

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM:
ENSINO DA DIDÁTICA NA GRADUAÇÃO**

VOLTA REDONDA - RJ

2019

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

**EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM:
ENSINO DA DIDÁTICA NA GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Mestrando: Douglas Markonne de Souza Santos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lucrecia Helena Loureiro

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva

VOLTA REDONDA - RJ

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

S237e Santos, Douglas Markonne de Souza Santos.
Educação em enfermagem: ensino da didática na graduação. /
Douglas Markonne de Souza Santos. - Volta Redonda: UniFOA, 2019.
77 p. Il.

Orientador (a): Lucrecia Helena Loureiro
Coorientador (a): Ilda Cecília Moreira da Silva

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino
em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2019.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Ensino superior – enfermagem - currículo. 3. Enfermagem - ensino. I. Loureiro, Lucrecia Helena. II. Silva, Ilda Cecília Moreira da. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Douglas Markonne de Souza Santos

EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: ENSINO DA DIDÁTICA NA GRADUAÇÃO

Orientadora:

Profa. Dra. Lucrécia Helena Loureiro

Co-orientadora:

Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva

Banca Examinadora



Profa. Dra. Lucrécia Helena Loureiro



Profa. Dra. Regina Célia Pereira Werneck de Freitas



Profa. Dra. Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Dedico esta obra ao Senhor da minha vida, o **DEUS** vivo de Israel. Dou glória e honra somente a Ele pela capacidade intelectual que me concedeu ao concluir mais uma etapa profissional e o cuidado que tem derramado em minha família e igreja.

Aos meus pais, **Marcos** (in memoriam) e **Izalete** por todo esforço, dedicação e coragem que representam para mim. Certamente influenciaram no homem e profissional que me tornei.

A minha família, **Rafaella** (esposa) e **Rachel** (filha), pela compreensão, paciência, carinho e perseverança que simbolizam a mim. Obrigado por estarem juntas comigo em todos os momentos, principalmente nos difíceis. Amo vocês e gratidão eterna pelo que vivemos e ainda estará por vir.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os colaboradores pela contribuição, funcionários e professores do MECSMA, acadêmicos do 5º ano da enfermagem do UniFOA e aos estudantes de enfermagem do ICT. À coordenadora de Enfermagem do ICT (Sophia Ceccato) pela parceria, apoio e compromisso demonstrados durante o trabalho. Agradeço de todo coração às minhas grandiosas orientadoras Prof^a Dr^a Ilda Cecília e Prof^a Dr^a Lucrecia Loureiro, pelo privilégio de ser orientado por vocês e amizade respeitosa que construímos. Ao refletir sobre mais esta etapa de formação que se encerra, percebo que existem colegas mestrando que estiveram comigo durante grande parte desta caminhada. A todos o meu carinho e reconhecimento.

EPÍGRAFE

Ensinar é uma arte movida por muitos desafios e grandes aprendizagens. Nessa construção o professor tem o compromisso de ensinar o estudante a aprender e apreender. O estudante, ao fazer novas descobertas, segue uma trajetória muito singular e própria; nessa direção, o professor apresenta ferramentas aos estudantes e os ensina a usá-las, mas a partir de sua formação a questão encontra-se vinculada em como ele vai utilizá-las, pois *qualificar o seu fazer é de sua responsabilidade*.

(PRADO, 2013)

RESUMO

A Educação em Saúde é uma estratégia político-pedagógica reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação; os conteúdos essenciais abordados devem estar inter-relacionados, a partir da fundamentação teórica, assistência, administração e ensino. No ensino de enfermagem, observa-se lacuna existente na formação de profissionais enfermeiros habilitados para assumir a condição de ministrar aulas em escolas profissionalizantes em saúde. Apesar de conhecer as ferramentas didáticas existentes, em sua formação profissional, as técnicas ensinadas não são suficientemente abordadas na graduação. Os objetivos do presente estudo são capacitar acadêmicos no uso das ferramentas de didática para lecionar em curso técnico de enfermagem, analisar o discurso de acadêmicos de enfermagem sobre a experiência de lecionar em um curso técnico de enfermagem, desenvolver um curso de extensão sobre didática para acadêmicos em enfermagem. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma articulação entre o Mestrado, Graduação e Curso Técnico de Enfermagem, dessa forma baseamos o estudo na abordagem metodológica qualitativa de classificação exploratório-descritiva de desenho metodológico alicerçado na pesquisa de campo. Ocorreu no Centro Universitário de Volta Redonda – Rj (UniFOA) e Instituto de Cultura Técnica (ICT). O Instrumento investigativo escolhido foi questionário semiestruturado de perguntas abertas destinado a 27 acadêmicos do curso de graduação em Enfermagem. Para análise dos resultados, aplicamos técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin e análise de conteúdo temático-categorial de Oliveira. Concluímos que a experiência de lecionar em um curso técnico de enfermagem, o ensaio de assumir uma sala de aula com suas facilidades e dificuldades, foi uma experiência inovadora para os acadêmicos de enfermagem. Assim, este estudo possibilitou a elaboração de um curso de extensão sobre ferramentas didáticas aplicadas no ensino em enfermagem

Palavras-chave: Ensino superior. Ensino de enfermagem. Currículo. Aprendizagem

ABSTRACT

Health Education is a political-pedagogical strategy recognized by the National Education Council; the essential contents addressed must be interrelated, based on theoretical foundation, assistance, administration and teaching. In nursing education, there is a gap in the training of professional nurses qualified to take on the condition of teaching classes in vocational health schools. In spite of knowing the existing didactic tools in their professional formation, the techniques taught are not sufficiently approached in the graduation. The objectives of the present study are to train academics in the use of didactic tools to teach ongoing nursing technician, analyze the discourse of nursing academics about the experience of teaching in a nursing technical course, develop an extension course on didactics for academics in nursing. The research was developed through an articulation between the Master's, Undergraduate and Technical Nursing Course, so we based the study on the qualitative methodological approach of exploratory-descriptive classification of methodological design based on field research. It took place in the University Center of Volta Redonda - Rj (UniFOA) and Institute of Technical Culture (ICT). The chosen research instrument was a semi structured questionnaire of open questions for 27 undergraduate students in Nursing. To analyze the results, we applied Laurence Bardin's content analysis technique and Oliveira's thematic-categorical content analysis. We conclude that the experience of teaching in a technical nursing course, the test of assuming a classroom with its facilities and difficulties, was an innovative experience for the nursing academics. Thus, this study allowed the elaboration of an extension course on didactic tools applied in nursing teaching

Keywords: Higher education. Nursing teaching. Curriculum. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 - Representação mental do processo de aprendizagem da didática, baseado na teoria da aprendizagem significativa	31
Figura 3 - Capa do produto	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 2 - Síntese das Unidades de Registro e Unidades de Significação na Análise de Conteúdo, Volta Redonda, RJ, 2019.....	39
Quadro 3 - Construção de Categorias na Análise de Conteúdo, Volta Redonda, RJ, 2019.	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de unidades de registro (UR) por temas, (n = 100%), Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.....	41
Gráfico 2 - Porcentagem de unidades de registro (UR) por categorias, (n = 100%), Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro
EEAN	Escola de Enfermagem Anna Nery
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
DCENF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
IES	Instituição de Ensino Superior
SENADen	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
PNE	Plano Nacional de Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CoEPS	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
UniFOA	Centro Universitário de Volta Redonda
ICT	Instituto de Cultura Técnica
RJ	Rio de Janeiro
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
MEC	Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SESu	Secretaria de Educação Superior
MECSMA	Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O tema e o problema	14
1.2	Objetivos	16
1.3	Justificativa	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Interconexões entre educação superior e a graduação em enfermagem no Brasil.....	18
2.2	A matriz curricular dos Cursos de Graduação de Enfermagem.....	21
2.3	Componentes da didática e suas implicações no ensino em enfermagem	23
2.4	Aprendizagem da didática na enfermagem à luz da teoria da aprendizagem significativa	25
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
3.1	Caracterização da Pesquisa	32
3.2	Sujeitos da Pesquisa	35
3.3	Instrumento de coleta de dados	35
3.4	Desenvolvimento do produto	37
4	RESULTADOS	39
5	DISCUSSÃO	43
6	PRODUTO.....	48
6.1	Apresentação da proposta do Curso	48
6.2	Introdução do curso	48
6.3	Módulos educacionais do curso	49
6.4	Avaliação	54
6.5	Capa do produto	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	56
	APÊNDICE A.....	65
	APÊNDICE B.....	66
	APÊNDICE C.....	69
	APÊNDICE D.....	70
	APÊNDICE E.....	71

ANEXO A	72
ANEXO B	73
ANEXO C	74
ANEXO D	77

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tema e o problema

A educação em saúde no Brasil tem sofrido uma série de transformações de cunho político e social no decorrer das últimas décadas. Tem papel essencial na construção do futuro da sociedade e na enfermagem exerce função primordial na preparação de profissionais de nível médio ao superior.

Com a intenção de organizar o ensino, criar um currículo teórico e prático mínimo para formação de enfermeiras e estabelecer normas para formação de auxiliares de enfermagem no Brasil, Carvalho (1976) descreve que em 1945 criou-se a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Vale ressaltar que foi constituída na época uma subcomissão de currículo da divisão educacional da Associação que elaborou a Lei nº 775/49, originando o regime escolar e regulamentando o ensino de enfermagem no Brasil. Entretanto, mesmo com enfermeiras à frente da instituição, eram ainda priorizadas disciplinas com conteúdos médicos.

Neste contexto histórico, no ano de 1962, a ABEn e os diretores das escolas de enfermagem do país sugeriram a mudança no currículo mínimo para o curso de enfermagem; assim, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer Nº 271/62 regulamentando as mudanças, embora mantendo disciplinas referentes às clínicas especializadas, de caráter curativo. Somente em 1968, com a Reforma Universitária, a Lei n. 5.540/68 foi organizada e normatizou-se o funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio (BRASIL, 1962; 1968).

Em meados do ano de 1972, o Conselho Federal de Educação no parecer nº 163/72, reformulou o currículo mínimo de enfermagem, criando habilitações específicas e especializadas, na fase de formação profissional; essas habilitações eram referentes à saúde pública, enfermagem médico cirúrgico e obstetrícia.

Com o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS) no final da década de 80, o país passou por grandes transições políticas e sociais que repercutiram diretamente nas propostas de ensino que as entidades representativas da enfermagem pretendiam. Por sua vez, a ABEn organizou seminários regionais e oficinas de trabalho para discutirem o currículo mínimo da enfermagem. Segundo Vale & Fernandes (2006), essas discussões contribuíram para a oficialização da proposta

curricular, por meio da portaria nº 1721/1994 que instituiu na grade curricular quatro áreas de formação do enfermeiro: assistência, gerência, pesquisa e ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20/12/1996 estabeleceu caminhos e a base para educação nacional, permitindo maior flexibilização dos currículos de graduação, além de direcionar a construção de diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação.

Diante desta complexa construção que exige a educação superior, o CNE/CES, por meio do parecer 1.133/2001, reforçou a necessidade de se articular a educação superior à saúde, tratando com rigor as questões de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Após esse parecer, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 03 de 7/11/2001, que definiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF).

As diretrizes curriculares educacionais citadas definem princípios, fundamentos, condições e procedimentos básicos da formação de enfermeiros. Além disso, concebe, entre outros aspectos, a inclusão, no projeto de ensino dos cursos superiores de enfermagem, de conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da licenciatura em enfermagem. (BRASIL, 2001).

Com as reformas curriculares propostas para o curso de enfermagem, acredita-se que se estabeleçam ponto de partida para a construção coletiva, flexível e integrada de projetos pedagógicos, por meio da inserção de conteúdos da didática aplicada em sala de aula para acadêmicos de enfermagem.

Dessa forma, a temática do estudo se apresenta na instrumentalização do processo de ensino em enfermagem mediante a operacionalização das ferramentas pedagógicas que a didática disponibiliza para qualificar competências docentes aprendidas na graduação.

Considera-se que, no período de formação profissional, o ensino de conteúdos de didática e ensino em enfermagem se aproximam ao possibilitar que acadêmicos possam exercitar, no momento de estágio curricular atribuições docentes e específicas em sala de aula.

O objeto de estudo do presente trabalho consiste na organização de atividades didático-pedagógicas para o Curso de Graduação em Enfermagem, tendo como campo de prática um Curso Técnico de Enfermagem. A organização dessas

atividades tem como finalidade a construção de conteúdos prioritários para a elaboração de um instrumento educacional no formato de curso de extensão.

Tendo em vista a temática apontada, delimitou-se como questão problema: qual a eficácia da didática na experiência do acadêmico em lecionar em Curso Técnico de Enfermagem?

1.2 Objetivos

A presente dissertação tem como objetivo geral implementar o ensino das ferramentas didático-pedagógicas para o curso de graduação em enfermagem.

Constituem os objetivos específicos desta dissertação:

- I. Capacitar acadêmicos ao uso das ferramentas de didática para lecionar em curso técnico de enfermagem.
- II. Analisar o discurso de acadêmicos de enfermagem sobre a experiência de lecionar em um curso técnico de enfermagem.
- III. Desenvolver um curso de extensão sobre didática para acadêmicos em enfermagem.

