos y docentes, a través de sus elementos cognitivos, afectivos y psicosociales. Y su objetivo general es: Identificar elementos de la Teoría del Aprendizaje Significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje y objetivos específicos: Identificar la aplicabilidad de la Teoría del Aprendizaje Significativo y la operacionalización de las categorías constitutivas de su estructura teórica en el proceso de enseñanza aprendizaje; Comprender la importancia del proceso de mediación del profesor en el campo teórico práctico. Por lo tanto, esta investigación se dividió en dos momentos metodológicos: una revisión bibliográfica integradora y una investigación exploratoria, descriptiva y analítica con un enfoque cualitativo. La revisión integradora respetó las seis etapas de desarrollo: elaboración de la pregunta de investigación, definición de criterios de inclusión y exclusión y búsqueda bibliográfica, definición de la información que se extraerá de los estudios, análisis de datos, interpretación de resultados y presentación de la revisión que contiene La síntesis del conocimiento aprehendido. La revisión de literatura presentó 22 artículos que demostraron la

aplicación de las categorías Teoría del Aprendizaje Significativo en diversas disciplinas de diversas áreas del conocimiento, lo que demuestra que puede ser aplicable en cualquier disciplina de los cursos de enfermería. En el segundo momento, se realizó una encuesta con 74 estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios. Para el análisis de datos, se usó la teoría fundamentada, con la ayuda del software NVIVO para la categorización. Fue posible identificar a través de la percepción de estos académicos algunas características importantes que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo a partir de la relación que se construye con el maestro en este entorno teórico práctico.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación. Enseñanza. Enfermería. Trabajo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Subcategorias relacionadas à categoria acadêmico	37
Figura 2- Subcategorias relacionadas à categoria docente	38
Figura 1 (artigo 1) - Fluxograma de seleção de artigos, conforme PRISMA.....	45
Quadro 1- Artigos que citam as duas categorias da TAS.....	46
Quadro 2- Artigos elegíveis que citam apenas uma categoria da TAS.....	48
Figura 1 (artigo 2) - Etapas da Teoria Fundamentada nos Dados	68
Figura 2 (artigo 2) – Nuvem de palavras.....	70
Figura 3 (artigo 2) – Análise de Cluster representativo da primeira categoria	71
Figura 4 (artigo 2) – Análise de Cluster representativo da segunda categoria.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AS** – Aprendizagem Significativa
- CEPAS** – Comitê de Ética em Pesquisa da Saúde
- CES** – Conselho de Ensino Superior
- CINAHL** - Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature
- CNE** – Comitê Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LILACS** - Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- MEDLINE** - Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
- PICo** - População Interesse Contexto
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PRISMA** - Itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e metanálises
- PROUNI** – Programa Universidade Para Todos
- Q.I.** – Quociente de Inteligência
- REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SCIELO** - Scientific Electronic Library Online
- TAS** – Teoria da Aprendizagem Significativa
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TFD** – Teoria Fundamentada nos Dados

SUMÁRIO

1 Apresentação	14
2 Introdução	16
3 Objetivos	18
3.1 Objetivo geral	18
3.2 Objetivos específicos	18
4 Categorias conceituais	19
4.1 Educação superior no Brasil	19
4.2 Processo ensino-aprendizagem	24
4.3 Teoria da Aprendizagem Significativa	26
5 Metodologia	30
5.1 Primeiro momento metodológico	30
5.1.1 Delineamento da pesquisa	30
5.1.2 Elaboração da questão norteadora	30
5.1.3 Busca na literatura	31
5.1.4 Critérios de inclusão e exclusão	31
5.1.5 Definição das informações a serem extraídas dos estudos	31
5.1.6 Análise, interpretação e apresentação dos dados	32
5.1.7 Aspectos éticos	32
5.2 Segundo momento metodológico	32
5.2.1 Delineamento da pesquisa	32
5.2.2 Cenário da pesquisa	33
5.2.3 Participantes da pesquisa	33
5.2.4 Critérios de inclusão e exclusão	34
5.2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	34
5.2.6 Análise de dados	35
5.2.7 Aspectos éticos	38
6 Resultados e discussão	40
6.1 Artigo 1	40
6.2 Artigo 2	61
7 Conclusões	82
8 Referências	83
9 Apêndices	96

9.1 Apêndice 1	96
9.2 Apêndice 2	99
10 Anexo	102

1 APRESENTAÇÃO

A ideia inicial em trabalhar esse tema surgiu quando iniciei a disciplina de Estudos Independentes, por já ter uma aproximação com o ensino, pois possuía experiência na área de docência por seis anos em cursos Técnicos de Enfermagem e como docente substituta na Escola de Enfermagem desta universidade. Esse estudo viria, então, embasar teoricamente e aprofundar meus conhecimentos na prática docente.

De fato, o meu lado docente sempre esteve presente em minha vida profissional, seja como enfermeira assistencial, ministrando palestras, cursos, realizando educação permanente e educação continuada; seja como docente de cursos Técnicos em Enfermagem e curso de Graduação em Enfermagem. A educação sempre foi uma área que me encantou; porém nunca tive preparo para atuar como docente; foi a prática que me fez desenvolver habilidades e adotar diferentes metodologias, mesmo sem conhecê-las a fundo.

Na graduação fiz uma disciplina chamada Didática, que abordava superficialmente as questões de ensino-aprendizagem e elaboração de plano de ensino. No segundo semestre de 2017, como aluna especial, fiz a disciplina de Metodologia do Ensino Superior para a Enfermagem, na Universidade Federal de Pelotas e, a partir dela, pude conhecer as Metodologias de Ensino, a História de Educação Superior no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais. As aulas foram muito prazerosas e as docentes, a cada aula, demonstravam seu encantamento pela docência; isso também me fez querer estudar e aprender mais sobre educação e ensino-aprendizagem.

Minhas experiências como docente me fizeram perceber o quanto os docentes em enfermagem buscam inúmeras atualizações em suas áreas assistenciais e não se preocupam em se especializarem na área de educação. Geralmente, apenas aqueles docentes que ministram as disciplinas de Metodologias do Ensino Superior, didática ou outras disciplinas sobre Educação, procuram se aprofundar um pouco mais nesse campo. Normalmente os docentes universitários só têm contato com disciplinas que tratam da docência no mestrado e no doutorado, e por não se aprofundarem nesse estudo, acabam repetindo as mesmas metodologias que aprenderam com seus docentes, sem se preocuparem se essas metodologias são mais ou menos eficientes e ou se estão surtindo resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse estudo será utilizada a obra Psicologia Educacional de David Ausubel, segunda edição de 1980, por se tratar da edição mais recente, na qual Ausubel descreve a Teoria da

Aprendizagem Significativa (TAS). Essa obra contou com a participação de Novak e Hanesian (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

1 INTRODUÇÃO

A construção do ensino superior no Brasil teve início em 1808, com a criação de cursos isolados de interesse da monarquia (SAVIANI, 2010). Com o advento da República, houve mudanças significativas na educação, como a criação do Ministério de Educação e Saúde, que cuidaria dessa área e, conseqüentemente, o surgimento de legislações que embasariam a forma dessas Instituições de Ensino Superior (IES) atuarem, como a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, que são a fundamentação, a construção e permanência dos cursos de IES até hoje (FERNANDES, REBOUÇAS, 2013).

