



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RENATA MORAIS ALVES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UM  
CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM:  
DIFERENTES FORMAS DE CONSTRUIR CONHECIMENTO**

---

Londrina  
2015

RENATA MORAIS ALVES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UM  
CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM:  
DIFERENTES FORMAS DE CONSTRUIR CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* — Mestrado em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Dantas de Menezes Guariente

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A474e Alves, Renata Morais.  
Estratégias de ensino aprendizagem em um currículo integrado de enfermagem –  
diferentes formas de construir conhecimento / Renata Morais Alves. – Londrina,  
2015.  
146 f. : il.

Orientador: Maria Helena Dantas de Menezes Guariente.  
Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Enfermagem – Estudo e ensino (Superior) – Teses. 2. Enfermagem – Ensino  
integrado – Teses. 3. Conhecimento e aprendizagem – Teses. 4. Enfermagem –  
Currículos – Teses. I. Guariente, Maria Helena Dantas de Menezes. II. Universidade  
Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em  
Enfermagem. III. Título.

CDU 616-083:378

RENATA MORAIS ALVES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UM CURRÍCULO  
INTEGRADO DE ENFERMAGEM: DIFERENTES FORMAS DE  
CONSTRUIR CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* — Mestrado em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Dantas de  
Menezes Guariente  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mara Lúcia Garanhani  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de abril de 2015.

Dedico

O tempo prometido chegou!

Porque todo propósito tem seu tempo determinado por Deus e Ele é fiel em suas promessas. Obrigada Senhor por guiar meu caminhar até aqui.

Aos meus pais, Sergio e Maria Luiza pelos ensinamentos de vida e por acreditarem incondicionalmente na minha vitória, mesmo quando eu não pensava ser capaz, esta conquista foi motivada por vocês!

## Meus Agradecimentos

A Deus

Por proporcionar o “tempo de regozijo” por meio da concretização de sonhos. Os últimos dois anos foram repletos de aprendizado, crescimento pessoal, profissional e espiritual e de pequenas e grandiosas conquistas, tudo GRAÇAS a Sua bondade e devoção. A Ti, Mestre dos mestres, a minha eterna gratidão!

A minha mãe Maria Luiza que cativa por meio da ternura e nos protege como a mais forte das fortalezas, sua bondade e disposição para fazer do mundo um lugar melhor me inspiram infinitamente.

Ao meu pai Sergio por sua alegria contagiante e amor incondicional pela vida, família e amigos e pela credibilidade estampada no olhar, que me impulsionou por pronunciar “Você é capaz!”

Aos meus irmãos, Rebeca e Lucas, pelos momentos de carinho, arte e diversão. Pela cumplicidade, parceria e sinceridade demonstrada em todos os momentos, o amor que recebo de vocês me estimulou no decorrer da trajetória. Sis e Brow, pra vocês apenas três palavras: “Amo muito MAIS!”

Aos Fofuchos Rebeca e Marcelo, por estarem sempre de prontidão para me amparar e por me proporcionarem ser a “Titia Xinata” da princesa Lara. A simples lembrança de sua existência enche o meu coração de ternura e amor, desenha um sorriso em meus lábios, além de transformar o mundo cinza em um mundo estampado das mais diversas cores em todas as suas intensidades.

Ao Raul, dádiva Divina, sou abençoada por tê-lo em minha vida, sua atenção mesmo que “roubada” me inspira.

A Dinda te ama.

A Família das “Manas Caetanas” pela alegria compartilhada. Minha vida não seria a mesma sem vocês.

A “Família de Amigos”, anjos enviados por Deus para alegrar e suavizar o meu caminhar.

A “Família de Transformadores”, três importantes figuras que Deus enviou para proporcionar as mudanças necessárias para o meu desenvolvimento como “ser humano”, o meu agradecimento individualizado abaixo.

A minha querida “amiguete” Maria Angélica Motta da Silva Esser pelo incentivo, companheirismo e pelos “puxões de orelha”, esta etapa que se encerra não teria começado sem você.

Ao irmão gêmeo siamês Cleiton José Santana uma pergunta: Como descrever TUDO que ter você em minha vida representa? Simplesmente impossível colocar em palavras. Amore, amigo, companheiro e cúmplice, que sua presença em meu dia a dia dure toda a eternidade.

E a minha Best FriendForever Tatiane de Oliveira Nunes Granado, demoramos mas nos encontramos. Amiga irmã, você é “tipo” muito importante na minha vida.

A minha orientadora, Maria Helena Dantas de Menezes Guariente, a mulher mais paciente do mundo. Não existem palavras que expressem minha gratidão pelo trato delicado no decorrer do meu “lentificado” processo de amadurecimento do tema. Como verdadeira “Mãe Acadêmica”, transformou

minha jornada e me ensinou a perseverar e à acreditar que tudo é possível  
quando nos entregamos de coração.

Aos amigos mestrados, eternizados em meu coração, já sinto saudades!

À querida Jakeline Barbara Alves, pela parceria e incentivo. Pessoas  
como você são raras. Dedicção e carisma, ingredientes que te farão  
conquistar o mundo. Te desejo sucesso!

Aos professores do Programa de Mestrado em Enfermagem da UEL,  
pelo conhecimento compartilhado desde a graduação.

À Universidade Estadual de Londrina, por transformar meu espaço de  
crescimento educacional em um segundo lar.

Aos colegas de trabalho da Faculdade Pitágoras de Londrina e do SAMU  
– Londrina, meu mais sincero agradecimento.

À banca examinadora composta pelas professoras Maria Helena Dantas  
de Menezes Guariente, Mara Lúcia Garanhani e Sandra Aparecida Pires  
Franco, pela dedicação e contribuição para o sucesso da pesquisa.

“A Educação é a mais poderosa arma que se pode usar para mudar o mundo.”  
Nelson Mandela.

ALVES, Renata Morais. **Estratégias de Ensino Aprendizagem em um Currículo Integrado de Enfermagem: Diferentes Formas de Construir Conhecimento.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

A criação do Sistema Único de Saúde, aponta a necessidade de um novo perfil dos profissionais da saúde, entre eles o enfermeiro, sendo indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Graduação em Enfermagem. Neste contexto, o curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) vem desenvolvendo desde 2000, o Currículo Integrado (CI), tendo alguns de seus princípios, a interdisciplinaridade e a relação teórico-prática, compatíveis com a metodologia problematizadora, com emprego de estratégias de ensino aprendizagem diversificadas. A prerrogativa do papel docente como mediador do processo de ensino aprendizagem e do estudante como agente ativo na construção do conhecimento incitaram o seguinte questionamento: Como as estratégias de ensino aprendizagem, utilizadas no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL, possibilitam aos estudantes a construção do conhecimento? O objetivo do estudo foi compreender como se dá, por meio das estratégias de ensino aprendizagem no CI, o processo de construção do conhecimento pelo estudante do Curso de Enfermagem da UEL. Trata-se de um estudo de caso do tipo exploratório descritivo, na abordagem qualitativa por meio das técnicas de análise documental e grupo focal. A coleta de dados foi realizada de novembro de 2013 a março de 2014, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL, com CAE: 19687013.0.0000.5231. Este estudo faz parte do projeto de pesquisa Currículo Integrado de um curso de enfermagem: gestão pedagógica e formação profissional, com apoio financeiro da Fundação Araucária e do Governo do Estado do Paraná/SETI. Os dados obtidos nos 18 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares e nos oito grupos focais realizados com estudantes das quatro séries do curso foram submetidos à análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). Identificou-se nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos 36 estratégias de ensino aprendizagem, enquanto que o relatado pelos educandos, apontaram 26. Os dados qualitativos levantados nos cadernos dos módulos foram analisados em conjunto com os depoimentos emitidos nos grupos focais, buscando evidenciar as estratégias consideradas pelos estudantes mais efetivas na construção do conhecimento. Pode-se ainda elaborar a categoria: Estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Currículo Integrado – da narrativa do contexto pedagógico à possibilidade das operações de pensamento, apresentada em três subcategorias: Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais São?, Como Acontecem? e O que Possibilitam? Notou-se um leque de estratégias de ensino aprendizagem oportunizadas no decorrer da formação. O desenvolvimento das estratégias, pormenorizadas, foram a aula expositiva dialogada, o seminário e o tutorial. As operações de pensamento mais evocadas como resultante das estratégias de ensino, dizem respeito a crítica, decisão e obtenção e organização de dados. Conclui-se que um colorido quanti-qualitativo de estratégias de ensino aprendizagem é empregado na prática educacional do CI, revelando a efetivação da construção do conhecimento, em uma perspectiva significativa para o estudante. A escolha assertiva das estratégias de ensino aprendizagem se constitui, juntamente a conduta de pró-atividade do estudante e ao papel de mediação do professor, em elemento pedagógico essencial na formação do enfermeiro crítico, reflexivo e transformador da realidade, proposto pelo CI.

**Palavras-chave:** Educação em enfermagem. Estratégias de ensino aprendizagem. Currículo integrado. Metodologia ativa. Operação do pensamento.

ALVES, Renata Morais. **Teaching-learning Strategies in a Nursing Integrate Curriculum: Different Forms to Build Knowledge.** 146 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### ABSTRACT

The National Health System indicate the necessity of a new profile of the health care professional, including the nurses. These changes are indicated on the National Curriculum Guidelines on the undergraduate Nursing course. In this context, the Nursing course of the Londrina State University (UEL) has developed, since 2000, the Integrated Curriculum (CI), which involves the interdisciplinary and the theory and practice relationship, compatible with the problematizing methodology, employing diversified teaching-learning strategies. The prerogative of the teacher's role as a mediator of the teaching-learning process and the student as an active agent on the knowledge construction urged the following questioning: How do the teaching-learning strategies, used in the Integrate Curriculum of the Nursing course at UEL, enable students to build knowledge? The aim of the study was to comprehend how the process of the knowledge construction of the Nursing course students of UEL works through the teaching-learning strategies in the CI. It is a case study, exploratory descriptive, on the qualitative approach through the technique of documentary and focus group analyses. The data collect were held from November of 2013 to March of 2014, from the approval by the Ethic in Research Involving Human Subjects Committee of UEL, CAE: 19687013.0.0000.5231. This study is part of the research project Integrate Curriculum of a Nursing course: educational management and professional formation, with financial support of Araucaria Foundation and the Paraná Government/SETI. The data obtained from 18 planning and development documents of interdisciplinary modulus and from 8 focus groups with students from the four periods of the course were subjected to the content analysis proposed by Bardin (2011). In the planning and development documents of the modulus were identified 36 strategies of teaching-learning, whereas the students reported 26. The qualitative data collected in the modulus document were analyzed with the testimonials issued on focus groups, seeking to put on evidence the strategies considered more effective in building knowledge by the students. The following category can be elaborated: Teaching-learning strategies used in the Integrate Curriculum – from the pedagogical context narrative to the possibility of thinking operations, showed in 3 subcategories: Teaching-learning strategies: Which are they?, How do they happen? and What do they enable? It was noticed a range of teaching-learning strategies nurtured during the course. The detailed development of the strategies were the expositive and dialogued class, the seminar and tutorial. The thinking operation that were more evoked as resultant of teaching strategies is about the criticism, decision and achievement and data organization. Concluding that some colorful quantitative and qualitative strategies of teaching-learning are employed on the educational practice of CI, revealing the realization of the knowledge construction, in a significant perspective to the student. The assertive choice of learning teaching strategies is constituted along the conduct of student pro-activity and teacher mediation role are an essential pedagogical element in the formation of a critical, reflexive and reality transformer nurse, proposed by the Integrate Curriculum.

**Keywords:** Nursing education. Teaching-learning strategies. Integrate curriculum. Active methodology. Thinking operation.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Relação dos módulos interdisciplinares que compõem a matriz curricular por série do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, segundo oferta, carga horária teórica, prática e total, Londrina, Paraná, 2014..... 19
- Quadro 2** – Relação de estratégias de ensino aprendizagem mencionadas pelos coordenadores dos módulos interdisciplinares, por série do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2013. .... 23
- Quadro 3** – Relação das operações mentais possibilitadas pelas estratégias de ensino aprendizagem, segundo conceito/ relações, 2012..... 36
- Quadro 4** – Relação dos módulos interdisciplinares que compõem a matriz curricular do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, segundo série, ano de publicação do caderno de planejamento e desenvolvimento e denominação, Londrina, Paraná, 2014. .... 44
- Quadro 5** – Relação de estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Currículo Integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, trazidas nos cadernos dos módulos, segundo série e módulo do Curso de Enfermagem, Londrina, Paraná, 2013. .... 64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
HURNP	Hospital Universitário da Região Norte do Paraná
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
CI	Currículo Integrado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PIM I	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 OBJETIVO</b> .....	25
<b>3 O DESPERTAR PARA A TEORIA</b> .....	29
<b>4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	38
4.1 TIPO DE PESQUISA .....	39
4.2 CAMPO DE ESTUDO .....	41
4.3 FONTES DE DADOS .....	42
4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	43
4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	48
4.6 ÉTICA EM PESQUISA .....	49
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	51
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS INTERDISCIPLINARES .....	52
5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	57
5.3 CENÁRIO EDUCACIONAL DO CURRÍCULO INTEGRADO – ENTRE A METODOLOGIA ATIVA E O MÉTODO TRADICIONAL .....	58
5.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM UTILIZADAS NO CURRÍCULO INTEGRADO – DA NARRATIVA DO CONTEXTO PEDAGÓGICO À POSSIBILIDADE DAS OPERAÇÕES DE PENSAMENTO .....	53
5.4.1 Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais São? .....	54
5.4.2 Estratégias de Ensino Aprendizagem: Como Acontecem? .....	69
5.4.3 Estratégias de Ensino Aprendizagem: O Que Possibilitam? .....	96
5.4.3.1 Da estratégia de ensino aprendizagem à possibilidade da operação de pensamento .....	97
5.4.3.2 Operações de pensamento possibilitadas pelas estratégias de ensino aprendizagem .....	102

<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
	<b>APÊNDICE</b> .....	127
	APÊNDICE 1 – Instrumento de Coleta de Dados dos Cadernos de Planejamento e Desenvolvimento dos Módulos Interdisciplinares .....	128
	APÊNDICE 2 – Carta de solicitação para realização de pesquisa .....	129
	APÊNDICE 3 – Cadastro de Estudantes para Grupo Focal .....	130
	APÊNDICE 4 – Guia de Atividades para o Coordenador do Grupo Focal .....	131
	APÊNDICE 5 – Grade Curricular por Série .....	133
	APÊNDICE 6 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO .....	135
	APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	137
	<b>ANEXO</b> .....	139
	ANEXO 1 – Autorização do Colegiado .....	140
	ANEXO 2 – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa .....	141
	ANEXO 3 – Ficha do Perfil do Ingressante da UEL.....	142

## APRESENTAÇÃO

Enquanto egressa de um Currículo Integrado de Enfermagem há pouco mais de 10 anos, posso testemunhar que as mudanças geradas por ele alcançam, não só a vida profissional, mas também proporcionam modificações na vida pessoal.

Aprender a aprender possibilitou conhecer intimamente potencialidades e fragilidades pessoais até então desconhecidas. O processo de ensino aprendizagem vivenciado nos quatro anos de graduação, inserida em um contexto educacional como o ofertado pelo Currículo Integrado (CI) propiciaram espaço adequado para trabalhar cada uma das fragilidades percebidas, afim de melhorá-las, possibilitando igualmente o aprimoramento das potencialidades.

A postura de proatividade do acadêmico proposta pelo CI fluiu de maneira natural no decorrer dos quatro anos de graduação. As variadas maneiras de ensino aprendizagem vivenciadas por mim, oportunizadas pelos docentes em sala de aula, transformaram a minha postura de aluna receptáculo do conhecimento do professor à aluna com atitude de busca, de aprimorar o conhecimento, de responsável pela construção do próprio aprendizado.

Após a finalização da graduação, atuando como enfermeira no mundo de trabalho, as dificuldades surgiram e foram incontáveis, porém, estava preparada para buscar respostas e observar a realidade de forma crítica e reflexiva, visando sempre a sua transformação para melhor atender ao paciente.

Hoje atuo como docente no Ensino Superior em Enfermagem e percebo com maior evidência que o caminho escolhido pelo CI para formação do enfermeiro necessário na atualidade é adequado e condizente às Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas oportunizam ao estudante momentos de busca, reflexão, questionamentos, criação e inovação para a construção do conhecimento.

A elaboração desta dissertação me possibilitou a construção e reconstrução de saberes, pela proximidade teórica sobre metodologia ativa e as diversas estratégias de ensino aprendizagem ofertadas no CI, da mesma maneira pelos dizeres dos estudantes sobre suas vivências de aprendizado em cada uma dessas estratégias, transformando a minha prática profissional em sala de aula.

Além disso, este estudo instituiu meu primeiro contato com a abordagem qualitativa, que despontou como o maior dos desafios até então direcionados a mim pelo Programa de Mestrado, gerando um misto de sentimentos, da incapacidade pela complexidade do desafio, ao contentamento pelo início da compreensão e o aprendizado adquirido.

Agradeço enormemente a oportunidade de crescimento e aprendizado profissional e pessoal.

A opção em apresentar a dissertação na forma de relatório tradicional se deu ao constatar a riqueza dos depoimentos captados junto aos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem, o que permitiu um caminhar reflexivo sobre a percepção deles abarcando a temática proposta ao desvelamento.

Como fruto da análise dos documentos realizada neste estudo, está em elaboração artigo intitulado: **O planejamento das estratégias de ensino aprendizagem na formação do enfermeiro**, que aborda os detalhes do programa de aprendizagem apresentado nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares do CI, no que concerne às estratégias de ensino aprendizagem. Esse artigo será submetido à Revista Gaúcha de Enfermagem.

Pretendo ainda, após a defesa, elaborar artigos que abarquem os principais resultados apresentados na dissertação como categoria denominada: Estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no currículo integrado – da narrativa do contexto pedagógico à possibilidade das operações de pensamento, apresentada em três subcategorias: Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais São?, Como Acontecem? e O que Possibilitam?, com o intuito de compartilhar com os docentes, formadores de profissionais enfermeiros, as minúcias de como mediar o conhecimento, favorecendo a sua construção, por meio do bom emprego das estratégias de ensino aprendizagem abordadas.

Espero ainda, ao término desta pesquisa, com o aprendizado adquirido, cumprir meu papel de docente do ensino superior, conduzindo meus alunos ao aprendizado significativo de maneira autônoma, responsável e prazerosa, extravasando o ambiente educacional para a vida, como aconteceu comigo.

# *INTRODUÇÃO*

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de formação do enfermeiro com perfil para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) de maneira que possibilite o alcance das premissas da saúde para todos, torna imprescindível que os Cursos de Graduação implementem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essa ação se faz essencial ao momento educacional, tendo como um dos aspectos a serem considerados pelos professores e gestores curriculares, as metodologias de ensino no processo de formação.

Historicamente a necessidade de modificações na formação dos profissionais da saúde, em específico o enfermeiro, foram percebidas antes mesmo da implantação do SUS, acompanhando as transformações ocorridas no mundo e no Brasil relacionadas não só à saúde, mas à educação e às modificações sociais e políticas, sendo necessário conhecer um pouco dessa história em âmbito nacional para compreender a relevância da pesquisa.

O ensino em enfermagem foi instituído no Brasil no ano de 1923, por intermédio da escola conhecida na atualidade como Escola Anna Nery que fica situada na cidade do Rio de Janeiro e vem passando por diversas mudanças curriculares no decorrer dos anos (ITO *et al.*, 2006).

Na década de 1980, com as discussões da Reforma Sanitária e a concepção do SUS, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) conduziu as discussões curriculares por meio de seminários nacionais e regionais por todo o país, convidando profissionais enfermeiros, docentes e discentes da graduação em enfermagem a participarem da construção coletiva de um novo projeto educacional que transpusesse o olhar tecnicista e curativo utilizado até o momento (GERMANO, 2003).

O processo de construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) é lento, mas os resultados obtidos foram inúmeros e trazem a precisão da quebra de paradigma na Educação Superior, não só de enfermeiros, mas de todas as categorias profissionais da saúde. Percebeu-se a necessidade de ampliar o foco tecnicista com a inclusão do olhar para a realidade social, proporcionando ao currículo a flexibilidade necessária para a integração dos saberes e o pensar crítico, em que a ação gera reflexão e nova ação (GERMANO, 2003).

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que descreve em seu capítulo IV, artigo 43, que o Ensino Superior tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 21), fomentando as discussões acerca das mudanças curriculares nas diversas áreas de formação.

A LDB traz especificações para a educação em todos os seus níveis, de forma generalista, sem descrição focada nas categorias profissionais e, embora a movimentação dos enfermeiros neste momento em prol da mudança curricular fosse intensa, a fim de adequar o perfil do enfermeiro às necessidades da sociedade brasileira e ao contexto histórico da enfermagem enquanto profissão (ITO *et al.*, 2006), a Diretriz Curricular específica para alguns dos cursos da saúde, incluindo a Enfermagem, foi aprovada e publicada apenas em 2001.

A DCN do Curso de Graduação em Enfermagem amplamente discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) até sua homologação no ano de 2001 traz em seu artigo terceiro uma nova concepção do perfil do formando em enfermagem:

- I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e
- II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (BRASIL, 2001b, p. 4).

Motivados pelo movimento nacional de reformulação curricular, o corpo docente do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), criado no ano de 1972, iniciou nesse período, quinta reformulação curricular vivenciada em seus 41 anos de existência (DESSUNTI *et al.*, 2014).

Foram impulsionados pela vontade de formar enfermeiros com competência para exercer e gerenciar um cuidado de excelência e assim se debruçaram na quinta proposta de reformulação, denominada Currículo Integrado (CI) que teve sua implantação no ano de 2000. Após sua implantação o PPC de Enfermagem passou pela sexta e sétima reformulação, com

acréscimo do sistema de avaliação por conceito bidimensional e a carga horária hora-cheia (SILVA, 2013).

O CI está organizado em módulos interdisciplinares, alocados em quatro séries. Os módulos interdisciplinares são organizados de forma a favorecer o aprendizado significativo por meio do uso de metodologias ativas. Além disso, cada módulo interdisciplinar possibilita ao estudante uma gama específica de saberes a serem apreendidos, direcionando-o na construção de seu conhecimento (GARANHANI, *et al.*, 2013). Tendo como matriz curricular a descrição apresentada no quadro 1:

**Quadro 1:** Relação dos módulos interdisciplinares que compõem a matriz curricular por série do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, segundo oferta, carga horária teórica, prática e total, Londrina, Paraná, 2014.

**1ª série**

		<b>Carga Horária</b>		
<b>Módulo</b>	<b>Oferta</b>	<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTERAÇÃO ENSINO, SERVIÇO E COMUNIDADE I	A	16	68	84
A UNIVERSIDADE E O CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL	1S	50	36	86
PROCESSO SAÚDE DOENÇA	1S	218	145	363
ASPECTOS MORFOFISIOLÓGICOS E PSÍQUICOS DO SER HUMANO	2S	165	203	368
<b>Total</b>		<b>449</b>	<b>452</b>	<b>901</b>

**2ª série**

		<b>Carga Horária</b>		
<b>Módulo</b>	<b>Oferta</b>	<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTERAÇÃO ENSINO, SERVIÇO E COMUNIDADE II	A	40	73	113
PRÁTICAS DO CUIDAR	1S	165	203	368
SAÚDE DO ADULTO I	2S	117	95	212
CENTRAL DE MATERIAL E BIOSSEGURANÇA	2S	33	50	83
ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SAÚDE E ENFERMAGEM	2S	85	45	130
<b>Total</b>		<b>440</b>	<b>466</b>	<b>906</b>

## 3ª série

		Carga Horária		
Módulo	Oferta	Teórica	Prática	Total
SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	B	88	141	229
SAÚDE DA MULHER E GÊNERO	B	76	127	203
SAÚDE DO ADULTO II	1S	137	268	405
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	2S	16	20	36
<b>Total</b>		<b>317</b>	<b>556</b>	<b>873</b>

## 4ª série

		Carga Horária		
Módulo	Oferta	Teórica	Prática	Total
DOENÇAS TRANSMISSÍVEIS: PREVENÇÃO E CUIDADO	B	50	83	133
SAÚDE MENTAL: AÇÕES DE ENFERMAGEM NOS DIVERSOS NÍVEIS DE ASSISTÊNCIA	B	50	83	133
CUIDADO AO PACIENTE CRÍTICO	B	50	83	133
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	A	0	100	100
INTERNATO	2S	83	830	913
<b>Total</b>		<b>233</b>	<b>1179</b>	<b>1412</b>

Fonte: [http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/deliberacoes/deliberacao\\_15\\_11.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_15_11.pdf),

[http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/deliberacoes/deliberacao\\_22\\_10.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_22_10.pdf) [http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo\\_2013/organizacao\\_curricular/enfermagem.pdf](http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo_2013/organizacao_curricular/enfermagem.pdf)

De acordo com Garanhaniet *al.* (2005a), o PPC do CI trouxe como proposta a integração do ciclo básico com o profissionalizante, com oferta do aprendizado teórico associado à prática. Dessuntiet *al.* (2014) reforçam a importância da integração dos conteúdos, visto que o CI os organiza a partir de uma ideia central que necessita de abordagem interdisciplinar para ser compreendida.

