



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: Profª Drª Marta Regina Cezar-Vaz

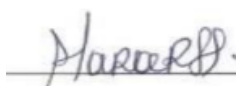
RIO GRANDE

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.



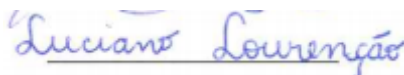
Profª Drª Mara Regina Santos da Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem FURG

BANCA EXAMINADORA



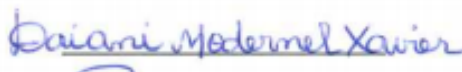
Profª Drª Marta Regina Cezar-Vaz – Presidente (FURG)



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



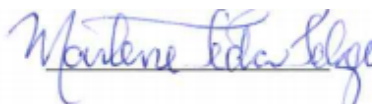
Profª Drª Letícia Silveira Cardoso – Efetivo Externo (UNIPAMPA)



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 m 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 apprehendido. 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 recopilaban 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 196

9.2 Apêndice 299

10 Anexo102

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.
- ✓ Apreender 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 inverterem 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 biológico 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 envolvidos 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 a 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, consequentemente 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 (SOUZA 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 BDNF, 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:

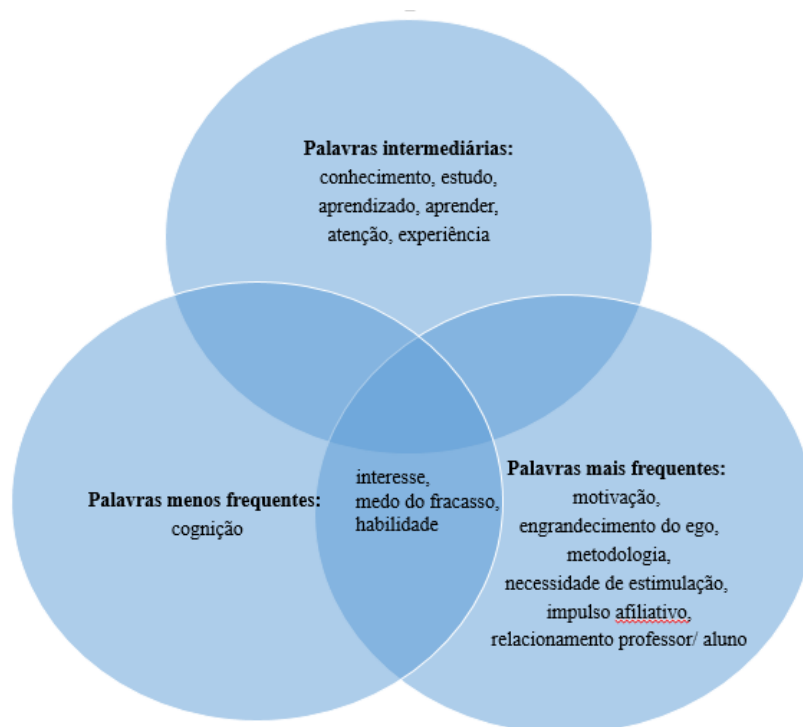


Figura 1. Subcategorias relacionadas à categoria "acadêmico". Fonte Autora.

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).

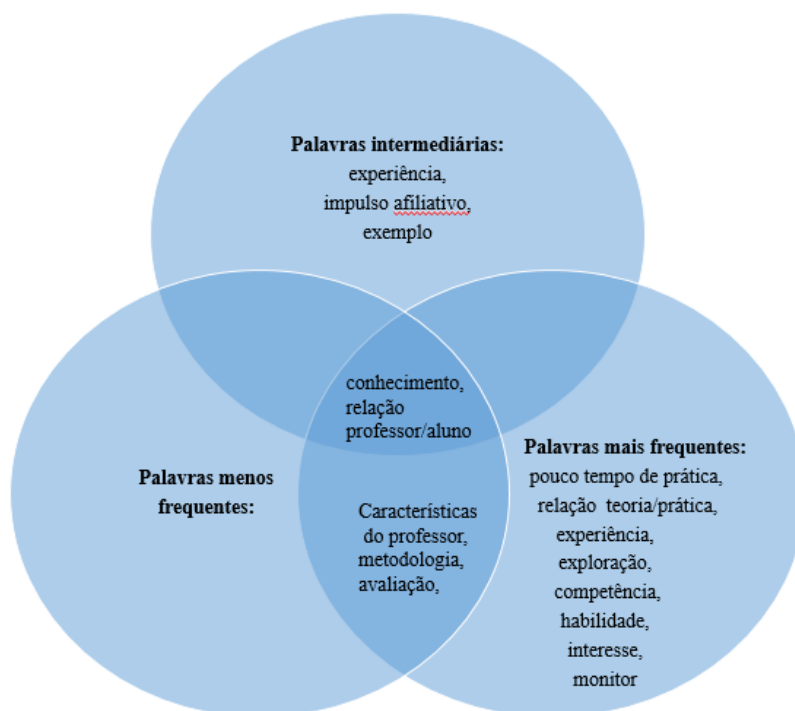


Figura 2. Subcategorias relacionadas à categoria “docente”. Fonte Autora.

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.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Artigo 1

APLICAÇÃO DAS CATEGORIAS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem é um momento de troca de conhecimento entre docente e acadêmico, porém ele envolve uma gama de aspectos subjetivos que podem refletir positiva ou negativamente nesse processo. O presente trabalho tem como **Objetivo:** Identificar a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e suas categorias constituintes no processo de ensino-aprendizagem da Enfermagem. **Método:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, cuja coleta de dados foi realizada em outubro de 2019, nas bases de dados LILACS, SCIELO, MEDLINE e CINAHL. **Resultados:** a maioria dos estudos (principalmente da Saúde) não relatou a motivação como um fator importante da aprendizagem significativa, apenas citou a assimilação de conceitos; dessa forma o aprendizado pode ser considerado mecânico e não significativo. **Considerações Finais:** a Teoria da Aprendizagem Significativa está sendo utilizada em diversas áreas de conhecimento e cursos de educação infantil, básica, ensino médio e cursos superiores. Devido a essa pluralidade, pode ser utilizada em todas as disciplinas que compõem os Cursos de Graduação em Enfermagem.

Descritores: Aprendizagem; Educação; Estudantes; Ensino; Trabalho.

INTRODUÇÃO

O conhecimento que dará ao futuro profissional de enfermagem uma oportunidade de executar uma prática competente. Ele baseia-se em uma série de vivências e experiências aprendidas em diferentes atividades realizadas junto a uma comunidade profissional. Esta pode ser constituída por enfermeiros assistenciais e docentes que atuam na supervisão de acadêmicos.

¹Artigo submetido à Revista Texto e Contexto

Tal supervisão dá-se no próprio desenvolvimento da prática clínica, que ao acontecer impacta em uma maior qualidade na formação dos acadêmicos. 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 uma forma de facilitar sua aprendizagem¹.

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 ambos². Neste contexto, o ato de avaliar engloba muitos significados e interpretações como examinar, julgar, testar, comparar, ameaçar, punir, entre outros³.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), criada por David Paul Ausubel⁴, está dentro da teoria cognitivo-construtivista. Ela procura relacionar os mecanismos internos da mente humana com o aprendizado e a estruturação do conhecimento. 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 de sua estrutura cognitiva. Ele considera que o cérebro humano é altamente organizado e armazena os conceitos mais específicos, ligando-os aos conceitos mais gerais⁵. Dessa forma, o acadêmico consegue desenvolver seus pontos críticos e sua habilidade de reflexão, sendo coautor em seu processo de ensino-aprendizagem, consequentemente transformando a relação docente e acadêmico mais agradável e o processo de ensino-aprendizagem eficaz⁶.

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 eficaz⁷.

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, considerada significativa para o acadêmico⁸. Esse processo ocorre quando as ideias novas vão criar relações com as ideias já existentes na mente do acadêmico⁷. Requer que o conteúdo novo seja alicerçado no conteúdo que o acadêmico já sabe, fazendo com que ele possa avançar em seu próprio conhecimento. É preciso também que o acadêmico tenha motivação, disposição para aprender, caso contrário a aprendizagem se torna mecânica. A motivação e a assimilação de conceitos são essenciais para uma aprendizagem significativa⁸. Dessa forma, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, pois o componente próprio e particular da significação permite que o sujeito atribua um significado único para este novo conhecimento⁵.

O maior desafio dos docentes, em relação a aprendizagem significativa, é romper com a dicotomia entre teoria e prática. Para então promover uma 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 responsabilidade⁸.

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-aprendizagem⁹. 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)¹⁰.

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém¹¹, por isso ensinar é um processo de diálogo ativo entre educador e educando, é criar possibilidades de construção de conhecimento por parte do educando. 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

educandos 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 formação¹².

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 educador¹³.

É um tema de grande relevância, pois esse processo de ensino-aprendizagem poderá refletir de forma positiva ou negativa no processo de formação do perfil profissional do enfermeiro e, conseqüentemente no profissional que ele será.

OBJETIVO

Identificar a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e a operacionalização de suas categorias no processo ensino-aprendizagem.

MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa, que pode ser descrita como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento, bem como a aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Para a construção de uma Revisão Integrativa, devem ser seguidas seis etapas, 1) elaboração da questão de pesquisa; 2) definição das bases de dados e critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão; 5) interpretação dos resultados; 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento ¹⁴.

O estudo foi norteado por protocolo elaborado pelos pesquisadores. A questão de pesquisa foi feita de acordo com a estratégia População Interesse Contexto (PICo). Na qual P –

acadêmico; I – aplicação das categorias da Aprendizagem Significativa; Co – relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, foram elaboradas as seguintes questões: 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?

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). Foram encontradas 151 publicações, das quais 95 eram da LILACS, nove da SCIELO, 14 da BDNF, 33 CINAHL e nenhum na MEDLINE.

Em seguida foram definidos os 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. Nessas buscas foram utilizadas as palavras chave: Aprendizagem Significativa; Ensino; Trabalho e suas combinações na língua portuguesa e inglesa com o operador booleano AND.

Para seleção das publicações, foram seguidas as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) ¹⁵, conforme apresentado na Figura 1.