O ensino da enfermagem sistematizada, baseada em princípios científicos, só teve início no Brasil, em 1923, para atender as grandes epidemias e doenças contagiosas. Ao longo dos anos, esse ensino foi marcado por mudanças curriculares e discussões de propostas pedagógicas influenciadas pelo seu contexto histórico, social e cultural (SILVEIRA, PAIVA, 2011).

O ensino, de forma geral, pode ser entendido como a relação que o docente estabelece com o conhecimento que é produzido e sistematizado pela humanidade. Ele é composto de três atividades que são desenvolvidas pelo docente: a primeira delas é selecionar um tema que será apresentado aos acadêmicos; a segunda é a organização dessa seleção e a terceira é transmitir aos acadêmicos aquilo que foi selecionado e organizado (ALMEIDA, GRUBISICH, 2011). Esse processo do ensino precisa fazer sentido para o acadêmico; a nova informação precisa interagir e ancorar-se nos conceitos pré-existentes (subsunçores) e relevantes da estrutura cognitiva do acadêmico (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Nesse Contexto, a aprendizagem pode ser entendida como a relação que o acadêmico estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva (ALMEIDA, GRUBISICH, 2011). É o docente que deve atuar como mediador desse processo, ou seja, o docente deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, o acadêmico aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não seja um receptor passivo de informações, como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010).

O processo educativo é formado por momentos de troca e de crescimento tanto pessoal como profissional. Essa relação dialética entre acadêmico e docentes traz em seu bojo o contexto sócio-histórico-cultural e as características individuais de ambos. (MATOS, HOBOLD, 2015). Dessa forma, a aproximação do docente com os acadêmicos promove uma relação pedagógica mais efetiva quando o dizer e demonstrar do docente e o ouvir e imitar do estudante se entrelaçam (LIMA et al, 2016).

O processo de ensino-aprendizagem visa integrar a teoria e a prática. É uma expectativa tanto para docentes e enfermeiros, quanto para acadêmicos, que devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Nesse momento, o acadêmico tem como expectativa se desenvolver no campo de prática, como forma de facilitar sua aprendizagem (MERIGHI et al, 2014).

O conhecimento que dará oportunidade ao futuro profissional de enfermagem uma prática competente, baseia-se em uma série de práticas e outras atividades realizadas junto a uma comunidade profissional. Esta é constituída por enfermeiros assistenciais e docentes que atuam na supervisão dos acadêmicos, na qual a prática clínica acontece impactando em uma maior qualidade na formação (MERIGHI et al, 2014).

Os conceitos supracitados orientarão o desenvolvimento desta pesquisa. A mesma emerge, a partir do reconhecimento da relevância do processo de ensino-aprendizagem na formação dos acadêmicos de enfermagem, pois há poucos estudos sobre esse tema relacionados à Enfermagem, porém; esses estudos tiveram desfechos positivos para uma aprendizagem significativa. Como no estudo sobre uso de mapas conceituais no ensino de enfermagem (TODOS; HUYCKE; FISHER, 2003), as estratégias do trabalho em grupo e dramatização, que além de favorecerem a aprendizagem, reforçaram sentimentos de valorização nos acadêmicos, ao assumirem funções e papéis de outros, provocando significação no conhecimento (KALINOWSKI; MASSOQUETTI, 2013).

É importante destacar que o tipo e qualidade da formação dos acadêmicos de enfermagem poderão refletir de forma positiva ou negativa no profissional que eles serão. Esse estudo também poderá auxiliar os docentes a compreenderem como acontece o processo de ensino-aprendizagem e fazê-los refletir sobre suas práticas educativas, o que pode trazer benefícios à comunidade acadêmica.

Diante disso, o trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa: Como o processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo na perspectiva dos acadêmicos de Enfermagem de uma universidade federal no Sul do Brasil?

E tem como pressuposto: O processo de ensino-aprendizado constrói-se significativo para os acadêmicos de Enfermagem quando os conteúdos teórico-práticos se estruturam na relação entre acadêmicos e docentes, por meio de seus elementos cognitivos, afetivos e psicossociais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- ✓ Identificar e compreender elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa no processo ensino-aprendizagem.

2.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e suas categorias constituintes no processo de ensino-aprendizagem da Enfermagem.
- ✓ Aprender a significação do processo mediador do docente na perspectiva dos acadêmicos de enfermagem no campo teórico-prático

3 CATEGORIAS CONCEITUAIS

O propósito deste capítulo é fundamentar teoricamente esta pesquisa a partir da apresentação de conceitos teóricos. Para tanto se discorrerá sobre a educação superior no Brasil, o processo de ensino-aprendizagem e a Teoria da Aprendizagem Significativa. Todos esses conceitos subsidiaram a construção da pesquisa em si e a reprodução dos resultados provenientes desta.

4.1 Educação Superior no Brasil

A Educação Superior, iniciou no Brasil em 1808 com os cursos criados por D. João VI. Inicialmente sob a forma de cadeiras, depois transformadas em cursos e mais tarde em escolas e faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, entre outras. Com a mudança da Monarquia para a República, uma nova proposta foi criada; o Ministério da Saúde e Educação, responsável pelo ensino superior no país e se processou em meados da década de 60, por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais (SAVIANI, 2010; CACETE, 2014).

A partir da década de 1990, até os dias atuais, freou-se o processo de expansão das universidades públicas, estimulando-se as instituições privadas com e sem fins lucrativos, que culminou com a criação do Plano Nacional de Educação apresentado em 1997. A partir de 2003, houve uma retomada de investimento nas universidades federais e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o incentivo à expansão das universidades particulares permaneceu por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essa política de expansão da educação superior reflete as exigências do mercado e pressões tanto de grupos, como da sociedade civil para abertura de novos cursos o que culminou com a abertura de cursos no período noturno e na modalidade à distância, inclusive na Enfermagem (SAVIANI, 2010; TEIXEIRA et al, 2013).

É preciso problematizar sobre o processo de formação dos profissionais que atuam na área da saúde no Brasil, pois a sua preparação técnica, humana, ética e científica serão fundamentais para qualidade da assistência à saúde que irão prestar quando forem profissionais da área. O debate acerca do processo de formação é antigo e vem sendo discutido por diferentes entidades ligadas à área ou ao campo da formação em saúde. Muitos desses debates, encaminhamentos e discussões serviram de base para as decisões oficiais. Dentre os

argumentos oficiais que reforçam a mudanças no processo de formação em saúde, podemos citar a necessidade de as graduações inverterm o modelo assistencial hospitalocêntrico e focarem na formação de profissionais com ênfase na atenção básica em saúde, contribuindo dessa forma para a consolidação de um sistema de saúde resolutivo (CONTERNO, LOPES, 2016).

A Constituição Federal (1988) em seu capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, traz na Seção I, artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1988).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996; lei que disciplina a educação escolar, houve uma maior flexibilização nos currículos de graduação, o que trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES). Paralelamente assegurou autonomia didático científica para criação de novos cursos, fixação de currículos de seus cursos e programas, além de poderem adotar as Diretrizes Curriculares (DC) que melhor se adequassem ao perfil epidemiológico e social da comunidade. A partir desse contexto, foram realizados vários encontros pela Associação Brasileira de Enfermagem para discutir e estabelecer as diretrizes gerais para a educação em Enfermagem. O documento final das DC da Enfermagem foi uma construção coletiva que emergiu através de propostas da associação de classes de enfermeiros, entidades educacionais e setores da sociedade civil (BRASIL, 2017; FERNANDES, REBOUÇAS, 2013).