Além da integração de conteúdos, esse currículo propõe a construção do conhecimento partindo do geral para o específico, com aumento progressivo da complexidade da temática trabalhada, com aproximações sucessivas ao longo da formação (DESSUNTI *et al.*, 2014).

A estratégia metodológica que embasa o CI é a problematização. Esse método propõe um aluno comprometido com o aprendizado, criativo, com responsabilidade social e autônomo (GARANHANI *et al.*, 2005b).

Toda a estruturação do CI foi refletida da idealização do perfil do profissional enfermeiro, que de acordo com o PPC de Enfermagem da UEL, 1999, é assim descrita:

[...] o enfermeiro deve atender às necessidades sociais de saúde do indivíduo, família e comunidade nos diferentes níveis de atenção, visando à promoção, proteção e recuperação da saúde com qualidade e resolutividade de forma integral e equânime. Deve ainda buscar uma formação generalista, ética, humanista, crítica e reflexiva, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades gerais abrangendo a atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, trabalho em equipe, liderança, administração/gerenciamento e a educação permanente (UEL, 1999, p. 15).

A homologação das DCNs do Curso de Enfermagem no ano de 2001 confirmou ao corpo docente do Curso de Enfermagem da UEL que o caminho que escolheram trilhar para a formação de enfermeiros, no ano anterior, era o adequado, visto que em 2000 iniciaram a oferta aos alunos do Curso de Enfermagem com um currículo focado no estudante, que deve participar de maneira ativa na construção de seu conhecimento (SILVA, 2013).

Na perspectiva do PPC, com currículo inovador como o Curso de Enfermagem da UEL, a metodologia tem destaque e se diferencia das metodologias tradicionais utilizadas anteriormente na formação de enfermeiros no país.

Na metodologia de ensino habitual ou convencional, o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno assume papel de receptáculo, realizando a memorização do conteúdo explanado pelo docente em sala de aula, tendo o profissional uma formação com desenvolvimento de habilidades diferentes das exigidas pelo momento da história em que vivemos (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Para viabilizar a formação de um profissional que atenda ao perfil profissional delineado no PPC, é preciso ir além e abraçar o novo, utilizando como modelo de aprendizagem a metodologia ativa. Essa metodologia traz o aluno como centro do processo educacional, pois possibilita sua participação ativa na construção dos saberes, com utilização de sua vivência prévia, incitando-os na busca do conhecimento de forma criativa, crítica e reflexiva (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Para que a metodologia ativa proposta pelo CI seja eficaz, o aluno deve atuar de forma intensa, autônoma, crítica e reflexiva, participando da construção de seu aprendizado com responsabilidade e engajamento, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências propostas (DESSUNTI *et al.*, 2014).

Ainda na busca do profissional diferenciado e pensante, Anastasiou e Alves (2012) destacam a necessidade de realizar a trajetória do conhecido ao desconhecido e se aventurar na construção coletiva e criativa do conhecimento. Alunos e professores em parceria descobrindo maneiras de fazer aulas, tecendo e vivenciando juntos o processo de ensinar e aprender.

Anastasiou e Alves (2012) trazem que o novo processo de ensino aprendizagem se descortina como um desafio lançado a docentes e discentes. O professor pode encontrar dificuldades em modificar seu hábito de trabalho, devido a não compreensão da necessidade de rompimento com a metodologia tradicional. Porém, o desafio continua mesmo após essa compreensão, pois o educador se vê lidando com questionamentos inesperados, inserções e criticidade do aluno, necessidade de modificação da dinâmica da aula e incerteza dos resultados que serão obtidos com a aplicação do novo.

A atuação do professor frente a essa nova maneira de ensinar e aprender deve ser transformada, pois ele passará de detentor do conhecimento à guia e orientador da construção de saberes. Deve assumir papel de estrategista, visto que deverá propor ferramentas diferenciadas e atrativas, com o intuito de facilitar o processo de construção do conhecimento, possibilitando aos alunos a assimilação do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

O papel assumido pelo professor no CI de acordo com Dessuntiet *al.* (2014), é de promotor do aprendizado crítico, reflexivo e significativo, sendo responsável pelo seu planejamento e orientação.

No entender de Anastasiou e Alves (2012), as estratégias visam à consecução de objetivos, mostrando o caminho a ser percorrido para se chegar ao que é almejado. Portanto, é imprescindível que estudante e professor tenham clareza dos objetivos propostos pela atividade. Para essas autoras o caminho pode ser apontado pelos Programas de Aprendizagem, que diferentemente do tradicional plano de aula, foca suas condutas no aprendizado a ser desenvolvido pelo aluno, visando à assimilação do conhecimento pelo estudante e não o que o professor desenvolverá para ensinar.

No CI do Curso de Enfermagem da UEL tem-se utilizado, em cada módulo, os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares que visam informar aos estudantes e docentes a trajetória a ser realizada ao longo dos dias que deverá acontecer (GIROTI, 2012). Consta nesse material desde a ementa, as competências e

habilidades a serem alcançadas ao longo do processo formativo, cronograma, atividades a serem realizadas, sistema de avaliação, referências bibliográficas, entre outras (GARANHANI, *et al.*, 2013).

O livro, *Currículo Integrado: A experiência do curso de Enfermagem da UEL*, publicado em 2014, mais especificamente em seu capítulo quatro intitulado: “Boas Práticas de Ensino no Currículo Integrado de Enfermagem”, traz as metodologias ativas de ensino aplicadas, compreendidas pelos coordenadores dos módulos como exitosas, no quesito de propiciarem ao estudante o aprendizado significativo (TACLA *et al.*, 2014).

A leitura desse texto permitiu a elaboração do quadro 2, com a descrição das estratégias de ensino citadas pelos coordenadores dos módulos, pelas respectivas séries e módulos.

**Quadro 2:** Relação de estratégias de ensino aprendizagem mencionadas pelos coordenadores dos módulos interdisciplinares, por série do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2013.

Série	Módulo	Metodologia ativa aplicada
1ª	A Enfermagem e o Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina	✓ Tempestade de Ideias (BrainStorm)
1ª	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I (PIM I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tutoriais</li> <li>✓ Problematização</li> <li>✓ Dramatização</li> <li>✓ Diário de Campo e de Narrativas</li> <li>✓ Passeios ambientais</li> <li>✓ Genograma</li> <li>✓ Ecomapa</li> </ul>
1ª	Aspectos Morfológicos e psíquicos do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Representação</li> <li>✓ Aulas dialogadas</li> <li>✓ Estudo de Caso</li> </ul>
1ª	Processo Saúde – Doença	✓ PBL – Aprendizagem baseada em problemas
2ª	Saúde do Adulto I	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relatos de experiência</li> <li>✓ Visitas</li> <li>✓ Situação problema</li> </ul>
2ª	Organização dos Serviços de Saúde e Enfermagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situação problema</li> <li>✓ Mapa conceitual</li> </ul>
2ª	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade II (PIN II)	✓ Situação problema
2ª	Práticas do Cuidar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Seminários</li> <li>✓ Pasta temática</li> <li>✓ Estudo de caso</li> </ul>
3ª	Saúde do Adulto II	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situação problema</li> <li>✓ Conferências</li> <li>✓ Estudos dirigidos</li> <li>✓ Visitas técnicas</li> <li>✓ Aulas práticas</li> </ul>
3ª	Saúde da Criança e do Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situação problema</li> <li>✓ Estudo de caso clínico</li> <li>✓ Visitas técnicas</li> <li>✓ Estudos dirigidos</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferências</li> <li>✓ Mesa redonda</li> </ul>
3ª	Saúde da Mulher e Gênero	✓ Pasta Temática
3ª	Trabalho de Conclusão de Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aula expositiva dialogada</li> <li>✓ Laboratório de Informática</li> </ul>
4ª	Trabalho de Conclusão de Curso	✓ Orientação individual com o professor
4ª	Saúde Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aula dialogada</li> <li>✓ Casos clínicos</li> <li>✓ Entrevistas</li> <li>✓ Resenhas</li> <li>✓ Técnicas psicodramáticas</li> </ul>
4ª	Doenças transmissíveis: Prevenção e Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudo de caso</li> <li>✓ Roteiro de estudo</li> </ul>
4ª	Cuidado ao paciente crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dramatizações</li> <li>✓ Estações práticas</li> </ul>
4ª	Internato	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situação problema</li> <li>✓ Dinâmicas de grupo</li> <li>✓ Portfólio</li> </ul>

Fonte: TACLA, Mauren Teresa Grubisich Mendes. *Et al.* Boas Práticas de Ensino no Currículo Integrado de Enfermagem. In: KIKUCHI, Edite Mitie; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes. [org.]. ***Currículo Integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina.*** Londrina: UEL, 2012. p. 75-92.

Como nem todas as estratégias de ensino aprendizagem são de conhecimento público, descreveremos, a seguir, algumas embasadas nas descrições encontradas no capítulo do livro mencionado anteriormente.

Na estratégia de ensino aprendizagem *tempestade de ideias* o professor lança questões norteadoras sobre um tema específico de forma a motivar os estudantes na utilização da criatividade no levantamento de hipóteses, com posterior estudo para verificação das mesmas. A *pasta temática* é composta por sínteses de conteúdo considerados importantes pelo estudante sobre saúde reprodutiva, sendo utilizada posteriormente nas atividades de campo, aulas práticas e estágio. A estratégia denominada *estação prática* consiste na realização de práticas indicadas em protocolos nos laboratórios de enfermagem. Por fim, a estratégia de ensino aprendizagem *situação problema* proveniente de uma situação cotidiana do meio profissional que estimula a reflexão, possibilitando ao estudante a construção do conhecimento, por meio da junção de seu conhecimento prévio, com o adquirido nos estudos da problemática e pela discussão com os colegas em sala de aula (TACLA, *et al.*, 2014).

A publicação do livro revela quais estratégias de ensino aprendizagem são utilizadas nos módulos interdisciplinares, de acordo com os coordenadores dos mesmos. Os depoimentos foram instigados no sentido de analisar em que medida os princípios pedagógicos propostos pelo CI, na perspectiva das metodologias ativas de ensino, têm possibilitado a formação do enfermeiro crítico, criativo, reflexivo e com autonomia intelectual, conforme o preconizado no PPC desse curso (TACLA *et al.*, 2014).

Tem-se ainda que o CI do Curso de Enfermagem da UEL vem sendo explorado em pesquisas sob vários aspectos, porém, algumas de suas facetas não foram abordadas, entre elas, a percepção do aluno a respeito da gama de estratégias de ensino aprendizagem utilizadas para a formação do enfermeiro pretendido.

Em pesquisas bibliográficas realizadas sobre estratégias de ensino aprendizagem e a percepção do aluno de enfermagem a respeito dessas estratégias, sua aplicação e efetividade, constata-se escassez de publicações abordando essa temática.

Na pesquisa de Paranhos e Mendes (2010), a estratégia de possibilitar o contato precoce com os usuários dos serviços de saúde recebe elogios por parte dos estudantes, por harmonizar maior proximidade com a realidade profissional e auxiliar na fixação da teoria devido à integração da prática com o conteúdo estudado.

Sampaio e Cadete (2013) concluíram com sua pesquisa que o estudante reconhece as estratégias de ensino utilizadas no decorrer de sua formação acadêmica como peça fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e os diferentes papéis assumidos por ele e pelo docente nessa nova forma de aprender.

Trazem ainda que deveriam receber estímulos ao desenvolvimento da atitude questionadora desde o início da formação. Descrevem como positivo o contato precoce com os serviços de saúde e comunidade e sua importância para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que realizam na prática o processo de detectar e solucionar problemas e destacam a necessidade do professor estar devidamente apropriado acerca das metodologias ativas utilizadas, uma vez que essa apropriação é fundamental para a atuação docente, que possui caráter de orientador do processo de ensino aprendizagem (SAMPAIO; CADETE, 2013).

Esses estudos apresentam conclusões amplas a respeito das novas propostas curriculares para formação de enfermeiros, com discussões sutis acerca das estratégias de ensino utilizadas para executar o processo de ensino aprendizagem e a qualidade do conhecimento construído por meio de sua utilização.

Tem-se ainda que levar em consideração que o estudante é o ator principal desta nova forma de ensinar e aprender, sofrendo diretamente as repercussões da mesma, tornando sua percepção, sobre a metodologia de escolha dos Cursos de Graduação em Enfermagem, essencial para a compreensão de quais meios utilizados favorecem o aprendizado significativo.

O presente estudo parte do pressuposto que o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem, na vertente da metodologia ativa, ao fomentar nos estudantes as operações de pensamento, propicia a construção do conhecimento.

Diante dessa situação, temos a seguinte pergunta de pesquisa: Como as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL possibilitam aos estudantes a construção do conhecimento?

Espera-se por meio desta pesquisa possibilitar a descrição das estratégias de ensino consideradas exitosas pelos estudantes, passíveis de implementação nos módulos do CI do Curso de Enfermagem da UEL e de outras Instituições de Ensino Superior, no sentido de estimular experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem. Assim como, fomentar o aprimoramento da utilização das estratégias de ensino, pelos docentes e discentes, por meio da divulgação dos resultados obtidos no estudo e ainda evidenciar as estratégias de ensino como fator possibilitador da construção de conhecimento na formação de enfermeiros participativos, críticos-reflexivos, criativos e inovadores, compatíveis com a necessidade da atualidade.

*OBJETIVO*

## 2 OBJETIVO

### **Objetivo geral:**

Compreender como se dá, por meio das estratégias de ensino aprendizagem no Currículo Integrado, o processo de construção do conhecimento pelo estudante do Curso de Enfermagem da UEL.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Analisar as estratégias de ensino aprendizagem, apresentadas nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares e nos depoimentos dos estudantes, desvelando o Cenário Educacional do Currículo Integrado;
- ✓ Revelar as potencialidades e limites das estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Currículo Integrado na percepção dos estudantes;
- ✓ Compreender como as operações de pensamento por meio das estratégias de ensino aprendizagem propiciam a construção do conhecimento.

O DESPERTAR  
PARA A TEORIA

### 3 O DESPERTAR PARA A TEORIA

As mudanças curriculares do Ensino Superior em Enfermagem têm acompanhado o ciclo evolutivo social, político e econômico do Brasil. A transformação é conjunta; quando a realidade se altera, o trabalhador enfermeiro se ajusta e os profissionais envolvidos com o ensino desse ofício mobilizam-se no sentido de buscar o novo perfil exigido pelo momento histórico e pelo mercado de trabalho, levando sempre em consideração a necessidade de se manter fiel aos princípios da profissão e na necessidade da atualidade por profissionais com formação crítica e reflexiva, capazes de atuar como agentes de transformação (ITO *et al.*, 2006).

Nóbrega-Therrien *et al.* (2010) descrevem a relação da formação de enfermeiros com as alterações da realidade, como algo dinâmico, uma vez que, sempre que a realidade nacional e/ou mundial sofre alterações significativas, estas influenciam as necessidades da sociedade, entre elas as relacionadas à saúde, evidenciando que é preciso transformar a construção dos saberes do profissional enfermeiro, buscando a integração da teoria e da prática, com reflexão na ação em enfermagem.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI promovida pela UNESCO, 17 artigos foram compilados em forma de declaração e descrevem as missões e funções da Educação Superior. Nessa declaração, enfatizou-se aspectos como educar, formar e realizar pesquisas, função ética, autonomia e responsabilidade, além de aproximações educacionais inovadoras como: pensamento crítico e criatividade, potencial educacional e desafio de tecnologias, compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos, entre outros (UNESCO, 1998).

Masetto (2012) faz menção à Declaração, emitida após a Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, pela UNESCO, enfatizando o desafio aí contido ao educador do Ensino Superior que deve focar suas energias no ato de ensinar aos educandos a autonomia no processo de aprendizagem, para que o mesmo possa posteriormente acompanhar as mudanças oriundas do mundo e do mercado de trabalho, por ter desenvolvido a habilidade de busca, a criticidade e a tomada de decisões.

É preciso ter a compreensão de que todas as necessidades que pedem mudança na formação profissional, visam não só a modificação do profissional de nível superior, mas também a transformação do ser humano. Masetto (2012), nesse sentido, ressalta o

desenvolvimento cíclico da nossa sociedade em diversos aspectos, entre eles o político, cultural, ético, educacional, econômico, entre outros, sendo necessário aprender à aprender para a vida, extrapolando o espaço escolar.

Para possibilitar essa modificação no cenário educacional do Ensino Superior, é preciso sensibilizar os docentes para a incorporação de uma nova conduta, uma vez que eles pensarão em como propiciar essa formação diferenciada aos profissionais, desde a organização dos currículos até a aplicação dos conteúdos em sala de aula. A movimentação dos estudiosos da educação contemporânea resultou na publicação de novas Diretrizes Curriculares para os cursos da área da saúde, entre eles a Enfermagem.

Como apresentado anteriormente a LDB, homologada em 1996, traz de forma generalizada para todos os níveis educacionais, a necessidade de formação com habilidade crítica e de reflexão. No ano de 2001, endossada pela LDB, ocorreu a publicação das DCNs para os cursos da área da saúde, seguidas das DCNs específicas para o Curso de Graduação em Enfermagem, que direcionam as mudanças necessárias no processo de ensino aprendizagem e detalham o perfil do egresso esperado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001b).

Embasados nessas diretrizes, os docentes das instituições de Ensino Superior mobilizaram-se para a construção de PPCs que atendessem a essas especificações, sendo necessário repensar o processo de ensino aprendizagem e o seu planejamento.

O bom planejamento de qualquer ação educativa gera resultados que extrapolam a sala de aula, visto que colabora não só para a formação de profissionais competentes, mas também de cidadãos comprometidos com as melhorias da sociedade em que estão inseridos (MASETTO, 2012; LOPES, 2011).

Para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos, o planejamento deve organizar as ações a serem desenvolvidas pelos docentes e pelos discentes (MASETTO, 2012; ANASTASIOU; ALVES, 2012). Essa perspectiva está alicerçada na concepção de que o educando construirá ativamente o seu conhecimento pela mediação do professor, sendo crítico e reflexivo durante todo o processo, favorecendo o acontecimento de situações até então inusitadas para o educador. Logo, o planejamento deve ser flexível e adaptável, sem comprometimento do conteúdo (MASETTO, 2012).

Para Anastasiou e Alves (2012), o plano de ensino tradicional tem enfoque na ação docente, porém, para que o conhecimento se efetive de forma significativa é preciso inserir o

educando neste processo, sendo necessário que se transfira o enfoque do planejamento para o aprendiz. Pensando no aumento da complexidade exigida para executar o planejamento educacional que coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, as autoras indicam uma nomenclatura mais abrangente, e denominam novamente o plano de ensino, chamando-o de programas de aprendizagem.

Aos programas de aprendizagem tem-se a alusão dos seguintes elementos: importância do programa na formação profissional, situações em que os conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais) serão utilizados na futura profissão, objetivos gerais e específicos, identificação da lógica própria do programa, tipos de conteúdos e conhecimentos prévios, metodologia e estratégias adequadas, formas de acompanhamento do processo pretendido e dos produtos obtidos, além da bibliografia e do cronograma (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Para elaboração de um programa de aprendizagem capaz de formar o enfermeiro autônomo, transformador da realidade ao seu redor, faz-se necessária a mudança do cenário educacional utilizado até o momento (tendência tradicional) para um cenário que possibilite o alcance do aprendizado significativo, por meio da mudança de conduta do professor e do estudante.

Para que o aprendizado seja significativo, faz-se necessário tornar o estudante autônomo (DEMO, 2004). Ao ser dotado de autonomia, o aprendiz deve compreender que o conhecimento só se renovará, a ponto de possibilitar repensar e transformar a realidade, quando se mobilizar na busca contínua de novos saberes, quando entender que aprender exige esforço próprio. Só assim apreende de forma significativa e duradoura os conteúdos programados para o momento educacional vivido (DEMO, 2004; MARIN *et al.*, 2010a).

O alcance da autonomia está relacionado à maneira como o processo de ensino aprendizagem é planejado e colocado em prática. As instituições de Ensino Superior que estão se mobilizando para propiciar aos seus estudantes o perfil delineado nas DCNs têm utilizado diferentes abordagens de ensino aprendizagem para a sua obtenção, entre essas as metodologias ativas.

Na concepção de Marin *et al.* (2010b, p. 341) as metodologias ativas apresentam alguns princípios que devem ser considerados pelos docentes e discentes no momento de sua aplicação, sendo eles: “uma visão ampliada e contextualizada da realidade, a articulação

teoria-prática e o desenvolvimento da capacidade de conviver com e respeitar os diferentes saberes".

Mitre *et al.*, (2008) descrevem que abordagens educacionais efetivadas por meio de metodologias ativas favorecem a formação de profissionais com as características:

[...] sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (MITRE *et al.*, 2008 p. 2135).

Essas particularidades apontadas por Mitre *et al.* (2008), de um profissional formado por meio de metodologias ativas, estão em consonância com o perfil do profissional indicado pelas DCNs e proposto do PPC do CI.

Para tanto, faz-se necessário que professor e estudante assumam papéis diferentes dos adotados até então, de modo que se adequem ao papel esperado por eles, no cenário educacional pela abordagem da metodologia ativa. O professor atuando como mediador e o estudante como protagonista do processo de ensino aprendizagem (MENDONÇA *et al.*, 2012; WALL *et al.*, 2008).

A definição dos papéis do professor e do estudante, expressa pelos autores citados anteriormente, é corroborada por outros educadores ao evidenciarem que cabe ao docente atuar como facilitador do desenvolvimento educativo e gerenciador da informação e ao discente assumir conduta ativa de reflexão e de participação do processo de construção de seu conhecimento (LUCCHESI; BARROS, 2006; CASTILHO CARÁCIO *et al.*, 2014).

O professor exerce o papel de facilitador quando ouve seus estudantes valorizando suas contribuições. Ele promove a participação do aprendiz nas decisões, responde questionamentos sem apontar soluções, encorajando o estudante na busca do desconhecido, favorecendo a tomada de decisão e o desenvolvimento da autonomia (BERBEL, 2011).

A mesma autora aponta que o desenvolvimento da autonomia pelo estudante, gera nele características de motivação, engajamento, aprendizado significativo, melhora dos desempenhos e do estado emocional (BERBEL, 2011). Mitre *et al.* (2008) apontam as metodologias ativas como condutoras da mudança gradativa da conduta do estudante por possibilitar no decorrer do processo de ensino aprendizagem a visualização do todo (MITRE *et al.*, 2008).