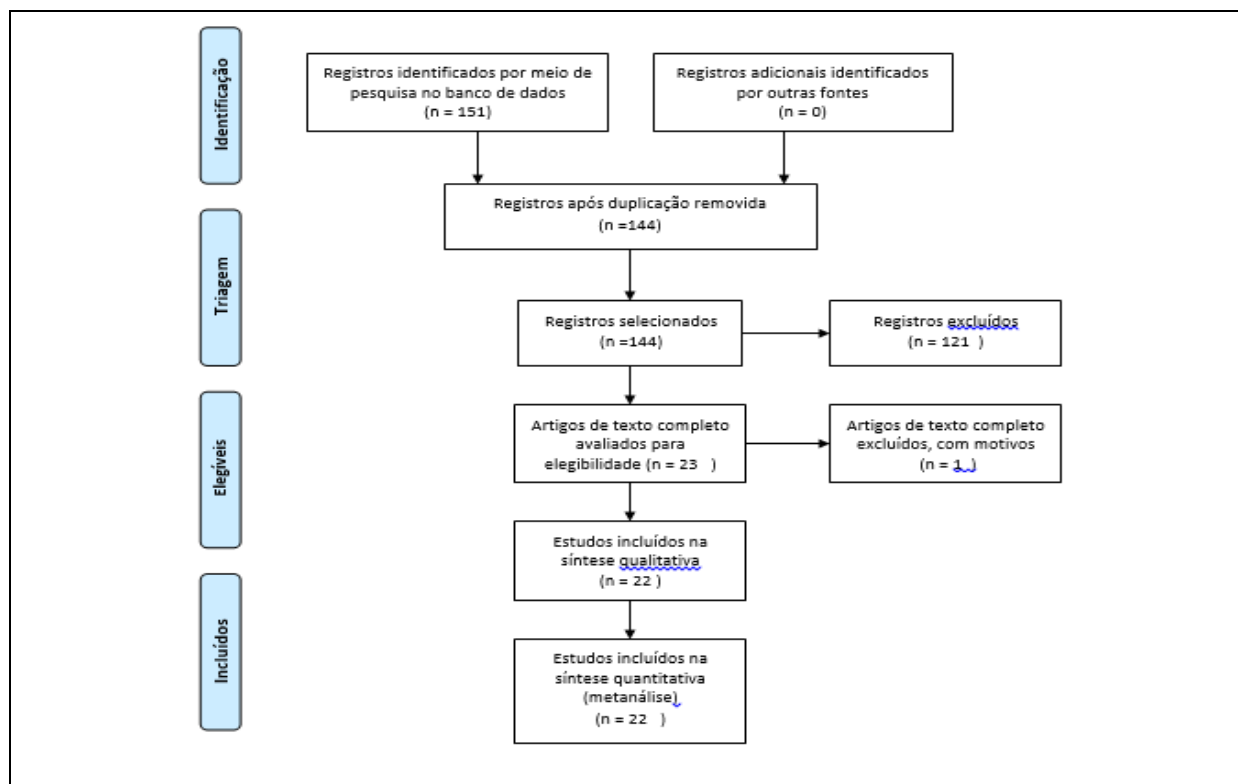


Figura 1. Fluxograma de seleção de artigos, conforme recomendação PRISMA ¹⁵.

A análise dos artigos foi feita baseada em duas categorias da Teoria da aprendizagem significativa (TAS): motivação e assimilação de conceitos. De acordo com Ausubel (1980) “motivação” é a necessidade de enaltecimento do ego em proporções variadas. Assimilação de conceitos é a aquisição de 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, do qual foram extraídas as seguintes informações: título do artigo, área do conhecimento, objetivo do estudo, categoria da TAS.

5 RESULTADOS

Foram encontrados 151 artigos nas buscas realizadas, desses, 129 foram excluídos por não tratarem sobre a temática de estudo (TAS), ficaram elegíveis 22 artigos ao final, sendo 10 artigos da LILACS, sete da SCIELO, um da BDENF, quatro da CINAHL e nenhum encontrado na MEDLINE; quatro destes artigos estavam na língua inglesa e os demais (18) na língua

portuguesa. Os artigos foram publicados entre os anos de 2001 a 2018. Os mesmos foram separados de acordo com as categorias da TAS que versavam. O primeiro quadro (Quadro 1) relaciona os artigos que citaram as duas categorias em seus estudos (motivação e assimilação de conceitos). Nessa categoria foram elencados seis estudos (27,27%), dos quais um deles era da área de humanas, dois da área da saúde e três das exatas ¹⁶. Em seus objetivos esses artigos traziam elementos a serem investigados sobre a TAS, como o conhecimento prévio dos acadêmicos, sua influência e utilização.

Quadro 1. Artigos elegíveis que citam as duas categorias da TAS (motivação e assimilação de conceitos)

Título do artigo	Área	Objetivo	Categoria motivação	Categoria assimilação de conceitos
Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial ¹⁷	Exatas	Identificar os conhecimentos prévios – em especial os conceitos subsunçores - relativos à geometria espacial apresentados por alunos do curso de Pedagogia	A aprendizagem significativa está vinculada a uma motivação mais intrínseca, enquanto a aprendizagem memorística se relaciona à motivação extrínseca.	A aprendizagem significativa é o processo que permite que uma nova informação recebida pelo sujeito se relacione com um aspecto relevante da sua estrutura cognitiva.
Efeito de um programa de educação sobre o sono no conhecimento e hábitos em docentes do ensino fundamental e médio ¹⁸	Humanas	Avaliar a influência de um programa de educação do sono no conhecimento, hábitos, qualidade do sono e horário diurno de sonolência, em docentes do ensino fundamental e médio.	É importante destacar que a eficácia desses programas não necessariamente implica mudanças comportamentais e a motivação é um aspecto importante a considerar.	Essa teoria propõe que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações estão relacionadas a informações preexistentes conhecimento sobre a estrutura cognitiva do aprendiz,

Empenho do adulto e envolvimento da criança: indícios de aprendizagem significativa em aulas de Educação Física ¹⁹	Saúde	Investigar a utilização do conceito de aprendizagem significativa na prática pedagógica de Educação Física Escolar.	A aprendizagem significativa envolve: 1. o significado, o produto da aprendizagem significativa 2. comprometimento, pois o aluno precisa estar disposto a aprender 3. a dinâmica e transferência, à medida que o aluno vivência e participa das experiências educativas	A Aprendizagem Significativa é a interação entre significados potencialmente novos e ideias prévias dispostas na estrutura cognitiva do aluno dá origem a significados reais e psicológicos, essenciais para que a aprendizagem seja duradoura e eficaz.
Uma experiência de ensino de Física contextualizada para a educação de jovens e adultos ²⁰	Exatas	Apresentar a Física de forma contextualizada, em situações presenciadas no contexto profissional do aluno.	O aprendiz cresce quando a aprendizagem é significativa, isto é, ocorre a motivação para novas aprendizagens, o que jamais ocorreria se a aprendizagem fosse mecânica.	A aprendizagem significativa, ocorre quando a nova informação adquire significado por interação com conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva sendo que esta relação deve ocorrer de maneira não-literal e não-arbitrária.
Construções em Geometria Euclidiana Plana: as perspectivas abertas por estratégias didáticas com tecnologias ²¹	Exatas	Observar como este processo se estabelece de forma significativa, e a maneira pela qual a fluência em tecnologias digitais influencia na construção de conjecturas pelos sujeitos.	Outra condição apontada pelo pesquisador norte-americano é a motivação dos acadêmicos em relacionar as informações novas à estrutura cognitiva, de maneira substantiva e não arbitrária.	Na aprendizagem significativa o conhecimento relaciona-se de maneira substantiva e não arbitrária com elementos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, o que favorece a aquisição e a retenção do conhecimento.

Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde ²²	Saúde	Compreender como a aprendizagem significativa pode contribuir para a construção do conhecimento e formação na perspectiva de acadêmico de Enfermagem	No fazer educativo, a aprendizagem significativa consubstancia-se em dois princípios: o educando precisa apresentar disposição em aprender, fato que transcende a simples memorização; segundo, o aprendizado, cognitivamente, precisa ter significado.	A aprendizagem significativa, portanto, parte da pressuposição de que os novos conhecimentos devam ter significado para os educandos com a valorização do conhecimento prévio dos discentes que, cognitivamente, permite, ao estudante, elaborar novos significados.
---	-------	--	---	--

No segundo quadro (Quadro 2), foram elencados os artigos que citaram apenas uma categoria da TAS (assimilação de conceitos), sendo 16 artigos (72,73%), dos quais três eram da área de humanas, onze da saúde e dois das exatas. 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.

Quadro 2. Artigos elegíveis que citam apenas uma categoria da TAS (assimilação de conceitos)

Título do artigo	Área	Objetivo	Categoria assimilação de conceitos
Antibioticoprofilaxia em Odontologia: uma experiência de ensino utilizando mapas conceituais ²³	Saúde	Relatar a experiência de ensino de antibioticoprofilaxia na graduação em Odontologia a partir da produção de mapas conceituais.	Nestas metodologias a nova informação gera um significado, havendo a ligação relevante entre o conhecimento que o indivíduo já possui e o entendimento claro acerca do que está sendo estudado.
Uso de Mapas Conceituais: percepções sobre a construção de conhecimentos de estudantes do ensino médio a respeito do tema radioatividade ²⁴	Exatas	Utilizar os mapas conceituais como instrumento didático para identificação de conhecimentos prévios sobre o tema radioatividade	O conhecimento prévio que permite a aprendizagem significativa é um subsunçor, ou seja, um conhecimento que serve de âncora para o novo conhecimento na estrutura cognitiva do indivíduo.

Necessidades sociais como eixo da formação médica ²⁵	Saúde	Desenvolver propostas para superar as dificuldades do atual modelo de treinamento.	Aprendizagem Significativa é aquela em que as novas informações adquirem significados para o acadêmico, pela interação com algumas informações relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva, com certo grau de estabilidade, clareza, organização e diferenciação
Alimentação saudável em foco: oficina temática como estratégia para promover a aprendizagem significativa no ensino de Ciências ²⁶	Saúde	Favorecer a aprendizagem significativa de conteúdos inerentes à alimentação saudável por meio da realização de uma oficina temática.	Esta concepção de aprendizagem se baseia na participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem e ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar de forma não arbitrária e substantiva, não literal, uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado
Ensino de biossegurança e meio ambiente: uma experiência na Fundação Oswaldo Cruz ²⁷	Exatas	Relatar esta experiência de capacitação fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa e na Abordagem Ergológica.	A Teoria da Aprendizagem Significativa baseia-se no estabelecimento de relações substantivas e não arbitrárias entre o conhecimento prévio do aluno e as novas informações a serem incorporadas na estrutura cognitiva dos indivíduos
Hábitos de Estudo dos Acadêmicos de Odontologia em salas de aula combinadas e sua associação com práticas de aprendizagem ativas ²⁸	Saúde	Examinar a associação entre os hábitos de estudo auto relatados pelos acadêmicos e práticas ativas de aprendizagem necessárias para uma aprendizagem significativa na sala de aula invertida / mista	Uma compreensão aprofundada de fatos não isolados, mas sim inter-relacionados, com conceitos recém-aprendidos diretamente associado a conceitos aprendidos anteriormente.