A Associação Brasileira Rede Unida (REDE UNIDA), teve grande influência na elaboração de elementos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área da saúde. Um deles foi a ideia de igualar as competências e habilidades gerais das DCN para todas as graduações ligadas a área da saúde. Tempos depois, dos 14 cursos, 11 deles: Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional reproduziram em suas competências e habilidades gerais os elementos sugeridos pela Rede Unida no documento-Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área de saúde (CONTERNO, LOPES, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem como princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros: a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, liderança, administração, o gerenciamento e a educação permanente como fatores fundamentais que devem ser trabalhados na graduação. Além destes, o acadêmico deve possuir habilidades e

competências gerais para a atenção à saúde para atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento. As DCN também determinam que os conteúdos do curso devem contemplar as Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem, com conteúdos teóricos e/ou práticos desenvolvidos ao longo do curso mais os estágios supervisionados nos dois últimos semestres (BRASIL, 2001).

Nos dias cinco a oito de junho de 2018, aconteceu o 16º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem e o 13º Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem, em Florianópolis- SC, organizados pela Associação Brasileira de Enfermagem. Teve como tema central, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Formação Profissional e Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Dentre as principais recomendações para as instituições de ensino de enfermagem estão: a construção coletiva dos Projetos Pedagógicos com os marcos conceituais, teóricos e metodológicos; delimitação dos eixos estruturantes e transversais, respeitando os atos regulatórios e as Diretrizes Curriculares Nacionais; elaboração de projetos pedagógicos dos cursos abordando as necessidades territoriais e fortalecendo a participação dos futuros egressos; aumentar a integração entre ensino, serviço e comunidade; definir meios de capacitação dos docentes baseados nas DCN de Enfermagem; discutir sobre as práticas pedagógicas e a formação do enfermeiro; fortalecimento do diálogo com os avaliadores em prol da qualidade da educação em Enfermagem, garantindo a especificidade do ensino de graduação em Enfermagem nos processos avaliativos (SENADEN, 2018).

Em um estudo realizado por Dantas (2018), acerca das Diretrizes para aprendizagem significativa no ensino da enfermagem, tendo como teoria de base a Aprendizagem Significativa de Ausubel, os resultados foram apresentados trazendo as diretrizes relacionadas aos docentes, ao estilo de ensino, a escolha do material de ensino, as especificidades do ambiente e da avaliação para o alcance da AS.

A Diretriz relacionada às especificidades das características dos docentes mostraram que todos podem desenvolver a AS, independente do seu estilo; precisa ter coerência e coesão textual; deve auto avaliar sua capacidade de explicar e organizar os assuntos que irá lecionar; deve considerar a prontidão evolutiva do acadêmico e seu nível de conhecimento; manipular variáveis que possam afetar a aprendizagem dos acadêmicos e estimulá-los a pré-disporem-se a aprender. Essas seriam as características do que os escritores chamam de bom docente (DANTAS, 2018).

As especificidades do estilo de ensino mostraram que o docente deve estimular no acadêmico uma pré-disposição a aprender; o estilo de ensino deve ser diretivo até certo ponto, considerando as escolhas conscientes dos acadêmicos e deve ser pautado no grupo como um todo com comunicação compatível ao nível de maturidade intelectual dos acadêmicos (DANTAS, 2018). Os estilos de ensino variam, pois os docentes e acadêmicos também variam; o que funciona bem para um docente, pode não funcionar para outro. Os docentes devem adaptar seu estilo de ensino às suas próprias forças e fraquezas (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Em relação à escolha do material de ensino para a AS descrevem que os materiais devem ser potencialmente significativos, utilizar imagens, símbolos, livros, artigos e tecnologias de acordo com o objetivo do material de ensino. Vai depender do objetivo da matéria em que o docente leciona; devendo esse ser organizado de forma hierárquica, não arbitrária e não literal na cognição do acadêmico; o docente deve escolher organizadores prévios que contenham conceitos já familiarizados pelo acadêmico e analogias apropriadas ao seu nível de desenvolvimento cognitivo (DANTAS, 2018). O planejamento do ensino requer uma estimativa dos conceitos e habilidades que os acadêmicos possuem. O ritmo do aprendizado deve ser ajustável, já que a subsunção de novas informações é mais fácil que a aquisição de novos conhecimentos (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

No que diz respeito ao ambiente de ensino, o estudo de Dantas (2018), relata apenas que deve ser proporcionado um ambiente seguro fisicamente, psicologicamente e atrativo. É importante destacar que esse contexto de ambiente não está elencado na Teoria de Ausubel, porém é considerado importante em estudos para o ensino-aprendizagem.

A última diretriz relacionada às especificidades da avaliação para apreciação do alcance da AS mostra que a avaliação da aprendizagem deve conter questionamentos que gerem uma resposta não literal a respeito da matéria lecionada (DANTAS, 2018).

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980) a medida e a avaliação são importantes para verificar o que o acadêmico já conhece, vigiar sua aprendizagem (corrigir, esclarecer e consolidar a aprendizagem) averiguar a eficácia das metodologias utilizadas e se os seus objetivos estão sendo alcançados.

Os fundamentos teóricos metodológicos, os objetivos da instituição, o tipo de organização, perfil profissional do enfermeiro egresso, a organização curricular, a implementação e avaliação permanente de um curso de enfermagem são descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem o objetivo de nortear um compromisso que foi

estabelecido coletivamente. O PPP de um curso deve sempre estar de acordo com o que está definido nas DC (BRASIL, 2001)

O curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é dividido em 10 semestres, possui carga horária total em disciplinas obrigatórias de 2.565 horas, 1.410 horas em disciplinas e estágios, 150 horas em atividades complementares obrigatórias, totalizando 4.125 horas em disciplinas obrigatórias (FURG, 2012), o que está de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CES nº 4/2009 que determina que os cursos de graduação em Enfermagem devem ter no mínimo 4.000 horas (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009).

O perfil do enfermeiro e as competências desejadas são questões que devem estimular práticas formativas inovadoras, já que o papel do ensino nas universidades é tornar coesos os projetos pedagógicos de acordo com as exigências dos avanços tecnológicos e científicos, preparando profissionais capazes de cumprir os desafios da atualidade, aliando uma educação/ensino que atenda às demandas sociais da população. É importante salientar que as tendências pedagógicas precisam estimular os acadêmicos a continuarem no caminho da busca e construção do conhecimento; baseado em metodologias e reflexões, uso do diálogo e exposição de ideias. A formação profissional deve promover a emancipação deste acadêmico como ser humano, conscientizando-o de seu papel cidadão (JUNIOR, ALMEIDA; BUENO, 2015).

A Portaria nº 278, de 27 de fevereiro de 2014, que institui as diretrizes para a implementação da política de educação permanente em saúde, no âmbito do Ministério da Saúde, cita que a aprendizagem significativa deve estar presente em sua política. Em um de seus artigos considera como Educação Permanente em Saúde: aprendizagem no trabalho, no qual o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas dos trabalhadores da saúde (BRASIL, 2014).