O período destinado à graduação é curto, contudo o exercício da profissão pode durar décadas e mudanças estarão sempre acontecendo, sendo imprescindível que esse profissional esteja preparado para buscar conhecimentos de forma autônoma, pois aprendeu a aprender (MITRE *et al.*, 2008). Para tanto, a formação deve ser contínua e permanente acompanhando as mudanças percebidas na realidade (LUCCHESI; BARROS, 2006).

Além disso, para efetivar a mudança de atitude do estudante, faz-se necessário que ele compreenda que a realidade é mutável e que para acompanhar essas modificações será preciso experimentar o novo, questionar os acontecimentos, refletir e olhar criticamente a realidade, de maneira que possibilite sua transformação (MITRE *et al.*, 2011).

Quando o estudante compreende que a mudança é possível, ele assume atitude de confronto da realidade (MITRE *et al.*, 2008). O ato de confrontar instiga o educando a exercitar a ressignificação dos conhecimentos previamente adquiridos com os novos conhecimentos, possibilitando a melhor compreensão do mesmo e a conseqüente reconstrução dos saberes (DEMO, 2004).

Além disso, o processo educativo que utiliza metodologias ativas incita o educando a observar e refletir a realidade (CASTILHO CARÁCIO, *et al.*, 2014), essa prática é possível pois a metodologia ativa possui características singulares que direcionam o estudante na busca e construção de seus saberes, como será detalhado a seguir.

No bojo das metodologias ativas tem-se que elas devem ser utilizadas para promover o aprendizado significativo por meio da inserção do estudante em situações reais ou simuladas, de tal maneira que o aluno se sinta desafiado a solucionar os problemas observados e/ou encontrados (BERBEL, 2011). Para tanto, o aprendiz utilizará ferramentas como a observação criativa e o julgamento, seguido de levantamento de hipóteses, estudo, debate e tomada de decisão (individual ou coletiva) (BASTOS, 2006).

As estratégias de ensino aprendizagem utilizadas em um contexto educacional de metodologias ativas evocam as características de: gerar aprendizado significativo, ofertar atividades em grupo, propiciar a integração, serem baseadas na realidade, crítica, reflexiva, investigativa, humanística, motivadora e desafiadora (MENDONÇA *et al.*, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2010).

Wall *et al.* (2008) reforça a importância de se ofertar ao estudante o aprender fazendo, em que o aluno entra em contato com situações reais condizentes aos conteúdos vivenciados no momento acadêmico, de modo que favoreça a produção do conhecimento.

Barbosa e Moura (2013) fazem menção a Silberman (1996) ao descrever como princípios das metodologias ativas ações como: ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar. E reforçam que o aprendizado significativo só se efetiva quando o estudante está mobilizado, utilizando mais do que ouvir o exposto pelo docente, sendo preciso que se ocupe com algo para poder pensar no que está fazendo.

Para o desenvolvimento de um fazer reflexivo e crítico pelo estudante, no contexto das metodologias ativas, por meio de estratégias de ensino aprendizagem que são utilizadas visando a resolução de objetivos, torna imprescindível se ter clareza do caminho a ser percorrido para o momento de ensino aprendizagem, vivenciado pelo estudante e mediado pelo professor (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Essas autoras ainda discutem o termo estratégia e o definem como o meio aplicado para explorar a temática estudada a fim de evidenciar o pensamento, por possibilitar ao educando o desenvolvimento das operações mentais necessárias para a concretização do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

A transição da memorização e conduta passiva do estudante para a realização de operações de pensamento, para proativa na construção de seu conhecimento é trabalhosa, porém possível, e a compreensão dos meios que possibilitam a concretização dessa transição é fundamental para o alcance do aprendizado significativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Entende-se por operações de pensamento o momento em que o estudante pensa, no sentido de questionar a temática estudada, de forma intencional, reelaborando os conceitos necessários para a sua real compreensão, alcançando o aprendizado significativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

As estratégias de ensino aprendizagem, aplicadas no processo educacional vivenciado pelo estudante, devem ser ao mesmo tempo facilitadoras e desafiadoras do pensar, favorecendo a apropriação do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Os aprendizes devem alcançar o exercício de diversas operações de pensamento, sendo que Anastasiou e Alves (2012, p. 33) apropriam-se do entendimento de Rathset *al.* (1977), e apresentam-nas como demonstrado no quadro 3.

**Quadro 3:** Relação das operações mentais possibilitadas pelas estratégias de ensino aprendizagem, segundo conceito/ relações, 2012.

<b>Operações de pensamento</b>	<b>Conceito / Relações</b>
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar as relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a ideia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exige objetivos definidos, podendo ser anotada, esquematizada, resumida e comparada.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios, dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, dos efeitos, das limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos de supor sem confirmação dos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.
Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização dos dados	Obter e organizar dados é a base de um trabalho independente; exige objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chave, definição e seleção de respostas e de tratamento delas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solucionar um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios as novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.

Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência deles. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumento de coleta dos dados, validação dos dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Fonte: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. [org.]. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012. p. 33.

O alcance das relações propiciadas pelas operações de pensamento em sala de aula se torna um desafio na operacionalização do processo de ensino aprendizagem, por meio de metodologias ativas, não só às instituições de ensino, como também para a sua organização curricular, ao docente e ao discente.

Parte-se então da premissa de que o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem, na vertente da metodologia ativa, ao fomentar nos estudantes as operações de pensamento, propicia a construção do conhecimento.

E no contexto educacional do estudo, com a condição delineada pelo PPC do CI do curso de Enfermagem da UEL, tem-se a perspectiva da formação de profissionais participativos, críticos-reflexivos, criativos e inovadores, com vistas a uma atuação condizente às necessidades da Enfermagem/Saúde do país.

*TRAJETÓRIA  
METODOLÓGICA*

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, exploratória descritiva, que utilizou as técnicas de análise documental e o grupo focal.

Por se tratar de um primeiro contato com este tipo de pesquisa, passamos a discorrer o referencial que nos norteou à compreensão e prática investigativa para a realização deste estudo.

A pesquisa de natureza qualitativa delinea o caminho a ser percorrido pelo pesquisador que tem como foco principal a relação do sujeito com o mundo real, suas histórias de vida, observação dos comportamentos apresentados, suas experiências, pensamentos e atitudes (MORESI, 2003; SILVERMAN, 2009).

A abordagem qualitativa busca entender como os fenômenos ocorrem e o que eles trazem de significado ao indivíduo que sofreu exposição, requerendo do pesquisador raciocínio indutivo, holístico e subjetivo (SILVERMAN, 2009).

Imbuído da interpretação dos fenômenos sociais, o método qualitativo, também conhecido como método interpretativo, visa investigar e compreender a relevância que as pessoas conferem às suas experiências do mundo social e a compreensão que possuem do mesmo (POPE; MAYS, 2009).

O tipo de pesquisa estudo de caso se relaciona ao estudo aprofundado de um caso particular possibilitando o desvelamento de suas minúcias (PINHEIRO, 2012). Além disso, deve ter rigor seguindo as etapas metodológicas como as demais pesquisas de campo, possibilitando a generalização de situações equivalentes (SEVERINO, 2007).

Nesta pesquisa, com o intuito de elucidar um caso em particular, a percepção dos estudantes acerca das estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no CI do Curso de Enfermagem da UEL, tem-se a realização de um estudo de caso instrumental, que deve utilizar em sua coleta de dados técnicas de entrevista individual ou coletiva, análise de documentos e a observação da realidade (ANDRÉ, 2005).

De acordo com Silva *et al.* (2009), a análise documental é uma metodologia que visa compreender a realidade social, por meio dos documentos por ela produzidos ao longo da

história do ser humano. Traz ainda, como definição de documento, toda realização do homem que revele seu pensamento, conceitos e sua maneira de viver, podendo o documento se caracterizar em objeto, imagem, som, escrita, entre outros.

A análise documental é um processo sistemático, exaustivo e criativo, devendo o pesquisador ser dotado de sensibilidade, intencionalidade e competência no decorrer de sua aplicação, desde a seleção dos documentos até a apresentação dos resultados obtidos (SILVA *et al.*, 2009).

O grupo focal foi descrito inicialmente em 1929 por Bogartus em suas pesquisas na área de Ciências Sociais (RESSEL *et al.*, 2008). Apenas na década de 1950, o grupo focal chamou a atenção dos pesquisadores, sendo utilizada principalmente nos estudos de Marketing, como forma preciosa de executar pesquisas em decorrência de seu baixo custo e a agilidade com que coleta dados válidos e confiáveis (IERVOLINO; PELICIONI; 2001).

Os pesquisadores da área da saúde, mais especificamente, da Enfermagem, vêm se apropriando dessa técnica de pesquisa qualitativa (IERVOLINO; PELICIONI, 2001; RESSEL *et al.*, 2008) desde a década de 1980, com expressivo aumento na década de 1990 (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). Vale ressaltar que o seu uso ainda é tímido, sendo empregado na avaliação de aspectos ligados à educação em saúde, promoção, programas e projetos de saúde (RESSEL *et al.*, 2008).

Resselet *al.* (2008) definem grupo focal como técnica de pesquisa que utiliza questionamentos disparadores para incitar em um grupo a discussão de uma temática específica, foco da pesquisa, com o objetivo de gerar dados. Kitzinger (2009) concorda e acrescenta que este método reconhece a importância da comunicação entre os participantes do grupo.

A metodologia de pesquisa, conhecida como grupo focal propicia sob a orientação de um facilitador, a discussão de temáticas específicas por um grupo pequeno, estimulando seus integrantes a trocarem histórias e experiências, com rica obtenção de dados resultado da interação grupal (KITZINGER, 2009).

A utilização do grupo focal permite ao pesquisador acessar com maior facilidade a visão dos entrevistados quando relacionada à entrevista frente a frente. Os integrantes da pesquisa se sentem motivados a participarem das discussões devido à informalidade,

à liberdade e à variedade da comunicação, além de facilitar a participação das pessoas tímidas devido ao debate ativo dos menos inibidos (KITZINGER, 2009).

De acordo com Kitzinger (2009), a amostra que irá compor um grupo focal pode ser selecionada de forma intencional, visando garantir a variedade da população total do estudo, sendo recomendado por alguns pesquisadores que esta amostra seja homogênea, objetivando valorizar as experiências compartilhadas das pessoas. Ressel, Gualda e González (2002) acrescentam que grupos heterogêneos podem gerar inibição e constrangimentos no decorrer do debate.

Para garantir uma atmosfera adequada para a realização da entrevista, as sessões do grupo focal devem ser relaxantes, em ambientes confortáveis e arejados, ofertando aos participantes refrescos e acomodando-os em círculo. Devem ter de quatro a oito pessoas e duração em torno de uma ou duas horas (KITZINGER, 2009).

Kitzinger (2009) descreve o facilitador como peça fundamental para obtenção de resultados efetivos do grupo focal, por possuir as seguintes características: flexibilidade, empatia, persuasão e ser bom ouvinte, realizando questionamentos abertos, podendo atuar de maneiras distintas, ora como escuta clandestina, ora como intervencionista, desempenhando papel de “advogado do diabo”, instigando e provocando o debate.

Além disso, o pesquisador deve registrar os dados gerados nas sessões do grupo focal por meio da gravação das discussões, para posterior transcrição, podendo realizar anotações cuidadosas obtidas por intermédio da observação das respostas não verbais dos entrevistados (KITZINGER, 2009).

#### 4.2 CAMPO DE ESTUDO

O local de estudo foi o Curso de Enfermagem, localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UEL. A UEL é uma instituição pública Estadual, situada no norte do Paraná, fundada em 28 de janeiro de 1970 (UEL DADOS, 2012). Oferta à população 54 cursos presenciais de graduação e também 236 cursos de pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, possibilitando acesso ao Ensino Superior a aproximadamente 13 mil estudantes (UEL DADOS, 2014).

O curso de graduação em Enfermagem, assim como os departamentos de base, Enfermagem e Saúde Coletiva, estão inseridos no CCS, juntamente com os demais cursos da área da saúde, que são: Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Medicina e Odontologia.

O Departamento de Enfermagem conta com um chefe e seu vice, que coordenam os docentes e respondem questões relacionadas à parte acadêmica e administrativa. Ainda tem-se a figura do coordenador de colegiado, que tem como atribuição coordenar as atividades do curso, em especial as questões estruturantes e pedagógicas inerentes ao PPC e a vida acadêmica dos estudantes.

O Curso de Enfermagem da UEL oferece 60 vagas anuais para o ingresso dos candidatos aprovados pelo processo vestibular. O curso é ministrado em período integral com duração de quatro anos, carga horária de 4.152 horas (UEL, 2013).

Contíguo à área física do CCS, os cursos da área da saúde contam com uma área hospitalar prática, denominada Hospital Universitário da Região Norte do Paraná (HURNP).

O HURNP é um órgão público universitário de grande porte e alta complexidade, que atende Londrina e região e é referência para diversas patologias, desde agosto de 1971, com capacidade de internação para 313 pacientes (UEL DADOS, 2014). É nesse hospital que o curso de enfermagem da UEL se insere na vivência da prática profissional hospitalar e aplica os conceitos apreendidos na teoria. Os estudantes do curso também vivenciam atividades práticas e o Internato de Enfermagem nas UBS do município de Londrina, Cambé e Ibiporã, além de Hospitais Secundários, Centro de Assistência Picosocial - Caps, entre outros (DESSUNTI *et al.*, 2014).

#### 4.3 FONTES DE DADOS

Esta pesquisa teve como fonte de dados os documentos do currículo integrado, mais especificamente, os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares.

Também contou com a participação de estudantes das quatro séries do curso de enfermagem da UEL, tendo como critérios de inclusão o aceite do estudante em participar da pesquisa e estar devidamente matriculado no curso de enfermagem da UEL.

#### 4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: análise documental e grupo focal.

Na primeira etapa foi realizada a análise documental dos cadernos de planejamento e desenvolvimento de 17 módulos interdisciplinares do Curso de Enfermagem da UEL, por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados que contempla desde os dados de identificação do documento, identificação das estratégias de ensino citadas no caderno, descrição das estratégias de ensino, até as orientações de utilização dessas estratégias (APÊNDICE 1). Para tanto foi encaminhada uma carta solicitando a permissão para utilização deste material, sendo concedido pelo coordenador do Colegiado (APÊNDICE 2).

O PPC evidencia a formação pela estrutura modular com 17 módulos interdisciplinares desenvolvidos em quatro anos, porém, o módulo interdisciplinar do Internato de Enfermagem é dividido em duas grandes áreas: Saúde Coletiva e Hospitalar, e cada uma dessas áreas possuem um caderno de planejamento e desenvolvimento do módulo, somando 18 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares.

O presente estudo analisou uma soma de 18 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, que foram obtidos conforme descrição a seguir.

Os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares são disponibilizados pelos docentes coordenadores dos módulos para a coordenadora do colegiado no início do ano letivo, para obtenção dos mesmos foi realizado contato com a coordenadora do colegiado.

Após o primeiro contato com a coordenação do colegiado, que procedeu o encaminhamento dos cadernos via *e-mail*, momento no qual foram recebidos 17 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares. Destes, 14 foram publicados no ano letivo de 2013. Os cadernos de Saúde do Adulto 1, TCC 1, TCC 2 foram publicados em 2012 e o caderno do módulo de Saúde Mental publicado em 2011. O caderno do módulo de Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I (PIM I) não foi obtido neste momento.

Com o intuito de obtermos todos os documentos com a mesma data de publicação, foi realizado contato com os coordenadores dos módulos, via *e-mail* ou telefone, solicitando os

módulos faltantes ou a substituição dos que tínhamos pelos publicados em 2013. Neste segundo momento de busca dos documentos, captamos os módulos TCC 1 e 2 e Saúde Mental, porém, continuamos com o caderno de Saúde do Adulto 1 com publicação em 2012 e sem acesso ao caderno do módulo PIM 1.

No terceiro momento de busca, após contato com os alunos da primeira série do curso, foi acessado o caderno do módulo denominado PIM 1, que haviam recebido no início da disciplina, com data de publicação no ano letivo de 2013.

A busca de documentos se encerrou, tendo 16 documentos publicados em 2013, um documento publicado em 2012 e um publicado em 2011.

Com o intuito de controlar os documentos adquiridos e facilitar a identificação deles conforme citação de trechos no decorrer da dissertação, o pesquisador confeccionou o Quadro 4 que ilustra a relação dos módulos por série, ano de publicação do caderno de planejamento e desenvolvimento e sua denominação.

**Quadro 4:** Relação dos módulos interdisciplinares que compõem a matriz curricular do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, segundo série, ano de publicação do caderno de planejamento e desenvolvimento e denominação, Londrina, Paraná, 2014.

Série	Módulo	Ano	Denominação dos Cadernos os Módulos
1 <sup>a</sup>	A Enfermagem e o Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina	2013	MOD 1
1 <sup>a</sup>	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I (PIM I)	2013	MOD 2
1 <sup>a</sup>	Aspectos Morfológicos e psíquicos do ser humano	2013	MOD 3
1 <sup>a</sup>	Processo Saúde – Doença	2013	MOD 4
2 <sup>a</sup>	Saúde do Adulto I	2012	MOD 5
2 <sup>a</sup>	Organização dos Serviços de Saúde e Enfermagem	2013	MOD 6
2 <sup>a</sup>	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade II (PIN II)	2013	MOD 7
2 <sup>a</sup>	Práticas do Cuidar	2013	MOD 8
3 <sup>a</sup>	Saúde do Adulto II	2013	MOD 9
3 <sup>a</sup>	Saúde da Criança e do Adolescente	2013	MOD 10
3 <sup>a</sup>	Saúde da Mulher e Gênero	2013	MOD 11
3 <sup>a</sup>	Trabalho de Conclusão de Curso I	2013	MOD 12
4 <sup>a</sup>	Trabalho de Conclusão de Curso II	2013	MOD 13
4 <sup>a</sup>	Saúde Mental	2011	MOD 14
4 <sup>a</sup>	Doenças transmissíveis: Prevenção e Cuidado	2013	MOD 15
4 <sup>a</sup>	Cuidado ao paciente crítico	2013	MOD 16
4 <sup>a</sup>	Internato – Saúde Hospitalar	2013	MOD 17
4 <sup>a</sup>	Internato – Saúde Coletiva	2013	MOD 18

Fonte: Dados obtidos durante a realização do estudo, organizados pelo pesquisador.

Na segunda etapa, a coleta de dados foi concretizada pela aplicação da técnica denominada grupo focal e teve como participantes os alunos das quatro séries do curso de enfermagem da UEL.

Para a seleção dos estudantes (participantes do grupo focal) realizaram-se visitas às turmas das quatro séries, convidando os estudantes a participarem do estudo. No decorrer da visita foi realizado cadastro (APÊNDICE 3) dos interessados para posterior contato e agendamento da entrevista em grupo focal.

Após a visita aos acadêmicos da quarta série, obteve-se o cadastramento de 26 interessados, sendo realizado agendamento dos grupos conforme disponibilidade dos participantes em duas diferentes datas, 08 de novembro de 2013 às 12h para 10 estudantes e 11 de novembro de 2013 às 09h e às 12h, para 8 estudantes em cada horário.

No dia anterior ao proposto para a realização da entrevista, o pesquisador enviou a todos os participantes de pesquisa uma mensagem telefônica reforçando a data, o horário e o local e também agradecendo a participação na pesquisa. Ainda assim, houve faltosos, sendo dois no primeiro grupo e quatro no segundo.

Na terceira série, o número de cadastrados foi ainda maior, totalizando 36 acadêmicos, os quais foram divididos em três grupos de 12 para participação na entrevista agendada para o dia 28 de novembro de 2013 nos seguintes horários, 9h, 12h e 18h.

Estes participantes também receberam lembretes por mensagem telefônica no dia anterior ao da realização do grupo focal, porém, oito interessados não compareceram à entrevista e alguns dos participantes compareceram fora do horário programado, fazendo com que o grupo das 12h tivesse um total de 13 participantes.

Com o período de férias se aproximando o pesquisador optou por realizar o cadastramento dos acadêmicos da primeira e segunda série em Fevereiro de 2014, sendo assim, no momento da entrevista, esses alunos estavam iniciando as séries subsequentes, sendo necessário solicitar aos entrevistados que focassem nas séries cursadas anteriormente e não no ano letivo vigente.

Tanto na primeira quanto na segunda série tivemos o cadastramento de oito estudantes, com agendamento do grupo focal para o dia 14 de março de 2014, para a segunda

série às 14h e para a primeira série às 16h. Nesses grupos também houve faltosos, somando quatro na segunda série e três na primeira série.

As falas transcritas dos sujeitos da pesquisa, oriundas dos grupos focais, foram didaticamente denominadas conforme descrito a seguir: por meio de números sequenciais, respeitando a disposição dos estudantes nos grupos focais, seguido da série, e nas séries em que houve mais de um grupo focal foram acrescentadas letras alfabéticas maiúsculas A, B e C.

Os grupos focais foram compostos por no mínimo quatro e no máximo treze alunos e as entrevistas foram gravadas com aparelho de MP3 (IPad e IPod), com subsequente transcrição das falas e filmagem para posterior transcrição das reações geradas pelo debate.

Os aparelhos de áudio foram disponibilizados pelo pesquisador e a filmagem foi realizada pela Documentação Científica do Hospital Universitário. Durante a realização do grupo focal com os estudantes da quarta série – grupo C, a filmagem foi interrompida antes do término da entrevista, devido à indisponibilidade de permanência da equipe técnica do setor supracitado até o término das gravações, por infortúnio as gravações de áudio desse mesmo grupo apresentaram problema no momento do *download*, ficando a entrevista sem a transcrição de seu terço final.

Além disso, os grupos focais realizados com a terceira série – grupo C, com a primeira série e com a segunda série, não foram filmados por indisponibilidade de equipe técnica e equipamentos, no momento de sua efetivação. No entanto, as gravações de áudio dessas entrevistas não apresentaram problemas, sendo a transcrição realizada com base nas mesmas.

As entrevistas foram realizadas em sala de aula situada no CCS, com cadeiras estofadas e ar condicionado, estrategicamente posicionado fora do fluxo de estudantes e funcionários do centro, possibilitando ambiente calmo, arejado e confortável.

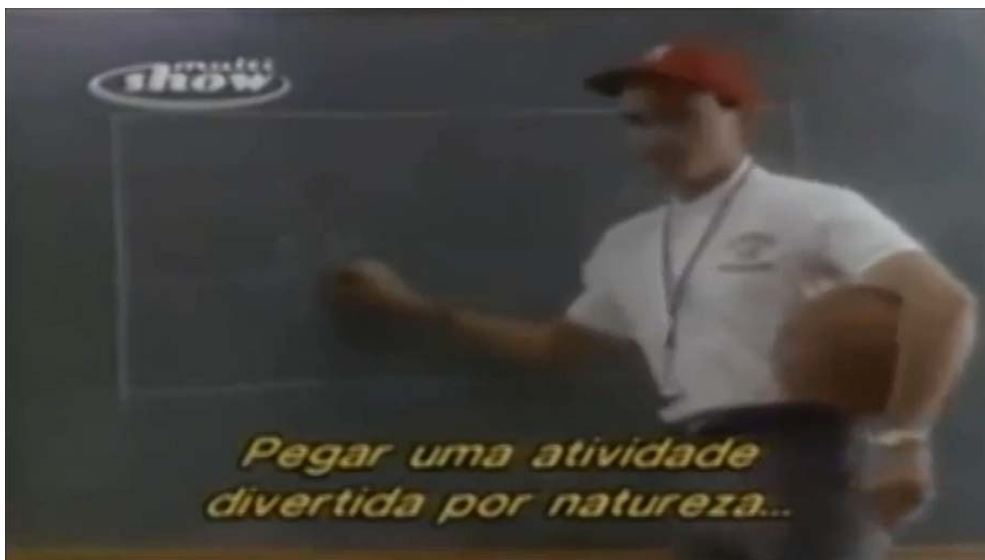
Antes do início das entrevistas, os participantes foram convidados a partilhar um “chá de integração”, ofertado com o objetivo de acolher e favorecer a integração do grupo, como quebra-gelo para que se sentissem mais à vontade no momento da exposição de suas opiniões.