1.3 Justificativa

Devido a fatos e a acontecimentos ocorridos durante minha carreira profissional, como enfermeiro docente de uma escola técnica em enfermagem, observei e percebi que a instituição, em seus processos de seleção e contratação de funcionários não exigia de candidatos à docência conhecimentos teóricos e práticos de didática.

No entanto, havia demasiadas dificuldades de transmitir de forma didática os ensinamentos técnicos em enfermagem aprendidos na graduação, quando esses profissionais enfermeiros iniciavam suas tarefas de docente e apresentavam atividades em sala de aula para seus alunos.

A partir dessa consideração surgiu, o interesse por estudar acerca do ensino da didática e suas aplicações no ensino em enfermagem, por acreditar que enfermeiros de várias especialidades, ao exercerem suas funções de educador, não

utilizam das ferramentas didáticas, e que possivelmente a raiz dessa lacuna estaria em sua formação acadêmica.

O estudo é relevante na medida em que aborda que os cursos de graduação em enfermagem, apesar de estabelecerem em suas diretrizes curriculares a valorização da vida e o uso de metodologias crítico-reflexivas, desenvolvem e exploram conteúdos fragmentados, sem articulação necessária entre disciplinas da sua base de referências conceituais e abordam de forma incipiente os conteúdos de didática.

Nesse entendimento, delimitou-se a pesquisa ao estabelecer mecanismos acadêmicos que motivassem a ampliação do grau de maturidade do acadêmico, que o levem a aprender a tecer relações consistentes acerca dos conhecimentos prévios de enfermagem e conteúdos de didática.

O ensino de didática na graduação em enfermagem não consta na grade curricular de alguns cursos e se apresenta como assunto deste estudo. Assim, sua natureza de contribuição metodológica permite que acadêmicos aprendam a ensinar enfermagem de modo técnico para alunos de curso profissionalizante.

O impacto esperado com o produto desta dissertação é aprimorar e aperfeiçoar as técnicas didáticas de ensino utilizadas tradicionalmente na educação em enfermagem e potencializar competências e habilidades docentes aprendidas pelos acadêmicos.

2 REFERENCIAL TÉORICO

2.1 Interconexões entre educação superior e a graduação em enfermagem no Brasil

Com base em uma abordagem teórico-reflexiva pretende-se destacar relações, referências e características que marcaram a história social, econômica e política da educação superior no Brasil, com destaque para os cursos de graduação em enfermagem.

A educação superior no Brasil iniciou-se após chegada da família real portuguesa à cidade do Rio de Janeiro. Melo (2006) aponta que a partir de 1808 se instalaram as primeiras escolas; entretanto, o desenvolvimento científico ocorreu após o ano de 1900, quando a demanda por essa modalidade de ensino teve procura pela sociedade brasileira, devido às transformações sociais, culturais e tecnológicas em processo.

Dentro do contexto da educação em enfermagem, Meyer (1995) descreve que o conhecimento nessa área foi-se desenvolvendo no país, marcado por paradigmas pedagógicos, sendo o cuidado realizado principalmente por escravos e religiosos, caracterizado por procedimentos domésticos. Porém, o modelo vocacional e disciplinar de Florence Nightingale marcou a estruturação do saber científico e o início da profissionalização.

A institucionalização do ensino superior da enfermagem brasileira teve seu início relacionado à necessidade do Estado em controlar epidemias que colocavam em risco a saúde da população dos centros urbanos e, conseqüentemente, as relações comerciais que o Brasil tinha com os países consumidores de produtos nativos (OLIVEIRA, 2004).

Diversas ações políticas e educacionais influenciaram a construção dos cursos de graduação em enfermagem; historicamente, pode-se citar a Constituição Federal de 1934, que passou a democratizar a educação pela responsabilização do poder público e das famílias; a Lei 775/49 regulamentou o ensino de enfermagem em todo território nacional, obrigando o vínculo das escolas a um Centro Universitário, e a Lei 5540/68 da Reforma Universitária reestruturou a educação superior, articulando o ensino à pesquisa; na enfermagem, a reforma determinou que os docentes da

graduação fossem, em sua maioria, enfermeiros. (BARBOSA et al, 2008; BAPTISTA et al, 2006).

Os processos de expansão dos cursos de nível superior em enfermagem tiveram algumas confluências, principalmente na década de 1940, devido à forte industrialização e à aceleração econômica do país. A década seguinte foi marcada pelo aumento do número de hospitais e demanda de profissionais da enfermagem e já nos anos 60 houve acentuado decréscimo do número de cursos devido a questões políticas específicas e o regime militar de governo. Por fim, os anos 90 novamente retomaram o crescimento de novos cursos, impulsionados pela constituição de 1988, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e pela disposição de grupos empresariais interessados em empreender cursos privados.

Nesse contexto, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que concedia autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES), dando maior flexibilidade aos currículos das faculdades (GERMANO 1983; MEDEIROS, 1999; BAPTISTA 1999; OLIVEIRA, 2004; TEIXEIRA, 2006).

Por meio de recomendações e resultados de trabalhos científicos do 13º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), atenta à oferta de vagas dos cursos e aos movimentos de expansão da graduação em enfermagem no Brasil, criou um grupo de trabalho com a finalidade de elaborar um panorama da educação em enfermagem entre 2001 a 2011. Constatou-se, naquele momento, um crescimento desordenado dos cursos de graduação sem o devido acompanhamento de sua qualidade (TEIXEIRA, 2013).

Esta mesma autora descreve que houve influências de decisões de grupos sociais e políticos específicos, o que determinou o crescimento desordenado dos cursos de graduação. Vale frisar que o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentava uma política de Estado expansionista, no decênio 2001-2010, que estabelecia, entre outras metas, uma ampliação de vagas em cursos superiores para a população jovem brasileira entre 18 e 24 anos.

Teixeira (2006) esclarece que a área de formação do enfermeiro merece especial atenção no quesito parâmetro de qualidade acadêmica, pelo fato de que há

uma necessidade de novos profissionais para atender múltiplas e diversas demandas de saúde da população brasileira.

Outro prisma da discussão que a autora enfatiza é com relação ao ensino na modalidade à distância, ao dar notoriedade à necessidade da qualidade do ensino nessa modalidade. Recomenda estudos adicionais para entender as vantagens e identificar fragilidades que tecnologias poderiam trazer à educação em enfermagem.

O atual PNE, do decênio 2014 – 2024, estabelece metas e estratégias para educação nacional e destaca para o ensino superior, graduação em enfermagem e ensino técnico, algumas finalidades: ampliar as matrículas na educação profissional técnica e incorporar no plano de trabalho as tecnologias de comunicação e informação; elevar a taxa bruta de matriculados na educação superior, assegurando aos futuros profissionais 10%, no mínimo, de créditos curriculares exigidos para graduação em programas de extensão universitária e elevar a qualidade do ensino superior, ampliando a proporção de docentes com títulos de mestres e doutores.

Rocha et. al. (2013) observam que, dos cursos superiores da área de saúde, o de enfermagem é o que mais se expandiu em quantidade de faculdades e, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), as ofertas de vagas são em número superior. A autora nos leva a refletir sobre o desequilíbrio de profissionais no mercado de trabalho, causando desemprego, desvalorização profissional, baixos salários e repercussões de qualidade referente ao ensino.

Ainda no entender da autora, as ofertas de vagas em cursos de graduação são prevalentes nas instituições de ensino privado; ela acredita que essa tendência de formação de recursos humanos pode teoricamente determinar o perfil dos futuros profissionais no mercado de trabalho.

Estudo realizado por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) a pedido do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), sobre o perfil da enfermagem brasileira, em 2013, revela, entre outros resultados, que a maioria (57,4 %) dos enfermeiros formados no Brasil provêm de instituições privadas. Além disso, apenas (19,8%) do total de enfermeiros formados em redes educacionais públicas e privadas se dedicam a atividades profissionais de ensino. Admite que haja espaços ainda inexplorados que carecem de investimentos pessoais na carreira de docente e pesquisador em enfermagem.

Silva et. al. (2013) inferem que a formação do enfermeiro está passando por transformações, não só quanto à expansão do número de cursos, mas também quanto ao foco da formação, ao perfil de egressos e ao próprio mercado de trabalho.

É preciso compreender que o crescimento quantitativo dos cursos de graduação e a avaliação qualitativa do ensino nas escolas de enfermagem no Brasil devem ser rigorosamente regulados, baseados em indicadores nacionais e loco-regionais consistentes, capazes de demonstrar de forma sustentável a quantidade de enfermeiros e técnicos de enfermagem necessários para atender às demandas dos serviços de saúde.

São necessárias propostas de ensino e projetos educacionais que caminhem para a lógica do ineditismo, algo que possa desafiar a autonomia da enfermagem a assumir um protagonismo importante no seu modo de fazer ciência e ensinar enfermagem, que inevitavelmente estejam recheados de possibilidades para os futuros profissionais.

Acredita-se que a interlocução entre ensino-serviço por meio do estágio docente-acadêmico é uma das estratégias de formação profissional importantes que as escolas de graduação em enfermagem devem privilegiar, de forma a propiciar espaços coletivos de diálogo entre educação e trabalho que permitam ao acadêmico de enfermagem desenvolver percepções quanto ao rumo da carreira, compreender sua razão social e profissional, com o intuito de experimentar decisões assertivas ao se deparar com situações-problema, reais ou simuladas.

Além disso, os espaços de exercício de prática docente, de construção do conhecimento devem estabelecer relações respeitadas e responsáveis entre professores e acadêmicos de enfermagem, a fim de promoverem um processo pedagógico de trabalho conjunto, próspero e transformador. Esses lugares de vivências são ricos em potencialidades, por oportunizar ao acadêmico a possibilidade de reconhecer e aprender a lidar com a heterogeneidade dos ambientes de trabalho.

2.2 A matriz curricular dos Cursos de Graduação de Enfermagem

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF), a formação do enfermeiro tem por objetivos favorecer ao profissional exercício de competências e habilidades específicas. Trata-se de

desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional, para atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos e usar adequadamente novas tecnologias. Além disso, planejar e implementar programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde (BRASIL, 2001).

Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades devem promover no acadêmico de enfermagem a capacidade de desenvolvimento do intelecto profissional autônomo e permanente, em particular à docência.

No que tange ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as DCENF contemplam atividades complementares caracterizadas como estudos, cursos e programas de extensão universitária que, em consonância com o planejamento de Instituições de Ensino Superior (IES), constroem coletivamente o PPC, centrado no acadêmico e no docente como facilitador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

As DCENF e PPC orientam a elaboração do currículo dos cursos de graduação em enfermagem para um perfil acadêmico e profissional dos egressos. Além de contribuir para a qualidade do ensino de enfermagem, o PPC busca formação integral e articulada entre pesquisa, ensino e projetos de extensão por meio da inovação nos currículos.

As diretrizes apregoam, no campo da educação e saúde, atributos indispensáveis para formação do enfermeiro, ao propor organização de conteúdos curriculares na forma de disciplinas integradas que se articulam.

O processo de interdisciplinaridade da construção de conhecimentos referente à educação e à saúde nos permite estabelecer relações de conteúdos diversos e, conseqüentemente, desenvolver métodos adequados de ensino, principalmente quando se trata de assuntos heterogêneos do campo da enfermagem.

Importante mencionar que a interdisciplinaridade pode harmonizar conhecimentos de ciências aparentemente distintas, como didática e enfermagem. Os assuntos abordados nas disciplinas da graduação em enfermagem devem garantir uma interdisciplinaridade de conteúdos, permitindo ao docente potencializar métodos, recursos e técnicas didáticas.

A intenção de elaborar um produto educacional que trata de aspectos específicos do ensino em enfermagem tem o compromisso de promover autonomia

didática na docência e atender necessidades imperiosas da formação acadêmica e profissional do enfermeiro.

Libâneo (2013) define didática como “disciplina normativa, técnica de dirigir e orientar eficazmente a aprendizagem das matérias tendo em vista os seus objetivos educacionais”. Vale ressaltar que o mercado de trabalho apresenta desafios naturais e requisita dos futuros enfermeiros qualidades individuais e coletivas para obtenção de habilidades multimodais para ensino, e o domínio da didática poderá auxiliar a adquirir essas habilidades.

2.3 Componentes da didática e suas implicações no ensino em enfermagem

Na condução do estudo em questão, depreende-se que didática é uma ciência; pode ser estudada, pesquisada, ensinada, validada e principalmente, aprendida e apreendida. Pois, comprovável por métodos científicos de investigação.

Acredita-se que observações críticas do processo de ensino-aprendizagem, ensaios de aulas em laboratórios de simulação realística, acontecimentos identificados na prática docente-acadêmica e as técnicas de ensino utilizadas por graduandos em enfermagem podem trazer subsídios para o surgimento de uma didática específica de aplicação ao ensino profissionalizante e superior em Enfermagem.