O Brasil, por meio de sua legislação, mostra uma preocupação crescente a respeito dos processos de educação, porém, a partir do ano de 2002, o Ministério da Saúde passou a reordenar a formação de recursos humanos na área da saúde dando ênfase no processo formativo dos currículos das graduações em saúde. A mudança no processo formativo deveria sair do modelo de currículos organizados em disciplinas hierarquizadas, com enfoque biologista e hospitalocêntrico, pois esses modelos limitavam os acadêmicos de forma que eles não conseguiam lidar com as patologias e problemas mais emergentes da população. Por outro lado, os princípios pedagógicos inovadores e modernos entendem que o acadêmico deve ser

o centro do processo de ensino-aprendizagem; e esse deve ter metodologias ativas e criativas, tendo a aprendizagem como uma atividade significativa e de descoberta. Caso contrário, pode haver uma prática formativa inconsequente e imprecisa, podendo inviabilizar o objetivo central do ato educativo (CONTERNO, LOPES, 2016).

4.2 Processo de ensino-aprendizagem

As propostas metodológicas trazem consigo a ideia de que não há ação pedagógica neutra, pois estão impregnadas de concepções, crenças e valores relacionados ao ensino-aprendizagem (PERES et al, 2014). O processo ensino-aprendizagem quer dizer que o papel do docente é fundamental (ensino), e também é de grande importância o envolvimento do acadêmico nesse processo (aprendizagem) (JUNIOR, ALMEIDA, BUENO, 2015).

Ensinar é um processo de diálogo ativo entre docente e acadêmico, é criar possibilidades de construção de conhecimento por parte do acadêmico. Surge da necessidade de aprender o ato de ensinar, que se dá pela prática e pela pesquisa. Só é possível ensinar a aprender por meio da prática do conhecimento, pelo qual os acadêmicos vão se tornando mais críticos e aprendendo o que se estuda. Um aprendizado que pouco estimula a autonomia e crítica, parte do princípio de que somente expor o acadêmico ao conteúdo é suficiente para a formação (VASCONCELOS, BRITO, 2006).

Ensino-aprendizagem é um processo que sempre esteve presente nos relacionamentos entre os humanos. No âmbito universitário, o bom desenvolvimento desta relação docente-acadêmico dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do docente (BORGES, ALENCAR, 2014).

A rede ensino-serviço é de fundamental importância para o compartilhamento de saberes e a construção coletiva da aprendizagem, é necessária uma corresponsabilização do sistema educacional e do serviço de saúde para um bom processo de aprendizagem dos acadêmicos. Os docentes e os enfermeiros assistenciais atuam na supervisão da prática dos acadêmicos, que, juntos, constroem o conhecimento clínico. O enfermeiro no campo prático considera o ato de ensinar como uma atividade inerente a sua prática profissional. Já o docente está mais voltado para o ensino teórico e nas atividades de pesquisa, planejando as atividades e a avaliação da prática. O estudante destaca o campo prático como uma oportunidade de desenvolver habilidades práticas necessárias à formação profissional, considera importante ser acolhido pelos profissionais do campo e receber suporte teórico necessário dos docentes para a aprendizagem da prática (MERIGHI et al, 2014).

O aprendizado e o desenvolvimento dos acadêmicos durante o processo educativo não acontecem simplesmente pela presença do docente e do acadêmico no mesmo ambiente físico. É necessário que haja interação entre ambos, troca de experiências e respeito às diferenças. O vínculo docente-acadêmico precisa ser fortalecido e ser marcado pelo incentivo e pela motivação dos docentes. São valores subjetivos envoltos em emoções, relacionamentos, desejos e histórias de vida de cada acadêmico (MATOS, HOBOLD, 2015). É importante considerar que o mundo social faz parte do cotidiano; dessa forma nenhum conteúdo acadêmico é tão completo, que possa ignorar as mudanças da sociedade (BORGES, ALENCAR, 2014).

Com as facilidades de acesso à universidade e o aumento do número de vagas para acadêmicos de classes sociais pouco favorecidas social e economicamente, certamente surgiram novas dificuldades e desafios para os docentes (JUNIOR, ALMEIDA, BUENO, 2015). Dessa forma, é importante entender que a aplicação de teorias de ensino-aprendizagem pode contribuir para promover mudanças no ensino, com o objetivo de transformar as práticas profissionais, organizando o trabalho e fortalecendo o conhecimento da Enfermagem (SOUSA et al, 2015).

Em meio ao processo de ensino-aprendizagem surge a avaliação, que deve contribuir com o crescimento do acadêmico e do docente (VASCONCELOS, BRITO, 2006). A função da avaliação é determinar até que ponto os vários objetivos educacionais significativos estão, na realidade, sendo atingidos. Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.501).

É por meio do processo de avaliação que é feita a verificação se houve a aprendizagem necessária, para que o acadêmico esteja apto a avançar aos níveis subsequentes de sua formação. A avaliação classificatória reforça o lado cruel da escola, pois tem o poder de dar aprovação ou reprovação ao acadêmico. Tal avaliação provoca alto nível de ansiedade nos acadêmicos, interferindo negativamente em seu desempenho. Nesse sentido, é necessário um diálogo permanente entre todos para que seja efetuado um processo avaliativo fidedigno e democrático, bem como seja estimulada a formação continuada dos docentes para que haja a desmistificação e ressignificação do que seja avaliar (STUTZ et al, 2017).

Com a evolução e hegemonia do capitalismo, o cuidado foi sendo institucionalizado e transformado tecnologicamente; assim, o trabalho em saúde passou a ser um serviço que é consumido e comprado. Mas esse trabalho não se restringe às tecnologias entendidas como equipamentos, procedimentos e técnicas utilizadas. Pois sempre existirão relações de uma

pessoa atuando sobre outra, havendo, nesse processo, expectativas, momentos de fala, escuta e interpretações, criação de vínculo, ou não acolhida das intenções que esse encontro produz (LUNARDI et al, 2011).

Nesse contexto de relações, o processo de trabalho Ensinar em Enfermagem possui dois agentes o acadêmico e o docente de enfermagem que interagem na produção do conhecimento. Os objetos desse processo são os acadêmicos, futuros profissionais da enfermagem. Os instrumentos utilizados no ensino são as teorias, métodos e recursos de ensino-aprendizagem, com à finalidade de formar, treinar e aperfeiçoar recursos humanos de enfermagem. Os métodos são aqueles relacionados ao ensino formal, supervisionados pelos órgãos de classe da Enfermagem e pelos órgãos competentes da Educação. E os produtos desse processo são os profissionais de todas as categorias de enfermagem graduados, especialistas, mestres e doutores em Enfermagem (SANNA, 2007).

4.3 Teoria da Aprendizagem Significativa

David Paul Ausubel era filho de judeus pobres e imigrantes da Europa Central, nasceu em Brooklyn, Nova York, em 1918, casou-se em 1943 e teve dois filhos. Estudou Medicina e Psicologia. Como médico trabalhou como cirurgião assistente na Alemanha, tratando pessoas deslocadas da Segunda Guerra Mundial. Fez três residências Psiquiátricas e ganhou seu PhD em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Columbia em Nova York no ano de 1943. Foi docente de renomadas instituições e publicou obras de destaque sobre aprendizagem e cerca de 120 artigos científicos. Aposentou-se aos 76 anos de idade (1994) e faleceu em nove de julho de 2008 (DISTLER, 2015).