As discussões foram mediadas pelo pesquisador que utilizou como disparadores para incitar o debate uma sequência de vídeos, em que primeiramente foi exposto o panorama da educação tradicional, por meio de um trecho do seriado “Anos Incríveis”, no qual o professor

de educação física ensina seus alunos a jogar basquete por meio de diagramas desenhados em uma lousa negra, seguido do trecho de vídeo que exhibe o cenário da educação por metodologias ativas, em que o professor de química de uma escola pública ensina troca de íons cantando funk.

A seguir, com o intuito de ilustrar os vídeos, pode ser visualizado fragmentos de imagens dos dois cenários educacionais apresentados como disparador nos grupos focais e os links dos vídeos utilizados:

**Figura 1:** Cenário educacional da tendência tradicional:



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=5QjBljGM7ug>

**Figura 2:** Cenário educacional da metodologia ativa:



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=CDjpex8vPuc>

Após a visualização dos vídeos, o pesquisador lançou o seguinte questionamento: Em qual dos dois contextos vocês estudantes percebem que estão inseridos nas atividades de ensino no Currículo Integrado?

Conforme a discussão sobre a temática foi evoluindo, o pesquisador conduziu o debate por meio dos seguintes questionamentos: Quais maneiras os professores utilizam para ensinar e propiciar o aprendizado? Como o aprendizado acontece? O que essa maneira de ensinar possibilita a vocês alunos?

Para conduzir de forma harmoniosa todos os grupos focais, evitando esquecimento, o pesquisador utilizou um guia impresso com os passos a serem seguidos (APÊNDICE 4).

Como os grupos focais foram realizados com alunos das quatro séries, foi exposto ao final dos debates, a fim de levantar estratégias de ensino aprendizagem não recordadas até o momento, para dar continuidade às discussões, *slides* com a grade curricular por série, contendo os nomes dos módulos interdisciplinares, sendo exposto da série atual até a primeira série, ficando a utilização desse instrumento a critério do pesquisador (APÊNDICE 5).

Além do pesquisador que exerceu a função de coordenador dos grupos focais, mais dois estudantes participaram como auxiliares dos momentos de grupo, apoiando a realização dos mesmos mediante a escrita dos movimentos dos integrantes do grupo em diário de campo, cuidando dos aparelhos de gravação, filmagem, chá da tarde etc.

#### 4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para que os dados obtidos recebessem a análise adequada foi necessário realizá-la de forma sistemática e clara, com transmissão do maior número de informações possíveis, com fidedignidade.

Pensando nisso, o processo de análise deste estudo se deu na dimensão qualitativa, com aplicação do conceito de Análise de Conteúdo do tipo temática, na vertente representacional proposta por Bardin (2011).

A análise de conteúdo é conceituada como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Os resultados foram agrupados em categorias em conjunto com os conteúdos atribuídos a cada uma delas, compostas de três fases, assim descritas por Bardin (2011):

- 1- Pré-análise: em que o pesquisador realizou a leitura dos documentos e das falas transcritas, além da visualização dos vídeos e escuta ativa dos áudios das entrevistas de forma exaustiva, tendo como finalidade a impregnação de seu conteúdo, com o olhar no objetivo da pesquisa.
- 2- Exploração do material: após a etapa de pré-análise, o pesquisador reuniu o material explorado, confeccionando quadros que possibilitaram uma melhor compreensão do assunto, e a sua organização em categorias. Temos incluso nesses materiais, dados dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, as falas dos educandos integrantes dos grupos focais e os dados sobre as estratégias de ensino aprendizagem explanadas por pensadores da literatura educacional. Alguns dos quadros confeccionados no decorrer da pesquisa serão apresentados no corpo desta pesquisa.
- 3- Tratamento: nesta etapa o pesquisador submeteu os fragmentos dos documentos e as falas transcritas dos grupos focais à análise dos discursos para posterior discussão com o referencial teórico.

#### 4.6 ÉTICA EM PESQUISA

Com relação aos aspectos éticos, foi enviada cópia do projeto à Coordenação do Colegiado do Curso de Enfermagem da UEL que autorizou a utilização dos arquivos dos cadernos dos módulos para o desenvolvimento da pesquisa (ANEXO 1), mediante termo de confidencialidade e sigilo assinado pelo pesquisador (APÊNDICE 6).

Após essa autorização, o referido Projeto de Pesquisa foi encaminhado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UEL, atendendo a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa dos sujeitos/objetos de pesquisas, que autorizou a realização deste trabalho com CAE:19687013.0.0000.5231 (ANEXO 2).

A etapa de coleta de dados junto aos estudantes aconteceu após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados (APÊNDICE 7).

Os integrantes do estudo foram esclarecidos quanto aos objetivos deste e as contribuições esperadas, também foram informados da confidencialidade dos dados e da possibilidade de interrupção da entrevista ou exclusão dos dados em qualquer momento, se desejado, além de terem recebido orientações sobre o descarte das gravações de áudio e imagem ao findar da pesquisa.

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa CURRÍCULO INTEGRADO DE UM CURSO DE ENFERMAGEM: GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, com apoio financeiro da Fundação Araucária e do Governo do Estado do Paraná/SETI.

*RESULTADOS E  
DISCUSSÃO*

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de apresentar os dados da pesquisa a partir dos documentos analisados e da perspectiva dos participantes, foi caracterizado o substancial dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares e o perfil dos acadêmicos das quatro séries do curso de enfermagem da UEL, respectivamente.

Na sequência está exposto o Contexto Educacional do Currículo Integrado – Entre A Metodologia Ativa e O Método Tradicional. E por fim as Estratégias de Ensino Aprendizagem Utilizadas no Currículo Integrado – Da Narração À Possibilidade Das Operações de Pensamento e suas respectivas subcategorias.

Apresenta-se inicialmente a caracterização dos cadernos seguida do perfil dos estudantes participantes do estudo.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS INTERDISCIPLINARES

A matriz curricular do Curso de Enfermagem da UEL é composta por 17 módulos interdisciplinares, distribuídos em quatro séries. De acordo com Silva, Garanhani e Guariente (2014) cada módulo interdisciplinar apresenta aos alunos, por meio dos cadernos de planejamento e desenvolvimento, o plano de ensino e aprendizagem proposto.

O módulo interdisciplinar denominado Internato de Enfermagem é dividido em dois rodízios, que propiciam a inserção dos educandos à prática de enfermagem em duas grandes áreas, sendo elas: Saúde Coletiva e Área Hospitalar. Embasados na especificidade de cada uma destas áreas, os docentes envolvidos no módulo optaram por redigir os dados pertinentes em dois diferentes cadernos, fazendo com que o total de cadernos do curso de enfermagem, que é composto por 17 módulos, seja de 18.

A maioria dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares acessados (16) foi publicada no ano de 2013, o caderno do módulo Saúde do Adulto 1 foi publicado no ano de 2012 e o de Saúde Mental em 2011.

Em relação à série na qual o caderno de planejamento e desenvolvimento do módulo é utilizado, tem-se que da primeira à terceira série utiliza-se quatro cadernos por série e a quarta série utiliza seis cadernos.

Os cadernos de planejamento e desenvolvimento organizam e direcionam a operacionalização dos módulos interdisciplinares (SILVA; GARANHANI; GUARIENTE, 2014).

No levantamento deste estudo, os cadernos apresentavam-se estruturados conforme os elementos listados a seguir, acrescido o número de cadernos em que cada estrutura estava descrita.

- ✓ Apresentação (14 cadernos)
- ✓ Caracterização do módulo (13 cadernos), a qual abrange nomeação do módulo, semestre de oferta, carga horária total, teórica e prática e forma de distribuição dos estudantes nos pequenos, médios e grandes grupos
- ✓ Árvore temática (9 cadernos)
- ✓ Conteúdos gerais e específicos (8 cadernos)
- ✓ Competências (15 cadernos), Desempenhos (13 cadernos) e Habilidades (15 cadernos) a serem alcançadas pelos estudantes durante e após contato com a teoria e a prática
- ✓ Seivas (2 cadernos)
- ✓ Metodologia de ensino (2 cadernos)
- ✓ Métodos de avaliação (15 cadernos)
- ✓ Orientações para realização de atividades (10 cadernos)
- ✓ Cronograma (13 cadernos)
- ✓ Referências adotadas (17 cadernos)
- ✓ Referências complementares (4 cadernos)
- ✓ Apêndices e Anexos (6 cadernos)

Os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares do CI têm um objetivo similar aos conhecidos planos de disciplina. Sendo assim, pela similaridade com o plano de disciplina devem apresentar uma previsão das atividades a serem realizadas pelo docente e pelo discente para o alcance das metas estabelecidas (CONSOLARO, 2000). Nesse sentido, as partes que o compõem como a apresentação, estruturação do módulo, conteúdos gerais e específicos, métodos de avaliação, orientações para realização de

atividades, cronograma, referências adotadas e complementares e apêndices e anexos, são consideradas importantes para a compreensão de como o módulo acontecerá, incitando o percurso que o estudante percorrerá nas atividades planejadas.

Porém, na proposta do CI, os cadernos dos módulos apresentam detalhamento de outros conceitos, que são partes estruturantes e auxiliam o discente na compreensão do caminho que será necessário percorrer para concluir seu processo de ensino aprendizagem para a obtenção do conhecimento indicado. Estas partes são árvore temática, seivas, competências, desempenhos e habilidade, além das metodologias de ensino aprendizagem, que serão discutidas com maior profundidade.

A *árvore temática* é apresentada por nove cadernos e discrimina de forma didática a rede explicativa dos conceitos centrais a serem abordados no desenvolver dos módulos (GARANHANI, *et al.*, 2005). Por meio da árvore temática, o estudante tem a oportunidade de visualizar o caminho a ser percorrido para a concretização do aprendizado de maneira crescente, considerando a complexidade do tema. Anastasiou (2010) faz referência à técnica conhecida como mapa conceitual nesse sentido, por possibilitar a visualização das redes relacionais necessárias para a construção do conhecimento.

As *seivas* são temas transversais, considerados de suma importância para a atuação do enfermeiro. Logo se faz necessário que esses temas sejam trabalhados com os futuros profissionais dessa área em diversos momentos, com crescente complexidade no decorrer dos quatro anos do curso, sempre articulada aos desempenhos propostos nos diferentes módulos do currículo integrado (GUARIENTE, *et al.*, 2014). Chama a atenção que apenas dois dos 18 cadernos apresentavam em sua composição a descrição das seivas a serem enfatizadas durante a sua aplicação.

As *competências, desempenhos e habilidades*, a serem desenvolvidas pelos educandos do Curso de Enfermagem, são apresentados em 15, 13 e 15 cadernos respectivamente. Porém, ao refletir sobre o perfil do egresso proposto pelo PPC do CI, conclui-se que tais estruturas deveriam ser apresentadas aos estudantes em todos os módulos e reforçadas a todo o momento no decorrer dos quatro anos do curso, visto que servem de direcionamento para a formação profissional.

O termo *competência* nos exime da ideia da transferência de conhecimento e nos leva a pensar na capacidade desenvolvida pelo estudante, no decorrer de sua formação, para

mobilizar *desempenhos* e *habilidades* com o intuito de reconstruir, não só o conhecimento, mas também a sua prática profissional, visto que aplicam de forma crítica e reflexiva seus saberes com a intenção de transformá-la (AGUIAR; RIBEIRO, 2010; KIKUCHI; GUARIENTE, 2014).

Os *desempenhos* são alcançados quando o futuro enfermeiro consegue articular os recursos subjetivos que envolvem dimensões afetivas, psicomotoras e cognitivas, tornando necessário a utilização de *habilidades* teóricas e práticas, sem as quais o acadêmico terá dificuldades para atingir a *competência* exigida (KIKUCHI; GUARIENTE, 2014).

*Metodologias de ensino* são meios específicos que auxiliam na operacionalização da proposta educacional (KIKUCHI; GUARIENTE, 2014), elas aparecem em dois dos 18 cadernos dos módulos interdisciplinares, em forma de tópicos.

No caderno do módulo Aspectos Morfológicos e Psíquicos do Ser Humano, alocado no primeiro ano do curso, as metodologias de ensino utilizadas para efetivação do conteúdo proposto são listadas, sendo elas: aula teórica expositiva-dialogada, aula prática em laboratório e estudos práticos. O caderno apenas faz menção às metodologias sem esclarecê-las ao docente ou discente.

O segundo módulo que traz em seu caderno as metodologias de ensino sugeridas, é o Saúde do Adulto I, alocado no segundo ano do curso, porém, os docentes optaram por denominar esse item do caderno como *atividade de aprendizagem* trazendo não só as metodologias que irão utilizar no decorrer do módulo, mas também a descrição de como aplicá-las com determinação do papel do professor e do estudante durante o processo de ensino aprendizagem.

O módulo de Saúde do Adulto I, lista como *atividades de aprendizagem* a aula expositiva, o trabalho em grupos de 12 a 13 acadêmicos, sem descrevê-los. Lista também a discussão em pequenos grupos e ao realizar sua descrição a denomina tutorial, trazendo os oito passos da estratégia além das atribuições dos envolvidos, e embora neste momento não liste a estratégia conhecida como portfólio, no corpo do caderno traz um roteiro de como elaborá-lo.

Entre os demais 16 módulos interdisciplinares, 15 apresentaram as metodologias de ensino de forma não pontual no corpo do caderno de planejamento e desenvolvimento, sendo na maioria das vezes apenas citada e em algumas ocasiões descrita, aparecendo ora no

cronograma, ora no *checklist* de habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante e até mesmo como anexo. Observou-se a inexistência de uma padronização em como apresentar os meios adotados pelos docentes do módulo para o cumprimento da proposta educacional do CI.

O planejamento da ação pedagógica é de suma importância para a operacionalização do conteúdo entre docente e discentes. É por meio do Plano de Ensino que o professor organiza o processo de ensino aprendizagem, possibilitando assim o alcance dos objetivos propostos para o momento vivenciado pelo estudante.

Lopes (2011) destaca a importância da atuação ativa do docente no planejar do ensino, para que extrapole a concepção tecnicista da educação, em que o plano é composto por objetivos, conteúdo programático, procedimentos de ensino, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem e bibliografia básica e realize direcionamento cuidadoso e comprometido a fim de obter os desígnios da educação.

A mesma autora aponta a organização intencional da ação pedagógica como primordial para a efetivação do aprendizado significativo (LOPES, 2011). A necessidade de um profissional crítico e criativo no mercado de trabalho, exige mudança de conduta tanto do professor como do estudante (ANASTASIOU, 2005), sendo necessário também a modificação dos planos de ensino em alguns pontos, para que o desenvolvimento dessas características seja atingido no processo de formação do profissional (LOPES, 2011).

Anastasiou (2005) e Lopes (2011) trazem o planejamento da ação pedagógica como essencial, e que deve propiciar ao educando curiosidade científica, investigação da realidade, e entendimento de que o conhecimento não é perfeito e acabado, mas que deve acontecer em movimento circular, sendo reelaborado sempre que novos conhecimentos forem associados aos conhecimentos prévios do aprendiz, de maneira que favoreça a transformação da realidade a qual está inserido.

Sendo assim, pode-se inferir que os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares contemplam em certa medida o sugerido pela literatura educacional, uma vez que apresentam em seu corpo informações sobre o que, como, com que objetivo e quando a temática deve ser abordada. Incluem ainda, apontamentos sobre a conduta a ser adotada pelo docente, como mediador do processo de ensino aprendizagem, além de ofertar ao estudante orientações gerais sobre o módulo a ser vivenciado no momento.

Contudo, notou-se a ausência de alguns itens na elaboração dos cadernos dos módulos que podem interferir no esclarecimento do aluno e do professor sobre como o processo de ensino aprendido deve acontecer.

Além disso, têm-se a prerrogativa de que o caderno dos módulos enquanto a materialização do planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, necessita portanto de uma organização comum em todos os módulos, a partir do consenso dos docentes embasados pelo PPC do curso e pelos apontamentos da área educacional, favorecendo o alinhamento da conduta entre os docentes do CI.

## 5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisadora, por meio da técnica de grupo focal, entrevistou 57 estudantes das quatro séries do curso de enfermagem da UEL, distribuídos de forma desigual entre os anos, por depender do interesse dos entrevistados em participar neste estudo.

O grupo focal da primeira série contou com cinco participantes, o da segunda série com quatro participantes. Os estudantes da terceira e quarta séries demonstraram maior interesse em participar da pesquisa, totalizando 28 na terceira série, sendo nove no grupo focal A, 13 no grupo focal B e seis no C. Na quarta série participaram dos grupos focais 20 estudantes, sendo quatro no grupo focal A, e oito nos demais grupos realizados (B e C).

As características dos entrevistados foram levantadas junto ao Departamento de Enfermagem, posteriormente à realização das entrevistas, por meio da ficha “Perfil do Aluno Ingressante” (ANEXO 3), elaborada por professores do curso, que têm como objetivo conhecer o perfil dos alunos ingressantes. Nesse questionário encontram-se várias informações, tais como: identificação dos estudantes quanto a sexo; idade; procedência; residência; condições de saúde; perfil socioeconômico; formação acadêmica; hábitos de estudos; hábitos de lazer; características pessoais; entre outras.

Os estudantes ao ingressarem no Curso de Enfermagem, no primeiro módulo, respondem a esse instrumento. Contudo, algumas vezes o preenchimento dessa ficha não é realizado devido ao ingresso tardio do estudante, quando convocado a partir da terceira, quarta e quinta chamada.

Sendo assim, dos 57 integrantes do estudo, apenas uma ficha não foi encontrada. Foi realizado contato via telefone e *e-mail* com o estudante, porém, sem retorno, ficando alguns dados como “ignorado”, no que tange ao delineamento do perfil deles descrito a seguir, com exceção do dado sexo.

Em relação ao sexo dos entrevistados, 55 dos participantes são mulheres (96,49%), sendo apenas dois (3,50%) homens.

Segundo os dados da ficha “Perfil do Aluno Ingressante” no momento da admissão na universidade, a idade dos ingressantes variou de 19 a 34 anos, com predominância na faixa etária de 20 a 24 anos, totalizando 47 (82,4%) do total de entrevistados.

Os estudantes entrevistados residem em sua maioria com os pais (36 – 63,15%), alguns acadêmicos residem em repúblicas (12 – 21,05%), com outros familiares (4 – 7,01%), com o cônjuge e filhos (2 – 3,50%), além de sozinho (01 – 1,75%) ou em pensionato (01 – 1,75%).

No que tange à atividade laboral, quatro (7,01%) dos entrevistados trabalhavam em concomitância aos estudos no curso, os demais eram financeiramente dependentes dos pais (48 – 84,21%), dos cônjuges (2 – 3,50%), ou de outros familiares (1 – 1,75%) e um (1,75%) ainda recebe bolsa de estudos.

O Ensino Fundamental e Médio foi realizado para grande parte dos estudantes em escolas públicas (37 – 64,91%), sendo que 39 (68,42%) realizaram cursinho preparatório para o vestibular, antes da aprovação na UEL.

Da população integrante da pesquisa, três (5,26%) já haviam cursado outro curso no Ensino Superior. Sendo eles, Pedagogia, Zootecnia e Educação Física.

Tem-se portanto que o grupo de entrevistados são mulheres jovens, que em sua maioria residem e dependem financeiramente dos pais. Realizaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e ainda o curso preparatório para o vestibular antes do ingresso na universidade, campo de estudo desta pesquisa.

### 5.3 CENÁRIO EDUCACIONAL DO CURRÍCULO INTEGRADO – ENTRE A METODOLOGIA ATIVA E O MÉTODO TRADICIONAL

Como já relatado na metodologia, foram utilizados como disparadores para a discussão no grupo focal dois vídeos mostrando cenários diferentes do contexto educacional,

o primeiro utilizando a tendência tradicional e o segundo utilizando metodologias ativas. Após a visualização dos vídeos os participantes da pesquisa foram questionados sobre qual cenário mais se aproximava da realidade educacional vivenciada por eles no CI.

Os estudantes relataram que a metodologia utilizada pelos docentes do CI se aproxima mais ao demonstrado no segundo vídeo, visto que integram o discente no processo de ensino aprendizagem, o que pode ser percebido nas seguintes falas.

Porque no primeiro, o professor despejava muito sobre os alunos e no segundo ele usou uma outra forma para os alunos aprenderem, e os alunos se envolveram, eles não só assistiram, eles se envolveram... (Estudante 1 – 4ª série A)

Eu acho que é tipo assim, no primeiro é imposto o que ele (professor) está querendo passar, já no segundo é diferenciado, buscando alternativas para passar... (Estudante 8 – 3ª série B)

Depende do módulo que estamos, por exemplo, se estivéssemos estudando saúde mental, é mais dinâmica, não é aula expositiva lá, de slide, é mais parecido com o segundo. (Estudante 1 – 2ª série)

Os demais acadêmicos concordaram com o verbalizado pela supracitada e reforçaram a importância da diversidade de atividades propostas pelo professor e também da manutenção da conduta ativa na busca do conhecimento.

Eles têm muitas atividades alternativas, tentam fazer as aulas de forma menos chata, tentam dar um conteúdo de forma menos rígida, eu acho que há uma tentativa da maioria dos professores. (Estudante 2 – 4ª série B)

Então, no módulo que eu estou, é o segundo, bem mais dinâmico. (Estudante 2 – 2ª série)

Eu também concordo com as meninas, eles procuram não dar aquela coisa de aula chata, né? Tanto que eles nos levam a pesquisar para depois discutir o caso. Não é uma coisa que somente eles falam e nós ouvimos, é mais dinâmico. (Estudante 4 – 4ª série B)

Eu acho que nós não chegamos a este ponto de descontração, mas realmente, com o tutorial e as experiências que trazemos da prática, nos aproximamos mais do segundo momento do que do primeiro. (Estudante 3 – 3ª série C)

Os dizeres dos estudantes refletem o esforço dos docentes do CI em atingir o aprendizado significativo, por meio de metodologias ativas diversificadas, corroborando com o PPC do curso em estudo que busca uma formação generalista, ética, humanista, crítica e reflexiva e opta para o alcance desse objetivo pela utilização da metodologia problematizadora por meio da aplicação de diferentes atividades pedagógicas (UEL, 2012).

Apesar da compreensão de que a mudança no processo educacional é necessária para a formação do enfermeiro, conforme proposto pelas DCN e pelo PPC, é possível perceber na

fala dos integrantes da pesquisa a presença constante dos dois cenários educacionais no decorrer dos quatro anos do curso, eles apontam as diferenças percebidas no processo de ensino aprendido em cada um dos dois cenários apresentados como disparadores.

Eu acho que em todos os anos da nossa graduação tivemos contato com esses dois ensinamentos, tanto do primeiro vídeo quanto do segundo, mas no primeiro e no segundo ano a gente teve mais aula expositiva, depois começaram com os tutoriais, daí conseguimos ver a diferença enorme que tem, né? De uma aula expositiva que ficamos cansadas além de geralmente não estarmos preparadas para aquela aula, então recebemos o conhecimento, mas ficamos com trilhões de dúvidas nas nossas cabeças. Não entendemos direito o assunto que foi passado. E no tutorial não, [...] nós participamos, nos sentimos obrigados a estudar, né? (Estudante 5 – 4ª série A)

Foi perceptível pela fala apresentada a importância de tornar o estudante autônomo no decorrer de sua reconstrução do conhecimento, colocando-o no centro do processo, assim o estudante se sente valorizado e motivado para a busca de conteúdos, reflexão crítica sobre o estudo realizado, aprendendo a aprender com as próprias mãos (DEMO, 2004).

Contudo, quando o ensino é feito por metodologias expositivas, o educando se torna mero coadjuvante do processo, recebendo a informação selecionada pelo docente, sem interação entre educador-educando-objeto de conhecimento, o que reduz a probabilidade de aprendizagem significativa, formando profissionais passivos e não críticos (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Apesar da permanência desse contexto educacional, percebeu-se nas falas dos estudantes, que mesmo concordando que a forma de educar no CI se assemelhe mais ao segundo vídeo, alunos sinalizam a possibilidade de se voltar ao primeiro cenário, em decorrência da conduta do professor, o que pode interferir no processo de ensino aprendizagem conforme o proposto no PPC e o realmente realizado.