Numa perspectiva histórica, Rodrigues et al. (2011) afirmam que existem duas abordagens da didática: a tradicional, que privilegia o ser que ensina, e a moderna, cujo foco é o ser que aprende. Nas duas abordagens existem os mesmos componentes fundamentais: professor (com quem se aprende), aluno (quem aprende), objetivo (para que se aprende), matéria (o que se deve aprender) e o método (como se deve aprender). Nesta dissertação, optou-se tratar da didática moderna por privilegiar o discurso de acadêmicos de Enfermagem.

Baseada no paradigma da didática moderna, a função de professor teve algumas modificações com o decorrer dos anos, quando passou a ser um orientador e não somente um transmissor de conhecimento, um organizador e controlador do ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Para Rodrigues et al. (2011), o professor contemporâneo é o agente que ensina o aluno a aprender e o ensina a ensinar o que aprendeu a outras pessoas. Usa de suas competências para incentivar os aprendizes a ter interesses pelo conhecimento.

Ainda na perspectiva do autor, o professor é um agente formador de opiniões, com habilidades de integração de saberes e pessoas, comprometido com o autoconhecimento, comunicativo, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador e difusor de conhecimentos e informações.

Acredita-se que o ensino da didática na graduação possa criar ambientes de formação docente que possibilitem a acadêmicos aprender o ensino de conteúdos de Enfermagem, com a finalidade de torná-los educadores comprometidos com o ensino profissionalizante e cuidadores habilidosos em educar pessoas.

Em relação ao componente aluno, Rodrigues et al. (2011) afirmam que este aprendiz passa a ser visto como um colaborador participativo do processo de ensino, com intenções conscientes de buscar informações capazes de solucionar problemas previamente analisados de modo a assumir seu papel ativo de construção de conhecimentos.

Ensinar didática a partir da perspectiva de acadêmicos em Enfermagem poderá contribuir para que a formação profissional extrapole barreiras da mera assimilação de conteúdos. Permite que graduandos sejam sujeitos ativos, críticos e investigativos com a finalidade de subsidiá-los à autonomia docente em escolas técnicas.

Na compreensão de Rodrigues et al. (2011), “o objetivo é um mecanismo utilizado pelo professor para ensinar seu aluno a pesquisar”. O docente em Enfermagem, na construção de objetivos do planejamento de ensino, deve atentar para sua elaboração, pois graduandos, além de apreender o conteúdo, devem criar olhares diferenciados ao assunto ensinado, de modo a desenvolver explicitamente a capacidade questionadora de sua realidade.

Nas considerações de Libâneo (1994), “conteúdos de ensino retratam a experiência social da humanidade relacionada a conhecimentos e modos de ação que englobam: conceitos, processos, leis científicas, métodos, valores, habilidades cognoscitivas entre outros”. Além disso, o ensino de didática na Enfermagem deve contemplar conteúdos gerais, específicos, teóricos e práticos, necessários para a compreensão dos acadêmicos.

Para Paiva (1981), “método é um conjunto de normas metodológicas referentes à aula que visa a orientação do ensino e do estudo”. Entende-se que meios e procedimentos são úteis como recursos para o ensino e aprendizagem de didática, especialmente quando associados a teorias de aprendizagens.

2.4 Aprendizagem da didática na enfermagem à luz da teoria da aprendizagem significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) desenvolvida por David Paul Ausubel focalizou exclusivamente a aprendizagem humana no espaço escolástico, tendo como ponto de partida críticas que particularizavam a hegemonia da aprendizagem mecânica (técnica) em atividades acadêmicas realizadas em laboratórios das escolas (CARVALHO & MATOS, 2009).

Ainda no entendimento dos autores, antes da década de 60 a educação baseada somente nos conteúdos era considerada o modelo pedagógico de influência. Esse modelo baseava-se numa pedagogia que enfatizava o desenvolvimento de habilidades e movimentos humanos como processo de aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, que apontam uma aprendizagem voltada somente para conteúdo, Ausubel criou a TAS em oposição a essa pedagogia, apoiado em fundamentos cognitivos e que alavancaram uma nova tendência de ciência do conhecimento, alicerçada em argumentos dedutivos e indutivos de ampliação da compreensão do ensino e aprendizagem em sala de aula (CARVALHO & MATOS, 2009).

Baseado no processo da teoria em questão, organizou-se uma representação mental do processo de aprendizagem da didática por graduandos em enfermagem, com a finalidade de facilitar a compreensão desta parte da dissertação. Como se observa na figura 1, no final desta parte do texto.

Na ilustração mencionada, criou-se um quadro que representa a estrutura cognitiva significativa de acadêmicos em enfermagem. Dentro da tela foram incluídos, de maneira numericamente hierarquizada, termos identificados por cores e formas geométricas distintas, que correspondem aos mesmos citados no texto corrente.

A estrutura cognitiva significativa¹, representada na figura 1, tem como fundamento as considerações de Moreira (2017) que aponta para o entendimento da teoria de Ausubel quando afirma, em concordância com Ausubel, que aprendizagem² significa organização e integração de conteúdos na mente. Para o teórico, há uma porção central na mente do ser humano que se constitui num sistema específico de conceitos onde todas as informações são armazenadas e processadas hierarquicamente, e esse arcabouço fundamental denomina-se estrutura cognitiva significativa.

Na descrição do teórico, há interações hierarquizadas que se estabelecem na mente humana, onde correlacionam-se conhecimentos que se entrecruzam e se conectam em locais singulares da psiquê. Esses conhecimentos preexistentes, específicos e abstratos são chamados de subsunçores³.

Considerando que subsunçores são conceitos ou proposições abstratas já existentes, de ocorrência para a aprendizagem significativa, sua disposição receptiva tem função de possibilitar que informações novas se ancorem na estrutura cognitiva do cérebro humano e permitindo o armazenamento organizado, hierarquizado de entendimentos gerais e específicos (MOREIRA, 2017).

Compreendendo que esses modos recém-adquiridos de pensar poderiam subsidiar novas formas de compreensão, tais como processos de ensino e de aprendizagem, acredita-se que os conceitos de administração, planejamento, sistematização e processos de enfermagem presentes na estrutura cognitiva do acadêmico serviriam de subsunçores para novas informações.

Espera-se que o encadeamento entre informações referentes a didática na educação em enfermagem possa promover crescimentos e modificações aos subsunçores dos acadêmicos. No entanto, esses componentes mentais podem ser abrangentes e bem desenvolvidos em alguns acadêmicos, ou limitados e pouco desenvolvidos em outros.

Com relação aos aspectos característicos dos subsunçores, sugere-se que enfermeiros educadores tenham atitudes intencionais de promoção da aprendizagem, criem projetos educacionais por meio de ferramentas pedagógicas com o intuito de realizar intervenções didáticas necessárias e pontuais em momentos de aprendizagem.

Esse achado ocorre quando o docente de enfermagem identifica subsunçores nos acadêmicos com metodologias científicas de investigação; entrevistas, questionários, observações perceptivas e anotações sistemáticas; recomenda-se estes métodos como estratégias utilizadas em sala de aula; pois fomentam a participação direta e indireta do acadêmico e o tornam parte ativa do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados podem ser úteis para pesquisas em análises criteriosas que são valiosas como matéria-prima no planejamento de cursos.

Por outro lado, Moreira (2017) descreve o conceito de aprendizagem mecânica⁴, conhecida como automática, “como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”. Dessa forma a nova informação assimilada passa a ter ligações frágeis ou inexistentes com aquela já armazenada.

De maneira literal, arbitrária e isolada, a aprendizagem mecânica de ensinar baseia-se em decorar termos técnicos, teorias, fórmulas, cálculos e legislações sem a devida compreensão do assunto por parte do aluno e se converte em parcela constitutiva na estrutura cognitiva do aprendiz, sem relações consistentes com subsunçores específicos (MOREIRA, 2017).

Nesse cenário, podem se destacar as considerações realizadas por Moreira (2017) ao apontar que a aprendizagem significativa⁵ descrita por Ausubel é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.

No entendimento de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem ou aquisição de conhecimento significativo:

(...) requer um material potencialmente significativo e disposição para a aprendizagem significativa, depende do significado lógico da relação não arbitrária e substantiva do material de aprendizagem, e a disposição da estrutura cognitiva de cada aluno particularmente.

Há considerações pertinentes a respeito da aprendizagem significativa, quando Moreira (2017) aponta para as considerações de Ausubel que não estabelece distinção entre aprendizagem significativa e mecânica. Essa, por sua vez, apresenta tipos de associações que servem de subsunçores (conceitos simplesmente memorizados) para aquela. Dessa forma, não existe dicotomia entre elas, existe, sim,

um processamento contínuo⁶ que ocorre por meio de recepções⁷ e descobertas de conhecimentos (figura 1).

De acordo com Moreira (2017), a modalidade de aprendizagem denominada por de recepção ocorre quando o assunto pode ser apresentado ao aprendiz pelo docente, e por descoberta, quando o conteúdo é obtido pelo aluno.

No ensino em enfermagem, julgam-se relevantes nessa relação pedagógica e dimensional de aprendizagens os sujeitos (docente e acadêmico), os conteúdos (plano de ensino e de aula), os objetivos (finalidade das ações implementadas) que levam aos resultados esperados como educador como facilitador da aprendizagem; o que se pretende alcançar ao final da aula e se atende às expectativas do acadêmico acerca do conteúdo ministrado.

Espera-se que os docentes de enfermagem, ao planejar, organizar e executar suas aulas, utilizem as ferramentas didáticas disponíveis para atingir excelência no ensino e promover a participação do acadêmico nas atividades propostas. Métodos tradicionais de aprendizagem são possíveis de serem trabalhados ao longo dos cursos, mas o educador deve associar a eles recursos didáticos disponibilizados pela instituição.

Moreira (2017), orienta a utilização de materiais introdutórios antes da explanação do assunto central da aula, que permitam ao educando a elaboração dos subsunçores. Desta forma, na intenção de ensinar didática aplicada, docentes em enfermagem, conscientes de suas competências cognitivas, técnicas e atitudinais, podem empregar nas aulas organizadores prévios como recursos instrucionais preambulares. De modo expositivo ou comparativo, os organizadores prévios auxiliam o entendimento de acadêmicos sobre os conteúdos apresentados nos cursos.

Apoiados em ferramentas de ensino, os docentes têm capacidades didáticas de se comunicar por variadas formas com o emprego de imagens, símbolos, conceitos e proposições que são recursos linguísticos utilizados por esses profissionais com propósito de viabilizar afinidades entre o que se pretende ensinar e o que realmente o acadêmico conhece do assunto.

Ao citar a teoria de Ausubel, Moreira (2017) destaca a aprendizagem significativa em três categorias. Primeira, a representacional⁸, que (trata da determinação dos significados de palavras escritas ou faladas isoladamente,

associadas a objetos ou eventos que as referem); segunda, a proporcional¹⁰ que (ocupa-se a explicar o aprender de alegações argumentativas); e a conceitual¹¹, que (manifesta-se pelas qualidades subjetivas dos referentes).

No ensino de enfermagem é possível ensinar de forma didática mediante as três categorias da aprendizagem significativa; o docente apresenta palavras específicas (símbolos linguísticos) do campo da educação e faz referências a imagens (ilustrações ou objetos) da saúde. Gradualmente, durante encontros em aula, os novos termos se agruparão no sistema cognitivo do acadêmico, formando conceitos; o aprendiz manifestará dúvidas, questionamentos e entendimentos de princípios. Diante disso, suposições e curiosidades surgirão de maneira a frutificar respostas, argumentos e raciocínios indutivos e dedutíveis capazes de promover reflexões críticas e apropriadas de conhecimentos científicos.

De acordo com Ausubel (2000), existem condições indispensáveis para que a aprendizagem significativa ocorra; o material a ser aprendido deve ser relacionável à estrutura cognitiva do aprendiz, e o mesmo precisa manifestar disposição intencional para relacionar-se com o novo material.

Ao criar um curso de extensão que trata do ensino de didática aplicada à enfermagem, pretende-se gerar um produto disseminável potencialmente significativo para acadêmicos. Considera-se essencial na reconstrução curricular a participação de graduandos como objeto de estudo, por acreditar que expressões não verbais, verbais e escritas desses aprendizes são manifestações próprias e tangivelmente associativas de fomentação de novos conhecimentos.

Ainda no entendimento do teórico e com o intuito de explanar o processo de aquisição, organização e retenção dos tipos de aprendizagens significativas, Ausubel propõe a teoria da assimilação¹² como instrumento elucidativo e fator de ocorrência da teoria central em questão.

A teoria da assimilação de Ausubel é porção integrante da Teoria da Aprendizagem Significativa. O autor afirma que assimilação dá-se quando um conceito potencialmente significativo é incorporado sobre uma ideia mais inclusiva (ampla) existente na estrutura cognitiva. Sucedem, então, modificações dos subsunçores devido às interações das unidades linguísticas pré e pós-existentes (AUSUBEL, 2000).