As nove principais obras de Ausubel sobre aprendizagem significativa, todas com edições esgotadas são citadas no estudo de Distler (2015), que enfatiza ainda que Ausubel sofreu algumas críticas por não ajustar sua teoria às mudanças do tempo e por não relatar outras dimensões da aprendizagem. Nesse estudo, será utilizada a obra Psicologia Educacional de David Ausubel, segunda edição de 1980, por se tratar da edição mais recente na qual Ausubel descreve a TAS, essa obra contou com a participação de Novak e Hanesian (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Ausubel esteve no Brasil em 1975 para coordenar o Seminário Avançado, que reuniu 25 pesquisadores de todo o país. A partir daí as pesquisas sobre ele aumentaram, sendo o docente Joel Martins o primeiro a ministrar as ideias desse autor na Pontífice Universidade Católica de São Paulo (RONCA, 1994 apud DISTLER, 2015).

A TAS de Ausubel valoriza o conhecimento prévio dos acadêmicos na construção do conhecimento, trazendo significado ao conteúdo abordado. Destaca ainda que o conteúdo escolar trabalhado pelo docente deve ser significativo. Essa influência da teoria de Ausubel pode ser observada no Brasil por meio da legislação e documentos oficiais de Educação Nacional (ABREU, 2016).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Título I que trata da Educação, enfatiza o pleno desenvolvimento do acadêmico. No seu artigo segundo, traz a educação como dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1996).

O documento que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatiza a aprendizagem significativa destacando que os conhecimentos da história pessoal e educacional do acadêmico têm um papel relevante na expectativa que o acadêmico tem tanto da escola, como do docente e de si mesmo, incluindo suas motivações, interesses, seu autoconceito e sua autoestima.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. A aprendizagem será significativa à medida que conseguir estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, por meio de novos significados. Cabe ao docente, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível (BRASIL, 1997). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) relata que o docente será incumbido de zelar pela aprendizagem dos acadêmicos (BRASIL, 1996).

A TAS está dentro da teoria cognitivo-construtivista, procura relacionar os mecanismos internos da mente humana com o aprendizado e a estruturação do conhecimento. Ausubel foi um dos discípulos do suíço Jean Piaget, porém sua teoria concentra-se na aprendizagem sistematizada, acredita na aprendizagem por descoberta, como Piaget, mas sua pesquisa é mais focada na técnica expositiva, dentro de um universo prático do ensino (DISTLER, 2015). Para Ausubel, o processo do ensino precisa fazer sentido para o acadêmico, a nova informação precisa interagir e ancorar-se nos conceitos pré-existentes e relevantes da estrutura cognitiva do acadêmico. Ele considera que o cérebro humano é altamente organizado e armazena, os conceitos mais específicos, ligando-os aos conceitos mais gerais (MALACHIAS; SANTOS, 2013). Dessa forma, o acadêmico consegue desenvolver seus pontos críticos e sua habilidade de reflexão, sendo coautor em seu processo

de ensino-aprendizagem, conseqüentemente tornando a relação docente e acadêmico mais agradável e o processo de ensino-aprendizagem eficaz (ALVES et al, 2015).

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o ensino é uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. A finalidade do ensino é facilitar a aprendizagem do acadêmico; embora uma teoria de aprendizagem não possa dizer exatamente como ensinar, ela pode nos mostrar caminhos que devem ser trilhados para chegarmos a uma aprendizagem mais eficaz.

Para que ocorra a Aprendizagem Significativa (AS) é necessário que participem docente e acadêmico, pois através da interação de ambos é construída uma dinâmica adaptativa, sendo considerada significativa para o acadêmico. Isso implica atribuir novos significados a um conhecimento prévio, com componentes pessoais que estão presentes no sistema cognitivo de cada acadêmico. Assim como em outras áreas, na Enfermagem, a teoria proposta por Ausubel pode ser aplicada dando ênfase na apresentação do novo, do atual, do diferente, para que os acadêmicos possam reelaborar conceitos, a partir do conhecimento pré-existente e da retenção do que faz sentido e é significativo para a transformação da prática profissional (SOUSA et al, 2015).

Ocorre quando as ideias novas vão criando relações na mente do indivíduo de maneira não arbitrária e substantiva com as ideias já existentes ou também chamados de subsunções (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980). A aprendizagem significativa requer que o conteúdo novo seja alicerçado no conteúdo que o acadêmico já sabe, fazendo com que ele possa avançar em seu próprio conhecimento (SOUSA et al, 2015). Dessa forma, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, pois o componente próprio e particular da significação permite que o acadêmico atribua um significado único para este novo conhecimento (MALACHIAS; SANTOS, 2013).

O maior desafio dos docentes, em relação a aprendizagem significativa, é romper com a dicotomia entre teoria e prática, promovendo a articulação dos conteúdos com a ação, reconhecendo o acadêmico como autor de seu próprio conhecimento, pois a Enfermagem necessita de profissionais que saibam cuidar do ser humano com conhecimento, ética, compromisso, amor e responsabilidade (SOUSA et al, 2015).

Quando a aprendizagem ocorre sem atribuição de significados pessoais, sem relação com algum conhecimento prévio, essa aprendizagem é considerada mecânica, ou não significativa. Pois o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do acadêmico (MALACHIAS e SANTOS, 2013; DISTLER, 2015).

Como exemplos de aprendizagem mecânica podem ser citadas a divisão de pares de sílabas, as fórmulas e macetes decorados para a prova e depois esquecidos, entre outros. Isso

ocorre, pois, o acadêmico não aprendeu o significado nessa nova informação, ele apenas decorou (DISTLER, 2015).

Porém, para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), não há oposição entre a aprendizagem mecânica e a significativa, pois ambas são permeadas por um processo contínuo. No caso de conceitos novos apresentados aos acadêmicos, a aprendizagem mecânica pode ser um meio que depois se transforme em aprendizagem significativa e isso vai depender da cognição do acadêmico, da sua intenção em aprender significativamente e do material ser potencialmente significativo.

Na aprendizagem receptiva, todo conteúdo que vai ser aprendido é apresentado ao acadêmico para que ele internalize ou incorpore o material, sem que esteja presente qualquer descoberta. Essa aprendizagem pode ser significativa em seu processo de internalização ou mecânica se não foi potencialmente significativa (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Nessa aprendizagem o conteúdo principal do que vai ser aprendido, não é dado. O acadêmico precisa reagrupar informações, uni-las à estrutura cognitiva existente e posteriormente dar origem a descoberta. É importante destacar que no âmbito acadêmico a maior parte do aprendizado se dá por recepção, enquanto que as soluções dos problemas cotidianos se dão por descoberta (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Em se tratando da educação de nível superior, era considerado um bom docente universitário, aquele que apresentava vasto conhecimento na disciplina lecionada e uma boa oratória. Porém, atualmente, o perfil dos acadêmicos mudou, muitas vezes eles chegam com personalidades formadas e conhecimento diversificado devido a sociedade globalizada em que vivem. Exigindo que os docentes desenvolvam habilidades didáticas eficazes, buscando ter uma visão ampliada de mundo, ciência, ser humano e educação (BORGES, ALENCAR, 2014). Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a inteligência do docente pode não estar relacionada com os resultados da aprendizagem dos acadêmicos.