Como depende do professor e da sua forma de ensinar, algumas vezes caímos no primeiro, né? Depende da forma do professor tentar explicar, mas eu acredito que seja mais no segundo, pois todos tentam partilhar, todos tentam trabalhar aquele tema, acho bem mais fácil assim para aprendermos, mas como eu disse, tem professores que tem mais facilidade de passar para o aluno e outros têm a sua maneira de passar que nem sempre é daquela maneira que vamos entender. (Estudante 6 – 4ª série C).

Anastasiou e Alves (2012) trazem que apesar da tendência tradicional de ensino sofrer críticas quanto à sua aplicação e efetividade, ainda é muito presente nas universidades em decorrência, não só da falta de habilidade dos educadores, mas do receio em utilizar práticas diferentes para conduzir o educando na construção do seu conhecimento. Esse pensamento

reforça a importância do papel do professor, como ouvimos no relato anterior (Estudante 6 – 4ª série C).

As metodologias ativas, além de serem consideradas pelos pensadores da educação como procedimentos mais efetivos para a concretização do aprendizado, os alunos ainda consideram o segundo cenário mais prazeroso e facilitador do aprendizado, conforme exemplificado pelas falas abaixo:

Acho que a diferença ali é estímulo, que é o que nós temos aqui (no curso), o primeiro não está estimulando nada e o segundo está estimulando os alunos a estudarem, e o nosso curso estimula a estudar toda vez, e por isso acaba sendo mais prazeroso. (Estudante 2 – 3ª série B)

Porque como estamos sempre sendo avaliados quanto à participação e tudo mais, eu acho que isso estimulava essa discussão, até para ser uma coisa mais prazerosa, nós não tínhamos opção, tínhamos que discutir, e quando não trazíamos conteúdo para discussão ficava uma coisa muito chata, muito pesada, então quando os alunos estudavam, desenvolvia muito melhor, era muito mais prazeroso, mais agradável assim. (Estudante 2 – 4ª série A)

Quando o educador estimula o educando a se envolver com a matéria estudada, gera nele a motivação necessária para que o estudante mantenha o interesse no conteúdo a ser apreendido, reforça sua interação com o docente e o auxilia a compreender o seu papel no processo de ensino aprendizagem, como sujeito do processo (MASETTO, 2012), que utiliza seus saberes prévios e a busca ativa do conhecimento de forma crítica e reflexiva a fim de alcançar o aprendizado significativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Embora os estudantes percebam o segundo cenário como possibilitador do aprendizado, suas falas evidenciam que para aprender por meio das metodologias utilizadas no CI a conduta ativa do estudante se faz essencial, visto que quando assumem conduta passiva o processo de ensino aprendizagem não se efetiva e a construção do conhecimento fica prejudicada.

Nós vimos que se não fizéssemos, a falta de conhecimento seria totalmente nossa, ninguém faria por nós se nós não fizéssemos, então ou nós procurávamos ou procurávamos, o que de uma certa forma é bom, né. (Estudante 3 – 4ª série A)

A fala anterior encontra apoio no pensamento de Masetto (2012) quando o autor reflete sobre a parceria necessária entre discente e docente para que o processo de ensino aprendizagem se efetive ao descrever: “Não há como promover aprendizagem sem a participação e parceria dos aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles” (MASETTO, 2012, p.28).

A importância de adequar a estratégia de ensino aprendizagem ao conteúdo não passou despercebida pelos acadêmicos na fase inicial do grupo focal, quando analisaram os dois vídeos mostrando cenários diferentes do contexto educacional, ao revelarem que acreditam ser necessário um equilíbrio entre as diversas formas existentes de possibilitar o aprendizado.

As aulas expositivas que tivemos foram importantes também, porque tem alguns assuntos que se eu for estudar sem ter tido a aula, eu não conseguiria entender nada, então o tutorial eu acho que não caberia naquele momento, ao menos para mim. (Estudante 1 – 4ª série A)

Então, eu acho que tem que ter mesmo um equilíbrio entre as duas coisas, porque tem conteúdo que se você estudar sozinha não vai entender, não adianta, nós temos que ter alguém explicando melhor e tudo mais [...] (Estudante 2 – 4ª série A)

A necessidade do equilíbrio entre as diversas formas de ensinar-aprender tem em Sobral e Campos (2011) aderência quando descrevem sobre o desafio colocado aos docentes para a seleção de estratégias que propiciem a participação ativa do acadêmico em seu processo de aprendizagem. Esses autores ainda ressaltam a importância do docente conhecer a concepção das estratégias que utilizará e a necessidade de conduzir com criatividade e inovação as atividades de ensino, visto que não existem metodologias melhores que os outros, mas sim combinações adequadas que possibilitem o interesse dos estudantes favorecendo o aprendizado.

Tal pensamento é corroborado por Masetto (2012) que acrescenta a necessidade de planejar o emprego das estratégias com base nos objetivos das aulas e da unidade a ser trabalhada.

Anastasiou e Alves (2012) reforçam essa ideia por meio do apontamento de três fatores a serem considerados pelos docentes quando eles forem determinar as estratégias de ensino aprendizagem a serem utilizadas para a abordagem de determinado conteúdo. Os fatores ressaltam que cabe ao docente: ter conhecimento do estudante, compreendendo o seu modo de ser e agir; refletir a lógica do conteúdo, seja ele factual, seja conceitual, seja procedimental ou seja atitudinal, além de compreender a lógica do momento que os estudantes estão vivenciando.

Os dizeres dos estudantes participantes deste estudo revelam que as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelo CI no decorrer dos quatro anos da graduação em enfermagem se aproximam mais em alguns momentos e menos em outros do proposto pelo PPC.

Pode-se perceber pelos dizeres que essa aproximação ou não da proposta do PPC do CI está mais relacionada à conduta do professor e/ou do estudando do que com a estratégia escolhida para o momento de ensino aprendizagem em si.

Além disso, os relatos sobre os dois cenários educacionais indicam que os alunos apreendem o conhecimento por meio das duas metodologias. Justificam que isso decorre da complexidade do tema objeto de estudo determinado para o momento vivenciado. Foi possível perceber a ênfase do relato de que alguns conteúdos são mais difíceis de serem apreendidos pelo estudo individual ou pelo debate no grupo de estudantes, necessitando portanto, da intervenção de um docente a fim de garantir a compreensão do mesmo.

Acredita-se que essa necessidade de confirmação do apreendido na voz do docente ocorra pela dificuldade que o estudante tem de transitar de uma metodologia para a outra, devido à impregnação da tendência tradicional utilizada no Ensino Fundamental e Médio, como também pela fragilidade no que concerne à autonomia no aprendizado, conduta solicitada na proposta do CI.

No entanto, o contato diário com metodologias ativas proporciona ao educando o amadurecimento necessário para aprender a aprender pela busca ativa, tendo o docente como mediador de seu processo de ensino aprendizagem.

Para o alcance do objetivo proposto neste estudo, foi necessário o arrolamento das estratégias de ensino aprendizagem citadas pelos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares e também das mencionadas pelos educandos do currículo integrado, nos grupos focais realizados, culminando na categoria apresentada a seguir.

#### 5.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM UTILIZADAS NO CURRÍCULO INTEGRADO – DA NARRATIVA DO CONTEXTO PEDAGÓGICO À POSSIBILIDADE DAS OPERAÇÕES DE PENSAMENTO

Estes resultados serão apresentados e discutidos em três subcategorias, sendo elas:

- Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais são?
- Estratégias de Ensino Aprendizagem: Como acontecem? e
- Estratégias de Ensino Aprendizagem: O que possibilitam?

#### 5.4.1 Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais São?

Abordaremos inicialmente as estratégias apresentadas nos cadernos dos módulos interdisciplinares, seguida das estratégias de ensino aprendizagem oriundas dos grupos focais.

Os cadernos dos módulos interdisciplinares trazem em seu conteúdo as estratégias de ensino aprendizagem planejadas para a obtenção das competências delineadas (SILVA; GARRANHANI; GUARIENTE, 2014). O quadro 5 demonstra a distribuição das estratégias, por módulo e série.

**Quadro 5:** Relação de estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Currículo Integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, trazidas nos cadernos dos módulos, segundo série e módulo do Curso de Enfermagem, Londrina, Paraná, 2013.

Série	Módulo	Estratégias de Ensino Aprendizagem
1 <sup>a</sup>	A Enfermagem e o Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Síntese</li> <li>• Dinâmicas</li> <li>• Representação dos conteúdos</li> <li>• Visita técnica</li> <li>• Painel</li> <li>• Sistematização dos conteúdos</li> </ul>
1 <sup>a</sup>	Processo Saúde – Doença	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorial</li> <li>• Portfólio</li> <li>• Oficina de trabalho</li> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Seminários</li> <li>• Aulas práticas</li> <li>• Visita técnica</li> <li>• Estudos Dirigidos</li> <li>• Entrevista</li> </ul>
1 <sup>a</sup>	Aspectos Morfológicos e psíquicos do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Representação dos conteúdos</li> <li>• Práticas em laboratório / Aula prática</li> <li>• Estudos práticos</li> </ul>
1 <sup>a</sup>	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I (PIM I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas técnicas</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Diário de campo</li> <li>• Coleta de dados</li> <li>• Situação problema</li> <li>• Discussão em grupo</li> <li>• Tutoriais</li> <li>• Estudo individual ou em dupla</li> <li>• Dinâmica</li> <li>• Genograma e ecomapa</li> <li>• Evento científico</li> </ul>
2 <sup>a</sup>	Práticas do Cuidar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização dos conteúdos</li> <li>• Visita técnica</li> <li>• Pasta temática</li> <li>• Seminário</li> <li>• Relatório Científico</li> </ul>

2ª	Saúde do Adulto I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Tutorial</li> <li>• Vivência ou Atividade prática</li> <li>• Visitas técnicas</li> <li>• Portfólios</li> </ul>
2ª	Organização dos Serviços de Saúde e Enfermagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese</li> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Texto carta / Produção de texto</li> <li>• Visita técnica</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Linha do tempo</li> <li>• Mesa redonda</li> <li>• Painel</li> <li>• Sistematização do conteúdo</li> <li>• Dinâmica</li> </ul>
2ª	Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade II (PIN II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação problema</li> <li>• Relatório de vivência / de pesquisa</li> <li>• Projeto de pesquisa</li> </ul>
3ª	Saúde do Adulto II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos Dirigidos</li> <li>• Tutorial</li> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Aula prática / Prática em laboratório</li> <li>• Vivência ou Atividade prática</li> <li>• Estudo individual ou em dupla</li> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Seminário</li> <li>• Situação problema</li> <li>• Caso clínico</li> </ul>
3ª	Saúde da Criança e do Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoriais</li> <li>• Diário de campo</li> <li>• Prática em laboratório / Aula prática</li> <li>• Síntese</li> <li>• Estações práticas</li> <li>• Conferência</li> <li>• Aula dialogada</li> <li>• Visita técnica</li> </ul>
3ª	Saúde da Mulher e Gênero	O módulo apresenta descrição dos desempenhos, habilidades e conteúdos, porém não descreve com quais estratégias o professor guiará o aluno.
3ª	Trabalho de Conclusão de Curso I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de leitura</li> <li>• Seminário</li> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Síntese</li> <li>• Projeto de pesquisa</li> </ul>
4ª	Trabalho de Conclusão de Curso II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pôster</li> </ul>
4ª	Doenças transmissíveis: Prevenção e Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Educação em saúde</li> <li>• Vivência ou Atividade prática</li> </ul>
4ª	Saúde Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência ou Atividade prática</li> <li>• Consulta de enfermagem</li> </ul>
4ª	Cuidado ao paciente crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização do conteúdo</li> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Aula prática / Prática em laboratório</li> <li>• Aula expositiva dialogada</li> <li>• Estudo dirigido</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estações práticas</li> </ul>
4ª	Internato	<u>Saúde Coletiva:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfólio</li> <li>• Sínteses</li> <li>• Vivência ou Atividade prática</li> </ul>
		<u>Hospitalar:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfólio</li> <li>• Situação problema</li> <li>• Dinâmica</li> <li>• Aula expositiva dialogada</li> </ul>

Fonte: Dados primários levantados por meio do questionário aplicado aos documentos que compõem a população do estudo.

Nesse quadro, assim como no Quadro 2 da página 23 deste estudo, temos algumas estratégias de ensino aprendizagem que não são de conhecimento público, motivo pelo qual optou-se por apresentar a definição delas.

Na estratégia de ensino aprendizagem denominada *representação de conteúdos* o estudante é instigado pelo docente por meio de questionamentos com o intuito de mapear visões, alcançar a compreensão e as expectativas sobre o tema. Na *sistematização de conteúdos* ocorre adisposição dos elementos do conhecimento teorizado, favorecendo a compreensão dos elos e das incongruências do conteúdo, para posterior confronto com o conhecimento prévio (TACLA *et al.*, 2014).

A estratégia denominada de Texto Carta é uma atividade de avaliação, na qual os estudantes escrevem uma carta a um amigo. Nessa carta devem contar sobre como os serviços de saúde se organizam, com destaque aos princípios do SUS e o processo de trabalho em saúde (BARBOSA, *et al.*, 2009).

As estratégias de ensino aprendizagem denominadas diários de campo e linha do tempo não são definidas nos documentos analisados.

Durante a análise dos documentos foram identificadas 36 diferentes estratégias de ensino aprendizagem nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares. Do total de estratégias, 13 são mencionadas de quatro a oito módulos.

O número de estratégias referidas nos módulos variou de nenhuma a onze, sendo que o módulo de Saúde da Mulher e Gênero, localizado na terceira série do curso, apresenta descrição detalhada dos desempenhos, habilidades e conteúdos a serem trabalhados com os alunos, porém, não menciona as estratégias de ensino aprendizagem que o professor utilizará para guiá-los.

Por outro lado, o módulo Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade (PIM1), situado na primeira série do curso, apresenta em seu caderno menção a 11 estratégias de ensino aprendizagem, sendo ele o caderno com maior número de estratégias citadas.

A aula expositiva dialogada é apontada nos documentos como a estratégia de ensino aprendizagem mais utilizada no Currículo Integrado, seguida respectivamente por visita técnica, entrevista, síntese/resenha ou análise de artigos, tutorial, situação problema, dinâmica, estudo de caso, seminário, sistematização dos conteúdos, portfólio, relatório de pesquisa, científico ou de vivência e vivência ou atividade prática.

As estratégias estudo dirigido, pôster/painel, prática em laboratório/aula prática, estações práticas, representação dos conteúdos, diário de campo, estudo em grupo/individual e projeto de pesquisa, apareceram em dois a três dos cadernos analisados.

Na categoria Outros estão agrupadas 15 estratégias de ensino aprendizagem, que são citadas em apenas um dos 18 módulos interdisciplinares, sendo elas: caso clínico, coleta de dados, conferências, consulta de enfermagem, discussão em grupo, educação em saúde, estudo prático, evento científico, genograma e ecomapa, mesa redonda, oficina de trabalho, pasta temática, técnica de leitura, texto carta/produção de texto e linha do tempo.

A seguir abordaremos as estratégias de ensino aprendizagem indicadas pelos participantes dos grupos focais.

Este levantamento, junto aos estudantes, resultou em um total de 26 estratégias de ensino aprendizagem, sendo elas: Aula Expositiva Dialogada, Biblioteca, Conferências, Debate, Dinâmica, Entrevista, Estudo de Caso, Estudo Dirigido, Exercício de Fixação, Jogo, Mesa Redonda, Monitoria, Música, Palestras, Pesquisa, Portfólio, Prática em Laboratório, Prática no Campo, Problematização, Prova Devolutiva, Roteiro de Estudo, Seminário, Síntese de artigos, Teatro, Tutorial e Visita técnica.

Os estudantes dos grupos focais das terceiras séries B e C foram os que mais se lembraram das estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no decorrer do curso, apresentando respectivamente, 16 e 15 estratégias. Os grupos focais realizados com estudantes da terceira série A e da quarta série B foram os que levantaram menor número de estratégias, com 7 estratégias cada.

Tem-se entre os grupos da terceira série uma discrepância do número de citações de estratégias, com dois grupos entre os que mais citaram e um grupo entre os que menos citaram. Ao tentar entender tal fato não foi encontrado nenhum fator de relevância que justificasse tamanha divergência, como cansaço, tempo de duração da entrevista, entre outros.

Sendo assim, o número de estratégias citadas por grupo focal variou de 7 a 16, e as mais citadas foram: Aula expositiva dialogada, Seminário e o Tutorial, aparecendo nas falas de todos os grupos focais de forma igualitária.

Outra estratégia muito lembrada pelos grupos focais foi a Dinâmica, sendo citada por sete dos oito grupos realizados. Em sequência, sendo referidas por seis grupos tem - se as Práticas de Laboratório e em Campo de Estágio.

As estratégias Teatro e Estudo de Caso foram mencionadas em cinco dos grupos focais realizados, seguidas de Visita Técnica e Portfólio que foram citadas em quatro das entrevistas.

Monitoria, Música e Pesquisa foram referidas em três dos oito grupos e as estratégias Jogo, Avaliação Devolutiva e Síntese de Artigos em dois grupos. Por fim, outras 10 estratégias foram ditas uma única vez, nas diversas entrevistas realizadas, sendo elas: Biblioteca, Conferências, Debate, Entrevista, Estudo Dirigido, Exercício de Fixação, Mesa Redonda, Palestras, Problematização e Roteiro de Estudo.

Em estudo análogo a este, com o objetivo de conhecer as atividades que possibilitam a aprendizagem baseada na problematização no processo de formação do enfermeiro, a pesquisa de Sampaio e Cadete (2013), por meio da realização de grupo focal com 30 acadêmicos do Curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Belo Horizonte, aponta as estratégias estudo de caso, atividades de extensão, utilização do processo de enfermagem, diagnóstico situacional e iniciação científica como potencializadoras da construção do conhecimento.

Contudo, apesar das semelhanças desta pesquisa com o estudo de Sampaio e Cadete (2013), há na fala dos alunos entrevistados uma gama divergente de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, o que nos direciona no entendimento de que a estratégia em si não propicia o aprendizado significativo, sendo necessária a soma de diversas outras condições, entre elas, o engajamento do docente e do discente.

Nesta subcategoria Estratégias de Ensino Aprendizagem: Quais São?, os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares utilizados pelo CI, assim como os dizeres dos estudantes participantes dos grupos focais nos mostram uma ampla diversidade de meios utilizados pelos docentes com o intuito de direcionar e instrumentalizar o estudante para a construção de seu conhecimento.

Enquanto egressa do CI, entendo que essas variadas estratégias de ensino aprendizagem podem potencializar o aprendizado significativo por permitir ao estudante a identificação e resolução dos problemas encontrados na realidade de diferentes maneiras, sem rotinas preestabelecidas, instigando a criatividade e a inovação.

#### 5.4.2 Estratégias de Ensino Aprendizagem: Como Acontecem?

A análise dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos nos trouxe uma gama de 36 diferentes estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos docentes do CI no decorrer da Graduação em Enfermagem. Os estudantes, integrantes dos oito grupos focais realizados, recordaram um número inferior de estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no decorrer dos anos do curso, totalizando 26.

Após análise das estratégias de ensino aprendizagem mencionadas tanto nos cadernos dos módulos quanto pelos aprendizes, o pesquisador optou por realizar o aprofundamento de três dessas estratégias, sendo elas: Aula Expositiva Dialogada, Seminário e o Tutorial.

Essa decisão foi motivada pelos grandes debates incitados nos grupos focais realizados, destacando as potencialidades e fragilidades das estratégias, indicando-as como fomentadoras do aprendizado significativo. Foi nítido nos dizeres dos estudantes que a Aula Expositiva Dialogada, o Seminário e o Tutorial se destacam entre as variadas estratégias utilizadas no CI, tanto na frequência do emprego em sala de aula quanto na possibilidade da construção do conhecimento.

Com o intuito de compreender melhor como essas estratégias de ensino aprendizagem são desenvolvidas, ressaltando as potencialidades e fragilidades, optou-se por discuti-las separadamente nesta subcategoria, sob o olhar do documento e do estudante do CI.

Durante a análise documental realizada neste estudo, a estratégia de ensino aprendizagem conhecida como **aula expositiva dialogada** foi mencionada em oito dos

cadernos dos módulos interdisciplinares, no entanto, nenhum dos módulos descreve como a estratégia deve ser aplicada.

Esse resultado se contrapõe em certa medida à fala dos alunos quando questionados sobre em quais momentos a aula expositiva dialogada foi utilizada no decorrer do curso, o que pode ser confirmado pela fala descrita:

[Com referência à aula expositiva dialogada] Todos os módulos têm...  
(Estudante 2 – 3ª série A)

A aula expositiva dialogada foi identificada pelos alunos como uma das estratégias de ensino aprendizagem mais utilizada pelo CI, sendo mencionada em todos os grupos. Essa estratégia é descrita por Anastasiou e Alves (2012), como “[...] exposição do conteúdo, com participação ativa dos estudantes”, tendo o professor um papel de extrema importância para o sucesso da atividade, visto que após exposição da temática, encontra o desafio de guiar os estudantes, considerando seu conhecimento prévio, instigando-os a questionar, refletir, interpretar e discutir o objeto do estudo.

Para Demo (2004, p.36) a aula expositiva “[...] é o protótipo da aula útil, na condição de mediação do conhecimento, desde que não descambe para a simples reprodução”, ficando a possibilidade de reconstrução de saberes dependente da conduta do professor.

Quando questionados sobre como acontece a aula expositiva dialogada, os estudantes se manifestaram com as seguintes falas:

Não é aquela aula maçante dentro do contexto, é como se tivesse sido uma palestra. (Estudante 10 – 3ª série B)

Interessante, por que ele passa a aula, algum tema e abria questões, às vezes um pouco polêmicas, né? Porque cada um tem um ponto de vista, era sobre sociologia [...] saia uns debates legais, porque ele fazia a turma integrar mais, participar mais da aula. (Estudante 5 – 1ª série)

A aula expositiva dialogada tem como proposta dinamizar a costumeira exposição feita pelo docente em sala de aula, com o intuito de propiciar a participação do acadêmico que deve expor suas opiniões e dúvidas, sem oposição do professor, que deve analisar e respeitar o posicionamento do estudante. Essa abertura mobiliza os educandos a se inserirem de forma ativa, gerando discussões que criam condições para a construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Para Gil *et al.* (2012), o professor deve conversar com os estudantes sobre o tema, perceber o que conhecem sobre o assunto, conduzindo-os à reflexão e organização dos elementos para estruturação do conhecimento.

No entanto, a estudante 6 – 3ª série C discorda relatando que a aula expositiva da universidade não se diferencia da por ela vivenciada no Ensino Fundamental e Médio, em que o professor assume posição de destaque enquanto o acadêmico recebe a informação e a anota em seus cadernos.

Eu acho que é igual na escola, o professor fica lá na frente, aqui é *slide*, né, não passa na lousa, ele faz uma apresentação em PowerPoint e nós ficamos prestando atenção, copiando, anotando (Estudante 6 – 3ª série C)

De acordo com Anastasiou e Alves (2012) a proposta da aula expositiva dialogada contradiz a descrição do estudante, uma vez que o docente deve incitar a participação dos discentes, de forma a superar a antiga conduta de inércia e passividade deles no decorrer da aula.