A Transição das Razões para as Funções Trigonométricas ²⁹	Exatas	Investigar a contribuição de um ensino apoiado em construções com uma geometria dinâmica e em materiais concretos.	Uma aprendizagem é significativa quando o conhecimento a ser aprendido interage com um determinado conceito presente na estrutura cognitiva do aprendiz (conceito subsunçor) e essa interação ocorre com a assimilação do novo conhecimento, por esse conceito subsunçor.
As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais ³⁰	Humanas	Explicitar os fundamentos teóricos das múltiplas representações e multimodos de representação na educação científica, em consonância com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel	Os significados são construídos cada vez que o aluno estabelece relações substantivas entre o que aprende e o que já conhece. A nova informação relaciona-se com um aspecto relevante e específico da estrutura cognitiva do indivíduo.
Análise de vizinhança de mapas conceituais a partir do uso de múltiplos conceitos obrigatórios ³¹	Humanas	Utilizar a análise de vizinhança (AViz) para avaliar a aprendizagem dos alunos.	A aprendizagem pode ser considerada significativa se tais relações forem estabelecidas de forma não arbitrária e não literal, exigindo um esforço intencional por parte do aluno em relacionar o que ele já sabe com as novas informações.
Multimodos e múltiplas representações, aprendizagem significativa e subjetividade: três referenciais conciliáveis da educação científica ³²	Humanas	Mostrar que há compatibilidade dos seus fundamentos com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e com as questões levantadas pelas pesquisas	A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de forma “não arbitrária” e “substantiva” com algum aspecto da estrutura cognitiva preexistente do aprendiz.

Aprendizagem Significativa no Ensino de Engenharia ³³	Engenharias	Mostrar as teorias da aprendizagem e em especial a utilização da teoria da Aprendizagem Significativa no ensino de Engenharia.	O ponto mais importante no processo de aprendizagem são os conhecimentos adquiridos anteriormente, ou seja, aqueles adquiridos ao longo de sua vida, pois serão âncoras para novos conhecimentos e ideias, a esse ciclo chamamos de aprendizagem significativa.
Intervenção educativa sobre hipotermia: uma estratégia de ensino para aprendizagem em Centro Cirúrgico ³⁴	Saúde	Conhecer as características sociais e de formação dos auxiliares de enfermagem; identificar a diferença no conhecimento sobre hipotermia após a intervenção educativa e relacionar o conhecimento às variáveis sociais e de formação estudadas.	Logo, a aprendizagem significativa tem lugar quando as novas ideias vão se relacionando de forma não arbitrária e substantiva às ideias já existentes. Por não arbitrariedade, entende-se que há uma relação lógica e explícita entre a nova ideia e outras (s) já existente (s) na estrutura cognitiva do indivíduo.
Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem ³⁵	Saúde	Relatar a experiência de docentes da área de administração e gerência em saúde no processo de aplicação e avaliação de uma prática de aprendizagem participativa, com discentes do Curso de Graduação em Enfermagem, na disciplina de Planejamento e Administração em Saúde.	A aprendizagem significativa pode ser definida, como a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a conexão com o novo conhecimento, bem como a atitude explícita de apreender e conectar o conhecimento com aquele que pretende absorver.

Ferramentas de Instrução para o ensino de enfermagem: Mapas de Conceito ³⁶	Saúde	Explicar o mapeamento conceitual / cognitivo como uma estratégia de ensino para vários aspectos do trabalho do curso.	Fatores-chave associados a aprendizagem significativa incluem: 1) assimilação de novos conceitos e proposições nas estruturas cognitivas existentes, 2) organizações de conhecimento hierarquicamente nas estruturas cognitivas e 3) subsunção de conceitos e proposições em hierarquias existentes.
Preceptoria como locus de aprendizagem e de coprodução de conhecimento ³⁷	Saúde	Conhecer o processo de ensino-aprendizagem de preceptores de residentes de Enfermagem.	Nesta perspectiva, de um conceito geral (já incorporado pelo residente), o conhecimento pode ser construído de modo a vinculá-lo ou reconectá-lo a novos conceitos, facilitando a compreensão das novas informações, que dão significado real ao conhecimento adquirido.
Teoria da Aprendizagem Significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiência de acadêmico ³⁸	Saúde	Relatar as experiências de acadêmico bolsistas vinculados ao projeto “A formação de conceitos no ensino de graduação em enfermagem à luz da teoria da aprendizagem significativa: construção de mapas conceituais com o uso do software Cmap Tools®”.	A Teoria da Aprendizagem Significativa, propõe um modelo de aprendizagem no qual o indivíduo amplia seu conhecimento por meio da assimilação de novos conceitos com os pré-existentes por meio de um sistema de ancoragem, no qual a informação anterior se ancora às novas informações e assim, expande sua estrutura cognitiva.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, as ideias novas devem criar relações na mente do indivíduo de maneira não arbitrária e substantiva com as ideias já existentes ou,

também, chamados de subsunçores⁷. É preciso também que o acadêmico tenha motivação, disposição para aprender, caso contrário, a aprendizagem se torna mecânica. A motivação e a assimilação de conceitos são essenciais para uma aprendizagem significativa⁸. No entanto, a maioria dos estudos (principalmente da Saúde) não relatou a motivação como um fator importante do aprendizado significativo, apenas citaram a assimilação de conceitos; dessa forma, o aprendizado pode ser considerado mecânico e não significativo.

6 DISCUSSÃO

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi utilizada nos artigos selecionados pelas quatro áreas do conhecimento, a saber: Exatas (três artigos), da Saúde (nove artigos), Engenharias (um artigo) e Humanas (três artigos), e nos ensinos infantil, básico, médio e ensino superior, o que demonstra a aplicabilidade deste tema em qualquer disciplina.

Na área de Exatas os artigos versavam sobre a aplicabilidade da Aprendizagem Significativa (AS) nos cursos de Engenharia, na disciplina Física e nos assuntos geometria, radioatividade e trigonometria. Na área de Humanas os assuntos abordados foram efeitos do sono (Psicologia), e uso de mapas conceituais e multimodos em pesquisas científicas relacionados à AS. Por fim, nas Ciências Biológicas, os estudos tratavam sobre o ensino-aprendizagem significativo nos cursos de Educação Física, Medicina, Odontologia e Enfermagem e versavam sobre diversos temas, entre eles: necessidades sociais, alimentação, biossegurança, administração, preceptoria, e centro cirúrgico.

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem contemplam as seguintes áreas temáticas, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde (incluídos aqui Nutrição, Saúde Coletiva e Saúde Ambiental, entre outros); Ciências Humanas (como Sociologia, Psicologia, Educação, entre outros); Fundamentos de Enfermagem (exemplo a Metodologia da Pesquisa); Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem, Ensino de

Enfermagem (capacitação pedagógica do enfermeiro)³⁹. Como podemos observar, todos os conteúdos citados nos quadros 1 e 2, que foram relacionados nos artigos à Teoria da Aprendizagem Significativa, podem, de alguma forma, ser contemplados nos conteúdos essenciais do Curso de Graduação em Enfermagem, tornando-os significativos e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Os desfechos dos estudos selecionados foram positivos para uma aprendizagem significativa. Como no estudo sobre uso de mapas conceituais no ensino de enfermagem³⁶, 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 conhecimento³⁵. Sobre o estudo que versava acerca da biossegurança, os acadêmicos formularam propostas de mudanças, ao perceberem os riscos inerentes as suas atividades, o que contribuirá para a adesão às normas de biossegurança²⁷. Da mesma forma acadêmicos da disciplina de Física da Educação de Jovens e Adultos apresentaram elevados índices de assiduidade bem como de resultados nas avaliações e baixa evasão ²⁰.

Dois estudos mostraram a importância do docente no processo de aprendizagem significativa. Um deles relatou o papel insubstituível do preceptor no treinamento do residente de enfermagem, pois através do *feedback* de informações entre preceptores e residentes, houve melhor aprendizado daqueles acadêmicos ³⁷. Outro estudo destacou os resultados positivos no grupo experimental devido também a motivação do docente durante o programa em que foi utilizada a Teoria da aprendizagem Significativa ¹⁸. O uso da TAS nos locais onde há problemas sociais (bairro, rua, família, trabalho), também tem tornado o aprendizado relevante e significativo no curso de Medicina, o que pode ser ampliado para outros cursos ²⁵.

Esse estudo apresenta algumas limitações como, ter avaliado apenas aspectos relacionados às categorias da AS de David Ausubel. No entanto, outros estudos poderão ser

realizados para avaliar a aplicabilidade da Aprendizagem Significativa estudada por outros autores.

7 CONCLUSÕES

A Teoria da Aprendizagem Significativa está sendo utilizada em diversas áreas de conhecimento e cursos de educação infantil, básica, ensino médio e cursos superiores. Devido a essa pluralidade, pode ser utilizada em todas as disciplinas que compõem os Cursos de Graduação em Enfermagem. No entanto, alguns estudos relataram apenas a assimilação de conceitos como essencial para a aprendizagem significativa, porém, a aprendizagem para ser significativa precisa também da motivação por parte dos acadêmicos, caso contrário, esse aprendizado considera-se mecânico. Os desfechos positivos desses estudos fazem crer que a TAS é eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

1. Merighi MAB, Jesus MCP de, Domingos SRF, Oliveira DM, Ito TN. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. Rev. bras. enferm. 2014 Aug 67(4): 505-511. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670402>.
2. Matos, SS de; Hobold, MS. Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Psicol. Esc. Educ. Aug. 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>.
3. Borges M, Miranda C, Santana R, Bollela V. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. RMRP. 3nov.2014 ;47(3):324-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>

4. Distler, RR. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. Rev. psicopedag. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200009.
5. Malachias, MEI; Santos, DB dos. Aprendizagem significativa crítica pela proposição explicativa de analogias através do Modelo Didático Analógico (MDA). Revista Electronica de Investigación en Educación en Ciencias, 2013. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/article/view/7530>
6. Silveira, Yole et al. A pedagogia vivencial humanescente e a teoria da aprendizagem significativa. cogitare enfermagem, set. 2015. issn 2176-9133. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v20i3.39713>
7. Ausubel, DP; Novak, JD.; Hanesian, H. Psicologia Educacional. 2ª edição traduzida. Rio de Janeiro. Editora Interamericana, 1980.
8. Sousa ATO de, Formiga NS, Oliveira SH dos S, Costa MML, Soares MJGO. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. Rev. Bras. Enferm. 2015 Aug; 68(4): 713-722. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.
9. Peres C, Vieira M, Altafim ER, Mello M, Suen K. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. RMRP. 3nov.2014;47(3):249-55. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p249-255>
10. Gatto J, JR.; Almeida, EJ.; Bueno, SMV. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, 2015. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v19i2.2015.5433>
11. Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.23.
12. Vasconcelos, MLM. C, Brito, RHP. Conceitos de Educação em Paulo Freire. Petrópolis. Editora Vozes, 2006.