O docente precisa tocar nos subsunçores existentes no acadêmico, para que ele incorpore novas ideias e transforme o conhecimento que já possui. Cabe, pois, ao docente utilizar em suas aulas material potencialmente significativo para o acadêmico e descobrir qual a metodologia mais adequada para ele diante do conteúdo que será abordado. Nesse contexto é necessário que o acadêmico seja um aprendiz ativo, participando das atividades propostas com intenção de aprender. Ausubel não utilizou o termo ‘metodologias ativas’, porém quando fala sobre a participação do acadêmico, entende-se que ela deva ser utilizada em momentos oportunos, já que considera o acadêmico como responsável por seu aprendizado (SOUSA et al, 2015).

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa divide-se em dois momentos metodológicos: a etapa de revisão integrativa da literatura e etapa da pesquisa exploratória. Ambos os momentos se estruturam com vistas a explorar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos acadêmicos de enfermagem e evidenciar a significação do processo mediador do docente no campo teórico-prático, bem como a relação docente e acadêmico no processo ensino-aprendizagem.

5.1 PRIMEIRO MOMENTO METODOLÓGICO

5.1.1 Delineamento da pesquisa

Caracteriza-se como uma Revisão Integrativa da Literatura (RI). A escolha deste tipo de estudo justifica-se por possibilitar a realização de pesquisas relevantes que facilitam a síntese do conhecimento sobre determinado assunto, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. Foram cumpridas seis etapas que validam o rigor metodológico da pesquisa: elaboração da questão de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão e busca na literatura, definição das informações a serem extraídas dos estudos, análise dos dados, interpretação dos resultados e a apresentação da revisão contendo a síntese do conhecimento apreendido (MENDES, SILVA, GALVÃO, 2008).

5.1.2 Elaboração da questão norteadora

A questão orientadora deste estudo foi estruturada, com vistas a aprofundar o conhecimento teórico-científico sobre o processo ensino-aprendizagem significativo. As questões norteadoras do presente trabalho são: Qual a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e operacionalização das categorias que constituem sua estrutura teórica no processo ensino-aprendizagem em Enfermagem? Em quais áreas estão sendo utilizadas as categorias da Teoria da Aprendizagem Significativa na Enfermagem? Como estão sendo utilizadas as categorias da Teoria da Aprendizagem Significativa na Enfermagem?

5.1.3 Busca na literatura

O levantamento bibliográfico foi realizado em outubro de 2019, mediante acesso virtual as bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE); Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL); Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Essas bases de dados permitiram a busca de artigos nacionais e internacionais sobre o tema. Nessas buscas foram utilizadas as palavras chave: Aprendizagem Significativa; Ensino; Trabalho e suas combinações na língua portuguesa e inglesa com o operador booleano AND.

Foram encontradas 151 publicações, destas, 95 eram da LILACS, nove da SCIELO, 14 da BDENF, 33 CINAHL e nenhum na MEDLINE. Para seleção das publicações, foram seguidas as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (MOHER et al, 2009)

5.1.4 Critérios de inclusão e exclusão

Foram definidos como critérios de inclusão: artigos disponíveis na íntegra e que retratassem a temática (Teoria da Aprendizagem Significativa). E como critérios de exclusão; artigos que não estavam disponíveis de forma gratuita. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para a amostra desta revisão 22 artigos.

5.1.5 Definição das Informações a Serem Extraídas dos Estudos

A análise dos artigos foi feita baseada em duas categorias da Teoria da aprendizagem significativa (TAS) consideradas essenciais para o aprendizado significativo: motivação e assimilação de conceitos. De acordo com Ausubel (1980) “motivação” é a necessidade de enaltecimento do ego. Assimilação de conceitos é o processo de assimilar novos significados por meio de um processo de aprendizagem de retenção.

A extração dos dados e síntese das informações foi feita em formulário elaborado pelos pesquisadores, no qual foram extraídas as seguintes informações: título do artigo, área do conhecimento, objetivo do estudo, categoria da TAS.

5.1.6 Análise, interpretação e apresentação dos dados

Após exaustivas leituras, os artigos foram separados de acordo com as categorias da TAS que versavam em dois quadros. O primeiro quadro relaciona os artigos que citaram as duas categorias em seus estudos (motivação e assimilação de conceitos). Em seus objetivos esses artigos traziam elementos a serem investigados sobre a TAS, como o conhecimento prévio dos acadêmicos, sua influência, utilização.

No segundo quadro foram elencados os artigos que citaram apenas uma categoria da TAS (assimilação de conceitos). Em seus objetivos esses artigos buscavam identificar a utilização da TAS por meio de mapas mentais, suas contribuições, consistências com outras formas de ensino e favorecimento do seu uso entre outros.

5.1.7 Aspectos éticos

A Revisão Integrativa respeitará os preceitos éticos, conforme as orientações da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que versa sobre os direitos autorais (BRASIL, 1998). As referências utilizadas, foram listadas ao longo e ao final do texto.

5.2 SEGUNDO MOMENTO METODOLÓGICO

5.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo de caráter descritivo, exploratório com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007). Para Strauss (2008), esse tipo de pesquisa é um processo não-matemático de interpretação com a finalidade de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e organizá-los em um esquema explanatório teórico.

5.2.2 Cenário da Pesquisa

Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O Curso de Enfermagem da FURG teve sua criação e autorização em 20 de agosto de 1975, com o nome de Curso de Enfermagem e Obstetrícia, iniciando suas atividades no primeiro semestre letivo de 1976. A modalidade de ingresso no curso é por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, são disponibilizadas 60 vagas por ano e 30 por semestre, os turnos de funcionamento são manhã e tarde. Possui carga horária total de 4.140 horas (carga horária em disciplinas e estágio supervisionados obrigatórios de 3.990 horas, disciplinas teóricas e teórico-práticas obrigatórias, incluindo o projeto e o trabalho de conclusão de curso somam 3.030 horas, os estágios supervisionados 960 horas e as atividades complementares 150 horas (FURG, 2012).

O curso de enfermagem da FURG é um dos 53 cursos, que preserva as características do contexto geográfico da região no qual está inserido. Região costeira que demarca um importante ecossistema (Bioma Pampa), englobando dois ambientes naturais: o lacustre-lagunar e o oceano costeiro, que interagem por um canal de acesso ao Rio Grande, atribuindo a esta região uma característica de grande destaque no cenário nacional (FURG, 2012).