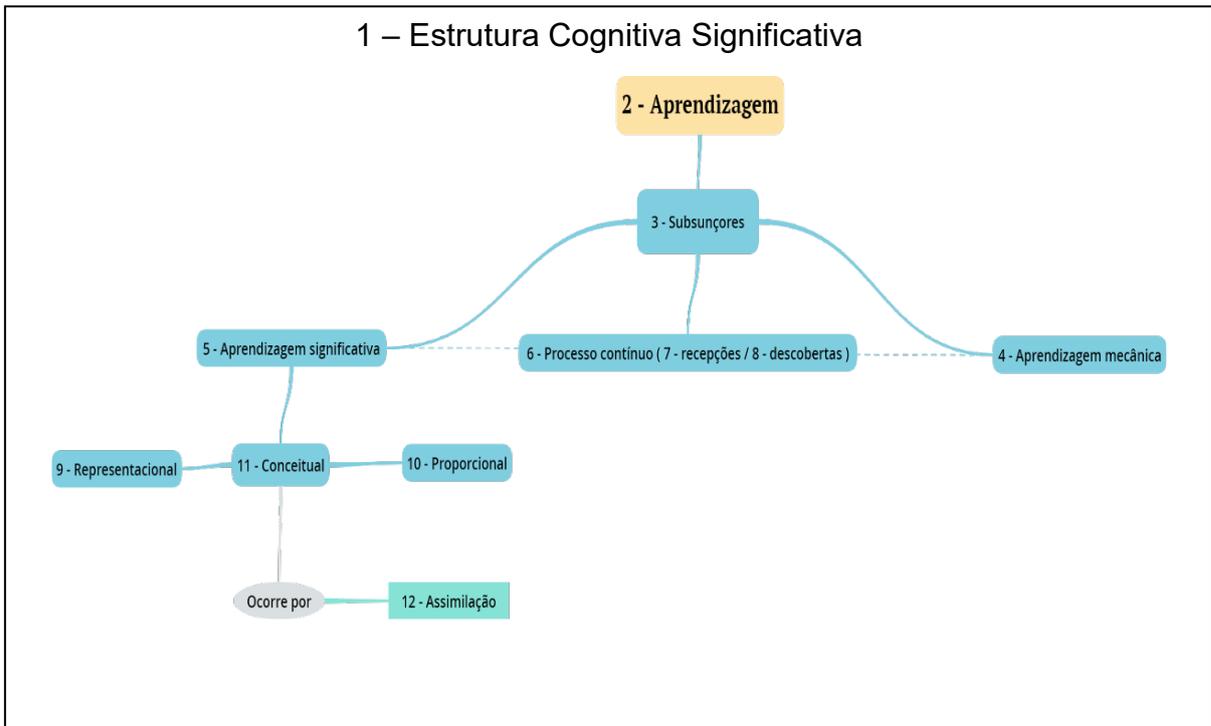
Ausubel (2000) aponta que ancoragem (assimilação) trata-se possivelmente de facilitadores da retenção e informações recentemente assimiladas. Em um período variável, permanecem dissociáveis devido à influência erosiva e tendência reducionista da organização cognitiva de reter com maior facilidade palavras e conceitos gerais e estáveis.

Depreende-se que, ao produzir objeto educacional de cunho instrucional com pretensões de ofertar conteúdos gerais, específicos e atualizados de didática a graduandos em enfermagem, acredita-se que terão facilidades de aprender e de apreender conhecimentos novos de modo a serem aplicados futuramente em sua docência no ensino técnico profissionalizante.

Os futuros docentes de enfermagem podem utilizar-se do argumento da assimilação de conteúdos para programar matérias de ensino técnico com ideias inclusivas no início das aulas e, progressivamente, detalhando os conteúdos de forma a preparar mentalmente seu aluno para os assuntos mais específicos.

De maneira suplementar, os mesmos poderão desenvolver conteúdos técnicos em enfermagem explorando relações de ideias entre caminhos de ensinar o cuidado e as teorias de aprendizagens. Dessa forma, poderão apontar similaridades e diferenças relevantes que promoverão a qualidade do ensino profissionalizante.

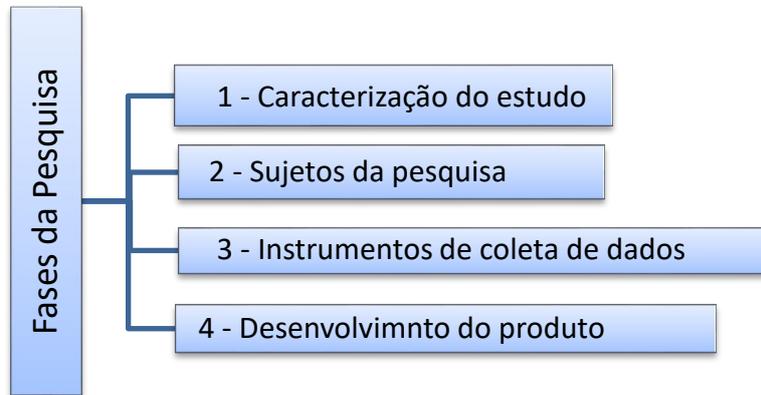
Figura 1 - Representação mental do processo de aprendizagem da didática, baseado na teoria da aprendizagem significativa



Fonte: do autor, 2019.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da Pesquisa



Baseado no diagrama fases da pesquisa, O estudo delineou-se numa sequência cronológica e organizada em três etapas, dispostas de maneira cartesiana e obedecendo as seguintes etapas:

Na primeira etapa definiu-se o local da pesquisa e suas finalidades, realizou-se um processo de aproximação com os coordenadores dos cursos de graduação e de nível médio (técnico de enfermagem), imprescindível para que eles conhecessem a proposta do estudo e oferecessem sugestões em relação a datas, horários e programação dos encontros entre acadêmicos e estudantes de nível médio, denominadas aqui de oficinas (entendidas como um espaço de construção e reflexão do conteúdo teórico). Então as oficinas foram programadas, de acordo com o cronograma de aulas, proposto pela coordenação do curso técnico e programadas para as atividades teóricas presenciais em salas de aula do Curso de Graduação em Enfermagem do UniFOA e para as atividades práticas de estágio docente-acadêmico, as salas de aula do Instituto de Cultura Técnica- ICT.

Na segunda etapa caracterizada como instrumentação, incluiu a definição dos sujeitos da pesquisa e sua disposição nas atividades teóricas e práticas. Definiram-se como sujeitos do estudo, acadêmicos do 5º ano do Curso de Graduação em Enfermagem do UniFOA, regularmente matriculados na disciplina de Educação em Saúde. Sua organização foi estabelecida em grupos de três a quatro acadêmicos, de forma que eles pudessem pensar na estruturação do plano de aula a partir dos

conteúdos recebidos e, posteriormente, ministrar aulas teóricas para os estudantes do curso Técnico de Enfermagem do Centro de Cultura Técnica – ICT.

Buscou-se estabelecer com a coordenação de enfermagem do ICT que as aulas ministradas pelos acadêmicos deveriam acontecer nos mesmos dias e horários das aulas regulares do Centro Universitário, para não interferir nas outras atividades acadêmicas e oportunizar a presença do pesquisador e das orientadoras durante as aulas.

Na terceira etapa, a análise, os acadêmicos responderam a um questionário de três perguntas subjetivas acerca da sua experiência docente (Apêndice A), que foram recolhidos ao final de cada aula do estágio-docente ministrada no ICT e posteriormente analisados.

Na compreensão de Marconi & Lakatos (2002), existem vantagens em utilizar o questionário aberto com perguntas semiestruturadas como técnica de coleta de dados para a obtenção de respostas rápidas, precisas e seguras; além de haver menos riscos de distorções e mais uniformidade na avaliação.

O escopo deste estudo é a construção de um curso presencial de extensão sobre didática aplicada ao ensino em enfermagem, a partir das respostas encontradas nos questionários e atividades teórico-práticas realizadas em salas de aulas do UniFOA e ICT.

Com esse produto educacional, pretende-se inovar o ensino de enfermagem ao nível da graduação, visando a capacitação de acadêmicos quanto às ferramentas de didática, além de aprimorar competências e habilidades docentes durante o estágio acadêmico.

O estudo é de natureza qualitativa, de classificação exploratória e descritiva, com o desenho metodológico alicerçado na pesquisa de campo.

Para Minayo (2013), a pesquisa de abordagem qualitativa se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social, apropriando-se das histórias, experiências, significados, motivos, crenças e valores dos atores sociais.

No entender de Marconi & Lakatos (2002) acerca da classificação do estudo, a pesquisa descritiva se detém a explicar fenômenos ou situações estudadas em um

determinado tempo-espaço, enquanto a exploratória enfatiza “a descoberta de ideias e discernimentos”.

As atividades didático-pedagógicas ocorreram no Município de Volta Redonda – RJ, uma das cidades do Vale do Paraíba, na mesorregião Sul Fluminense, no estado do Rio de Janeiro / Brasil. Foi estruturada da seguinte forma: iniciou-se em março de 2018 às segundas feiras, no horário de 18h45 às 20h30, no Curso de Graduação em Enfermagem - UniFOA, prédio 09, sala 16, com acompanhamento, pelo mestrando Douglas Markonne de Souza Santos, das aulas da disciplina de Educação em Saúde.

O Curso de Graduação em Enfermagem do UniFOA, com duração de cinco anos e carga horária de 4700 horas de aula, foi criado por meio da Resolução nº 8 de 29 de novembro de 1999 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) pela portaria nº 3119 de 04 de outubro de 2014. O projeto político do curso construído é anualmente revisado por colegiado composto de docentes e discentes da enfermagem. Esta pesquisa encontra-se alicerçada às Diretrizes Pedagógicas do Plano de Desenvolvimento Institucional do UniFOA, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394, de 20/12/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem (elaborado pelo Sesu/MEC) e pela resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001. Contam-se com outras fontes científicas e legais de apoio à construção curricular e formação dos enfermeiros, elaboradas pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) e Conselho Federal de Enfermagem (COFEN).

A escolha pelo Curso de Graduação em Enfermagem se deu em virtude de o UniFOA possuir infraestrutura para atender os objetivos da pesquisa, apresentar interesse educacional e poder de inserção social dos trabalhos cancelados, além de investir constantemente na qualificação dos acadêmicos e, principalmente, no corpo docente do curso de enfermagem, no que se refere à qualidade de ensino. Esta experiência na academia deu sustentação às ideias do pesquisador, que conseguiu pensar em ensinar as ferramentas da didática para os futuros enfermeiros. A partir dessa possibilidade, optou-se por ministrar aulas teóricas sobre didática para os acadêmicos, com o propósito de exercitarem em campo de estágio.

A escolha pelo curso técnico de enfermagem do Instituto de Cultura Técnica (ICT) foi primeiramente pela proximidade com o Centro Universitário e sua

coordenadora ser egressa do curso de Mestrado do UniFOA. O ICT tem por compromisso educacional formar futuros técnicos por meio de uma formação teórico-prática para o mercado de trabalho loco-regional. Possui aproximadamente duzentos e cinquenta alunos matriculados, na sua maioria adolescentes do sexo feminino. Sua estrutura é composta por salas, auditório e laboratório de habilidades para simulação realista de procedimentos de enfermagem, funcionando em horários diurnos ou noturnos, junto com o ensino médio ou pós- médio.

Desta forma, em abril de 2018 após reunião com a coordenação do Curso Técnico de Enfermagem do ICT, iniciaram-se as atividades pedagógicas, com a participação dos acadêmicos do curso de graduação em enfermagem, lecionando para os estudantes do curso técnico de enfermagem, como experiência de estágio em docência.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

O curso de enfermagem do UniFOA tem aproximadamente trezentos e trinta e dois acadêmicos matriculados, distribuídos entre as turmas do primeiro ao quinto ano letivo corrente. Como critérios de inclusão, delimitou-se a participação a acadêmicos do 5º ano devidamente matriculados no curso de graduação em enfermagem da Instituição que tivessem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de imagem em slides de apresentação e futuras publicações científicas. Não se incluíram no estudo, acadêmicos externos, oriundos de outras Instituições de ensino e acadêmicos do UniFOA de outros cursos de graduação e pós-graduação. Portanto, participaram da pesquisa vinte e sete acadêmicos do 5º ano do curso de graduação em enfermagem.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Neste estudo, observou-se a normatização prevista na Resolução 466\2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa em seres vivos. A coleta de dados foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CoEPS – UniFOA) do Centro Universitário de Volta Redonda (CAAE Nº 79095617.4.0000.5237). Vale ressaltar que, para a pesquisa, estabeleceu-se uma parceria entre o Centro Universitário de Volta Redonda e o Instituto de Cultura

Técnica, por meio do preenchimento da Declaração de Autorização Institucional por parte do UniFOA (Anexo A) e do ICT – Instituto de Cultura Técnica (Anexo B), ambos de Volta Redonda – RJ, onde o estudo foi realizado.

O princípio ético proposto para pesquisa foi atendido e os sujeitos foram informados individualmente a respeito dos objetivos, do direito ao sigilo das informações pessoais e da liberdade para recusar-se a participar ou, posteriormente, desistir do estudo, se julgar conveniente.

Nessa oportunidade, esclareceu-se que a forma de participação seria por meio de aulas teóricas no UniFOA sobre didática e atividades práticas em sala de aula no ICT sobre conteúdos técnicos em enfermagem.

Os dados foram coletados após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e do Termo de Autorização para uso de imagem (Apêndice C) dos sujeitos. O anonimato dos acadêmicos é garantido.