Quando a aplicação da estratégia não acontece conforme o proposto na literatura educacional, a interação discente-docente-conteúdo fica prejudicada. Um dos educandos, quando “imita” a fala de um docente gera risos entre os membros do grupo, demonstrando que os demais entrevistados já vivenciaram situações similares no decorrer da graduação, ao dizer:

Dúvidas no final da aula... (risos) (Estudante 1 – 3ª série C)

Tal conduta pode levantar barreiras que interferem diretamente no processo de construção do conhecimento. Masetto (2012) aponta que no cenário educacional por meio da tendência tradicional, em muitas ocasiões o docente, em decorrência de sua conduta, caracteriza-se como obstáculo para o estudante, por perceber que professor e estudante possuem atribuições diferentes e sem interdependência, culpabilizando o estudante pelo insucesso do processo de ensino aprendizagem.

No decorrer das exposições dos entrevistados constatou-se que os acadêmicos sentem a necessidade de estudar previamente o tema, para que a aula expositiva dialogada cumpra seu objetivo e tenha a participação efetiva deles. Essa necessidade foi percebida nas falas expostas a seguir:

É porque na aula dialogada é muito imprevisível, então o professor tá ali falando, mostrando *slide*, escrevendo no quadro, de repente ele aponta pra você e fala: Que você acha? E aí você tem que falar alguma coisa, ele fez isso comigo várias vezes. (Estudante 2 – 1ª série)

Na aula expositiva do colegial eu não tinha noção do que era a aula, eu não tinha estudado antes, então eu aprendia muito menos (Estudante 1 – 4ª série)

O educando da terceira série reforça a fala dos demais sobre a importância do estudo prévio para a construção do aprendizado por meio da estratégia denominada aula expositiva dialogada.

[A aula expositiva dialogada] Funciona mesmo quando temos horário [de estudo]. (Estudante 4 – 3ª série A)

A literatura educacional ao tratar da aula expositiva dialogada discorre sobre o conhecimento prévio do aluno, ou seja, a bagagem construída a partir de suas vivências antes do ingresso à universidade, e de forma sutil descreve a possibilidade de realização do estudo prévio individual ou coletivo, embasado em autores especialistas no tema abordado, para favorecer posteriormente a participação ativa deles no momento de aplicação da estratégia (ANASTASIOU; ALVES, 2012; MASETTO, 2012).

Os dizeres dos estudantes deixam clara a importância do estudo prévio para a efetivação do aprendizado por meio da aula expositiva dialogada, porém, os acadêmicos de enfermagem ressaltam que quando não ocorre a cobrança no momento de aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, não se sentem motivados para realizar o estudo, como demonstrado nas falas:

Na aula expositiva dialogada não sabíamos o que precisava estudar, mas a partir da primeira ficamos sabendo [...] na terceira aula levamos bronca e fomos atrás? Não, não fomos, então a desculpa que não sabíamos e que não conseguimos achar, foi a primeira vez, realmente, mas depois que levamos bronca, sabíamos onde estava, não fomos atrás porquê? Porque não quisemos, porque não íamos ser cobrados por isso, agora, diferente do tutorial, que sempre somos cobrados... (Estudante 6 – 3ª série C)

Mas as aulas expositivas que eu considerava melhor era quando nós tínhamos que estudar antes da aula expositiva, querendo ou não de alguma forma elas conseguiam ter essa noção de quem estudava ou não (Estudante 1 – 4ª série A)

Nesses dizeres percebemos a necessidade do estudante em ser constantemente cobrado pelo professor, sendo necessário retomar o papel de cada um desses atores no processo de ensino aprendizagem, para que se efetive.

Com o intuito de promover motivação entre os estudantes, o professor deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, atuando como um elo entre o aprendiz e sua

aprendizagem (MASETTO, 2012). Já o acadêmico deve ser estimulado a falar e ser ouvido com atenção pelo docente, que após análise guiará o debate, problematizando a temática e propiciando o aprendizado significativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

No grupo focal realizado com os aprendizes da segunda série, os dizeres nos remetem a aula expositiva utilizada no modelo tradicional e por não exigirem a participação ativa do estudante, gera neste à necessidade de realização de anotações no momento em que o professor está explanando a temática, desviando a sua atenção e dificultando a compreensão do que está sendo explicado.

Nós ficamos desesperados para copiar, para depois poder estudar em casa, então se estamos copiando, não estamos prestando atenção. (Estudante 4 – 2ª série)

Mas assim, eu acho que vai muito do professor, tem professor que é mais calmo para falar, que você copia o slide inteiro, copia tudo o que ele está falando numa boa, consegue entender? E tem professor que (emite sons que demonstram irritação), tem professor que olha o *slide*, e fica (repete os sons, reforçando o sentimento de raiva e descontentamento), você fica: Nossa!!! Você não entende a aula, você não consegue copiar o *slide*, nossa [...] pausa [...] é bem complicado. E tem outros que fazem no quadro, então assim, dá tempo, por que daí você não fica olhando para o *slide*, ele tá falando uma coisa e não está no *slide* e é importante, então quando o professor faz no quadro, ele está fazendo o que ele está falando, você tem tempo para anotar, você entende, entendeu? (Estudante 2 – 2ª série)

Após a aplicação da aula expositiva, para confirmação da efetivação do aprendizado, o acadêmico passará por avaliação, o que gera ansiedade e a necessidade de copiar tudo que o professor fala ou mostra durante a aula; e por receio de ser cobrado, faz a opção por anotar ao invés de participar ativamente da aula e da construção de seu conhecimento.

O medo de você deixar de copiar, e na hora da prova cair igual na aula, e você copiou o que o professor estava falando, ou o contrário (Estudante 8 – 3ª série A)

Eu tenho que copiar [...] para depois eu estudar em casa. (Estudante 4 – 2ª série)

A aula expositiva tradicional, de acordo com Demo (2004), atrapalha o aprendizado por manipular o estudante, uma vez que o condena a escutar, tomar notas e realizar as avaliações. Destaca que essa estratégia quando aplicada inadequadamentedificulta o processo de pensar do educando, dispensando-o de refletir e elaborar o conteúdo por si próprio, compelindo-o a realizar anotações para posteriormente devolvê-las na prova.

No grupo focal C da terceira série, a estratégia de ensino aprendizagem, aula expositiva dialogada, gerou inquietação dos participantes com discussões que demonstram que o estudante, deseja realmente aprender, e que aprende de forma significativa por meio da utilização das metodologias ativas. Porém, quando não é aplicada adequadamente, a dedicação do estudante fica limitada, conforme constatado na sequência de dizeres da referida entrevista.

Na verdade, em alguns módulos, naquele módulo do primeiro ano que nós falamos, não era exatamente colégio, cursinho, [...] tanto que eu acho super engraçado que todos os módulos subsequentes que precisamos daquele conteúdo tivemos que ter as aulas novamente, pra você ver como aprendemos (tom de ironia). (Estudante 3)

Mas é porque eram os professores do básico, então eles não usam essa metodologia, né? Eles usam a metodologia bem expositiva (Estudante 6)

Tradicional (Estudante 1)

E nem assim, nem quando nós, temos curiosidade sabe? É [...] Não era uma coisa de ter [...] Não era uma coisa que gerava curiosidade em ninguém, então ninguém queria nem saber, nós pensávamos assim: Pra que eu vou ler uma aula agora? Vou ler sobre tal aula, vou chegar amanhã e a professora vai ler o *slide* de novo. Eu vou fazer duas leituras da mesma coisa? Acho que eu não vou fazer não, acho que no outro dia eu vou ver ela fazendo a leitura para mim, acho que vou fazer isso (Estudante 3)

A gente dormia (Estudante 1)

Porque realmente, era muito chato, e assim, eu entendo que para você construir esse conhecimento, como acontece no tutorial. Nós temos o problema, só que nós vamos para casa, estudamos e voltamos para trazer as conclusões, é muito mais produtivo? É, porque nós temos tempo para estudar em casa, tem um tempo reservado para isso, agora, quando você tem aula de manhã, de tarde, de manhã, de tarde, de manhã, de tarde, todo dia [...] você tem que ler o conteúdo da próxima aula? [...] Não tem como, então nós acabamos deixando como não prioridade, e realmente, metodologia ativa não se faz sem um tempo para estudo, para reflexão... (Estudante 3)

Se a aula utilizada com os acadêmicos é apenas expositiva, como relatado nos dizeres sublinhados citados anteriormente, torna-se maçante e desestimula a busca individual necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Contudo, se a aula é dialogada como entendida por Anastasiou e Alves (2012) ao descreverem a estratégia como a contextualização do tema pelo docente, de forma que possibilite a mobilização das estruturas mentais do educando que deve articular seu conhecimento prévio com o explanado pelo professor para a compreensão do todo, possibilitando a formação profissional proposta pelo PPC.

Além disso, é necessário que o educador consiga exercer sua função de conduzir os estudantes no processo de junção desses saberes para a efetivação do aprendizado significativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Pensando nisso, o CI tem como proposta curricular a formação de um profissional crítico-reflexivo e ativo no seu processo de construção do conhecimento, devendo disponibilizar em seu cronograma tempo para estudo individual ou em grupo, denominado biblioteca.

O grupo focal da terceira série A apontou o momento destinado exclusivamente ao estudo, como uma estratégia de ensino aprendizagem, que possibilita a realização do estudo prévio, facilitando o aprendizado no momento da aula, como ainda o reforço dos pontos que ficaram frágeis para o estudante. A fala a seguir reforça esse entendimento.

É um período que nós vamos para a biblioteca, tem um roteirinho também, nós reservamos pra pesquisa, um professor está disponível, e você pesquisa os itens, daí você tem esse momento para estudar, e você diz, “Nossa, eu não sei mesmo!”, o professor está ali para gerar o *feedback* (Estudante 7 – 3ª série A)

Eles [os professores] vão perguntando e nós vamos respondendo, o que deixou a desejar foi isso, isso e isso, e nós vamos pesquisar. (Estudante 8 – 3ª série A)

E depois, se tiver uma coisa errada, o professor não fala, deixa a gente ir lá, e ver que realmente não estava daquele jeito. (Estudante 3 – 3ª série A)

Quando o estudante se sente motivado, a dedicação ao estudo aumenta, ampliando o tempo de imersão do acadêmico na busca do conhecimento, melhorando os resultados do processo de ensino aprendizagem (TOLEDO JR, *et al.*; 2008).

Paranhos e Mendes (2010) discutem a redefinição dos papéis do docente e do discente para a efetivação do processo de ensino aprendizagem proposta pela abordagem construtivista, por meio do uso de metodologias ativas, em que o educando participa de forma ativa da construção do conhecimento, assumindo postura crítica e reflexiva, relacionando seu conhecimento prévio ao vivenciado na universidade. Para tanto, faz-se necessário a disponibilização de tempo individual e/ou coletivo para a teorização e reelaboração dos conteúdos, concretizando o aprendizado.

O mesmo autor, em estudo que avaliou a prática de metodologias ativas na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, por meio de um instrumento de avaliação escrita instituída ao final das disciplinas, obteve análise dos resultados destaque a importância de ofertar tempo de estudo e reflexão. A pesquisadora indicou que a ausência de tempo para estudo atrapalha a consolidação do aprendizado significativo, como demonstrado na resposta de um dos integrantes da pesquisa, quando ele afirma que a aprendizagem é

dificultada quando o tempo para realização de estudo individual é restrito (PARANHOS; MENDES, 2010).

No decorrer dos grupos focais os dizeres dos estudantes possibilitaram perceber as potencialidades e limites da estratégia de ensino aprendizagem aula expositiva dialogada.

Como potencialidades da aula expositiva dialogada os discentes apontaram a possibilidade de debater a temática a ser apreendida no momento educacional vivenciado, por meio da valorização de seus conhecimentos prévios e o direcionamento do docente, com consequente integração discente-docente-conteúdo, favorecendo assim a construção do conhecimento.

Contudo, foi possível constatar nos relatos, o limite dessa estratégia por depender da conduta de mediação do docente e da proatividade do discente, tornando-se com frequência em exposição do professor, sem participação do estudante. Quando isso ocorre o aluno sente-se desmotivado para refletir criticamente a temática estudada e limita-se a prestar atenção e realizar anotações.

Outro limitenotadonos dizeres dos estudantes na estratégia aula expositiva dialogada relaciona-se ao tempo destinado ao estudo prévio individual, que em alguns módulos é insuficiente ou mesmo ausente, podendo dificultar a efetivação do aprendizado por meio dela.

A estratégia de ensino aprendizagem aula expositiva dialogada quando utilizada adequadamente com representação do tema, incita os alunos ao resgate do conhecimento prévio, com abertura do professor que o motiva a participar de forma ativa, partilhando suas opiniões sem barreiras, favorecendo o confronto da teoria com a realidade e a construção do conhecimento pelo aluno.

Para tanto, docente e discente devem cumprir seus papéis para o sucesso na utilização desta estratégia. A aula expositiva dialogada demanda do professor, além da compreensão do conteúdo abordado, uma conduta que favoreça e provoque as discussões entre os alunos para o alcance das competências necessárias para o momento acadêmico vivido. Da mesma maneira, exige do alunoproatividade, reflexão, crítica e autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Logo, apesar de não ser considerada uma estratégia do cenário educacional, regido por metodologias ativas, para alguns, tal estratégia de ensino aprendizagem pode propiciar ao estudante o aprendizado significativo.

No caso do CI, a aula expositiva dialogada pode ser questionada quando sua utilização acontece em uma frequência exacerbada, pois pode não favorecer a conduta de busca do conhecimento por parte do estudante, uma vez que a estratégia nem sempre é utilizada como

descrita na literatura, com conduta indevida do docente e do discente para a sua efetivação.

O **Seminário** é outra estratégia utilizada pelo CI, sendo citada em todos os grupos focais. Essa estratégia é apontada em três dos 18 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, sem a apresentação de como desenvolvê-la.

Os dizeres dos acadêmicos entrevistados contradiz a informação obtida na análise documental, uma vez que verbalizam o contato com essa estratégia de ensino aprendizagem em todos os anos do curso. Quando questionados sobre em quais módulos a estratégia seminário é aplicada no decorrer da formação profissional como se expressou um dos estudantes:

Vixe, todos acho (risos). (Estudante 1 – 4ª série C)

Tal afirmação reforça ao pesquisador a importância dos programas de aprendizagem estarem em consonância ao aplicado aos estudantes, uma vez que organizam o processo de ensino aprendizagem.

O relato da estudante da quarta série A corrobora com a descrita anteriormente, por mostrar que a estratégia de ensino aprendizagem em questão foi utilizada pelos docentes do CI, percorrendo os módulos do início ao fim da graduação.

Você pega um seminário do primeiro ano que eu fiz (risos) e do ano passado e desse ano mesmo. (Estudante 4 – 4ª série A)

Tem-se que a estratégia de ensino aprendizagem denominada Seminário é um espaço para discussão de temas que conduz os estudantes na construção da visão geral, por possibilitar a germinação de novas ideias (ANASTASIOU; ALVES, 2012). É muito utilizada por docentes do Ensino Superior, sendo considerada riquíssima por permitir ao acadêmico a construção do conhecimento de forma coletiva (MASETTO, 2012).

Para Veiga (2007), o seminário é o espaço ideal para a proliferação de ideias por favorecer sua germinação, por meio da apresentação e conseguinte discussão de temas com um grupo de educandos, sendo necessária a mediação de um educador.

Para que a estratégia aqui discutida cumpra o objetivo de possibilitar o aprendizado significativo, faz-se necessário que os docentes a empreguem adequadamente, lembrando que é essencial que o educando tenha clareza de seu papel durante o desenvolvimento dela (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

No decorrer do grupo focal da quarta série C, a Estudante 4 reforça em seu relato a importância do direcionamento docente para a realização da atividade, uma vez que facilita a busca do conteúdo, propiciando aos estudantes a construção do conhecimento.

Eram quatro grupos, se eu não me engano, aí tem os temas, logo na abertura do módulo eles já passam o tema, a data que vamos apresentar, aí nisso, tem que marcar com seu orientador, eles pegam e falam: o que querem?, o que acham melhor pra passar?, falar pro pessoal?, colocar nos *slides*? [...] então assim, eles já dão nesse momento um direcionamento, então acho que foi o módulo que mais chamou atenção quanto ao seminário, nos outros (seminários) não tínhamos esse aporte para o preparo. (Estudante 4 – 4ª série C)

Anastasiou e Alves (2012) descrevem que o seminário deve passar por três diferentes momentos, sendo o primeiro a preparação, em que o professor apresenta o tema, desafia o estudante e apresenta formas de buscar o conhecimento, além de organizar o cronograma de apresentações, orientar os alunos durante o estudo e preparar o ambiente para as discussões. Tal mobilização do docente é percebida na aplicação dessa estratégia no módulo de Saúde Mental, conforme relatado.

Eu acho que um módulo que mais chamou atenção nisso, foi Saúde Mental, porque tinha um professor que ia, eles marcavam um horário, nós subíamos [fazendo referência ao departamento de enfermagem], conversávamos com eles, e eles falavam mais ou menos o que era para ter (Estudante 4 – 4ª série C)

O segundo momento trazido por Anastasiou e Alves (2012) é o desenvolvimento, que é quando ocorrem as discussões, devendo sofrer, após a apresentação do grupo, a intervenção crítica do professor que direciona os educandos na integração dos saberes ali adquiridos. Pelo relato anterior percebeu-se que o segundo momento do seminário, o desenvolvimento, foi realizado no módulo de Saúde Mental, sendo considerado positivo pelos estudantes.

O terceiro momento é a confecção individual ou do grupo de um relatório em forma de resumo sobre a temática estudada (ANASTASIOU; ALVES, 2012), tal atividade não foi verbalizada pelos entrevistados em nenhum dos oito grupos focais realizados, não significando que não foi proposto, apenas que não foi significativo para os estudantes.

Quando questionados sobre como a estratégia se efetiva em sala de aula, os acadêmicos expressam suas opiniões de diferentes formas. Isto leva a acreditar que a estratégia é utilizada de maneiras distintas pelos professores, uma vez que os dizeres apontam orientações diferentes sobre sua realização no decorrer da graduação.

Nos dizeres dos entrevistados sobre a estratégia de ensino aprendizagem Seminário, perceberam-se relatos abordando a presença ou não de orientações em como realizá-lo; como o grupo se organiza para fazer a atividade; o “*feedback*” realizado pelo docente e a abrangência do aprendizado que extrapola o tema, por fazê-los enfrentar suas dificuldades

pessoais como falar em público e preparar slides. Todos estes fatores serão exemplificados e discutidos a seguir.

No que concerne à orientação recebida para o preparo do seminário, obteve-se as seguintes falas:

Sim (em resposta ao questionamento do pesquisador sobre a existência de orientação do seminário). (Todos os estudantes – 4ª série A)

Não (em resposta ao questionamento do pesquisador sobre a existência de orientação do seminário). (Estudante 4 - 4ª série B)

E aí depois no dia da apresentação eles ficavam, avaliavam, e depois faziam um fechamento com toda a sala, então assim, [...] na minha opinião foi o melhor seminário, fazer com ajuda dos professores, os professores estavam disponíveis e faziam um fechamento depois com todos os grupos. (Estudante 4 – 4ª série C)

Apesar da contradição dos dizeres, podemos perceber pelos demais relatos que os estudantes percebem a importância de preparar a atividade com orientações realizadas pelos professores.

Para fazer o seminário você precisa de uma base.(Estudante 9 – 3ª série A)

Parece que ficamos frustrados, não sabemos o que é importante e focamos em uma coisa e nem é aquilo que elas (professoras) querem, falta o direcionamento das professoras.(Estudante 7 – 3ª série B)

E as vezes aquele seminário não foi bem elaborado e não tinha um roteiro pra ser elaborado (Estudante 4 – 2ª série)

Elas (professoras) sempre dão orientações iniciais, o tema, o que tem que conter, mas às vezes fica uma coisa meio ampla, tem as orientações, mas podemos fazer do jeito que quisermos, desde que contenha aquilo. (Estudante 2 – 4ª série A)

A estratégia de ensino aprendizagem pode interferir na efetivação do processo de construção do conhecimento almejado para o estudante. Isso pode acontecer quando não se tem clareza dos objetivos propostos. O sentido dos dizeres anteriores é confirmado por Anastasiou e Alves (2012), quando descrevem que a utilização de estratégias deve ocorrer com vistas à consecução de objetivos. Para que isso aconteça se faz necessário ter clareza da finalidade.

Ao serem questionados sobre a presença dessas orientações nos cadernos dos módulos interdisciplinares, obtivemos a seguinte fala no grupo focal C da quarta série, que foi confirmada com acenos de cabeça pelos demais estudantes.

Acho que não tem isso lá. (Estudante 7 – 4ª série C)

A análise documental, como descrito anteriormente, apresenta que três dos 18 cadernos dos módulos interdisciplinares apontaram a utilização do seminário para efetivação do conhecimento. No entanto, o dizer do estudante 7 da 4ª série C sobre a ausência de orientações a respeito desta estratégia de ensino aprendizagem é verdadeiro, visto que os cadernos citam, mas não descrevem como o seminário deve ser colocado em prática.

Anastasiou e Alves (2012) além de destacarem a necessidade de objetivos claros no decorrer da aplicação da estratégia, enfatizam a importância de tais orientações estarem registradas nos programas de aprendizagem dos módulos, no caso do CI, nos cadernos de planejamento e desenvolvimento deles.

Após a compreensão do quão importante é, para a efetivação do aprendizado por meio da estratégia seminário, a clareza dos objetivos propostos para o momento, o pesquisador indagou aos entrevistados a respeito de como se organizam para a realização do seminário, visto que ele acontece em grupos. Os dizeres expressam o entendimento dos estudantes ao questionamento.

O seminário é dividido em cinco pessoas, cada uma pesquisa uma coisa, cada um fala a sua coisa, às vezes uma pessoa que falou uma coisa não sabe nem o que a outra vai falar. (Estudante 3 – 1ª série)

É assim, a intenção dos professores não é igual ao que nós fazemos, a intenção deles é o que? Que a gente faça em grupo, todo mundo estude, lógico que você estuda, a sua parte, porque todo mundo tem que participar da apresentação, só que assim, o que nós fazemos? Pegamos lá, olha você patologia, você complicações, você cuidados de enfermagem, diagnóstico, é isso aí, vamos. (Estudante 5 – 3ª série C)

De acordo com Masetto (2012), a estratégia Seminário possibilita ao acadêmico a construção coletiva do conhecimento, por gerar debate crítico da temática e complementação das ideias entre os pares. Logo, se os integrantes dos grupos fazem individualmente, utilizando redes sociais para se “reunirem” e sistematizarem as informações coletadas no estudo realizado, a contenda não acontecerá, eximindo o espaço de discussões proposto por Anastasiou e Alves (2012), prejudicando o processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, a fragmentação na busca dos conhecimentos para a elaboração do seminário pelos estudantes, tem encontrado na rede social um recurso pedagógico utilizado amplamente como se ouviu nos depoimentos do grupo focal.

Eu acho que com o avanço tecnológico é muito difícil nos reunirmos para fazer um seminário, eu acho que só muito no começo, no primeiro ano mesmo, nos reunimos numa tarde para fazer o seminário. Porque agora ultimamente na hora que sorteia já fala: Ah, eu fico com isso, isso, isso, eu isso, isso e isso, aí no *facebook* gente junta tudo, e por *e-mail*, alguém fica responsável por montar tudo, eu acho que é um trabalho em conjunto, mas individual ao mesmo tempo. (Estudante 3 – 4ª série A)

A gente faz pelo *face*. (Estudante 7 – 3ª série A)

Os avanços tecnológicos são inúmeros e estão em constante evolução. Nos tempos atuais seu acesso foi democratizado, permitindo que redes sociais sejam utilizadas como ferramentas de lazer, interação, troca, comunicação, e porque não dizer, um espaço de aprendizagem (SOUZA, 2014).

As redes sociais propiciam a socialização da informação de forma rápida e prática, possibilitando a utilização do espaço virtual, para o “encontro” dos estudantes em tempo real, com trabalho individual do educando e construção do conhecimento de forma coletiva (SOUZA, 2014).