5.2.3 Participantes da pesquisa

Dos 93 acadêmicos matriculados nas disciplinas específicas da enfermagem (teórico-práticas), do 4º ao 8º semestre do curso de graduação em enfermagem, 74 (79,6%) participaram do estudo, respondendo a 154 questionários. Os acadêmicos foram convidados a responder um questionário por cada disciplina cursada, entre as selecionadas para o estudo, a saber: no 4º semestre (Enfermagem em Situação de Doenças Transmissíveis), no 5º semestre (Enfermagem na Saúde da Criança e Adolescente I, Enfermagem na Saúde da Mulher, Enfermagem na Saúde do Trabalhador), no 6º semestre (Enfermagem nas Intercorrências Clínicas do Adulto, Enfermagem na Administração das Organizações de Saúde, Enfermagem em Saúde Mental, Enfermagem Gerontogeriatrica), no 7º semestre (Enfermagem em Clínica Cirúrgica, Enfermagem em Centro Cirúrgico, Enfermagem na Rede de Atenção Básica à Saúde I), no 8º semestre (Enfermagem na Rede de Atenção Básica à Saúde II, Enfermagem na Administração Hospitalar, Enfermagem na Saúde da Criança e Adolescente II) (FURG, 2012). Essas disciplinas foram selecionadas por serem disciplinas específicas da enfermagem com carga horária teórico-prática. Os questionários foram aplicados por disciplinas e os acadêmicos responderam mais de uma vez, por estarem matriculados em mais de uma disciplina daquelas selecionadas. Foi escolhido o 4º semestre

como ponto de corte, por ser um período em que os acadêmicos têm uma permanência semelhante de carga horária teórico-prática. O curso de graduação em Enfermagem da FURG possui 10 semestres.

5.2.4 Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão: Foram incluídos na pesquisa todos os acadêmicos matriculados nas disciplinas teórico-práticas selecionadas do 4º ao 8º semestre. Foram excluídos os acadêmicos que estão matriculados nas disciplinas, mas não estão cursando as práticas.

5.2.5 Procedimentos de coletas de dados

A coleta de dados foi realizada de maio a junho de 2018, nas salas de aulas, nos dias e horários previamente agendados com os docentes das disciplinas selecionadas por meio de questionário elaborado pela autora. O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Devido as coletas terem sido realizadas no início ou final das aulas, houve algumas perdas, pois no início das aulas alguns acadêmicos não tinham chegado, ou no final das aulas, alguns já tinham ido embora, ou não queriam esperar para responder o questionário. Estavam previstas 236 coletas, foram realizadas 153, houve 25 recusas e 39 acadêmicos estavam ausentes no momento das coletas. Não foi possível o retorno para nova coleta, por se tratar de final de semestre, com período de provas e seminários. Por esse mesmo motivo não foi possível fazer a coleta da disciplina de Enfermagem Gerontogeriatrica, houve tentativa de duas coletas, sem sucesso, totalizando uma perda de 19 questionários.

Os questionários eram entregues aos acadêmicos e eles preenchiam sem interferência do pesquisador, porém o mesmo ficava presente na sala aguardando a entrega dos questionários. As disciplinas em que estavam previstas as coletas eram: Enfermagem em Situação de Doenças Transmissíveis, Enfermagem na Saúde da Criança e Adolescente I, Enfermagem na Saúde da Mulher, Enfermagem na Saúde do Trabalhador, Enfermagem nas Intercorrências Clínicas do Adulto, Enfermagem em Saúde Mental, Enfermagem Gerontogeriatrica, Enfermagem em Clínica Cirúrgica, Enfermagem em Centro Cirúrgico, Enfermagem na Rede de Atenção Básica à Saúde I, Enfermagem na Rede de Atenção Básica

à Saúde II, Enfermagem na Administração Hospitalar, Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente II.

5.2.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizou-se a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), *Grounded Theory*; que possibilita gerar explicações a partir da compreensão das ações de indivíduos e/ou grupos em um determinado contexto diante do enfrentamento de problemas ou situações sociais vivenciadas. A sua utilização é indicada, principalmente, quando o tópico de interesse ainda não foi previamente estudado ou é escassa a produção científica sobre ele (STRAUSS, 2008).

A TFD de vertente construtivista, considera que a teoria é uma construção recíproca entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a investigação tem como foco os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em investigação, os quais são contextuais, moldados pelas interações sociais e mudam ao longo do tempo (STRAUSS, 2008). Duas etapas principais de codificação são preconizadas: codificação inicial (os dados são fragmentados e analisados com o objetivo de conceitualizar ideias e/ou significados expressos pelos participantes, transformando-os em códigos) e codificação focalizada (nessa etapa, os códigos elaborados são mais direcionados, seletivos e conceituais, pois devem sintetizar e explicar segmentos maiores de dados).

Na TAS foram buscados os conceitos principais por trás da Aprendizagem Significativa e foram encontradas as palavras “Motivação” e “Assimilação de conceitos” que são fatores importantes para que ocorra a Aprendizagem Significativa. Em seguida foi realizada a busca pela raiz dessas palavras e seus conceitos pelo autor. A palavra “Motivação” possui duas raízes, motivar + ação que é o ato ou efeito de motivar, motivo, causa. Na Psicologia é o conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual (dicionário online). De acordo com Ausubel (1980) “motivação” é a necessidade cognitiva, afiliativa e de enaltecimento do ego em proporções variadas. A palavra “Assimilação” é o ato ou efeito de assimilar. Identidade ou semelhança de fenômenos naturais entre si (dicionário online). E “conceito” é a compreensão que alguém tem de uma palavra; noção, concepção, ideia. Para Ausubel (1980) a assimilação de conceitos é a aquisição de novos significados de conceitos por meio de um processo de aprendizagem de retenção; o aprendiz recebe os atributos criteriosais do conceito mediante uma definição ou pelo contexto. Em

seguida foi feita uma busca no livro Psicologia Educacional (Ausubel) de quais palavras estão por trás dos grandes temas (motivação e assimilação de conceitos). Em relação à palavra motivação, foram encontradas as palavras: auto estima, focalização da atenção, persistência, tolerância à frustração, engrandecimento do ego, status, não recompensa/recompensa, medo do fracasso, impulso cognitivo, impulsos afiliativos, atitudes positivas, curiosidade, exploração, manipulação, atividade, perícia ou competência, necessidade de estimulação, mobilização do esforço e concentração da atenção. Em relação à assimilação de conceitos foram encontradas as palavras: disponibilidade de conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do acadêmico, experiência inteligência ou cognição, sexo, idade, Q.I, experiência empírico concreta, exemplos positivos e negativos, disposição para aprendizagem, oportunidades para aplicação e homogeneidade e heterogeneidade de exemplo.

Na sequência foi realizada uma busca por cada palavra acima citada ou semelhantes nos questionários cadastrados no NVivo e em seguida cadastrados os nós com o significado dessas palavras. Quando não encontrava a palavra exata, fazia-se uma busca pelas generalizações de palavras do NVivo ou pelo dicionário online. Relacionado a palavra “motivação” foram encontrados os correspondentes que estão entre parênteses: autoestima (confiança), focalização da atenção (focar/atenção), persistência (constância), não recompensa/recompensa (reconhecimento), medo do fracasso (erro, medo, falha), impulso cognitivo (aprender/aprendizagem), impulsos afiliativos (elogios), curiosidade (atenção, interesse), exploração (estudo, pesquisa), manipulação (prática), atividade (prática), perícia ou competência (capacidade, habilidade, jeito, agilidade), necessidade de estimulação (dedicação, interesse), mobilização do esforço (interesse), tolerância à frustração (frustração), concentração da atenção (atenção). As palavras engrandecimento do ego e status não possuíam correspondentes. Em relação ao termo “assimilação de conceitos” encontrou-se as palavras: experiência (experiência), inteligência (cognição/conhecimento), quociente de inteligência -Q.I. (cognição/conhecimento), experiência empírico concreta (prática), exemplos positivos e negativos disposição para aprendizagem (exemplos, aprendizagem), oportunidades para aplicação e homogeneidade e heterogeneidade de exemplos (exemplos), experiência empírico concreta (prática). Para sexo e idade não houve correspondentes. Na sequência foram identificados os termos que ocorrem com frequência nos nós cadastrados no Nvivo; foram selecionados os itens: exibir 1000 palavras mais frequentes, selecionar palavras acima de 3 letras, incluir generalizações (buscar na pasta nós). O software apresentou as frases que incluíam essas palavras, as mesmas foram copiadas para um documento do word e

separadas em palavras mais frequentes (> 50%), palavras intermediárias (entre 1% e 50%) e palavras menos frequentes (< 1%).