A metodologia se fundamentou no método de análise de conteúdo de Bardin (2011) e análise de conteúdo temático-categorial de Oliveira (2008), o que permitiu agrupar conteúdos manifestos em categorias temáticas. Esse método em particular pode ser definido como um conjunto de ferramentas metodológicas que se presta a analisar fontes de diferentes conteúdos (verbais ou não verbais).

Recorreu-se ao entendimento de Oliveira (2008) ao mencionar quais os conceitos-chave são úteis para a sustentação e desenvolvimento da análise de conteúdo, a seguir:

- **Objetividade:** a análise deve poder ser verificada e reproduzida por outro pesquisador;
- **Sistematicidade:** a análise deve tomar em consideração tudo do conteúdo do problema estudado;
- **Conteúdo Manifesto:** analisar apenas o que foi expresso e não o presumido;
- **Unidades de Registro (UR):** recorte ou segmentação textual (uma palavra, uma frase ou um parágrafo).
- **Unidades de Contexto (UC):** unidades de compreensão das unidades de registro (são agrupamentos de UR)

- Construção de Categorias (CC): são classificações (títulos genéricos) de textos seguindo conjunto de critérios com a finalidade de impor nova organização intencional das mensagens codificadas.
- *Corpus* de análise: documentos selecionados (questionários) para análise.

Ainda na concepção de Oliveira (2008), a análise de conteúdo temático-categorial segue uma sistematização de regras e etapas. Dessa forma, foi utilizada como base para analisar o discurso dos depoentes que seguem três fases:

- Pré – análise: leitura flutuante, intuitiva e exaustiva das respostas oriundas dos questionários para definir hipóteses provisórias dos textos analisados.
- Exploração do material (codificação): baseada na maior frequência numérica, emergiu a determinação das unidades de registro (palavras ou frases) e as unidades de significação (conjunto de UR).
- Tratamento dos resultados e discussão: por meio do quadro de síntese (resumo esquemático dos depoimentos) há inferências e interpretações que sugerem gráficos e descrições cursivas. A discussão manifestou categorias temáticas que representam a reconstrução do discurso dos depoentes a partir de uma lógica crítica dos autores da dissertação.

Vale ressaltar que se utilizaram como critério de construção das categorias a homogeneidade das falas, a exaustividade textual, a exclusividade de categorias, a objetividade de codificadores e a pertinência do conteúdo.

3.4 Desenvolvimento do produto

O produto em cerne surgiu a partir de uma parceria realizada com uma egressa do mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente MEC SMA/UniFOA, atualmente coordenadora do curso técnico em enfermagem do ICT; além disso, um projeto de extensão foi elaborado paralelamente durante a criação do produto, envolvendo os cursos de pós-graduação, graduação e ensino médio.

O projeto de extensão mencionado teve o título “Práticas Pedagógicas em Enfermagem: estratégias de ensino na graduação”, cuja responsável, a professora doutora Lucrécia Helena Loureiro, inseriu na linha de estudo “metodologias e

estratégias de ensino/aprendizagem” da Pró – Reitoria de Extensão do UniFOA, gerando o número de registro 86310/18/REE.

Após essas articulações e projetos pedagógicos, analisaram-se os dados colhidos da dissertação obtidos pelos sujeitos, e iniciou-se o desenvolvimento do produto deste estudo. Esse objeto instrucional foi nomeado como ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM.

4 RESULTADOS

A codificação das informações levou à definição de unidades de significação, agrupadas nas categorias descritas no quadro 1.

Quadro 1 - Síntese das Unidades de Registro e Unidades de Significação na Análise de Conteúdo, Volta Redonda, RJ, 2019.

Fonte: Modelo elaborado por Oliveira (2008) e adaptado pelos autores.

Código do Tema	Temas / Unidades de Significação	Quantidade de Unidades de Registro (UR): Separados por número de questionários analisados												Total / UR	Nº Total – respostas
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
EL	Experiência em lecionar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	12
FL	Facilidades em lecionar	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	15	12
DL	Dificuldades em lecionar	1	1	1	2	2	3	1	1	2	1	2	2	19	12
Código do Tema	Temas / Unidades de significação	Quantidade de Unidades de Registro (UR): Separados por número de questionários analisados												Total / UR	Nº Total
		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
EL	Experiência em Lecionar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	13	12
FL	Facilidades em Lecionar	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	15	12
DL	Dificuldades em Lecionar	2	2	1	1	1	1	2	0	2	2	1	2	17	12
Total														92	72

De posse dos resultados contidos nos questionários respondidos, criou-se o quadro 01 (com a síntese dos artigos) que detalha a quantidade de unidades de registro (UR) contidas nas unidades de significação. Organizou-se o desenho esquemático em 5 colunas: código de tema, temas / unidades de significação, quantidade de unidades de registro por número de questionários analisados, total de unidades de registro e número total de respostas (*corpus*) analisados.

Na coluna 1 (código do tema) geraram 3 símbolos codificados “EL” (Experiência ao Lecionar), “FL” (Facilidades em Lecionar) e “DL” (Dificuldades ao Lecionar) descritos na coluna 2 como unidades de significação.

Na sequência, há a terceira coluna (quantidade de UR por questionários analisados) em que se enumeram em sequência crescente os questionários respondidos pelos 24 (vinte e quatro) participantes da pesquisa, sendo o número 1 o

primeiro respondente e o 24 o último. Para análise de conteúdo, calcularam quantas UR apareceram em cada questionário.

Na 4ª coluna, que corresponde ao total de UR, identificaram no tema “EL” 26 UR (vinte e seis); quando se questionou sobre as facilidades em lecionar “FL” identificaram 30 UR (trinta). Na pergunta: quais as dificuldades em lecionar “DL” foram computadas 36 UR; na análise final observaram-se um total de 92 UR. Na última coluna, que representa o número total de respostas analisadas, verificou-se a ocorrência de 72 (setenta e dois) *corpus*.

Quadro 2 - Construção de Categorias na Análise de Conteúdo, Volta Redonda, RJ, 2019.

Temas / Unidades de Significação	Nº UR / Temas	% UR / Temas	Categorias	Nº UR / Categoria	% UR / Categoria
Experiência em lecionar	26	28%	Construtiva (edificadora / instrutiva)	11	38%
Facilidades em lecionar	30	33%	Comportamentos dos alunos	5	17%
			Conteúdo lecionado	3	10%
Dificuldades em lecionar	36	39%	Desenvolvimento da aula	10	35%
Total UR	92	100%		29	100%

Fonte: Modelo elaborado por Oliveira (2008) e adaptado pelos autores.

Para iniciar a construção do quadro 2, transferiram-se os temas / unidade de significação da coluna 2 do quadro 01 para coluna 1 do quadro 02. Em seguida transportaram-se os resultados numéricos da UR da coluna 4 do quadro 1 para coluna 2 do quadro 2. Diante disso, começou-se a analisar os resultados do segundo quadro. Os textos dos participantes aparecem na dissertação como foram apresentados, sem edição.

Interrogados os depoentes sobre como foi a Experiência em Lecionar no ensino médio profissionalizante em enfermagem, relatam que a vivência foi significativa e inovadora,

“Foi uma experiência inovadora” (grupo 3 / acad. 7);

“Foi uma experiência significativa, com misturas de nervosismo, emoção e realização” (grupo 3 / acad. 8)

Quando se questionou os acadêmicos sobre as Facilidades em Lecionar, entre os fatores apontados está a própria percepção do que são e para quem são indicados. Assim, estabeleceu-se a unidade de significação “FL” e criou-se a categoria com a percepção dos acadêmicos quanto ao comportamento dos aprendizes e o conteúdo ministrado.

“As facilidades em lecionar foi que os alunos mostraram bastante atentos e com bastante interesse no tema abordado” (grupo 2 / acad. 6);

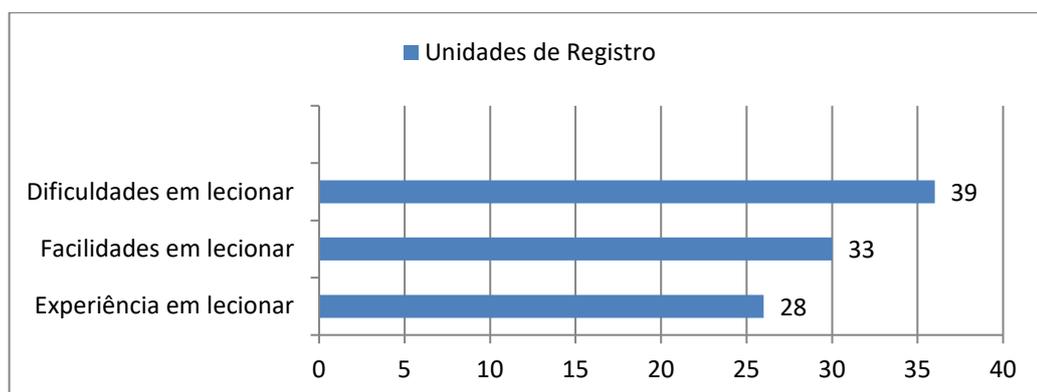
“As facilidades encontradas foram que eu vi na prática toda teoria apresentada e assim compará-la com o manual de saúde” (grupo 4 / acad. 10).

Na questão dificuldades em lecionar, elenca-se como categoria o desenvolvimento da aula, pois o acadêmico precisava desenvolver a capacidade de aproximação com a prática, principalmente com o conteúdo de didática.

“A dificuldade foi o nervosismo, medo de como será que como conseguirei dar aula pela primeira vez, mas quando temos conhecimentos científicos superamos todas as dificuldades” (grupo 2 / acad. 5);

“No momento só a insegurança e dúvida se foi boa aula e se ajudaram de alguma forma os alunos”. (grupo 6 / acad. 15).

Gráfico 1 - Porcentagem de unidades de registro (UR) por temas, (n = 100%), Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

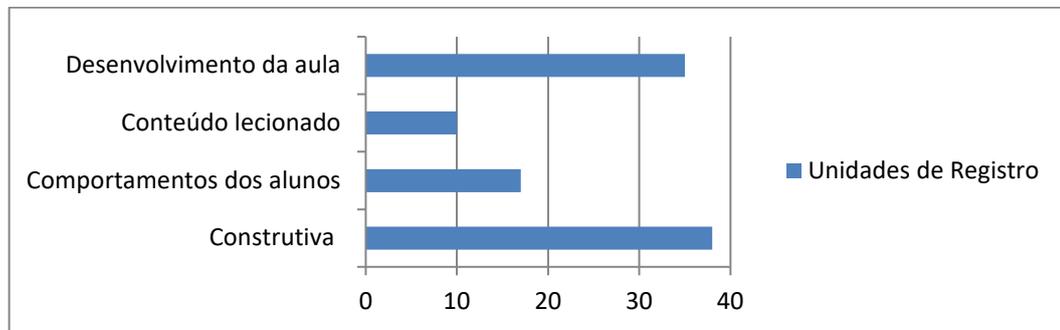


Fonte: do autor, 2019.

A figura 8 representa a coluna 3 do quadro 02. Pode-se perceber o percentual das unidades de registro por temas. O tema “Experiência em Lecionar” apresenta a

proporção de 28% UR, o tema “Facilidades em Lecionar” corresponde a 33% UR, o destaque foi para o tema” Dificuldades em Lecionar” com 39% UR.

Gráfico 2 - Porcentagem de unidades de registro (UR) por categorias, (n = 100%), Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.



Fonte: do autor, 2019.

A figura 9 refere – se às categorias representadas na coluna 4, o número de UR por categoria visualizada na coluna 5 com as respectivas porcentagens demonstradas na coluna 6 do quadro 02. Dessa forma, foi possível identificar que na categoria conteúdo lecionado são expostos 3 UR (10%), na categoria comportamentos dos alunos 5 UR (17%), na categoria desenvolvimento da aula, 10 UR (35%) e na categoria construtiva (edificadora / instrutiva), 11 UR (38%).

5 DISCUSSÃO

Para interpretar os dados, utilizou-se análise temática proposta por Oliveira (2008), explorando-se o conteúdo dos termos de referência e identificando três categorias.

A primeira categoria: **as mudanças na Forma de Aprender: Geração de Conhecimento** emergiu dos seguintes termos de referência:

- Experiência foi boa e ótima;
- Inovadora e única;
- Incrível, diferente, agradável.

Os termos de referência inseridos neste eixo valorizavam a geração de conhecimentos dos acadêmicos, revelando a expectativa e a experiência em lecionar em um curso técnico de enfermagem. Os participantes referiram que a atuação do enfermeiro vai muito além do cuidar, que a profissão também abre a possibilidade de ensinar em espaços formais de ensino.

Uma boa experiência agregou a minha vida acadêmica e pude experimentar um pouco como é trabalhar de um professor (grupo 6 / acad. 15);

A experiência foi ótima, me fez pensar sobre atuar na área de ensino (grupo 3 / acad. 9);

Uma experiência nova para ter uma base de como é ser professora (grupo 7 / acad. 19)

Foi uma experiência inovadora (grupo 3 / acad. 7).