13. Borges, TS; Alencar, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, 2014. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>
14. Mendes KDS, Silveira RC de CP, Galvão CM. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enferm. 2008 Dec; 17(4): 758-764. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.
15. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
16. Capes. Tabela de áreas do conhecimento. Março, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>
17. Viana, OA. Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial. **Ciências & Cognição**, dez. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/698>.
18. Souza, JC de et al. Efeito de um programa de educação sobre o sono no conhecimento e nos hábitos do sono em docentes do ensino fundamental e médio. Estud. psicol. (Natal) , dezembro de 2016.
19. Filgueiras, IP, Garcia KA. Empenho do adulto e envolvimento da criança: indícios de aprendizagem significativa em aulas de educação física? Revisa Mackenzie de Educação Física e Esporte. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/11468>.

20. Krummenauer, WL; COSTA, SSC da; SILVEIRA, FL. Uma Experiência de Ensino de Física Contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49943781_Uma_experiencia_de_ensino_de_fisica_contextualizada_para_a_educacao_de_jovens_e_adultos
21. Oliveira, GP de, Gonçalves, MD. Construções em Geometria Euclidiana Plana: as perspectivas abertas por estratégias didáticas com tecnologias. Bolema, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a05>.
22. Silva LAA, Soder RM, Oliveski CC, Frizzo MN. Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde. Interface. 2018 Apr; 22(65): 517-526. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0629>.
23. Fabricio MP, et al. Antibioticoprofilaxia em odontologia: uma experiência de ensino utilizando mapas conceituais. Revista Abeno. 2018. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v18i1.422>.
24. Aquino, KAS; De Chiaro, S. Uso de mapas conceituais: percepções sobre a construção de conhecimentos de estudantes do ensino médio a respeito do tema radioatividade. Ciências & Cognição, dez. 2013. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/854>.
25. Gómez CJA, Villa VL, Kambourova M. Las necesidades sociales como eje de la formación médica. Interface (Botucatu). 2015 Dec. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0237>.
26. Tiago YIA, et al. Alimentação saudável em foco: oficina temática como estratégia para promover a aprendizagem significativa no ensino de ciências. Revista Interdisciplinar de Estudos de Cognição. mar. 2018. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1405>

27. Jandira S, Monica et al . Ensino de biossegurança e meio ambiente: uma experiência na Fundação Oswaldo Cruz. Ciênc. cogn, dez. 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000100014&lng=pt&nrm=iso.
28. Gadbury-Amyot CC, Redford GJ, Bohaty BS. Hábitos de estudo dos estudantes de Odontologia em salas de aula invertidas / misturadas e sua associação com práticas de aprendizado ativas. 2017 dez; 81 (12): 1430-1435. doi: 10.21815 / JDE.017.103.
29. Galvao, MEEL; Souza, VHG de, Miashiro, PM. A Transição das Razões para as Funções Trigonométricas. Bolema. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a15>.
30. Zompero, AF, Laburu, CE. As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172010120303>.
31. Correia, PRM; Circuito, CAT, Dazzani, B. Análise de vizinhança de mapas conceituais a partir do uso de múltiplos conceitos obrigatórios. Ciênc. educ. (Bauru). 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320140010008>.
32. Laburu, CE; Barros, MA, Silva, O H M da. Multimodos e múltiplas Representações, aprendizagem significativa e subjetividade: três referenciais conciliáveis da educação científica. Ciênc. educ. (Bauru). 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000200014>.
33. Anna CBD de C; Arthur JVP; Renato VB. Aprendizagem significativa no ensino de engenharia. Revista Production. June 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132001000100006>.
34. Mendoza IYQ, Peniche A de CG. Intervenção educativa sobre hipotermia: uma estratégia de ensino para aprendizagem em centro cirúrgico. Rev. esc. enferm. USP. 2012 Aug; 46(4): 851-857. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000400010>.

35. Kalinowski CE, Massoquetti RMD, Peres A M, Larocca L M, Cunha I C K O, Gonçalves L S et al . Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem. Interface (Botucatu). 2013 Dec. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000029>.
36. Todos AC , Huycke LI, Fisher MJ . Ferramentas instrucionais para o ensino de enfermagem: mapas conceituais. Nurs Educ Perspect. Nov-Dez 2003; 24 (6): 311-7. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14705401>
37. Antunes, JM; Daher, DV; Ferrari, MFM. Preceptoria como locus de aprendizagem e de coprodução de conhecimento / Preceptory as locus of learning and coproduction of knowledge .[Rev. enferm. UFPE on line](#);11(10):3741-3748, out.2017. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=33045&indexSearch=ID>
38. Diana PSRPC. Teoria da aprendizagem significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiência dos estudantes. Revista de enfermagem da UFSM. 2015. Doi: 10.5902/2179769213210.
39. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.

6.2 Artigo 2

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO NA PERSPECTIVA DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM

RESUMO

Objetivo: Analisar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do acadêmico de enfermagem de uma universidade federal no extremo sul do Brasil. **Metodologia:** Estudo descritivo, exploratório e analítico, com abordagem qualitativa à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, no qual foi empregada a Teoria Fundamentada nos Dados para a análise de dados. Realizado em uma universidade federal na região do extremo sul do Brasil. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado no período de março a junho de 2018. Participaram do estudo 74 acadêmicos de Enfermagem, dos 93 matriculados. **Resultados:** As categorias centrais que emergiram do estudo foram duas: habilidade, medo do fracasso e interesse influenciando o processo de ensino-aprendizagem na percepção do acadêmico; características do docente, metodologia, avaliação e a relação docente e acadêmicos compondo o processo de ensino-aprendizagem. **Conclusão:** As maiores dificuldades apontadas pelos acadêmicos são a falta de habilidade e medo do fracasso. Em relação aos docentes foram citados como influenciadores do processo ensino-aprendizagem, conhecimento, empatia, didática e um bom relacionamento docente e discentes. Esse estudo poderá auxiliar os docentes a compreenderem como acontece o processo de ensino-aprendizagem e refletirem suas práticas educativas, o que pode trazer benefícios à comunidade acadêmica e futuros enfermeiros.

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

Descritores Inglês: Learning; Education; Nursing; Teaching; Work.

Descritores Espanhol: Aprendizaje; Educación; Enfermería; Enseñanza; Trabajo.

² Artigo submetido à Revista Latino Americana de Enfermagem

Introdução

A Educação Superior iniciou no Brasil em 1808 com os cursos superiores criados por D. João VI, sendo inicialmente sob a forma de cadeiras, depois transformadas em cursos e mais tarde por escolas e por faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, entre outras. Com a mudança da Monarquia para a República, uma nova proposta foi criada no governo Getúlio Vargas, o Ministério da Saúde e Educação que seria 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 ^(1,2).

A partir da década de 1990 e, até os dias atuais, freou-se o processo de expansão das universidades públicas, sendo estimuladas as instituições privadas com e sem fins lucrativos, o que culminou com a criação do Plano Nacional de Educação apresentado em 1997 ⁽¹⁾. 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 ⁽³⁾.

É preciso problematizar sobre o processo de formação dos profissionais que atuam na área da saúde no Brasil, pois os conteúdos técnico-científicos, humanístico e ético são fundamentais para qualidade da assistência à saúde que irão prestar quando forem profissionais da área ⁽⁴⁾. 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) e 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 ⁽⁵⁾.

No processo de ensino-aprendizagem, o papel do docente é fundamental (ensino), e de grande importância o envolvimento do acadêmico nesse processo (aprendizagem) ⁽⁶⁾; neles, estão impregnadas concepções, crenças e valores dos sujeitos envolvidos ⁽⁷⁾. Ensino-aprendizagem é um processo que sempre esteve presente nos relacionamentos entre os humanos. No âmbito universitário, o bom desenvolvimento desta relação docente-discente dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do educador ⁽⁸⁾.

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. 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 ⁽⁹⁾.

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-discente precisa ser fortalecido e ser marcado pelo incentivo e pela motivação dos docentes. 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 ⁽¹⁰⁾.

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 ⁽¹¹⁾. 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 ⁽¹²⁾.

O processo educativo é formado por uma relação dialética entre acadêmico e docentes e traz em seu bojo o contexto sócio-histórico-cultural e as características individuais de ambos ⁽¹³⁾. É importante que docente e acadêmico, nas atividades práticas, satisfaçam as necessidades dos usuários, ao mesmo tempo em que realizam o processo de ensino-aprendizagem ⁽¹⁴⁾, sem esquecer que estão sendo avaliados enquanto discentes, e essa avaliação engloba alguns aspectos como: examinar, julgar, testar, comparar, ameaçar, punir, entre outros. Por isso é tão difícil avaliar e ser avaliado ⁽¹⁵⁾.

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. 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. Enquanto 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 mais ou menos 120 artigos científicos. Aposentou-se aos 76 anos de idade (1994) e faleceu em nove de julho de 2008. As nove principais obras de Ausubel sobre aprendizagem significativa, tiveram todas as edições esgotadas ⁽¹⁶⁾.

A teoria da aprendizagem significativa 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 ⁽¹⁷⁾.

Essa teoria está dentro da teoria cognitivo-construtivista, procura relacionar os mecanismos internos da mente humana com o aprendizado e a estruturação do conhecimento. Para Ausubel, o processo do ensino precisa fazer sentido para o educando, 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 ⁽¹⁸⁾. Dessa forma, o acadêmico consegue desenvolver seus pontos críticos e sua habilidade de reflexão, sendo coautor em seu processo de ensino-aprendizagem, consequentemente tornando a relação educador e aprendiz mais agradável e o processo de ensino-aprendizagem eficaz ⁽¹⁹⁾.

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 sujeito. 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. 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⁽¹⁰⁾. Os conceitos relevantes, ou seja, os conhecimentos cognitivos pré-existentes (subsunçores) contribuem para a absorção de novas informações com potencial de produção de novos conhecimentos.

O presente estudo visa analisar o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva do acadêmico de Enfermagem, em uma universidade federal no extremo sul do Brasil, sob a ótica Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Paul Ausubel. É um tema de grande relevância, pois esse processo de ensino-aprendizagem poderá refletir de forma positiva ou negativa no processo de formação do perfil profissional do enfermeiro e, conseqüentemente, no profissional que ele será. Ele poderá auxiliar os docentes a compreenderem como acontece o processo de ensino-aprendizagem e os fazerem refletir sobre suas práticas educativas, o que pode trazer benefícios à comunidade acadêmica e futuros enfermeiros.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e analítico, 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 ⁽²⁰⁾. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses ⁽²¹⁾. A pesquisa qualitativa 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 ⁽²²⁾.