Vale ressaltar, que o uso de redes sociais como ferramenta pedagógica, favorece a autonomia do acadêmico, que exerce a busca e a reflexão crítica no decorrer do processo de aprendizagem, exigindo do professor flexibilidade e disposição para mediar o conhecimento por meios alternativos (SOUZA, 2014).

O relato do Estudante 6 da terceira série C, demonstra que o aluno conhece a estratégia e sabe como ela deve ser feita, porém, nem sempre cumpre o seu papel, como relatado a seguir:

Nós fazemos da maneira errada, mas se a gente fizesse da maneira correta eu acho que seria muito interessante o seminário, só que isso dá trabalho né? Por isso que elas (professoras) dão bastante tempo, porque elas sabem que dá trabalho, mas é mais fácil a gente cortar o trabalho para cada um fazer uma coisa em casa e montar. (Estudante 6 – 3ª série C)

Quando a estratégia não é realizada adequadamente e os envolvidos não desempenham o papel que lhes cabe, o aprendizado significativo não se efetiva, por isso se faz fundamental lembrar que o acadêmico de um curso que utiliza metodologias ativas para o alcance de um profissional diferenciado, que supra as expectativas do mercado de trabalho, com atitudes críticas, reflexivas e inovadoras, como pretende o CI, deve manter postura de proatividade, buscando incessantemente artifícios para a construção de seu conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012; GERMANO, 2003).

Outro passo importante como descrito por Anastasiou e Alves (2012), é a inserção do docente para incitar o debate da temática. Os entrevistados descrevem este momento como “*feedback*” do docente ou fechamento do professor, como constatado nos dizeres a seguir.

E o professor que assiste o seminário faz comentários também, complementa, é uma forma importante, até para depois da graduação, e as vezes é uma coisa que vamos ser cobrados. (Estudante 4 – 4ª série A)

E depois tem o *feedback*, que daí vai fazer a gente melhorar pra próxima apresentação. (Estudante 2 – 4ª série A)

Tem, todos têm né (*feedback* do professor), eu não lembro um que não teve. (Estudante 6 – 4ª série C)

Anastasiou e Alves (2012) trazem como papel do docente, para a efetivação da estratégia Seminário, o direcionamento da apreciação crítica ao término da explanação do tema pelos estudantes. Masetto (2012) concorda e reforça a necessidade de instalar debate mediado pelo professor ao término de cada grupo.

Demonstrando compreender o papel do professor na aplicação da estratégia seminário, o Estudante 5 do grupo focal da terceira série C, relatou que a crítica realizada pelo docente no momento do *feedback* também traz crescimento e aprendizado.

O legal é que nossos professores, em geral, eles são críticos, eles estão vendo que você não está apresentando direito, [...] só que eles são críticos, e isso querendo ou não faz a gente crescer, igual a Estudante 2 falou, a crítica faz com que a gente aprenda também, fala: Oh, não vamos fazer mais assim, né? Igual, uma vez, acho que foi no segundo ano, a professora olhou: Nossa, mas está muito carregado! Ela falou para o outro grupo, eu peguei isso para mim, para o resto da vida, falei: Jamais, sabe? Não estou com o slide ali para encher, para que eu leia tudo aquilo, não, é para que eu tenha uma base do que lembrar e falar, certo? (Estudante 5 – 3ª série C)

A necessidade que os estudantes têm, após apresentarem o seminário, de obter um fechamento realizado pelo docente, de maneira a confirmar o conteúdo, é notada nos acadêmicos de todas as séries, como demonstrado nas falas a seguir.

Então às vezes eu acho que falta sim, após os seminários, para fazer um fechamento. (Estudante 1 – 3ª série B)

Eu acho que só o seminário sem o fechamento muitas vezes fica superficial, né? Eu lembro que falávamos, não acredito que isso vai cair na prova? Porque não conseguimos ter uma visão total do tema só com o seminário, então quando não tem fechamento, não é muito bom não. (Estudante 5 – 4ª série C)

Os posicionamentos dos aprendizes percebidos nos relatos citados anteriormente nos remetem à importância do cumprimento das atribuições de cada um dos elementos envolvidos

no processo de ensino aprendizagem, sendo fundamental, neste momento, retomar o papel do professor.

O papel do professor que inova em sala de aula, e se vale de novos métodos para mediar o aprendizado dos estudantes, é extremamente complexo, pois extrapola o costumeiro de transmissor da informação (MASETTO, 2010).

Na aplicação de metodologias ativas o docente assume papel de guia, auxiliando o discente no caminhar para a aquisição do aprendizado. Para tanto, deve além de organizar as atividades, planejar os objetivos e motivar os acadêmicos; realizar a mediação das discussões, apontar referências, coordenar os trabalhos, sistematizar resultados e avaliar todo o processo (GAETA; MASETTO, 2013).

Além da necessidade de fechamento do tema pelo professor, o relato descrito a seguir, evidencia a percepção dos educandos no que concerne à adequação do tema com a estratégia de ensino aprendizagem escolhida e que temas essenciais para a vida profissional não devem ser trabalhados com os estudantes sem o direcionamento do docente.

A minha revolta é desde o primeiro ano, quando fomos fazer seminário de exame físico. Nós não tivemos prática do exame físico com nenhuma professora, daí foi separado, cada grupo vai fazer tal exame, chegamos lá na frente 1º ano, não temos noção de nada [...] chegou agora no terceiro ano na prática nós nos (fala palavrão), pois não sabíamos como realizar todo o exame físico no paciente, porque aprendemos por meio do seminário. (Estudante 8–3ª série A)

Uma coisa tão importante (fazendo referência ao tema exame físico), que vamos utilizar sempre, agora estamos sofrendo para aprender com o livro, para depois ir para prática, não temos nenhum tipo de prática antes, então, o paciente quase soca a nossa cara. (Estudante 4 – 2ª série)

E até eu lembro que em histologia nós fizemos um seminário sobre as camadas da pele, e assim, não aprendemos nada com isso, (risos), porque quem deu não sabia nem o que que estava falando, e até hoje não sabemos o que eles nos falaram. (Estudante 4 – 2ª série)

A seleção de uma estratégia que se adequa ao tema proposto para aprendizagem, é um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes do Ensino Superior. A estratégia escolhida deve propiciar a construção do conhecimento, sendo necessário que o professor conheça os objetivos do momento vivenciado pelo discente no processo de aprendizagem, para o adequado emprego da estratégia selecionada de forma criativa e inovadora (SOBRAL; CAMPOS, 2011; MASETTO, 2012).

Outro relato sobre a intervenção do professor quando em uso da estratégia seminário nos chama atenção, devido ao tom de voz do entrevistado no momento da fala, postura de indignação e pela verbalização de aborrecimento.

[...] o que mais odeio do seminário sinceramente, são aquelas interrupções que os professores ficam fazendo enquanto meus caros colegas ainda estão falando, daí o meu colega coitado [pausa] fica nervoso, perde o foco, esquece o que ia falar, porque não deixa isso para o final, deixa para o final e fala tudo. (Estudante 8 – 3ª série A)

Vale neste momento retomar Masetto (2012) e Anastasiou e Alves (2012) que explicitam a importância da inserção do docente e descrevem o momento ideal para essa inserção ao término da explanação do educando.

A interrupção pelo professor do acadêmico, com fala em andamento, pode causar inibição e esquecimento, tornando esse momento, de estar à frente e falar em público, difícil e até mesmo constrangedor.

É ruim, atrapalhar o pessoal lá na frente, eu não gosto de ficar lá na frente, e tem muitos estudantes que não gostam, [...] você mal sabe o conteúdo, chega lá frente, você treme e esquece, você não sabe passar o slide direito, e assim, você sabe falar, mas na hora dá branco, daí você começa a ler [...] Pô, ler??? Quem está sentando também sabe ler, e ninguém faz por maldade, esquece mesmo. (Estudante 8 – 3ª série A)

Nós vamos ter que nos expor. (Estudante 5 – 3ª série B)

Temos vergonha até de olhar para o lado. (Estudante 9 – 3ª série B)

Aí você se preparou todo, fez tudo, estudou um monte, chega lá na frente, não consegue nem falar, né? Eu sou super nervosa para falar na frente da turma toda, e aí parece que você nem estudou, a, a, a, a, (gaguejando), é terrível, sabe, claro que sua desenvoltura melhora, para alguns, a minha ainda não melhorou... (Estudante 2 – 2ª série)

Apesar disso, muitos estudantes relatam a importância da realização do seminário para o desenvolvimento da comunicação verbal, de sua conduta e até mesmo a adequação dos *slides* a serem apresentados.

Eu particularmente tinha muita vergonha de falar em público, agora *puf* [significado de superação]. (Estudante 2 – 4ª série C)

E desde o começo eles cobraram a postura, o modo de falar, então ajudou a desenvolver mesmo o nosso jeito de apresentar sabe. (Estudante 6 – 4ª série C)

Eu acho que os seminários nos ajudam a se soltar, aprendemos como falar, e eles (professores) vão nos corrigindo, para estarmos com a postura certa [...]. (Estudante 9 – 3ª série B)

As metodologias ativas propiciam aos aprendizes a ampliação de diversas habilidades, sejam elas conceituais, procedimentais ou atitudinais. O seminário, considerado uma metodologia riquíssima para o desenvolvimento do egresso crítico e reflexivo, proposto pelo PPC, está inclusa entre essas metodologias, e oferta ao acadêmico a oportunidade de desenvolver, além do conhecimento específico de sua área de formação, habilidades como a conduta de autoconfiança, oratória e trabalho em equipe (ANASTASIOU; ALVES, 2012; ZANON; ALTHAUS, 2010).

Contudo, apesar da estratégia seminário ofertar essa gama gigantesca de oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades, entre elas o trabalho em equipe, alguns discentes relatam a dificuldade de realizar a atividade proposta em grupo.

No seminário, assim, para mim, por exemplo, eu tenho dificuldade de fazer o seminário, porque? Tem o trabalho em grupo, e eu sou assim, eu gosto de fazer, não deixar para última hora, e eu não gosto que a pessoa faça qualquer coisa sabe, e daí eu acabo brigando, não brigando, mas acaba: Ó, não está certo, não é assim. E daí o que acontece? Sempre tem, sempre, um aluno sobrecarregado no seminário, e incrível porque eu sou sempre esse. (Estudante 2 – 2ª série)

A Estudante 4 do grupo focal C da terceira série, descreve sua dificuldade em trabalhar em equipe e atribui a essa dificuldade, a necessidade de fragmentação do conteúdo, fazendo com que o discente aprenda parte do que foi proposto.

Mas, normalmente é um grupo né? E daí temos um tempo para nos reunirmos e fazermos, montar os *slides* para apresentarmos e fica um pouco difícil, porque é muita gente montando uma coisa só, daí separamos (os conteúdos), acaba fragmentando o assunto, daí dá errado porque acabamos aprendendo aquela parte fragmentada, e aprendi tratamento, você aprendeu complicações, você aprendeu a introdução, você aprendeu sinais e sintomas por exemplo, temos que dividir porque se não, se todo mundo for falar alguma coisa vai ficar um seminário o período inteiro, então a gente acaba fragmentando, e eu me sinto fragmentada (risos) quando eu faço seminário. (Estudante 4 – 3ª série C)

Esse relato nos leva a refletir o papel do estudante nessa estratégia. Zanon e Althaus (2010) trazem como atribuição do aprendiz no processo de ensino aprendizagem a busca constante do conhecimento, associada ao debruçar sobre o conteúdo de maneira crítica e reflexiva, para que envolvido no cenário em que exista a utilização do seminário, ele possa explanar o tema, estimulando os colegas de turma a participarem ativamente da discussão com argumentação, para no fecho concretizarem o aprendizado significativo.

Em contraponto, uma sequência de dizeres do grupo focal realizado com a terceira série, denominada B, evidencia que a estratégia de ensino aprendizagem seminário quando

realizada como no módulo de Saúde da Mulher, possibilita resultados importantes, pois enriquece as discussões e propicia o aprendizado significativo.

Mas em saúde da mulher, cada assunto a gente discutiu depois. (Estudante 1 – 3ª série B)

Em Saúde da Mulher, eu fazia (seminário) de um tema, mas tinha que ler artigo dos outros temas, para no final dos seminários, ter o que debater. (Estudante 11 – 3ª série B)

Isso foi uma estratégia. (Estudante 1 – 3ª série B)

Acho que com as discussões do módulo Saúde da Mulher, o seminário era a melhor coisa, pois na discussão a professora pedia para as pessoas que apresentaram não ficarem falando muito, pois eles já sabiam o conteúdo, então o resto da turma tinha que ler o artigo, e nós discutíamos. (Estudante 5 – 3ª série B)

Quando o método proposto é empregado adequadamente os resultados são positivos, como percebido nos fragmentos dos dizeres anteriores. Zanon e Althaus (2010) apresentam o seminário como estratégia possibilitadora de transpor o cenário em que o docente reflete e sugere isoladamente o processo de ensino aprendizagem e caminham para um cenário onde todos os envolvidos, docentes e discentes, compartilham e constroem de forma cooperativa, o conhecimento.

Veiga (2007) ressalta que para ser uma estratégia efetiva no processo de ensino aprendizagem, o seminário deve seguir três etapas. A primeira etapa consiste no preparo da atividade a ser realizada pelos educandos, em grupos ou individualmente, culminando em responsabilidades tanto para o docente quanto para o discente. Muito próximo à primeira etapa da realização de um seminário proposta por Anastasiou e Alves (2012), que destacam o papel de orientação do professor nesse momento.

Na segunda etapa, Veiga (2007) e Anastasiou e Alves (2012) apresentam descrição similar sobre a dinâmica da atividade, em que os acadêmicos realizam a apresentação do tema selecionado para o momento e o professor assumirá a função de mediação do debate a fim de favorecer a integração dos saberes pelos aprendizes, possibilitando a consolidação do conhecimento.

Na terceira e última etapa, de acordo com Veiga (2007), professor e estudantes realizarão a apreciação do seminário apresentado, podendo ou não atribuir a essa atividade nota. Na concepção de Anastasiou e Alves (2012) a terceira etapa consiste na confecção de relatório sobre a temática.

O docente tem autonomia para definir qual autor da literatura educacional seguir, podendo nesse caso, realizar um “bate papo” com os alunos sobre a experiência de aprender por meio da estratégia de ensino aprendizagem seminário, acrescida a da elaboração de relatório sobre o tema.

Além da percepção de que, quando a estratégia de ensino aprendizagem é aplicada adequadamente, o professor possibilita a aprendizagem significativa ao estudante. A sequência de dizeres dos estudantes da terceira série B expostas anteriormente permitiu a constatação de que para efetivar o conhecimento por meio da estratégia seminário se faz necessário que o estudante tenha tempo para a realização do trabalho pessoal, que é definido por Brauer (2012), como o tempo de estudo extracurso atribuído ao acadêmico individualmente ou em grupo.

O relato da Estudante 4 do grupo focal da terceira série C, aponta como adequado o tempo destinado ao estudo do conteúdo a ser apreendido através da utilização de seminários.

Mas seminário normalmente nós temos um tempo para montar, eu acho que é um dos poucos estudos que realmente as professoras separam para nós um tempo bom para montar. (Estudante 4 – 3ª série C)

Brauer (2012) destaca a importância do tempo de trabalho pessoal do acadêmico por envolver o mesmo no processo de ensino aprendizagem possibilitando construção eficaz do conhecimento.

A estratégia de ensino aprendizagem Seminário apresentou, por meio da análise dos dizeres dos integrantes dos grupos focais, potencialidades e limites. Em algumas situações o limite é apontado como potencialidade e vice-versa.

Um dos apontamentos relaciona-se à orientação realizada pelo docente sobre como a atividade sugerida acontecerá, sendo nominada potencialidade quando a orientação faz-se clara e detalhada, possibilitando a compreensão do que deve ser realizado. Contudo, a orientação docente é apontada como limite da estratégia seminário quando ofertada superficialmente ou até mesmo quando ocorre sua ausência, por não indicar o caminho a ser seguido pelos discentes.

Outro apontamento percebido nos dizeres dos estudantes, refere-se à possibilidade de trabalho em equipe que oportuniza a eles debate entre os pares e a construção coletiva do conhecimento, podendo inclusive ser realizada por meio de tecnologias como o Facebook e a plataforma Moodle. Essas tecnologias devem ser utilizadas com cautela e supervisão docente, com o intuito de garantir o aproveitamento do espaço virtual ofertado, sem desfocar do objetivo educacional proposto.

No entanto, percebeu-se nos relatos que em muitas ocasiões o tema do seminário é fragmentado e cada estudante faz uma parcela do todo, pela dificuldade que apresentam em trabalharem juntos. Tal conduta pode acarretar a não compreensão do tema por completo, impedindo aprendê-lo de forma significativa, podendo gerar nos estudantes a reflexão sobre se estão ou não cumprindo seu papel no processo de ensino aprendizagem exigido pela estratégia seminário, para que se efetive.

Os participantes dos grupos focais destacaram a importância do *feedback* realizado pelo docente, uma vez que esse momento possibilita a reflexão do tema estudado, reforçando os acertos com apontamentos do que pode ser melhorado, contribuindo para o aprendizado. Demonstram também em seus dizeres, que o fechamento realizado pelo docente ao término do seminário faz-se essencial por confirmar o conhecimento adquirido e sanar possíveis dúvidas.

Entretanto, o fechamento do seminário realizado pelo docente, pode interferir e até mesmo retardar o desenvolvimento do estudante, quando o professor o interrompe no decorrer de sua apresentação, provocando instabilidade emocional, perda da linha de raciocínio, esquecimento do conteúdo estudado, entre outros.

Apontam como fragilidade o sentimento de acanhamento em decorrência da exposição pública, que acaba sendo superado pelas sucessivas aproximações com a estratégia, muito utilizadas no decorrer da formação, possibilitando o desenvolvimento de habilidades não só atitudinais, voz audível por todos os ouvintes e oratória fluída, como também procedimentais, organização do conteúdo e preparo dos *slides*, culminando em potencialidade do seminário.

Outra potencialidade da estratégia percebida nos dizeres refere-se ao tempo destinado ao estudo individual e coletivo do tema e o preparo do seminário, sendo considerado adequado e necessário pelos alunos.

A pesquisadora enquanto egressa do CI recorda que os momentos de aprendizagem possibilitados pela utilização do seminário traziam diversos sentimentos à tona. E assumindo o papel de pesquisadora deste estudo, constatou-se essa mesma miscelânea de sentimentos nos dizeres dos estudantes participantes dos grupos focais.

Utiliza-se o termo miscelânea, pois ao mesmo tempo em que preparar o seminário levava à concretização do conhecimento almejado, provocava angústia pela exposição e pela responsabilidade de compartilhar conhecimentos com os colegas de turma. Por iniciar o curso superior com timidez, voz fraca e gaguejante quando em frente aos demais, sofrendo exposições em público, situação naquele momento sentida como difícil, mas que provocaram

desenvolvimento pessoal por um atuar profissional hoje como docente, sem dificuldade de oratória pública.

As habilidades atitudinais proporcionadas pelo seminário geram desconforto, ansiedade e nervosismo, podendo o docente escolher com cautela os temas a serem trabalhados por meio dessa estratégia de ensino aprendizagem, de forma a evitar temas complexos e/ou procedimentais para a formação profissional.

Logo, entendo o seminário como uma estratégia de ensino aprendizagem que oferta um enorme leque de possibilidades de aprendizado e amadurecimento, desde que docente e discente se atenham aos seus papéis e abracem o desafio de ensinar e aprender de forma coletiva, não só para o alcance dos desempenhos necessários para a realização de sua atividade laboral, mas como desafio de ensinar a aprender para a vida.

O **Tutorial** foi outra estratégia de ensino aprendizagem mencionada com ênfase pelos estudantes nos grupos focais, sendo abordado em todas as entrevistas realizadas. Já na análise dos documentos, o tutorial é referido em cinco dos 18 cadernos.

Os módulos que fazem, em seu caderno de planejamento e desenvolvimento, referência é estratégia de ensino aprendizagem denominada tutorial são: Práticas Interdisciplinares e de Interação Ensino, Serviço e Comunidade I (PIM I), Processo Saúde – Doença, Saúde do Adulto I, Saúde do Adulto II e Saúde da Criança e do Adolescente.

Desses, três realizam a descrição detalhada de como essa estratégia deve ser conduzida para que o conhecimento adquirido por meio de sua utilização e que seja significativo, sendo eles: Processo Saúde – Doença, Saúde do Adulto II, e Saúde da Criança e do Adolescente.

O caderno de planejamento e desenvolvimento do módulo interdisciplinar denominado Processo Saúde – Doença descreve a estratégia tutorial como:

As sessões tutoriais que têm como base o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (MOD 4).

O módulo de Saúde do Adulto II por sua vez, descreve o tutorial como discussão dos problemas em grupos pequenos composto por 10 a 12 aprendizes, devendo ser realizado em três fases apresentadas a seguir:

Na primeira fase o caso é apresentado e os estudantes que formulam os objetivos de aprendizagem a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, a análise se dá por meio de estudo individual realizado fora do grupo. Na terceira fase os alunos rediscutem o caso à luz dos novos conhecimentos adquiridos seguindo os passos apresentados na sequência (MOD 9).

A terceira descrição dessa estratégia foi encontrada no caderno interdisciplinar do módulo de Saúde da Criança e do Adolescente, que traz detalhes de como a estratégia deve

ser aplicada. Inicia o detalhamento da atividade com o papel de cada um dos elementos envolvidos. O professor assume a função de tutor, guiando a discussão quando julgar necessário, a fim de fazer cumprir o proposto pelo momento.

Além da função de tutor, têm-se um coordenador e um secretário, funções atribuídas aos estudantes que devem respectivamente, coordenar as discussões, fazendo com que todos se envolvam no processo de construção do conhecimento e anotar as principais ideias emergidas nas discussões. O grupo receberá do tutor um problema e para resolvê-lo deverão seguir os oito passos fundamentais listados a seguir:

1. Leitura do problema e esclarecimento dos termos desconhecidos.
2. Identificar questões.
3. Oferecer hipóteses para as questões.
4. Resumir essas explicações (hipóteses).
5. Estabelecer objetivos de estudo.
6. Estudo individual orientado de acordo com os objetivos.
7. Rediscussão em grupo.
8. Avaliação. Ao término do tutorial a sequência de passos, o cumprimento das funções assumidas pelos envolvidos e a dinâmica do grupo são avaliadas de acordo com um roteiro pré determinado. (MOD 10)

Essa descrição pormenorizada, encontrada no caderno do módulo Saúde da Criança e do Adolescente, tem a prerrogativa de orientar os estudantes para o percurso de aprendizagem a ser efetivado. Vários autores sinalizam os elementos fundamentais que compõem o tutorial.

Para Toledo Júnior *et al* (2008), o tutorial é uma reunião composta por 8 a 10 educandos para juntos alcançarem a resolução de um problema, sendo necessária a presença de um tutor, papel a ser desempenhado por um docente, cabendo-lhe conduzir o aprendizado do grupo, intervindo apenas quando necessário.

Os mesmos autores descrevem ser preciso para o bom andamento da estratégia tutorial a eleição de um coordenador e um relator, ambos papéis devem ser atribuídos a estudantes do grupo. O primeiro conduzirá a discussão e o segundo anotará os resultados obtidos na discussão do grupo (TOLEDO JR *et al.*, 2008).

Estratégias de ensino aprendizagem baseadas em problemas incitam o estudante a ser ativo no processo de construção de seu próprio conhecimento, possibilitando ainda a formação de uma visão crítica acerca da temática discutida (SOUSA, 2010).

Pensando nisso, o tutorial deve ser apresentado ao acadêmico de forma sistematizada, Sousa (2010) apresenta sete passos a serem seguidos em duas etapas. Na primeira os educandos deverão identificar o problema, levantar hipóteses e elaborar objetivos que permitam resolver o problema. Na segunda fase, o estudante que assumiu o papel de coordenador guiará o grupo ao confronto dos conhecimentos prévios discutidos no primeiro momento e os conhecimentos científicos adquiridos sem estudo individual do tema.