Prado (2013) esclarece que, para que o estudante de enfermagem aprenda de forma significativa, ele precisa compreender a finalidade profissional do que está sendo ensinado, a aplicabilidade do conteúdo estudado às atividades que desenvolverá nos estágios e na futura profissão.

Os acadêmicos compreenderam que vivenciar o estágio acadêmico-docente foi uma experiência inovadora. Para eles, houve ensaios em sala de aula de como seria ser enfermeiro docente, sua atuação e o trabalho na área de ensino em escola técnica em enfermagem. Dessa forma, compreende-se que essas incorporações de

significados contribuíram para o aprendizado edificador e instrutivo da prática docente do futuro profissional.

Outro ponto de destaque mencionado pelos depoentes que a experiência em lecionar se mostrou incrível por sentirem-se desafiados, agradável porque satisfizes suas expectativas e diferente, por apreciar o momento vivido. Como se revela a seguir:

Foi uma experiência incrível, não imaginava em um curso dando aula, foi um desafio a ser cumprido, gostei muito e aprendi também (grupo 2 / acad. 5);

Experiência agradável, bom aproveitamento e dentro do imaginado (grupo 8 / acad. 24);

É uma experiência diferente, embora não tendo tanto jeito eu gostei da experiência (grupo 8 / acad. 22).

Diante do repertório de estratégias pedagógicas utilizadas no ensino em enfermagem, Prado (2013) afirma que “o professor deve proporcionar ao estudante, situações potencialmente problemáticas e desequilibradoras, mas que estejam dentro de suas possibilidades de resolução”. Crê-se que o estágio acadêmico proporcionou aos graduandos a simulação de situações desafiadoras da prática docente que resultou no plano e execução das aulas.

A segunda categoria, **Limites e Possibilidades de lecionar em um Curso Técnico de Enfermagem**, emergiu na questão acerca das Facilidades em Lecionar referidas pelos acadêmicos:

- Comportamentos dos alunos do curso técnico em enfermagem;
- Atitudes dos aprendizes em sala de aula.

Vários foram os fatores que facilitaram o desenvolvimento das aulas. Os acadêmicos destacaram como um fator importante a reciprocidade dos alunos do curso técnico, o interesse pelos temas abordados e a interação com os graduandos.

Os alunos foram respeitosos e mostraram interesses nas aulas (grupo 6 / acad. 15);

Os alunos se mostraram bastante interessados, foram compreensíveis e interagiram (grupo 3 / acad. 9);

As facilidades foi que os alunos mostraram interesse sobre o assunto e a aula ficou bem dinâmica (grupo 2 / acad. 4).

De acordo com a compreensão de Moreira (2008), para que a aprendizagem significativa seja desenvolvida algumas condições se fazem necessárias.

O ensino requer corresponsabilidade entre professor e estudante, porém a aprendizagem significativa é responsabilidade do estudante. Este deve compartilhar conhecimento, interesses, habilidades com seus pares, atuando ativamente na construção de seu conhecimento, pois é ele quem decide se quer aprender, com base em seus próprios questionamento e necessidades (MOREIRA, 2008).

Os acadêmicos indicaram que o interesse de aprender demonstrado pelos alunos do curso técnico facilitou o processo de ensino em sala de aula. O comportamento respeitoso e compreensivo foi fator preponderante para que a aula se tornasse dinâmica e interativa. Diante disso, acredita-se que a disposição dos alunos em aprender e dos graduandos em enfermagem em ensinar propiciou um ambiente proveitoso para construção de conhecimentos significativos.

As facilidades encontradas foram que eu vi na prática toda teoria apresentada e assim compará-la com o manual de saúde (grupo 4 / acad. 10);

Abordagem do tema, um tema fácil de achar e super importante, para os técnicos que estão para se formar e temas que sempre bom de falar (grupo 7 / acad. 18);

Abordagem de um tema já estudado (grupo 7 / acad. 19).

Com relação à escolha do tema de aula e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, Prado (2013) esclarece que “o principal fator propulsor da aprendizagem significativa é o conhecimento que o estudante possui sobre o tema abordado”. Entende-se que investigar o conhecimento prévio do graduando em enfermagem sobre seu conhecimento do assunto a ser lecionado é primordial para a efetivação dos objetivos pedagógicos propostos.

Em correspondência à aprendizagem significativa, Moreira (2017) exhibe algumas condições de ocorrência da experiência pedagógica.

Uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essas características é dito potencialmente significativo (MOREIRA, 2017).

No estudo em questão os acadêmicos, apontaram facilidades em lecionar devido à correlação de conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula com a

oportunidade de praticá-los em estágio docente. Escolher um assunto familiar para lecionar foi outro fator que favoreceu a comunicação com os alunos do curso técnico.

Ainda na compreensão de Moreira (2017), o autor enfatiza que:

A outra condição é que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não arbitrária o novo material potencialmente significativo à sua estrutura cognitiva.

A terceira categoria: **Desafios de Ensinar em um Curso Técnico de Enfermagem**, surgiu com o questionamento das Dificuldades em Lecionar percebidas pelos acadêmicos durante as aulas.

- Desenvolvimento da aula;
- Nervosismo, timidez e ansiedade.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos acadêmicos foi a timidez e o nervosismo, o novo sempre insere medo, mas sem ele não existe evolução, principalmente quando estamos sendo avaliados.

Nervosismo, a experiência ser nova na minha vida como acadêmica (grupo 6 / acad. 17);

As dificuldades, encontramos para lecionar em sala foi o nervosismo e a abordagem ao aluno, tive dificuldades até de interagir (grupo 2 / acad. 6);

As dificuldades foram a timidez, por conta do público alvo (grupo 4 / acad. 10);

Ansiedade, medo de não responder as expectativas do grupo, alunos e professores (grupo 4 / acad. 12).

Para evitar resultados simulacros de aprendizagem significativa, Moreira (2017), parafraseando Ausubel, afirma que existe a necessidade de investigar evidências que o aprendiz expressa de entendimento sobre o que foi ensinado. Além disso, é sugerida a aplicação de estratégias de ensino inovadoras e não habituais.

Ausubel propõe que ao procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar (MOREIRA, 2017).

A interpretação dos acadêmicos com relação às dificuldades em lecionar são restritas ao campo intrapessoal de apresentação emocional e comportamental. Mencionaram que nervosismo e timidez causados pela novidade vivenciada e pela necessidade em expressar-se verbalmente foram indicados como obstáculos. A ansiedade e o medo de não corresponder às expectativas dos pares foram citados como fatores impeditivos.

Acredita-se que a característica dinâmica e vivencial do estágio docente faz brotar no imaginário de alguns acadêmicos o surgimento de sentimentos de insegurança e desequilíbrio. São situações e decisões sentidas que os angustiam por esperarem resultados positivos do trabalho desenvolvido.

Entende-se que a experiência de lecionar em um curso técnico de enfermagem, o ensaio em assumir uma sala de aula com suas facilidades e dificuldades, foram experiências inovadoras para os acadêmicos de enfermagem. Assim, este estudo possibilitou a elaboração de um curso de extensão sobre ferramentas didáticas aplicadas no ensino em enfermagem.

6 PRODUTO

6.1 Apresentação da proposta do Curso

O presente curso de extensão aborda conteúdos de didática para a Enfermagem. Apresenta conceitos, definições e algumas ferramentas de ensino para serem empregadas em escolas técnicas de ensino médio profissionalizante.

Este curso se destina aos acadêmicos de enfermagem e está dividido em três módulos, o primeiro (de 10 horas teóricas) aborda de forma introdutória conceitos e definições referentes a didática geral; o segundo (com 10 horas teóricas) trata de ferramentas didáticas aplicáveis ao ensino em enfermagem e o terceiro (com 20 horas práticas) trabalha com seminários de práticas docente.

O escopo deste curso de extensão é promover capacitação e aprimoramento de didática por meio de habilidades e competências docentes. Além disso, propiciar discussões entre enfermeiros docentes e acadêmicos de enfermagem para o surgimento de projetos pedagógicos, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino de nível técnico.

O curso trará reflexões e entendimentos acerca do ensino da didática e suas ferramentas na enfermagem. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos durante o curso poderão contribuir para surgimento e proposições de inclusão efetiva de conteúdos de didática no plano de ensino de cursos de graduação em enfermagem.

6.2 Introdução do curso

O curso de extensão **“Estratégias de ensino para acadêmicos de enfermagem”** foi desenvolvido como produto educacional mediante aos resultados obtidos da dissertação de mestrado EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: ensino da didática na graduação.

Neste curso os alunos serão estimulados a desenvolverem atividades cujo propósito central é o ato de ensinar enfermagem em ambientes que promovem cursos profissionalizantes, tomando o ensino da didática nos seus variados aspectos de conteúdos, sendo articulado com cada área de abrangência da enfermagem.

Os módulos percorridos no curso têm a intenção de orientar os alunos para a assimilação da prática docente e permitir reflexões sobre elementos essenciais da educação em enfermagem no âmbito das escolas técnicas.

Nossa perspectiva enquanto docentes e pesquisadores é utilizar os recursos da didática na enfermagem de maneira progressiva. Observa-se que, atualmente, acadêmicos e profissionais da enfermagem têm buscado com seus professores modos diferenciados de transmissão e apropriação de conhecimentos, além disso percebe-se que o sistema educacional que atende aos cursos de nível superior vem passando por modificações estruturantes, por parte do Ministério da Educação – MEC. Diante disso, surgiu a motivação em construir um produto educacional que pudesse atender os anseios dos futuros enfermeiros e se moldar aos novos rumos da educação em enfermagem no Brasil.

Essas mudanças de paradigmas e modificações na educação nacional que vivemos não podem ser ignorados pelos diretores das escolas técnicas nem superiores em enfermagem. Acredita-se que os assuntos abordados no curso proposto poderão subsidiar discussões sobre caminhos ou estratégias pedagógicas para o ensino em cursos técnicos em enfermagem.

6.3 Módulos educacionais do curso

MÓDULO 1 – Introdução à didática geral

Neste módulo, serão abordadas algumas questões para discussão acerca de conceitos gerais e específicos de didática, docência em enfermagem e suas articulações com o ensino profissionalizante em saúde. Serão apresentadas noções das principais teorias cognitivistas de aprendizagem e como poderiam ser inseridas nas práticas cuidativas e educacionais da enfermagem.

CARGA HORÁRIA: 10 horas

PÚBLICO – ALVO: acadêmicos de enfermagem

EMENTA:

Teorias cognitivas de aprendizagem. Definições e conceitos de educação, pedagogia, ensino, aprendizagem e didática. Características, componentes e dinâmica do processo de ensino em sala de aula. Objetivos gerais e específicos de ensino. O que

são conteúdos, seus elementos, quem escolhe e seus critérios de seleção. Organização, tratamento e aplicação da matéria. Tipos de aulas, controle e avaliação de resultados. Avaliação escolar, planejamento escolar e de ensino. Particularidades da docência no relacionamento acadêmico entre docentes e aprendizes.

CONTEÚDOS – MÓDULO I

- Teorias cognitivistas de aprendizagem
- Prática educativa, pedagógica e didática
- Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem
- Objetivos e conteúdos de ensino
- Introdução a estruturação da aula
- Processos de avaliação de estudantes
- Planejamento escolar, plano de ensino e avaliação institucional

OBJETIVOS

Promover aos acadêmicos da enfermagem o aprendizado acerca da didática, suas formas de aplicabilidades e os variados contornos no ensino profissionalizante em enfermagem.

METODOLOGIA - Método de ensino

- Aula expositiva e dialogada

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As aulas presenciais serão realizadas de modo presencial, em salas de aula, com atividades individuais e em grupos. A avaliação terá o caráter somático e contínuo de modo a julgar sistematicamente o desempenho do acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- BASTABLE, S. B. O enfermeiro como educador. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2013

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006 (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo (SP): Editora: EPU; 2017

NIETSCHE, Elisabete Albertina; TEIXEIRA, Elizabeth; MEDEIROS, Horácio Pires Medeiros. **Tecnologias cuidativo-educacionais**: uma possibilidade para o empoderamento do(a) enfermeiro (a)? – Porto Alegre: Moriá, 2014. 213 p.

PRADO, C. **Práticas Pedagógicas em Enfermagem**: processo de reconstrução permanente. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2013.

MÓDULO 2 – Ferramentas didáticas de aplicação no ensino em enfermagem

CARGA HORÁRIA: 10 horas

PÚBLICO – ALVO: acadêmicos de enfermagem

EMENTA

Discussão crítica da aplicação de algumas ferramentas didáticas no contexto da docência profissional em enfermagem. Abordagem dos principais aspectos de construção do plano de aula, ferramentas de ensino e aprendizagem; e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como amplificadores das técnicas didáticas no ensino em enfermagem.

CONTEÚDOS – MÓDULO II

- Ferramenta estruturante da prática docente: construção do plano de aula.
- Ferramentas de ensino/aprendizagem: aprendizagem baseado em problemas, aprendizagem colaborativa, discussão em grupo e roda de conversa, ensino baseado em projeto, estudo de caso, aprendizagem entre pares, aprendizagem baseado em equipes, sala de aula invertida e mapas mentais.
- Ferramentas de amplificação didática (tecnologias de informação e comunicação – TIC): marcos conceituais da educação 4.0 e suas possíveis articulações com o ensino em enfermagem, principais plataformas de ensino a distância – EAD e ferramentas (programas) digitais de apoio ao ensino da enfermagem.