Os participantes da pesquisa foram 74 discentes de Enfermagem, de uma universidade federal, localizada em um município no extremo sul do Brasil, que estavam cursando as disciplinas (teórico/práticas) do 4º ao 8º semestre. Foi escolhido o 4º semestre como ponto de corte, por ser um período em que os acadêmicos têm uma permanência semelhante de carga horária. Alguns desses acadêmicos responderam até 3 questionários, pois, do 5º ao 8º semestre há 3 disciplinas em cada semestre, sendo cursadas pelos mesmos acadêmicos. Foram incluídos na pesquisa todos os acadêmicos matriculados nas disciplinas teórico práticas do 4º ao 8º semestre. Foram excluídos os acadêmicos que estão matriculados nas disciplinas, mas não estão cursando as práticas.

A coleta de dados foi realizada de março a junho de 2018, nos ambientes da universidade nas salas de aulas, nos dias e horários previamente agendados com os docentes das disciplinas selecionadas. Estavam previstas 236 coletas, foram realizadas 153, houve 25 recusas, tentativa de duas coletas, sem sucesso, totalizando uma perda de 58 questionários. Os instrumentos de coleta eram entregues aos acadêmicos e os mesmos preenchiam sem interferência do pesquisador, porém o mesmo ficava presente na sala aguardando a entrega dos questionários. As disciplinas em que foram realizadas as coletas foram: 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. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado.

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 ²³.

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 ²³. 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). As etapas da TFD estão representadas na Figura 1.

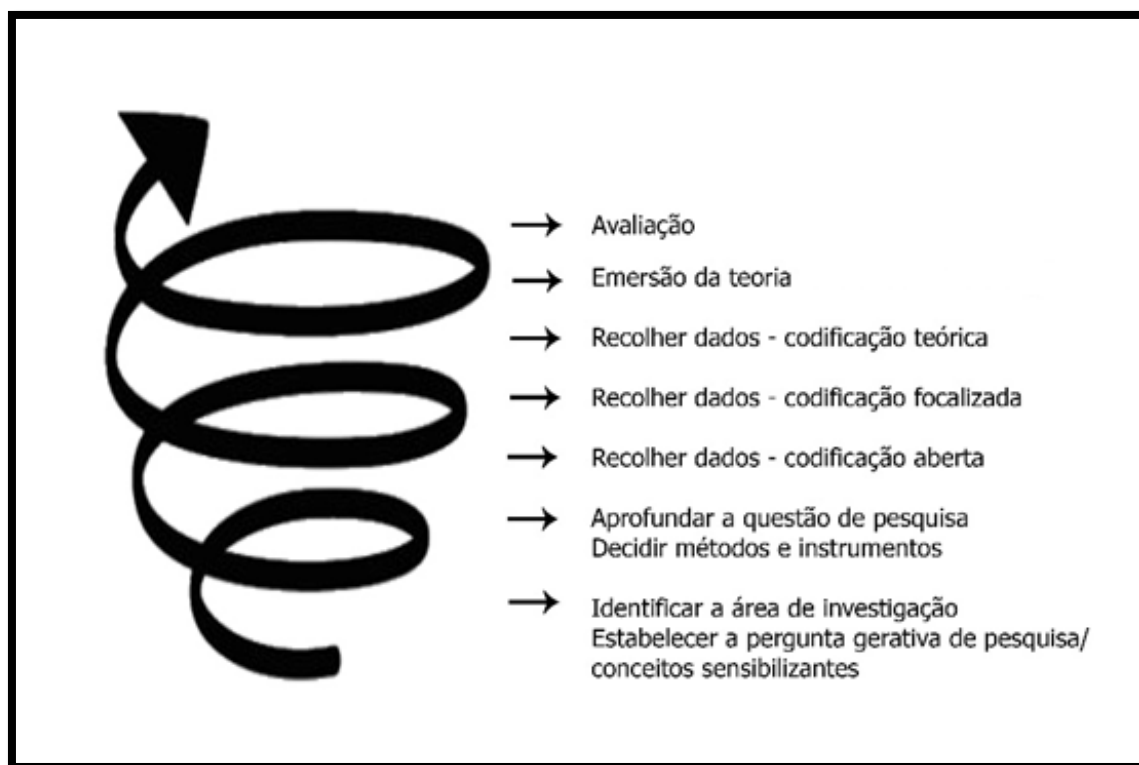


Figura 1. Etapas da Teoria Fundamentada nos Dados ou *Grounded Theory*. (Figura construída pela autora)

Na Teoria da Aprendizagem Significativa 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 feita 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 ⁽²⁾. 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. Idêntico ou semelhança de fenômenos naturais entre si ⁽²⁴⁾. E “conceito” é a

compreensão que alguém tem de uma palavra; noção, concepção, ideia. 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 ⁽¹¹⁾.

Em seguida foi realizada uma busca no livro Psicologia Educacional (1980) 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, Quociente de Inteligência, 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 software NVivo 12 Pro e em seguida cadastrados os nós com o significado dessas palavras. Quando não era encontrada a palavra exata, era feita uma busca pelas generalizações de palavras do NVivo 12 Pro, ou pelo dicionário *online* ⁽²⁴⁾. Na sequência foram identificados os termos que ocorrem com frequência nos nós cadastrados no Nvivo 12 Pro; que retornou 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%). Conforme demonstrado na Nuvem de palavras da Figura 2.

outra com 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.

Resultados

Foram respondidos 154 questionários. Entre os participantes da pesquisa, 6 acadêmicos eram do sexo masculino, e 68 do sexo feminino com idades entre 19 e 46 anos. As categorias centrais que emergiram do estudo foram duas: a primeira delas foi Habilidade, medo do fracasso e interesse influenciando o processo de ensino-aprendizagem na percepção do acadêmico, conforme Figura 3. A segunda categoria foi Características do docente, conhecimento, metodologia, avaliação e relação docente/acadêmico compondo o processo de ensino-aprendizagem, conforme Figura 4.

Habilidade, medo do fracasso e interesse influenciando o processo de ensino-aprendizagem na percepção do acadêmico

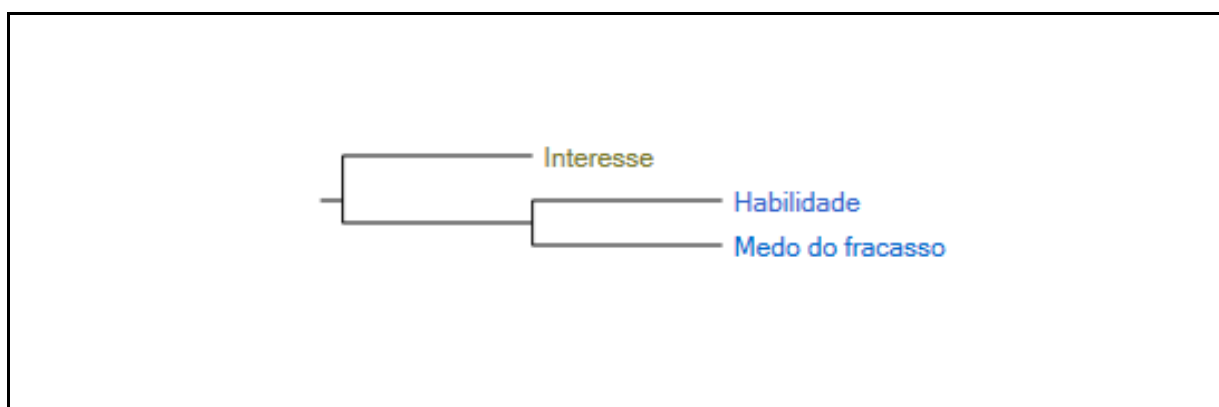


Figura 3 – Análise de Cluster representativo da primeira categoria.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, 0,55% dos acadêmicos que cursam o 3º ano, elencaram a falta de habilidade (técnica) como um dos fatores que pode atrapalhar esse processo no decorrer das aulas práticas, estágios e provas práticas. O terceiro ano do curso de enfermagem é o período em que iniciam as disciplinas de especialidades e suas práticas, até

então os acadêmicos têm contato com as práticas em sua maior parte no laboratório. Foram encontradas quatro referências diretas sobre habilidade, nas questões relacionadas às dificuldades encontradas pelos acadêmicos nas práticas.

Falta de habilidade dos acadêmicos, porém algo que faz parte do processo (S 80, 3).

Os acadêmicos acreditam que para melhorar o desenvolvimento dessas habilidades as aulas práticas são fundamentais, bem como o aumento da carga horária de práticas e estágios. A maioria dos acadêmicos relatou a necessidade de maior carga horária para as práticas tanto no laboratório, como nos campos práticos (hospital e Rede Básica).

Sim. A prática é essencial para o aprendizado e progresso das habilidades (S 08, 3).

Acho que deveria ter uma carga maior de estágio/prática, deveria ser semanal, duas semanas de estágio, todos os dias. Assim o acadêmico consegue desenvolver suas habilidades (S 59, 3).

Outro fator apontado pelos acadêmicos como influenciador do processo ensino-aprendizagem foi o medo do fracasso, medo de cometer algum erro (0,51%). O relato do medo foi mais frequente nas avaliações práticas em laboratório. Eles mencionaram que muitas vezes sabem a técnica, mas o nervosismo atrapalha por saberem que estão sendo avaliados pelos docentes. Alguns acadêmicos relataram que achavam desnecessárias as avaliações práticas em laboratório, uma vez que já são avaliados pelos docentes nos campos de práticas.

A maior dificuldade é superar o medo de fazer errado, ficar calma por não ter muita habilidade e familiaridade e estar sendo observado o tempo todo causa tensão (S46, 3).

Além do medo de errar relacionado à técnica, houve relatos de medo frente às entrevistas que precisam realizar com os pacientes.

Direcionar o assunto, medo de ser invasiva, fazer colocações [...] (S 64, 3).

Medo do desconhecido, de não saber se colocar ou falar da melhor forma a atender a necessidade do cliente (S 70, 3).

Porém a falta de habilidade e o medo do fracasso não podem ser considerados somente como aspectos negativos nesse processo, pois podem ser molas propulsoras para que os

acadêmicos busquem conhecimentos como uma forma de superar esses obstáculos, mas para isso é necessário que eles tenham interesse em buscar essa superação por meio de estudo e práticas de procedimentos. A categoria interesse obteve cinco referências (0,69%), são descritas duas delas.

Acho que o método permite questionamentos livres e busca por conhecimentos conforme o interesse do acadêmico, já que não dá prova que “obrigue” o aluno a estudar. Porém, mesmo assim, vejo a turma bem envolvida e interessada na disciplina (S 112, 4).

Muito importante, pois tudo que aprendemos na disciplina só iremos ver uma vez, a não ser quem tiver interesse em dar continuidade ao final do curso (S 51, 3).