Em seguida foi realizada a Codificação aberta, na qual foram identificadas quais palavras estavam juntas daquelas, dando sentido às mesmas e formando novas categorias relacionadas à acadêmico e docente, que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Na Codificação axial, foram criadas as categorias acadêmico e docente e as subcategorias foram as palavras encontradas que estão elencadas na Figura 1 e que deram origem a figura 2, mostrada abaixo. Nas falas relacionadas ao **acadêmico** surgiram as seguintes categorias:

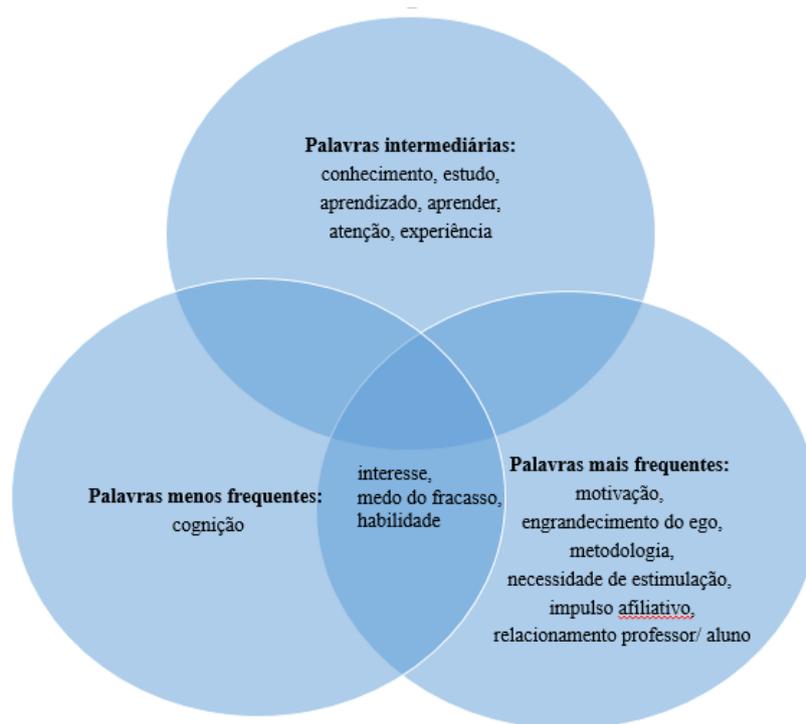


Figura 1. Subcategorias relacionadas à categoria “acadêmico”. Fonte Autora.

Na categoria “acadêmico”, as subcategorias: interesse, medo do fracasso e habilidade estão relacionadas à teoria e prática, com ênfase maior nas atividades práticas.

Na categoria “docente”, as subcategorias características do docente, metodologia, avaliação, conhecimento e relação docente/acadêmico estão relacionadas à teoria e prática com ênfase nas práticas (conforme Figura 2).

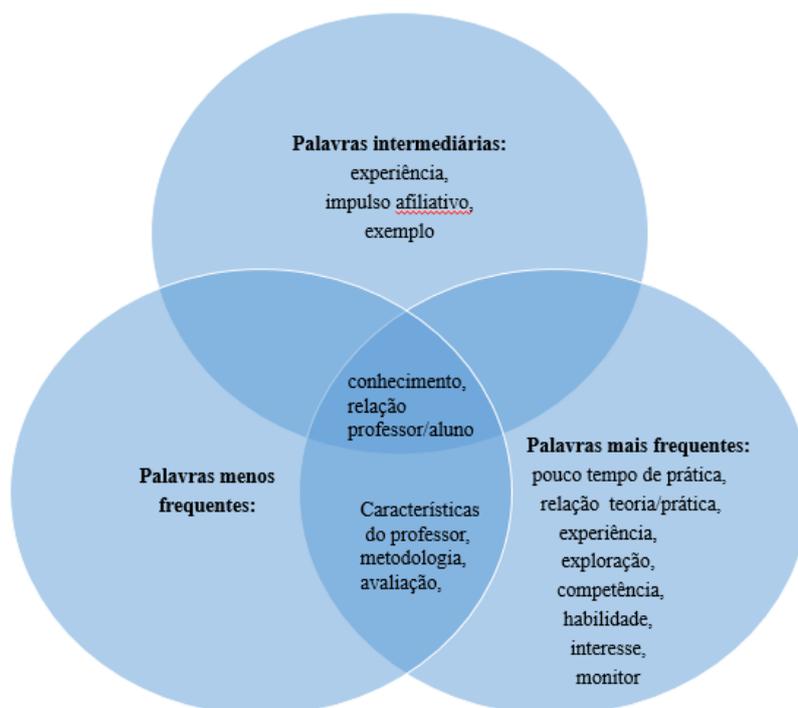


Figura 2. Subcategorias relacionadas à categoria “docente”. Fonte Autora.

Em seguida foi realizada a codificação seletiva (integrar e refinar a teoria) e apresentação das categorias centrais nos resultados.

5.2.7 Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (CEPAS), respeitando-se os princípios da Resolução 510/2016 de pesquisa envolvendo seres humanos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi feito em duas vias, que foram assinadas pelos participantes da pesquisa, uma via ficou com o pesquisador e a outra com o entrevistado. Foi explicado aos participantes da pesquisa sobre o anonimato dos mesmos e que a qualquer momento ele poderia solicitar que seus dados fossem retirados da pesquisa.

A marcação das entrevistas foi negociada previamente com os docentes das disciplinas, com combinação prévia de dia e horário, em local reservado, respeitando-se a privacidade e o anonimato dos participantes. Há um risco mínimo de os participantes se sentirem constrangidos ou coagidos pelos docentes ao responderem os questionários, por acreditarem que isso influenciará nas avaliações deles no campo prático. Caso isso acontecesse, os participantes seriam encaminhados ao serviço de Psicologia via Pró-reitora de Assuntos Estudantis da FURG (PRAE) para acompanhamento psicológico.

A pesquisa será imediatamente suspensa, caso seja infringido qualquer aspecto ético envolvendo os participantes da pesquisa. O benefício envolvendo os participantes da pesquisa está em poder retornar os resultados à comunidade acadêmica, podendo assim servirem de base para discussões entre docentes e gestores da Escola de Enfermagem culminando com o melhoramento das avaliações nos campos práticos. Os questionários serão incinerados em 5 anos. Os resultados da pesquisa serão retornados aos participantes e demais interessados por meio de produção científica.