OBJETIVOS

Promover aos acadêmicos de enfermagem o aprendizado acerca dos principais métodos de ensino e aprendizagem, suas formas de aplicabilidades e os variados contornos pedagógicos no ensino em enfermagem.

METODOLOGIA - Método de ensino:

- Aula expositiva e dialogada
- Discussão em grupo
- Mapa conceitual
- Laboratório de informática

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As aulas presenciais serão realizadas em salas de aula física, com atividades individuais e em grupo. A avaliação terá o caráter somático e contínuo de modo a julgar sistematicamente o desempenho estudante.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. A Era da Informação, S. Paulo: Paz e Terra. 2001
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. S. Paulo: Paz e Terra. 2000
- GEBRAN, Maurício Pessoa. Tecnologias Educacionais. / Maurício Pessoa Gebran. – Curitiba: IESDE, Brasil S.A; 2009
- LÉVI, p. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2013
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez; 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHERENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação Pedagógica. Editora: Papyrus; 2000
- MORAN, J. M; VALENTE, J. A; ARANTES, V. A; Educação a distância (pontos e contrapontos). Editora: Sammus Editorial; 2015
- SANTAELLA. L.A. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: Prado, J. L. R. (Org). Críticas das práticas midiáticas. São Paulo: Hacher, 2002.

TORI, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010

MÓDULO 3 – Seminários de prática docente - acadêmico

CARGA HORÁRIA: 20 horas

PÚBLICO – ALVO: acadêmicos de enfermagem

CONTEÚDOS – MÓDULO IV

- Vivência docente – acadêmico

OBJETIVOS

Promover aos acadêmicos de enfermagem a oportunidade de aplicar conhecimentos aprendidos durante o curso de didática de modo a articular com os conteúdos técnicos em enfermagem, por meio dos seminários de prática docente.

METODOLOGIA – Método de ensino:

- Seminário de simulação realística

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Os participantes serão subdivididos em grupos, cada grupo escolherá um tema sobre assuntos técnicos em enfermagem. Deverão desenvolver um planejamento de ensino e apresentar em formato de aula.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem:** componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000

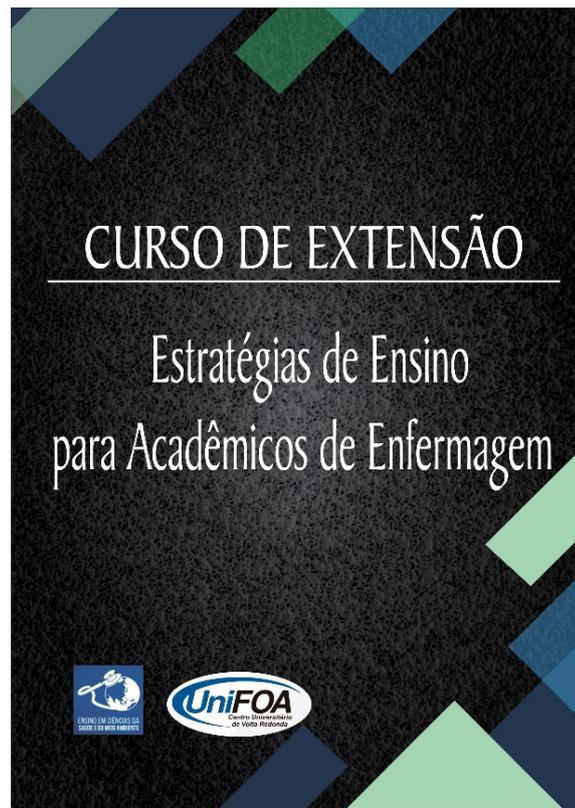
WALL, M. L; PRADO, M. L; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicado metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em: Acesso em: 10 de abril de 2018.

6.4 Avaliação

Os alunos matriculados no curso serão avaliados por meio de atividades teóricas e práticas. Ao aplicar provas individuais e trabalhos em grupos (simulado de aulas) obteremos parâmetros singulares e genéricos do desenvolvimento de cada aluno, com o objetivo de categorizar numericamente seu progresso acadêmico. O professor terá autonomia em determinar os valores de graduação da avaliação de acordo com as finalidades pretendidas na aula.

6.5 Capa do produto

Figura 2 - Capa do produto



Fonte: do autor, 2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a articulação entre Pós-Graduação, Graduação e Curso técnico, por meio de oficina pedagógica, despertou a atenção para a necessidade de elaborar um curso de extensão na modalidade presencial sobre o ensino de didática e suas ferramentas de aplicação no ensino em enfermagem.

O produto educacional foi desenvolvido após identificar e analisar as falas dos acadêmicos acerca da experiência, facilidades e dificuldades em lecionar em uma escola técnica em enfermagem. Desse modo, os resultados do estudo permitiram tecer as considerações finais.

A pesquisa comprovou que a experiência em lecionar no curso técnico de enfermagem foi proveitosa para os acadêmicos, que aprovaram a experimentação incrível, que não se imaginavam dando aula, gostaram da oportunidade e que fariam novamente; apreciaram a troca de conhecimentos e a atenção dos alunos; tiveram facilidade em falar em público e perceberam as aulas como produtivas; acharam interessante a interação entre a graduação e o curso técnico; sentiram como desafio o aprendizado e afirmaram que fariam novamente, por acreditarem ser um momento importante para a vida acadêmica e profissional. No entanto, alguns tiveram objeções, afirmaram que a experiência foi angustiante, com intenso nervosismo devido à pressão psicológica por estarem em sala de aula e terem que responder a perguntas.

Os acadêmicos perceberam o interesse que os alunos do curso técnico demonstraram em aprender sobre o assunto ministrado, a importância de ter domínio do conteúdo e das estratégias de ensino, o desafio de prender a atenção dos alunos e a dinâmica adotada para repassar o conteúdo. Esses fatores facilitam o desenvolvimento das aulas.

Percebe-se, nas falas dos sujeitos do estudo, as dificuldades para lecionar, como: timidez em falar, dificuldade de interação com os alunos, situação nova, pressão da responsabilidade de representar a faculdade e o curso de enfermagem.

A importância desta investigação reside em permitir aos graduandos de enfermagem a possibilidade de aprender as técnicas de didática ainda na graduação.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, G. A. **Enfermagem como categoria profissional: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira** (tese). São Paulo (SP): Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, 1963,
- ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AUSUBEL D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa (PT): Plátano Edições Técnicas. 2000.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. 1. ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.
- AUSUBEL, D. P. **The Acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2000. 210 p.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625p.
- BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. Repercussões da Reforma Universitária de 1968 nas Escolas de Enfermagem Brasileira. **Acta Paul Enferm**. 1999; 12(3)46-50. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=1342&indexSearch=ID>. Acesso em: 28 Mar. 2018.
- BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Rer Bras Enferm**, v. 59 (esp), p. 411-416, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea05.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2018.
- BARBOSA, T. S. C.; BAPTISTA, S. S. Movimento de expansão dos cursos superiores de enfermagem na região Centro-Oeste do Brasil: uma perspectiva histórica. **Rev Eletrônica Enferm**, v. 10, n. 4, p. 945-56, 2008. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v10/n4/v10n4a07.htm. Acesso em: 28 Mar. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Editora: Edições 70. 2011.
- BARREIRA, I. A. Transformações da prática da enfermagem nos anos 30. **Rev Bras Enf**, v. 52, n. 1, p. 129-43, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v52n1/v52n1a14.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.
- BASTABLE, S. B. **O enfermeiro como educador**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BATISTA, S. H. (Org.) **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC, 2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégia de ensino–aprendizagem**. 8. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

BRASIL. Plano nacional de educação (PNE). **Plano nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. – (Série Legislação; n. 125). Atualizado em: 1 Dez. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação - **Parecer n.º 163/72, C.C.R. - 28 jan. 1972**. Aprovação de currículo. Documenta, v. 135, n. 2, p. 261-264, 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação - **Parecer n.º 271 - 19 set, 1962** . Currículo do curso de enfermagem. Documenta, v. 10, n. 12, p. 54-60, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890**. Fica instituída no Hospício Nacional de Alienados uma escola destinada a preparar enfermeiros e enfermeiras para os hospícios e hospitais civis e militares. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-791-27-setembro-1890-503459-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez, 1996. Seção 1, p. 27833 – 41. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1133/2001**. Estabelece sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União** 1996 dez 23; (248): 833-41. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. **Parecer n. 16/99 aprovado em 5 de outubro de 1999**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Conselho Nacional da Educação. Brasília (DF), set de 1996. Documenta 456. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CEB n. 4 de 25 de novembro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Conselho Nacional da Educação. Brasília (DF), nov de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 15 Mar. 2018.

CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976**: Documentário. Brasília, Folha Carioca, 1976.

CARVALHO, A. F. de. Design de recursos didáticos digitais e as potencialidades do edmodo no contexto de formação de professores. **Artefactum – Revista de estudo em linguagem e tecnologia**, v. 8, n. 01, 2016. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/998/562>. Acesso em: 14 Abr. 2018.

CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC; 2009.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em:

<https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 14 Abr. 2018.

COFEN. **Lei no 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html. Acesso em: 15 Mar. 2018.

COFEN. **Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/#apresentacao>. Acesso em: 30 Mar. 2018.

COFEN. **Resolução nº 371/2010**. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de estágio de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-n-3712010_5885.html. Acesso em: 15 Mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

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

FERNANDES, J. D. **Expansão do Ensino de Enfermagem no Brasil** (tese). Salvador (BA) Escola de Enfermagem, Universidade federal da Bahia, 1988.

FERNANDES, J. D. **O ensino de enfermagem e de enfermagem psiquiátrica no Brasil** (dissertação). Salvador (BA): Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina, UFBA; 1982.

FOA. Fundação Oswaldo Aranha. Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. Curso de Graduação em Enfermagem. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem**, Volta Redonda-Rj. 2017.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Maurício Pessoa Gebran. – Curitiba: IESDE, Brasil S.A, 2009.

GERMANO, R. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez. Breve histórico do ensino de enfermagem no Brasil. 1983.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KALINOWSKI, C. E. et al. Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000029>. Acesso em: 29 Out. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2013

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006 (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos. 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1991.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas; 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, M. J. S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 14, n. 33, p. 331-334, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432832010000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2018.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A. C. V.; MUNARI, D. B. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Rev Eletr Enferm** [internet] 1999. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/666/736>. Acesso em: 28 Mar. 2018.

MELO, A. M. **História e memória do ensino superior no Piauí de 1930 a 1960**. In: Anais do 4. Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - A pesquisa como mediação de prática sócio-educativa; 2006; Teresina, Brasil. Teresina: EDUFPI; 2006.

MERHY, E. E. **O trabalho em saúde**: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 5ª ed. São Paulo: Hucitec. 2011.

MEYER, D. E. A formação da enfermeira na perspectiva do gênero: uma abordagem sócio histórica. In WALDOW, V. R., LOPES, M. J. M.; MEYER D. E. (Orgs). **Maneiras**

de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. P.63-78.

MILLÃO, L. F.; VIEIRA, T. W.; SANTOS, N. D.; SILVA, A. P. S. S.; FLORES, C. D. Integração de tecnologias no ensino de enfermagem: criação e um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC. **RECIIS – Rev Eletron Comun Inf inov Saúde.**, v. 11, n. 1, Jan-mar., 2017. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/19049/2/ve_MILL%C3%83O_Luzia_Fernandes_et al_2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco. 2013.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física; 2011

MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v.1, n. 2, dez.2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo (SP): Editora: EPU; 2017.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem:** mapas conceituais e o Vê epistemológico. Lisboa: Plátano.114p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; TEIXEIRA, Elizabeth; MEDEIROS, Horácio Pires Medeiros. **Tecnologias cuidativo-educacionais:** uma possibilidade para o empoderamento do(a) enfermeiro (a)? – Porto Alegre: Moriá, 2014. 213 p.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático – Categorical: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out/dez, 2008.

OLIVEIRA, M. A. C. **Da intenção ao gesto: a dialética da formação de enfermagem em saúde coletiva** [tese livre-docencia]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, V. G.; PORROZZI, R. **Possibilidades e limitações da informática na educação.** Rev. Práxis, Volta Redonda, v. 1, n. 1, n. 51-54, 2009.

OTÃO, José et. al. **Didática do Ensino Superior.** Porto Alegre: [S. ed.], 1965

PAIVA, José M. **O método pedagógico Jesuítico**: uma análise “*Ratio Studiorum*”. Minas Gerais: Imprensa Universitária da UFV. 1981.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, C. **Práticas Pedagógicas em Enfermagem**: processo de reconstrução permanente. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2013.

PRADO, C.; PERES, H. H. C.; LEITE, M. M. J. **Tecnologia da informação e da comunicação em enfermagem**. São Paulo: Editora Atheneu, 2011. 163 p.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

RIZZOTTO, M. L. F. **Historia da enfermagem e sua relação à saúde publica**. Goiania, AB, 1999.