Características do docente, metodologia e avaliação compondo o processo de ensino-aprendizagem

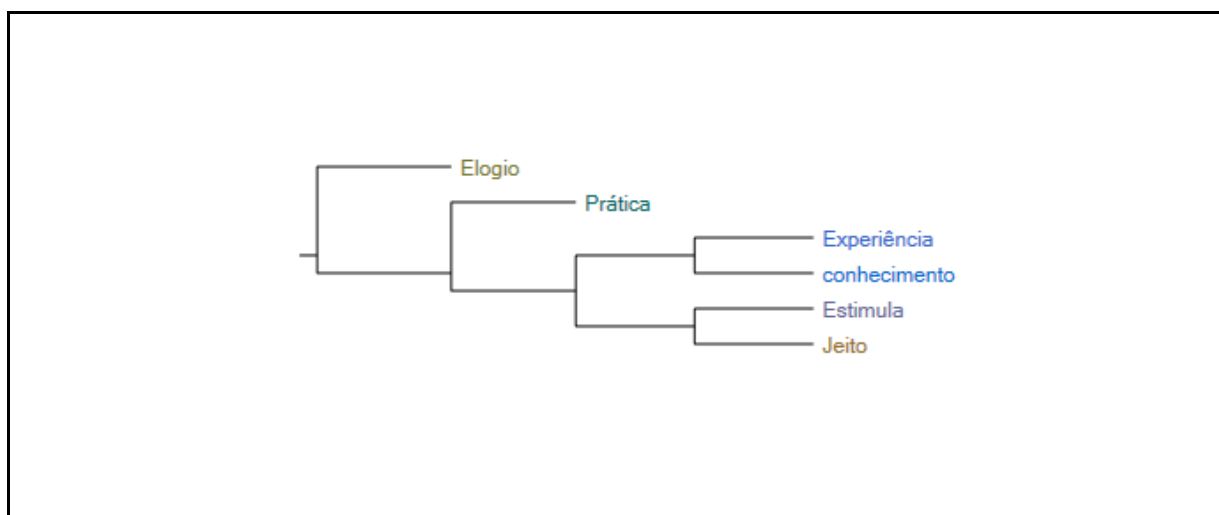


Figura 4 - Análise de Cluster representativo da segunda categoria

Na percepção dos acadêmicos, algumas características do docente são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as características mais citadas estão o conhecimento teórico prático das disciplinas ministradas (69 referências encontradas) e ter experiência teórico prático na disciplina que ministra (11 referências encontradas).

Boa comunicação, empatia, ter conhecimento na área para dar uma visão mais dinâmica do acadêmico (S 101, 4).

Profissional com experiência na disciplina e que passe com segurança o conteúdo e de uma forma de fácil entendimento para o acadêmico (S 04,2).

Outras características relatadas foram ter interesse em buscar mais conhecimento (5 referências) e dirimir as dúvidas postas pelos acadêmicos, além de estimular o acadêmico (4 referências) e elogiá-lo (2 referências).

Ser transparente, dominar o conteúdo, ou pelo menos ter interesse em buscar as dúvidas, ser disponível para o acadêmico (S 08, 2).

Aquele que é aberto a dúvidas e sugestões, que demonstra conhecimento e estimula o crescimento acadêmico (S111, 4).

Uma pessoa aberta para diálogo, que incentive o acadêmico, que ensine com calma, que utilize formas de elogio e incentivo, que retorne a matéria nos campos de estágio (S 45, 3).

O processo metodológico e a avaliação utilizados pelo docente tem um peso importante no que concerne ao ensino-aprendizagem, no presente estudo esses dois itens foram relatados com mais frequência relacionados às atividades práticas. Alguns acadêmicos relataram desconforto com o fato de as disciplinas terem diferentes metodologias de ensino e avaliações. Foram citadas algumas disciplinas que fazem avaliações em todas as práticas e outras que fazem as avaliações apenas no final do semestre. As metodologias de ensino trabalhadas nas práticas também foram diferentes, algumas em grupos, duplas ou individuais. Na Figura 4 estão elencados os percentuais de questões referentes à metodologia e avaliação no campo prático.

Cabe aos docentes elegerem instrumentos avaliativos mais adequados à sua disciplina e objetivos da mesma. Quando o acadêmico não é avaliado de forma processual, ele não tem a oportunidade de evoluir, pois não tem conhecimento das suas falhas em tempo ideal.

Somente na teoria foi informado, na prática não nos informaram a avaliação (S 02, 2).

Em relação as aulas teóricas a maioria dos acadêmicos relatou que foram utilizados métodos tradicionais de aprendizagem.

Mudar o campo das práticas e a metodologia das aulas teóricas [...] poderiam ser feitos outros trabalhos e a aula mais dinâmica (S 114, 4).

Na subcategoria relação docente/ acadêmico as palavras que mais apareceram foram jeito com (relacionado ao modo com o qual o docente trata o acadêmico) e troca de conhecimentos. Outros aspectos que também foram citados na relação docente/acadêmico estão elencadas na subcategoria características do docente, pois alguns acadêmicos citaram que os elogios e interesse demonstrado pelos docentes, tornam a relação deles mais leve e prazerosa.

Discussão

O conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva dos acadêmicos de enfermagem, produz evidências potenciais para que os docentes reflitam sobre suas práticas educativas e se estimulem para a busca de melhorias e aperfeiçoamentos no processo educativo que forma profissionais qualificados e críticos à sociedade que necessita de assistência nos processos de saúde e adoecimento de seus diferentes grupos sociais.

Na percepção dos acadêmicos sobre o processo ensino-aprendizagem, foram elencadas dificuldades e fragilidades vivenciadas no campo prático, como falta de habilidade e medo do fracasso/erro, muitas vezes devido ao nervosismo de estarem sendo avaliados. Porém, essas dificuldades podem ser superadas à medida do interesse do acadêmico em estudar, adquirir conhecimento e praticar as técnicas. Estudo realizado em 2017 sobre habilidades e dificuldades técnico-científicas de acadêmicos de enfermagem, confirma o que foi descrito pelos acadêmicos. Nesse estudo realizado em 2017, foi relatado que em relação aos procedimentos técnicos, os acadêmicos apresentaram dificuldades em relação à assepsia; dificuldades psicomotoras, que foram justificadas pela falta de tempo de praticar no laboratório e ao nervosismo e ansiedade durante o procedimento; e deficiências no conhecimento técnico ⁽²⁵⁾.

Em relação ao tempo de prática, considerado insuficiente pelos acadêmicos; o Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam que as atividades práticas; sendo essas quaisquer atividades educacionais na qual se desenvolvam habilidades

técnicas presenciadas e experienciadas pelos acadêmicos, realizadas em laboratórios e /ou instituições de saúde; sejam de no mínimo 50% da carga horária total da disciplina ⁽²⁶⁾. O curso de Enfermagem da FURG possui carga horária maior que 50% da carga horária total do curso; está compatível com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outro aspecto apreendido foi a significação e descrição de melhorias da metodologia de ensino, a avaliação e características do docente no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente as disciplinas teóricas são avaliadas por meio de provas e seminários. Os docentes no ensino da saúde utilizam mais aqueles procedimentos metodológicos centrados na transmissão de conteúdo, caracterizados principalmente pelas aulas expositivas ⁽²⁷⁾. Cada disciplina possui um método de avaliação e uma metodologia de condução das práticas, que estão relacionadas com o tipo de formação que aquele docente teve e suas experiências. É certo que a experiência profissional do enfermeiro fortalece sua atuação como docente. No entanto, mesmo que ele não possua experiências adquiridas ao longo da vivência no campo assistencial, é fundamental que utilize estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem ⁽²⁸⁾.

Nas avaliações práticas não há uma uniformidade e muitas vezes os acadêmicos desconhecem a metodologia de avaliação e/ou são informados da avaliação apenas ao final da disciplina, o que dificulta sua evolução de aprendizagem. No processo de ensino-aprendizagem prático, o acadêmico deveria ser avaliado perante suas habilidades cognitivas, práticas e atitudinais, entretanto, observa-se uma dicotomia entre avaliação teórica e prática ⁽²⁷⁾.

Em um estudo realizado em 2009, os acadêmicos relataram como deve ser um docente que facilita o processo ensino-aprendizagem, dentre as respostas estavam: estimular o processo reflexivo no acadêmico, dar autonomia, ser flexível com os acadêmicos, democrático, saber ouvir, aquele que se preocupa com o acadêmico ⁽²⁹⁾. Em relação às características do docente

neste estudo de 2009, predominaram a empatia, ter conhecimento e ser didático, para que haja uma relação harmoniosa no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo apresentou algumas limitações, como não ter incluído o docente na coleta de dados e ter sido realizado em apenas uma instituição federal de ensino superior, porém o mesmo poderá ser utilizado para o aprofundamento de outras pesquisas na área de educação e/ou enfermagem, ou ainda de outras graduações e regiões.

Conclusão

Um processo de ensino-aprendizagem significativo é essencial para a uma boa formação profissional. As maiores dificuldades apontadas pelos acadêmicos foram a falta de habilidade e medo do fracasso. Em relação aos docentes foram citados como influenciadores do processo ensino-aprendizagem, o conhecimento, empatia, didática e um bom relacionamento docente e discentes. Os achados da pesquisa corroboram com outros estudos realizados com acadêmicos e docentes de enfermagem relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo poderá auxiliar os docentes a compreenderem como acontece o processo de ensino-aprendizagem e refletirem sobre suas práticas educativas, o que pode trazer benefícios à comunidade acadêmica e futuros enfermeiros. Sugere-se, portanto, a realização de estudos em outras instituições de ensino a fim de levantar dados e informações mais abrangentes acerca deste objeto e estabelecer estratégias para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Referências

1. Saviani DA expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. Revista Poiésis Pedagógica. 26 abril 2011;8(2):4-17. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>
2. Cacete N. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. Educ. Pesqui. 2014 Apr 01; 40(4):1061-76 <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011>.