ROCHA, M. E. M. O.; NUNES, B. M. V. T. Expansão dos cursos de graduação em Enfermagem: estudo no Piauí. **Rev Bras Enferm**, Brasília, Mai-jun., v. 66, n. 3, p. 391-398. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307675087_Expansao_dos_cursos_de_graduacao_em_Enfermagem_estudo_no_Piau_i. Acesso em: 29 mar. 2018.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, Jul., 2011. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SALVADOR, P. T. C. O.; MARTINS, C. C. F.; ALVES, K. Y. A.; PEREIRA, M. S.; SANTOS, V. E. P.; TOURINHO, F. S. V. Tecnologias no ensino de enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 33-41, jan/mar. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/9883>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SANCRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, K. L.; SENA, R. R.; GRILLO, M. J. C.; GANDRA, E. C.; SILVEIRA, M. R. Expansão dos Cursos de Graduação em Enfermagem: dilemas e contradições frente ao mercado de trabalho. **Rev Esc Enferm USP**, v. 47, n. 5, p. 1219-26, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/78082/82141>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVEIRA, C. A.; PAIVA, S. M. A. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil. uma revisão histórica. **Cienc. Cuid Saúde**, v. 10, n. 1, p. 176-183, Jan/Mar, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SOUSA, A. T. O. et al. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** [online]., v. 68, n. 4, p. 713-722, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672015000400713&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 Mar. 2018.

STAYT, L. C.; MERRIMAN, C.; RICKETTS, B.; MORTON, S.; SIMPSON, T. Recognizing and managing a deteriorating patient: a randomized controlled trial investigating the effectiveness of clinical simulation in improving clinical performance in undergraduate nursing students. **J AdvNurs**. 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jan.12722>. Acesso em: 12 de abril de 2018

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E.; FERNANDES, J. D.; ANDRADE, A. C.; SILVA, K. L.; ROCHA, M. E. M. O.; LIMA, R. J. O. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev Bras Enferm.**, v. 66 (esp), p. 102-10, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700014. Acesso em: 29 Mar. 2018.

TEIXEIRA, E.; VALE, E. G. Tendências e perspectivas do ensino de graduação em enfermagem. In: TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; FERNANDES, J. D.; SORDI, M. R. L., (Orgs). **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã**. Brasília: INEP, 2006.

TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; FERNANDES, J. D.; SORDI, M. R. L. Enfermagem. In HADDAD, A. E. (Org.) **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**, p. 142-68, Brasília: INEP, 2006.

VALE, E. G.; FERNANDES, J. D. Ensino de graduação em enfermagem: a contribuição da associação brasileira de enfermagem de enfermagem. **Rer. Bras. Enferm.**, v. 59, n. (esp), p. 417-22, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3540/1/v59nspea06.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: FONSECA, M; VEIGA, I. P. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas, Papyrus, 2001.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicado metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

APÊNDICE A

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO.
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE**

QUESTIONÁRIO

1. Como foi sua experiência acadêmica de lecionar no curso técnico de enfermagem?
2. Quais foram as facilidades encontradas para lecionar em sala de aula?
3. Quais foram as dificuldades encontradas para lecionar em sala de aula?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa

: Educação em Enfermagem: ensino da didática na graduação
Coordenador do projeto: Douglas Markonne de Souza Santos
Telefone de contato do coordenador do projeto: (24) 992127882
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida Paulo Alves Abrantes, 1325, Três Poços, Volta Redonda – RJ. CEP: 27240-560 (Campus Olezio Galotti)

2. Informações ao participante ou responsável:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivos implementar o ensino das ferramentas didático-pedagógicas para o curso de graduação em enfermagem, capacitar acadêmicos no uso das ferramentas de didática para lecionar em curso técnico de enfermagem, analisar o discurso de acadêmicos de enfermagem sobre a experiência de lecionar em um curso técnico de enfermagem, desenvolver um curso de extensão sobre didática para acadêmicos em enfermagem.

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento. Estamos coletando informações para um projeto de dissertação de mestrado com a temática “Ensino de didática”.

Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Se você decidir integrar este estudo, você participará das aulas e 02 questionários, bem como utilizaremos sua contribuição final como parte do objeto de pesquisa. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento.

A sua participação como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V.Sa.

A sua participação sob sua responsabilidade poderá envolver os seguintes riscos: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências profissionais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante ou seu responsável o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo.

Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

3. Dúvidas e reclamações:

Esta pesquisa está sendo realizada no Município no interior do estado do Rio de Janeiro. No Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA através do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, sendo o aluno Douglas Markonne de Souza Santos o pesquisador principal, sob a orientação das Prof^a Dr^a Lucrécia Helena Loureiro e Prof^a Dr^a Ilda Cecilia Moreira da Silva. O investigador está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte o pesquisador nos telefones (24) 992127882 (Douglas), e-mail: dmarkonneadm@gmail.com. Você terá uma cópia deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Nome:

Endereço: _____

Telefone: _____

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Discuti a proposta da pesquisa com este(a) participante e, em minha opinião, ele(a) compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa, se assim o desejar) e deu seu livre consentimento em participar deste estudo.

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

APÊNDICE C**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM NA OFICINA
PEDAGÓGICA**

Acadêmico: _____

Período: _____

Telefone celular/whatsapp _____

E-mail: _____

Durante a oficina pedagógica sobre assuntos teóricos e práticos de didáticas serão realizadas algumas atividades em grupo, na sala de aula. Solicita-se autorização, de forma gratuita e espontânea, para a utilização pelo pesquisador responsável, de empregar suas imagens, para as finalidades descritas a seguir:

1. Publicação em revistas científica;
2. Exposição em eventos e encontros científicos.

A utilização deste material não gera nenhum compromisso de ressarcimento, a qualquer preceito, por parte do pesquisador responsável.

Volta Redonda, RJ ____/____/____

Douglas Markonne de Souza
Santos

Assinatura do acadêmico
de enfermagem

APÊNDICE D

Cronograma de pesquisa

Ano	2018 / 2019								
	Meses								
	Abril/ maio	Junho/ julho	Agosto/ set.	Out./ nov.	Dez	Jan. /fev.	Mar.	Abr.	Mai.
Etapas									
1. Levantamento de dados e pesquisa bibliográfica para elaboração do projeto da dissertação e do produto	x								
2. Cadastro na Plataforma Brasil. Aprovação do Comitê de Ética do UniFOA. Acompanhamento na disciplina de educação em saúde		x	x	x					
3. Oficina pedagógica no UniFOA	x	x	x	x					
4. Estágio docente – acadêmico no ICT		x	x	x x					
5. Coleta de dados.			x	x	x				
6. Análise dos dados.				X x	x				
7. Resultados preliminares da dissertação e apresentação do protótipo do produto à banca de qualificação. Correção textual para apresentação final					x x x	x	x		
8. Resultados finais da dissertação e apresentação do produto à banca de defesa.					x x			x x	x x

APÊNDICE E



Volta Redonda, 07 de outubro de 2017.

Prof. Dr^a. Ilda Cecília Moreira da Silva

Orientadora do mestrando **Douglas Markonne de Souza Santos**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COEPS

CARTA DE CIÊNCIA

Na qualidade de orientadora do mestrando **Douglas Markonne de Souza Santos**, venho, através desta carta, dar ciência que o mesmo, pretende com o aval do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, desenvolver uma pesquisa com o seguinte título: “Práticas pedagógicas em enfermagem: estratégia de ensino na graduação”.

Atenciosamente,

Ilda Cecília Moreira da Silva

Dr^a Ilda Cecília Moreira da Silva
Orientadora do MECSMA /UniFOA

ANEXO A



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: "**Práticas pedagógicas em enfermagem**", sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, no Centro Universitário de Volta Redonda UniFOA/ Fundação Oswaldo Aranha, CNPJ 32.504.995/0001-14. O objetivo é oferecer e analisar disciplina eletiva sobre práticas pedagógicas para acadêmicos do 4º ano de curso de graduação em enfermagem.

A coleta de dados será realizada pelo mestrando Douglas Markonne de Souza Santos e será feita através de questionário com perguntas de múltipla escolha.

Atenciosamente,

Douglas Markonne de Souza Santos

De acordo em 30/9/2017

Profª Drª Ilda Cecília Moreira da Silva
Coordenadora do curso de graduação em enfermagem
Coordenadora do curso de mestrado em ensino em ciências da saúde e do meio ambiente

ANEXO B



Carta de Anuência da Instituição de Pesquisa

Volta Redonda, 25 de setembro de 2017

Ao Instituto de Cultura Técnica – ICT
Diretor Geral: Claudio Alvares Menchise
Coordenação de Enfermagem: Enfª Msc Sophia Somaio Ceccato

Aceito o Mestrando Douglas Markonne de Souza Santos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – MEC SMA do Centro Universitário de Volta Redonda UniFOA, realizar visitas técnicas com alunos do 4º ano do curso de graduação em enfermagem entre os meses de março a junho de 2018 para atender os seguintes objetivos:

- Atender requisitos curriculares acerca da proposta de projeto de pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ENFERMAGEM sob orientação da Drª Ilda Cecília Moreira da Silva e Drª Lucrecia Helena Loureiro, cujo objetivo é oferecer e analisar disciplina eletiva para acadêmicos do curso de graduação em enfermagem do UniFOA;
- Visitar a instituição ICT e conhecer sua infraestrutura de ensino, no que diz respeito ao curso técnico de enfermagem;
- Realizar encontros e acompanhar a coordenação do curso de enfermagem para compreender a dinâmica de trabalho de gestão e docência, conhecer o modelo de gestão escolar adotado, aprender sobre instrumentos tecnológicos e pedagógicos de gerenciamento de ensino.
- Realizar seminário de práticas pedagógicas sobre assuntos emergentes da enfermagem para alunos do curso técnico de enfermagem, a partir da elaboração de projetos educacionais no formato de planos de ensino e plano de aula.

Menciona que o projeto intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ENFERMAGEM segue o cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/2012 CNS/MS. Garanti o recebimento de esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto. Além disso, informa que não haverá despesa para esta instituição que seja decorrente da participação como colaborador do projeto.

Concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, condicionado a autorização para submissão à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do UniFOA e ao cumprimento dos itens acima, caso contrários, tenho a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem qualquer penalização.

Ao receber os acadêmicos da Instituição de Ensino - UniFOA, entregaremos o parecer **Consustanciado de Aprovação** do Comitê de Ética em Pesquisa. Tratará de uma medida de segurança para resguardar os indivíduos responsáveis Instituições de ensino elencadas

Sophia S. Ceccato
 Coord. de Enfermagem - ICT
 Coren-RJ: 263.844

Assinatura e carimbo
 Coordenação de Enfermagem

ICT-INSTITUTO DE CULTURA TÉCNICA
 Claudio Alvares Menchise
 Diretor Geral

Assinatura e carimbo
 Diretor da instituição ICT

ANEXO C



Continuação do Parecer: 2.491.664

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1004653.pdf	07/12/2017 23:11:23		Aceito
Outros	Questionario_versao3.docx	07/12/2017 23:09:59	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_versao3.docx	07/12/2017 23:07:06	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_uso_de_imagem.docx	25/11/2017 09:14:22	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Cronograma	Etapasdapesquisa.docx	25/11/2017 09:10:05	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PPE_TCLE.docx	25/11/2017 09:04:36	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	FOLHA_DE_ROSTO_DOUGLAS_MARKONNE_ASSINADA.pdf	03/11/2017 15:59:27	Ana Carolina Gioseffi	Aceito
Outros	Pedido_de_autorizacaoFOA.pdf	04/10/2017 20:12:40	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_ciencia_orientadora.pdf	04/10/2017 20:07:23	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeanuencialCT.pdf	04/10/2017 20:02:01	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/10/2017 19:54:21	DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: coeops@foa.org.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas em enfermagem: estratégia de ensino na graduação

Pesquisador: DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79095617.4.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDACAO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.491.664

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do Mestrado Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente. Será realizado com acadêmicos do último ano de Enfermagem através de questionários e de uma oficina pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

- Levantar expectativas/entendimento de acadêmicos de Enfermagem relativas a sua possível prática de ensino ao nível técnico no futuro.
- Descrever o entendimento de acadêmicos de Enfermagem sobre técnicas pedagógicas de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos físicos ou químicos visto que trata-se de aplicação de questionários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Já foi avaliado anteriormente e apresentava pendencia no questionário que foi sanada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão assinados e em conformidade.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** coeps@foa.org.br



Continuação do Parecer: 2.491.664

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 08 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** coeps@foa.org.br

ANEXO D



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Práticas pedagógicas em enfermagem: estratégia de ensino na graduação			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DOUGLAS MARKONNE DE SOUZA SANTOS			
6. CPF: 095.136.597-55		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Manoel Augusto Santos Queima São José das Plameiras nº 87 VALENCA RIO DE JANEIRO 27600000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 24992127882	10. Outro Telefone:
		11. Email: dmarkonneadm@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA		13. CNPJ: 32.504.995/0001-14	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (24) 3340-8400		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			