3. Teixeira E, Fernandes JD, Andrade AC, Silva KL, Rocha MEMO, Lima RJO. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. Rev. bras. enferm. Setembro de 2013; 66(spe): 102-110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700014>.
4. Conterno SFR, Lopes R. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. Avaliação. 2016 Nov 01; 21(3):993-1016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>.
5. Fernandes JD, Rebouças LC. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. Rev. bras. enferm. Setembro de 2013 ; 66(spe): 95-101. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>
6. Gatto JJR, Almeida EJ, Bueno SMV. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. Arq. Ciências saúde UNIPAR. 2015;19(2):125-138. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v19i2.2015.5433>
7. Peres C, Vieira M, Altafim ER, Mello M, Suen K. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. Medicina (Ribeirão Preto, Online) 3nov.2014 ;47(3):249-255. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p249-255>
8. Borges TS, Alencar G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. 2014 Jul [cited Nov 17, 2019];3(4):119-43. Available from: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>
9. Merighi MAB, Jesus MCP de, Domingos SRF, Oliveira DM de, Ito TN. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. Rev. bras. enferm. Aug 2014 ; 67(4): 505-511. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670402>

10. Sousa A, Formiga NS, Oliveira SHS, Costa MML, Soares MJGO. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. Rev Bras Enferm. 2015 Aug 1; 68(4):713-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.
11. Ausubel DP; Novak, JD.; Hanesian, H. Psicologia Educacional. 2ª edição traduzida. Rio de Janeiro. Editora Interamericana, 1980.
12. Stutz BL, Oliveira CRC, Martins RMS, Santos RF. Avaliação da aprendizagem de práticas de enfermagem na perspectiva de estudantes de um curso técnico. Hygeia . 28 de setembro de 2017 ;13(25):121 -136. <https://doi.org/10.14393/Hygeia132509>
13. Matos, SS; Hobold, MS. Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 19, n. 2, p. 299-308 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>.
14. Lima MM, Schmidt RK, Kloh, Daiana, Vendruscolo, Carine, Bússolo Corrêa, Aline, Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo. Rev Bras Enferm. 2016 Jul;69(4):654-61. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690406i>
15. Borges, MMC, Santana, RBV. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. [dissertação] Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.2014
16. Distler RR. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. Rev Psicopedagogia. 2015 [cited Out 12, 2019];32(98):191-9. Available from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200009&lng=pt&nrm=iso
17. Abreu, NS. Aprendizagem Significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental. Revista de Educação Pública. Rio de Janeiro. 15 de Março de 2016. Acesso em: 05/07/2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-ciencias-e-ensino-fundamental>

18. Malachias MEI, Santos DB. Aprendizagem significativa crítica pela proposição explicativa de analogias através do Modelo Didático Analógico (MDA). REIEC. 2013 [cited Out 12, 2019];8(2):21-32. Available from: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46223>.
19. Alves, K. et al. A pedagogia Vivencial Humanescente e a Teoria da Aprendizagem Significativa. Cogitare Enfermagem, jul-set 2015. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v20i3.39713>
20. Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.
21. Gil, AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
22. Strauss A. Pesquisa qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2008. p.288.
23. Santos. JLG; Cunha, KS; Adamy, EK; Backes, MTS; Leite, JL; Souza, FGM. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. Rev. esc. Enferm. 12 abril 2018; 52: e03303. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2017021803303>
24. Dicionário online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 10/10/2019.
25. Maran et al, Habilidades e dificuldades técnico-científicas dos acadêmicos de enfermagem durante a monitoria de semiotécnica. Recife, maio de 2017; 11(5):1819-25
10.5205/reuol.11077-98857-1-SM.1105201709
26. Brasil. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Dispõe sobre as Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem.
27. Freitas, DA; Santos, EMS; Lima, LVS; Miranda, LN; Vasconcelos, EL; Nagliate, PC. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação

profissional em saúde. Interface (Botucatu), 2016 June; 20(57): 437-448.
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>.

28. Kempfer SS; Prado ML. Reflecting About Assessment by Reflexive-Critical and Creative Thinking in Nursing Education in Brazil. Journal of Nursing and Care. 10.4172 / 2167-1168.1000e118

29. Semim, GM; Souza, MCBM; Corrêa AK. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) set;30(3):484-91. Acesso em: 01/11/2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210/69>

7 CONCLUSÕES

O processo de ensino-aprendizagem possui dois elementos fundamentais, o docente e o acadêmico. Para que esse processo seja eficaz é necessário que o docente prepare uma aula significativa (em relação ao conteúdo e material) que traga elementos que serão agregados ao conhecimento que o acadêmico já possui (assimilação de conceitos) e este precisa ter motivação para aprender esse novo conteúdo. A Teoria da Aprendizagem Significativa mostra os caminhos para que esse processo ocorra de forma a contribuir positivamente com o aprendizado. Esta teoria está sendo utilizada em diversas áreas de conhecimento (ciências exatas, humanas, engenharias e da saúde) e cursos de educação infantil, básica, ensino médio e cursos superiores. Devido a essa pluralidade, pode ser aplicada em todas as disciplinas que compõem os Cursos de Graduação em Enfermagem, já que este é composto por disciplinas das ciências exatas, humanas e da saúde.

Os desfechos positivos encontrados na maioria dos estudos fazem crer que a TAS é eficaz no processo de ensino-aprendizagem, e este é essencial para a uma boa formação profissional, embora muitas vezes os acadêmicos enfrentem algumas dificuldades nesse processo. Nesse sentido é essencial que o docente tenha amplo conhecimento sobre os assuntos que irá ministrar, tenha empatia, didática e um bom relacionamento com os acadêmicos.

Esse estudo poderá auxiliar os docentes a compreenderem como acontece o processo de ensino-aprendizagem significativo e refletirem suas práticas educativas, o que pode trazer benefícios à comunidade acadêmica e futuros enfermeiros. Sugere-se, portanto, a realização de estudos em outras instituições de ensino a fim de levantar dados e informações mais abrangentes acerca deste objeto e estabelecer estratégias para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Nathália de Souza. Aprendizagem Significativa nos documentos oficiais nacionais com ênfase para ciências e ensino fundamental. Revista de Educação Pública. Rio de Janeiro. 15 de Março de 2016. Disponível em:

<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-enfase-para-ciencias-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 12/10/2018.

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida et al. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM FOCO: OFICINA TEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 23, n. 1, mar. 2018. ISSN 1806-5821. Disponível em:

<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1405>>. Acesso em: 19 Nov. 2019.

ALVES, Kisna Yasmin Andrade et al. A pedagogia Vivencial Humanescente e a Significativa. Cogitare Enfermagem, Curitiba. jul-set 2015. p. 612-617. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483647680023>. Acesso em 12/10/2018.

AQUINO, Kátia Aparecida da Silva; DE CHIARO, Sylvia. Uso de mapas conceituais: percepções sobre a construção de conhecimentos de estudantes do ensino médio a respeito do tema radioatividade. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. pp. 158-171, dez. 2013. ISSN 1806-5821. Disponível em:

<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/854>>. Acesso em: 19 Nov. 2019.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 nov. 2019.

ANTUNES, Juliane de Macedo; DAHER, Donizete Vago; FERRARI, Maria Fernanda Muniz. Preceptoria como locus de aprendizagem e de coprodução de conhecimento / Preceptory as locus of learning and coproduction of knowledge .[Rev. enferm. UFPE on line](#);11(10):3741-3748, out.2017. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=33045&indexSearch=ID>

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Hellen. Psicologia Educacional. Editora Interamericana. Rio de Janeiro. 2ª edição traduzida. 1980.

BORGES, Marcos C; et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. Revista de Medicina de Ribeirão Preto. (Ribeirão Preto) 2014;47(3): 324-3. Acesso em: 19/03/2018. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/sms/resource/pt/lil-752833> .

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista; nº 04, p. 1 19-143, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988. Acesso em: 22/10/201. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

_____. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Acesso em: 25/03/2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf .

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Acesso em: 23/03/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> .

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Acesso em: 19/03/2018. Disponível em: <https://www.crefsc.org.br/principal/wp-content/uploads/2016/04/res6abril2009.pdf> .

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Acesso em: 12/10/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília (DF). 1997. Acesso em 12/10/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 278 Portaria nº 278, de 27 de fevereiro de 2014. Institui as diretrizes para a implementação da política de educação permanente em saúde. Acesso em: 22/10/2018. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0278_27_02_2014.html

_____. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847 Acesso em: 19/11/2019.

BRULGAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39> . Acesso em: 19/11/2019.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. 2014. Acesso em 24/03/2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832592013>.

CAPES. Tabela de áreas do conhecimento. Março, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 19/11/2019

CARVALHO, Anna Cristina Barbosa Dias de; PORTO, Arthur José Vieira; BELHOT, Renato Vairo. Aprendizagem significativa no ensino de engenharia. **Prod.** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 81-90, junho de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-651320010001000006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de novembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132001000100006>.

CARVALHO, Diana Paula de Souza Rego Pinto et al. Teoria da aprendizagem significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiência dos estudantes. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 186 - 192, abr. 2015. ISSN 2179-7692. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/13210>>. Acesso em: 19 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2179769213210>.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 21, n. 3, p. 993-1016, Nov. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-407720160003000993&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; DAZZANI, Bianca. Análise de vizinhança de mapas conceituais a partir do uso de múltiplos conceitos obrigatórios. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 20, n. 1, p. 133-146, Mar. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-7313201400100008>.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. O método dialético na pesquisa em educação. Coleção Políticas Públicas de Educação. Editora Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p. 352.

DANTAS, Fernanda de Carvalho. Diretrizes para aprendizagem significativa no ensino da enfermagem: uma contribuição para o cuidado. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói, 2018. Acesso em: 12/10/2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/7119>

Dicionário online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 10/10/2019.

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 12 out. 2018.

FABRICIO Moraes Pereira, et al. Antibioticoprofilaxia em odontologia: uma experiência de ensino utilizando mapas conceituais. Revista Abeno.v 18, n.1, 2018. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/422>. Acesso em: 19/11/2019.

FERNANDES, Josicelia Dumê; REBOUCAS, Lyra Calhau. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 66, n. spe, p. 95-101, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

71672013000700013&lng=pt&nrm=iso>. acessos
em 19 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>.

FILGUEIRAS, Isabel Porto, GARCIA Karine Amado. Empenho do adulto e envolvimento da criança: indícios de aprendizagem significativa em aulas de educação física? Revisa Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 15 n. 2 (2016) **Disponível em:** <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/11468>. Acesso em: 19/11/2019

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.23.

FREITAS, Daniel Antunes et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2016, v. 20, n. 57 [Acessado 22 Outubro 2019] , pp. 437-448. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>>. Epub 22 Jan 2016. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>.

FURG. Plano Político Pedagógico do Curso de Enfermagem. Rio Grande. 2012. Disponível em: <https://eenf.furg.br/cursos/graduacao/pppenf>. Acesso em: 18/11/2019.

GADBURY-AMYOT, Cynthia, REDFORD, Gloria, BOHATY, Brenda. Dental Students' Study Habits in Flipped/ Blended Classrooms and Their Association with Active Learning Practices. Journal of Dental Education. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321440437_Dental_Students'_Study_Habits_in_Flipped_Blended_Classrooms_and_Their_Association_with_Active_Learning_Practices/citation/download Acesso em: 19/11/2019.

GALVAO, Maria Elisa Esteves Lopes; SOUZA, Vera Helena Giusti de; MIASHIRO, Paulo Masanobo. A Transição das Razões para as Funções Trigonométricas. **Bolema**, Rio Claro , v. 30, n. 56, p. 1127-1144, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000301127&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a15>.

21. Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMEZ Correa, Jaime Arturo; VILLA Velez, Liliana; KAMBOUROVA, Miglena. Las necesidades sociales como eje de la formación médica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 19, n. 55, p. 1253-1261, Dec. 2015 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000401253&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. Epub Sep 18, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0237>.

JANDIRA dos Santos, MONICA et al . Ensino de biossegurança e meio ambiente: uma experiência na Fundação Oswaldo Cruz. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 1, p. 193-205, dez. 2011 . Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 nov. 2019.

JUNIOR, José Renato Gatto; ALMEIDA, Edmar Jaime; BUENO, Sônia Maria Villela. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, v.19, n 02. 2015. Acesso em:22/10/2018. Disponível em:
<http://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/5433>

KALINOWSKI, Carmen Elizabeth et al . Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 17, n. 47, p. 959-967, Dec. 2013 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400019&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. Epub Dec 03, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000029>.

KEMPFER Silvana Silveira; PRADO Marta Lenise. Reflecting About Assessment by Reflexive-Critical and Creative Thinking in Nursing Education in Brazil. Journal of Nursing and Care. 2014;3:1000-e118. Acesso em: 22/10/2019. Disponível em:

<https://www.omicsonline.org/open-access/reflecting-about-assessment-2167-1168-3-e118.php?aid=35618>

KRUMMENAUER, Wilson; COSTA, Sayonara; SILVEIRA, Fernando. (2010). Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Brasil) Num.2 Vol.12. 12. 10.1590/1983-21172010120205. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/49943781_Uma_experiencia_de_ensino_de_fisica_contextualizada_para_a_educacao_de_jovens_e_adultos. Acesso em: 19/11/2019

LABURU, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; SILVA, Osmar Henrique Moura da. Multimodos e múltiplas Representações, aprendizagem significativa e subjetividade: três referenciais conciliáveis da educação científica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 17, n. 2, p. 469-487, 2011 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000200014&lng=es&nrm=iso>. acessado

em 19 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000200014>.

LIMA, Margarete Maria de; Schmidt Reibnitz, Kenya; Kloh, Daiana; Vendruscolo, Carine; Bússolo Corrêa, Aline. Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo. Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 69, núm. 4, julho-agosto, 2016, p. 654-661. Acesso em: 22/10/2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267046623006>

MALACHIAS, Maria Elena Infante; SANTOS, Diana Borges dos. Aprendizagem significativa crítica pela proposição explicativa de analogias através do Modelo Didático Analógico (MDA). Revista Electronica de Investigación en Educación en Ciencias, Buenos Aires, v. 8, n. 2, p. 21-32, 2013. Acesso em: 12/10/2018. Disponível em:

<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46223>

MARAN et al, Habilidades e dificuldades técnico-científicas dos acadêmicos de enfermagem durante a monitoria de semiotécnica. Recife, 11(5):1819-25, maio., 2017. Acesso em: 22/10/2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-31370> .

MATOS, Silvia Simão de; HOBOLD, Márcia de Souza. Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 299-308, Aug. 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200299&lng=en&nrm=iso access on 07 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MENDOZA, Isabel Yovana Quispe; PENICHE, Aparecida de Cássia Giani. Intervenção educativa sobre hipotermia: uma estratégia de ensino para aprendizagem em centro cirúrgico. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 851-857, Aug. 2012. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000400010&lng=en&nrm=iso. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000400010>.

MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa et al. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 67, n. 4, p. 505-511, Aug. 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672014000400505&lng=en&nrm=iso access on 07 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670402>.

MOHER D, LIBERATI A, TETZLAFF J, ALTMAN DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA

Statement. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19621072>. Acesso em 19/11/2019

OLIVEIRA, Gerson Pastre de; GONCALVES, Mariana Dias. Construções em Geometria Euclidiana Plana: as perspectivas abertas por estratégias didáticas com tecnologias. **Bolema**, Rio Claro , v. 32, n. 60, p. 92-116, Apr. 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2018000100092&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a05>.

PERES, Cristiane Martins.; VIEIRA, Marta Neves Campelli Marçal.; ALTAFIM, Elisa Rachel Pisani.; MELLO, Michela Bianchi.; SUEN, Kemen Samder. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)*, v. 47, n. 3, p. 249-255, 3 nov. 2014. Acesso em: 22/10/2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86611>

SANTOS, José Luís Guedes dos et al . Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 52, e03303, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100600&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. Epub Apr 12, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2017021803303>.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. *Poíesis Pedagógica*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>> Acesso em: 24 mar. 2018. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>.

SEMIM, Gabriela Maschio, SOUZA Maria Conceição Bernardo de Melo, CORRÊA Adiana Kátia. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre (RS) 2009 set;30(3):484-91. Acesso em: 22/10/2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210/6969>

SENADEN. 16º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. Carta de Florianópolis. Florianópolis, Brasil, 2018. Acesso em: 26/10/2018. Disponível em:

<http://www.abennacional.org.br/site/2018/06/19/carta-de-florianopolis/>

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al . Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 22, n. 65, p. 517-526, Apr. 2018 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200517&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2019. Epub Sep 21, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0629>.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves de. **Ciênc. cuid. saúde** ; 10(1): 176-183, jan.-mar. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-23546> . Acesso em:19/11/2019.

SILVEIRA, Yole et al. A Pedagogia Vivencial Humanescente e a Teoria da Aprendizagem Significativa. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 20, n. 3, set. 2015. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/39713>>. Acesso em: 19 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v20i3.39713>.

SOARES Sandra Regina, CUNHA Maria Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador, EDUFBA. 2010 [acesso 2019 Outubro 19]. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>

SOUSA, Alana Tamar Oliveira de et al. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. Rev. Bras. Enferm., Brasília , v. 68, n. 4, p. 713-722, ago. 2015 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000400713&lng=pt&nrm=iso acessos em 13 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.

SOUZA, Jane Carla de et al. Efeito de um programa de educação sobre o sono no conhecimento e nos hábitos do sono em professores do ensino fundamental e médio. **Estud. psicol. (Natal)** , Natal, v. 21, n. 4, p. 369-380, dezembro de 2016. Disponível

em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000400369&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de novembro de 2019.
<http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160036>.

STRAUSS, Anselm. Pesquisa qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2008. p.288.

STUTZ, Beatriz Lemos. et al. Avaliação da aprendizagem de práticas de enfermagem na perspectiva de estudantes de um curso técnico. Hygeia. v. 13, n. 25. 2017. Acesso em 19/03/2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/38652>

TEIXEIRA, Elizabeth et al. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 66, n. spe, p. 102-110, set. 2013 . Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700014&lng=pt&nrm=iso . acessos em 19 mar. 2018.

TODOS AC , HUYCKE LI, FISHER MJ . Ferramentas instrucionais para o ensino de enfermagem: mapas conceituais. Nurs Educ Perspect. Nov-Dez 2003; 24 (6): 311-7.
 Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14705401> Acesso em: 19/11/2019.
 TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho, BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de Educação em Paulo Freire. Petrópolis. Editora Vozes, 2006.

VIANA, Odalea Aparecida. Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 16, n. 3, dez. 2011. ISSN 1806-5821. Disponível em:
 <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/698>>. Acesso em: 19 Nov. 2019.

ZOMPERO, Andreia de Freitas; LABURU, Carlos Eduardo. As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais

. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 12, n. 3, p. 31-40, Dec. 2010 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000300031&lng=en&nrm=iso>. access

on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172010120303>.

9 APÊNDICES

9.1 Apêndice I

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente projeto de pesquisa intitulado **O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do acadêmico de enfermagem em uma universidade federal no extremo sul do Brasil** é de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. Tem como objetivo geral: identificar elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa no processo ensino-aprendizagem e como objetivos específicos: Identificar a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa e suas categorias constituintes no processo de ensino-aprendizagem da Enfermagem e apreender a significação do processo mediador do docente na perspectiva dos acadêmicos no campo teórico-prático

Os participantes serão acadêmicos matriculados no curso de enfermagem e que cursam as disciplinas (teórico/práticas) de 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. A coleta de dados será realizada na Escola de Enfermagem nos dias e horário final das aulas, previamente agendados com os docentes das disciplinas acima citadas, em local reservado. Para a análise dos dados, utilizar-se-á a Teoria Fundamentada nos dados, A TFD de vertende 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. 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).

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. 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 aconteça, os participantes serão encaminhados ao serviço de Psicologia via Pró-reitora de Assuntos Estudantis da FURG pelo pesquisador para acompanhamento psicológico. A pesquisa será imediatamente suspensa, caso seja infringido qualquer aspecto ético envolvendo os participantes da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal pesquisadora é Daniela Menezes Galvão que pode ser encontrado pelo telefone (74) 99120-2311 e e-mail danielagalvao@furg.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora acima citada.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo. Será garantido o direito da confidencialidade, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros acadêmicos, não sendo divulgada a identificação de nenhum deles.

Não há despesas pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. A utilização dos dados coletados pelo pesquisador será somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, **O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do acadêmico de enfermagem em uma universidade federal no extremo sul do Brasil**. Eu discuti com a pesquisadora Daniela Menezes Galvão sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, e ausência de riscos e benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e

poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

_____ Contato: _____
Assinatura do participante

_____ Contato: _____
Assinatura do pesquisador

9.2 Apêndice II

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do acadêmico de enfermagem
em uma universidade federal no extremo sul do Brasil.**

1. Qual a forma de ensino utilizada pelo docente nas práticas?

2. Você considera esse tipo de ensino ideal para o aprendizado no campo prático? Justifique.

3. Quais as dificuldades apresentadas no decorrer da disciplina?

4. Como se desenvolveu a relação do docente/acadêmico no processo de ensino- aprendizagem durante os campos de prática?

5. Como você se prepara para a avaliação da disciplina?

6. O que você tem a dizer sobre o método de avaliação da disciplina?

7. Como você foi avaliado e informado sobre seu desempenho nessa disciplina?

8. Qual a aplicabilidade e/ou importância da disciplina para a formação do perfil profissional?

9. Quais mudanças você sugere para as próximas turmas nessa disciplina?

10. Quais as características de um bom docente para você?



CEPAS/FURG
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
www.cepas.furg.br

PARECER Nº 65/2018

CEPAS 27/2018

Processo: 23116.002347/2018-22

CAAE: 86591618.8.0000.5324

Título da Pesquisa: A Teoria em prática: Estudo no processo de formação do perfil profissional do enfermeiro

Pesquisador Responsável: Daniela Menezes Galvão

PARECER DO CEPAS:

O Comitê, considerando tratar-se de um trabalho relevante, o que justifica seu desenvolvimento, bem como o atendimento à pendência informada no parecer 56/2018, emitiu o parecer de **APROVADO** para o projeto "**A Teoria em prática: Estudo no processo de formação do perfil profissional do enfermeiro**".

Segundo normas da CONEP, deve ser enviado relatório final de acompanhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme modelo disponível na página <http://www.cepas.furg.br>.

Data de envio do relatório final: 31/12/2018.

Após aprovação, os modelos de autorizações e ou solicitações apresentados no projeto devem ser re-enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa devidamente assinados.

Rio Grande, RS, 03 de maio de 2018.

Profª. Eli Sinnott Silva

Coordenadora do CEPAS/FURG