A descrição dos cadernos dos módulos interdisciplinares do CI é equivalente ao encontrado na literatura, com exceção da terceira fase indicada pelos cadernos, que orienta a finalização da estratégia com um momento de avaliação do aprendizado.

Contudo, os dados obtidos na análise documental destoam dos obtidos nos grupos focais, visto que os cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos fazem menção à estratégia Tutorial em cinco dos 18 cadernos e os estudantes entrevistados relatam que tal estratégia é utilizada em todos os módulos da graduação em enfermagem.

Para todos (em resposta ao questionamento sobre em quais módulos a estratégia tutorial é utilizada) (Estudante 10 – 3ª série B)

Só Saúde da Mulher não teve tutorial. (Estudante 9 – 3ª série B)

Durante as entrevistas podemos constatar que os educandos recebem orientações quanto ao funcionamento dessa estratégia de ensino aprendizagem, antes de sua aplicação, e compreendem os passos necessários para se construir o conhecimento por meio do Tutorial, como percebido nos dizeres a seguir.

É, e é dividido em pequenos grupos, por exemplo, oito pessoas, dez, às vezes tem vários grupos na sala (Estudante 3 – 1ª série)

A literatura educacional que aborda a estratégia de ensino aprendizagem, denominada tutorial, descreve a necessidade de realização da atividade em pequenos grupos, por favorecer a integração do grupo e o debate ativo de seus participantes (TOLEDO *JRet al.*, 2008; SOUZA, 2010; FRANCISCHETTI *etal.*, 2011).

Antes de iniciar a atividade, faz-se necessário que o grupo se organize. Grupos tutoriais devem ter além do tutor, papel exercido pelo docente, um coordenador e um secretário, papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Eu acho que escolhe primeiro o coordenador e o secretário, o secretário que vai escrever e o coordenador que vai coordenar a conversa. (Estudante 5 – 1ª série)

Aí tem o secretário que anota tudo isso, e o coordenador, que fica instigando na verdade a participação de todo mundo. (Estudante 2 – 2ª série)

O acadêmico que assumir a função de coordenação do grupo tem como responsabilidades a condução dos debates, por meio da liderança do grupo, garantia de participação de todos os membros do grupo, motivando-os durante o processo de ensino aprendizagem, controle do tempo proposto pela atividade, assegurando que o secretário tenha tempo hábil para realizar as anotações das contribuições dos demais integrantes (TOLEDO *JRetal.*, 2008).

O secretário, além da participação nas discussões do grupo, deverá registrar os pontos relevantes da argumentação e as referências utilizadas pelos aprendizes, além de auxiliar, quando necessário, a organização do raciocínio construído pelo grupo (TOLEDO JR *et al.*, 2008).

Após a escolha dos integrantes do grupo que assumirão o papel de coordenador e de secretário, o grupo inicia a atividade com a leitura do problema.

Eles passam um texto, primeiro o texto, nós realizamos a leitura. (Estudante 3 – 1ª série)

Souza (2010) descreve os passos a serem seguidos para a aplicação adequada da estratégia de ensino aprendizagem denominada tutorial. A fala dos estudantes corrobora ao descrito por esse autor, em relação às etapas do tutorial, uma vez que a estratégia deve ser iniciada pela leitura do problema, seguida do esclarecimento dos termos desconhecidos pelos integrantes do grupo.

Francischetti *et al.* (2011) descreve as atividades a serem realizadas pelos estudantes na estratégia tutorial em dois grandes momentos, o de abertura e o de fechamento. No momento de abertura, após a leitura do problema, os educandos levantam hipóteses, realizam a construção de questões que nortearão a aprendizagem e instigam a busca individual de respostas.

Os dizeres apresentados a seguir, demonstram a sequência de atividades descritas por Francischetti *et al.* (2011).

Aí você cria hipótese, antes das perguntas, você leu a historinha lá, a acho que essa pessoa pode ter isso, relacionado com isso, isso e isso, aí cria as perguntas e depois para fechar o problema, a gente vê se a hipótese estava certa ou não. (Estudante 1 – 2ª série)

Apesar de propiciar as mesmas atividades aos educandos no momento da aplicação do tutorial, como estratégia de ensino aprendizagem, Sousa (2010), organiza as ações atribuídas aos membros do grupo de maneira diferente de Francischetti *et al.* (2011), listando-as em setes passos.

Souza (2010) apresenta os seguintes passos do tutorial, leitura do problema com subsequente esclarecimento de terminologias desconhecidas; identificação dos problemas; discussão e proposição de hipóteses; formulação dos objetivos, tempo para estudo individual e reencontro do grupo para fechamento.

O relato em evidência a seguir, descreve o momento de fechamento do problema na estratégia tutorial na percepção do estudante.

Aí tem os objetivos, aí em outro dia, após ter estudado, nós respondemos aos objetivos e vemos se os objetivos foram alcançados, e se todo mundo conseguiu compreender e nós vamos discutindo esses objetivos. (Estudante 3 – 1ª série)

No momento do fechamento do tutorial, os estudantes devem vir munidos de novos conhecimentos, adquiridos nos estudos realizados individualmente com base nos objetivos definidos em conjunto pelo grupo (FRANCISCHETTI *et al.*, 2011).

A sequência de sete passos a serem realizados pelo grupo de tutorial, descritas por Souza (2010) e Toledo Jr *et al.* (2008) é facilmente identificada na fala da Estudante 1 da quarta série A.

Bom, o tutorial acontecia da seguinte maneira, o professor não interferia em momento nenhum, tinha um aluno que era o coordenador, um aluno que era o secretário. Então o coordenador coordenava, tentava puxar todos os alunos que não eram secretários para dentro da discussão, e o secretário tinha que escrever no quadro ou no computador, todo o pensamento do grupo. Então tinha um estudo de caso onde eram levantados os problemas, os termos científicos desconhecidos e a partir desses problemas a gente ia levantando hipóteses e ia levantando questões que eram para ser estudadas e trazidas no próximo encontro. E no próximo encontro eram o coordenador que puxava as questões e elas aconteciam, e caso precisasse o professor intervir ou a gente tivesse alguma dúvida que ninguém conseguisse encontrar sobre o tema aí ele explicava para gente. (Estudante 1 – 4ª série A)

Por meio da análise desse fragmento de fala, concluímos que os estudantes recebem informações fidedignas em como a estratégia de ensino aprendizagem conhecida como tutorial deve ser aplicada.

Quando questionados em relação às orientações recebidas sobre como proceder a aplicação da estratégia de ensino aprendido tutorial, os estudantes relataram receber essas informações de maneira informal pelo docente, formalmente em alguns dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, além de conter cartaz informativo com os passos da estratégia nas paredes das salas de aula.

Nas salas de tutoriais tem um papel explicando (risos). (Estudante 4 – 2ª série)

Tem um sulfite colado na parede, aí no começo, no primeiro ano, eles [os professores] falam: Ó, vocês têm que seguir os oito passos. (Estudante 2 – 2ª série)

Tinha módulos que tinha, a gente acabava usando. (Estudante 4 – 4ª série C)

A importância para docentes e discentes, em ter clareza da atividade proposta para o momento educacional vivido é apontada por Anastasiou e Alves (2012), assim como por Masetto (2012).

Outro ponto indicado como fundamental para a efetivação do aprendizado, por meio da estratégia tutorial, pelos educandos é o tempo liberado para estudo individual. Conforme percebido nas falas a seguir.

A única coisa que eu acho que eu em mim, é que as vezes você fica correndo atrás de uma parte e tem que entregar no outro dia cedo, falta de tempo. (Estudante 8 – 3ª série B)

Quando tem tempo para estudar né, porque às vezes a gente tinha tutorial, palestra, tutorial, e no outro dia tinha tutorial e ficava assim, um tempo perdido, a gente até deixou anotado lá que faltou esse tempo para poder estudar. (Estudante 1 – 1ª série)

No tutorial, o tempo destinado ao estudo individual, é o passo seis dos sete passos propostos por Souza (2010) e Toledo Jr *et al.* (2008). Logo, acredita-se, que sem a realização do mesmo a atividade proposta não alcançará seu objetivo principal, que é a concretização do conhecimento pelo aprendiz. Toledo Jr *et al.* (2008), ao descrever os sete passos, aponta a necessidade de realização de um intervalo entre o passo 5 e o fechamento do problema, momento este (o intervalo) de debruçar sobre o objeto de estudos individualmente.

As associações de outras estratégias de ensino aprendizagem, com o tutorial, são sugeridas pelos educandos, por entenderem que essa junção favorece o aprendizado significativo.

Você não tinha outra opção, eu acho que o portfólio e o tutorial juntos, não te dão outra opção, ou você estuda ou você estuda. (Estudante 2 – 1ª série)

Seria interessante se a gente abrisse o problema, tivesse a palestra, aula, depois fechava o problema no tutorial, aí seria interessante, acho que daí íamos absorver melhor a aula. (Estudante 1 – 1ª série)

A diversidade de estratégias de ensino aprendizagem no processo de ensino aprendizagem vivenciado pelo acadêmico é apontado por Anastasiou e Alves (2012), como possível e resolutivo, respeitando-se a adequação delas ao objeto de estudo e aos objetivos traçados.

Francischetti *et al.* (2011) destacam em seu estudo que o aprendizado, por meio do tutorial, possibilita ao estudante a participação ativa na construção de seu conhecimento, a articulação dos saberes prévios com os adquiridos no decorrer do estudo e reflexão crítica, além de estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

A análise dos relatos oriundos dos grupos focais possibilitou-nos elencar as potencialidades e limites da estratégia tutorial.

Os estudantes apontam as orientações sobre como a estratégia ocorrerá, de seu início ao término, como potencialidade, visto que a descrição dos passos a serem seguidos os direcionam no decorrer de toda a atividade, minimizando a possibilidade de “desvios”, o que favorece a construção do conhecimento.

A realização do tutorial em pequenos grupos, com espaço físico adequado, também é percebida nos dizeres dos estudantes. E apesar da verbalização de desconforto ao assumir a função de coordenador, de secretário ou simplesmente por falar em público, a superação vem com o passar do tempo, acompanhado do desenvolvimento das habilidades de organização, liderança e oratória.

Indicam como limite o tempo destinado ao estudo individual, caracterizando-o como curto em alguns módulos interdisciplinares, dificultando a realização da pesquisa necessária para o debate dos objetivos levantados anteriormente e fechamento do tutorial, podendo causar prejuízos no processo de ensino aprendizagem.

Percebeu-se também, pelos dizeres, que a associação do tutorial com outras estratégias de ensino aprendizagem, como por exemplo a aula expositiva dialogada e o portfólio, potencializa o aprendizado significativo, pela possibilidade de revisitar a temática, desatando os nós que porventura não tenham sido desatados no decorrer do tutorial.

A convicção dos entrevistados sobre a efetividade desta estratégia na apreensão do conhecimento pode ser percebida no decorrer dos debates dos grupos focais. Apesar das queixas sobre a escassez de tempo para estudo e a atuação indevida do estudante e / ou professor, entre outras, leva a acreditar que o tutorial possibilita ao aluno o desenvolvimento de todas as características necessárias ao egresso de Enfermagem da UEL, propostas pelo PPC do CI.

A estratégia apresenta-se de modo detalhado e claro, não só nos cadernos dos módulos, como também em lembretes fixados nas salas de aula e nas orientações verbais realizadas pelos docentes, proporcionando a compreensão de como o tutorial acontecerá.

Além de sua organização em passos, que facilita sua realização, o tutorial demanda tempo de estudo individual, acesso a livros e a *internet* favorecendo a pesquisa, espaço físico adequado para os momentos de abertura e fechamento, seleção adequada de conteúdos pelo professor e calendário acadêmico que viabilize sua operacionalização.

A estratégia de ensino aprendizagem denominada tutorial, desconhecida pelo pesquisador até o início da análise documental, despertou vontade de vivenciá-la. O contato com os estudantes nos grupos focais lançou um desafio silencioso, de aplicá-la em sala de aula com os alunos.

### 5.4.3 Estratégias de Ensino Aprendizagem: O Que Possibilitam?

Nesta categoria pretendeu-se compreender, por meio dos relatos obtidos nos grupos focais, as operações de pensamento oportunizadas pelas estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento, utilizadas no decorrer da formação no curso de Enfermagem.

Para o alcance dessa compreensão, o pesquisador percorreu dois diferentes caminhos. No primeiro, *Da Estratégia de Ensino Aprendizagem à possibilidade da Operação de Pensamento*, de modo a continuar o raciocínio utilizado na subcategoria Estratégias de Ensino Aprendizagem: Como Acontecem?, enfatizando as estratégias aula expositiva dialogada, seminário e tutorial.

No segundo momento, *Operações de Pensamento possibilitadas pelas Estratégias de Ensino Aprendizagem*, o pesquisador busca explorar as operações de pensamento ofertadas pelo colorido, quanti-qualitativo, de estratégias de ensino aprendizagem, utilizadas no decorrer da formação do enfermeiro do CI.

Para tanto, o pesquisador debruçou-se sobre os dizeres emanados do cenário educacional em estudo, buscando desvelar a possibilidade e/ou a concretização das operações de pensamentos e em quais estratégias elas são ofertadas.

E no cenário educacional, no entender de Anastasiou e Alves (2012), em especial no processo de ensino aprendizagem, o docente deve conseguir desafiar o aprendiz, contribuindo assim para o desenvolvimento das *operações de pensamento*. É mandatório para a formação do profissional crítico, reflexivo, criativo e inovador que as *operações de pensamento*

[...] sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 76).

Logo, quando o estudante operacionaliza o pensamento no decorrer do processo de ensino aprendizagem, o aprendizado significativo tem fortes evidências de sua efetivação, permitindo a este a conduta de transformador da realidade.

#### 5.4.3.1 Da estratégia de ensino aprendizagem à possibilidade da operação de pensamento

O relato da Estudante 1 da quarta série C, sobre a estratégia de ensino aprendizagem conhecida como Aula Expositiva Dialogada, faz refletir sobre as características do contexto educacional embasado em metodologias ativas.

É muito bom, porque associa, mas tem o professor que explica o tema, a matéria e ele puxa a gente, com o que a gente sabe ou o que estudou, né? (Estudante 1 - 4ª série C)

Um das características apontadas na literatura sobre metodologias ativas apoia-se na motivação do estudante para a busca do conhecimento, sendo conduzido pelo docente na partilha de seus saberes sobre o objeto, foco do estudo (MENDONÇA *et al.*, 2012, MASETTO, 2012).

Além disso, quando o aprendiz relata “ele puxa a gente, com o que a gente sabe” (Estudante 1 - 4ª série C), esse dizer reforça a ação desafiadora do professor, direcionada ao estudante de modo a propiciar sua participação ativa e o compromisso assumido pelo próprio processo de aprendizagem (WALL *et al.*, 2008). Para tanto, exige-se do acadêmico esforço e dedicação para a realização da busca, investigação, resolução de problemas, entre outras ações que auxiliem na efetivação do saber (MASETTO, 2012).

No trecho “*É muito bom, porque associa*” (Estudante 1 - 4ª série C), a palavra associa tem como significado reunir, ligar e compartilhar. Pode-se perceber pelo relato apresentado que a estratégia aula expositiva dialogada vem possibilitando ao estudante a operação de pensamento *obtenção e organização dos dados*, que segundo Anastasiou e Alves (2012) permite ao aprendiz reunir informações pertinentes ao objeto de conhecimento, ligando-as por meio da identificação, análise e comparação para posteriormente organizá-las e compartilhá-las com o grupo de estudo.

A aula expositiva dialogada possibilita ainda ao educando a participação ativa em sala de aula, devendo partilhar seu conhecimento prévio, para que por meio da problematização, o docente o instigue a continuar a busca do conhecimento para o alcance do aprendizado significativo (ANATASIOU; ALVES, 2012), como percebido no dizer a seguir.

[...] faz a pesquisa prévia também, aí tem a aula expositiva com a participação dos alunos, e eu acho muito importante assim, porque durante o estudo prévio aparece muita dúvida, até umas coisas que a gente lê e não consegue entender, e na hora da aula expositiva com a participação, tem a exposição do docente, e acaba completando aquilo que estava faltando no nosso estudo. (Estudante 4 - 4ª série A)

Quando o educando realiza o estudo individual é comum o aparecimento de dúvidas. Esses questionamentos oportunizam as operações de pensamento conhecidas como *crítica* e *busca de suposições*. Na operação mental denominada *crítica* o estudante interroga criticamente as qualidades, defeitos e limitações do objeto de estudo, já na *busca de suposições*, o acadêmico poderá aceitar o conhecimento como verdadeiro ou falso sem questionamentos, até que obtenha o embasamento necessário para concretizar ou não a sua suposição (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Anastasiou e Alves (2012) apontam em sua obra as operações de pensamento predominantes em diversas estratégias de ensino aprendizagem. Indicam para a estratégia aula expositiva dialogada as seguintes operações de pensamento: obtenção e organização dos dados, interpretação, crítica, decisão, comparação e resumo.

Constataram-se algumas dessas operações de pensamento nos fragmentos dos dizeres dos estudantes entrevistados nos grupos focais, sendo as mais percebidas *obtenção e organização de dados, crítica e decisão*, o que nos leva a acreditar que a estratégia de ensino aprendizagem, aula expositiva dialogada, vem cumprindo em parte o seu papel no processo de aprendizagem do educando. Esse cumprimento parcial pode ser creditado à aplicação inadequada da dinâmica da estratégia e/ou à participação passiva do educando.

O dizer a seguir sobre o processo vivenciado para a efetivação do conhecimento destaca a estratégia de ensino aprendizagem seminário com apontamento das operações de pensamento *obtenção e organização de dados, decisão e crítica*:

Então essa questão de aprender a montar um *slide*, eu acho muito legal, as características que tem que ter, como que você faz, que assunto colocar, como fazer uma aula para não ser cansativa. É bem isso [pausa] Como? Como? Às vezes você pega uma professora legal para tentar fazer igual para ser uma metodologia bacana, sabe? Tentar dialogar com as pessoas, tentar puxar um pouco (Estudante 6 – 3ª série C)

Percebe-se pelo fragmento do dizer a necessidade de obter os saberes pertinentes ao objeto de conhecimento, por meio da identificação, comparação, análise, interpretação, suposições, entre outras ações desenvolvidas pelo estudante, possibilitando uma melhor compreensão da totalidade do objeto e a organização dos dados até então obtidos (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Essa estratégia também possibilita ao educando a operação de pensamento de *decisão*, visto que terá que escolher os conceitos e valores a serem apresentados e debatidos com o grupo de estudo. Essa tomada de decisão é facilitada pela realização de análise *crítica* do conteúdo pelo educando (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Os próximos fragmentos de dizeres demonstram que o estudante compreende o seu papel para o alcance do aprendizado significativo pelo grupo, por meio da aplicação da estratégia de ensino aprendizagem seminário.

Mas eu acho que agora, mais para o final mesmo, que a gente conseguiu entender a importância do seminário, entender o que estamos fazendo, fazer com que os colegas entendam também, ajudar no entendimento do conteúdo. (Estudante 3 – 4ª série A)

Para atingir essa compreensão, mesmo que parcial, o estudante precisa colocar em prática a operação de pensamento denominada *aplicação de fatos e novas operações*, por meio da realização da busca de solução de desafios propostos, utilizando seus conhecimentos anteriores, exercendo a capacidade de transferência do conhecimento já adquirido (ANASTASIOU, 2012).

Extrapolando a operação de pensamento, a Estudante 1 da primeira série, demonstra que a estratégia de ensino aprendizagem seminário pode ser utilizada na vertente das metodologias ativas por propiciar aos aprendizes, as ações - ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, descritas por Silverman (1996) apresentadas por Barbosa e Moura (2013).

O seminário é muito bom, realmente tudo que eu estudo eu aprendo, porque eu estudo para ensinar. (Estudante 1 – 1ª série)

Tem-se também que o educando que se propõe a ensinar e se compromete com o próprio aprendizado e com o aprendizado do outro, foi mobilizado para o conhecimento, por meio da valorização de seu conhecimento prévio e da provocação mediada pelo docente que gerou a necessidade pelo saber (MASETTO; 2012, ANASTASIOU; ALVES, 2012).

A fome de conhecimento o direciona para a construção do conhecimento, sendo aqui imprescindível a disposição do estudante para a busca com vistas à saciedade de sua necessidade por saber (DEMO, 2004). Caminhando em direção ao aprendizado significativo com desenvoltura para analisar criticamente sua realidade e propor mudanças (BARBOSA; MOURA, 2013).

O dizer da Estudante 3 do grupo focal realizado com a terceira série C, em relação à estratégia de ensino aprendizagem denominada seminário, demonstra que essa estratégia tem permitido ao educando a construção do conhecimento de forma significativa.

Como a gente fica insuportavelzinho, por causa da metodologia ativa sabe, a gente fica muito crítico, [...] a UEL forma um enfermeiro bem crítico, e eu acho isso muito importante sabe? Porque se você não é crítico você não muda a tua realidade, porque se você critica a tua realidade você busca melhorar ela, agora se você não é crítico você não busca... (Estudante 3 – 3ª série C)

As estratégias de ensino aprendizagem que possibilitam ao estudante o alcance do aprendizado significativo cumprem o seu papel por propiciar ao acadêmico no decorrer de sua aplicação um olhar crítico e reflexivo da realidade em que está inserido, o que possibilita a verificação de necessidade de mudança e a sua real efetivação (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Em relação à estratégia de ensino aprendizagem seminário, Anastasiou e Alves (2012) descrevem como operações de pensamento predominantes, oportunizadas aos estudantes a análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção e organização dos dados, comparação, aplicação de fatos e princípios a novas operações.

Os dizeres dos educandos, em relação à estratégia seminário, apontam o desenvolvimento de operações de pensamento, entre elas, *obtenção e organização de dados, decisão, crítica e aplicação de fatos e novas operações*. Tal compreensão pode implicar segundo o referencial teórico, em uma operacionalização do pensamento parcial, dificultando o alcance do aprendizado significativo.

No que diz respeito à estratégia de ensino aprendizagem conhecida como tutorial, os dizeres dos acadêmicos levantaram a oportunização de operações de pensamento como a *busca de suposições, a crítica, a decisão e a obtenção e organização de dados*.

No fragmento do relato demonstrado adiante, pode-se perceber como a mobilização para o conhecimento motiva o aprendiz a agir em prol da construção de seu conhecimento.

É um estímulo, são os alunos que estão falando e ela [professora] não dá uma aula, ela tem que saber o que nós sabemos. E ela joga na roda. E nós ficamos pensando, nós tentamos buscar o que sabemos, para nos estimular a estudar.  
(Estudante 7 – 3ª série B)

Nessa estratégia o docente provocará o estudante, por meio da problematização de um objeto de estudo, a aprofundar seus saberes sobre aquela temática (WALL, 2008). Esse provocar é fundamental para que o acadêmico busque ativamente o conhecimento, por se sentir motivado e instigado a agir e a pensar, indo ao encontro da elaboração do conhecimento proposto (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Os dizeres citados a seguir demonstram que as operações de pensamento *busca de suposições e levantamento de hipóteses* são possibilitadas pela denominada tutorial.

Nós temos aquele problema sobre insuficiência renal, lê uma historinha, cria as perguntas, e você vai lá e se vira, você vai ter que pegar um livro, vai aprender tudo, depois você vem e compartilha com os colegas. (Estudante 1 – 2ª série)

Tem os assuntos que são pertinentes ao problema, que vamos precisar que são importantes, daí discutimos, realizamos a leitura, refletimos sobre o assunto, respondemos as hipóteses e levantamos os objetivos, para trazer as respostas no outro dia. (Estudante 2 – 3ª série B)

Conforme discutido na subcategoria Estratégias de Ensino Aprendizagem: como acontecem?, levantamento de hipóteses e a busca de suposições integram os passos necessários para a aplicação adequada do tutorial. No tutorial, após a leitura do problema apresentado pelo docente, o grupo deve levantar hipóteses que auxiliem a resolução do problema, seguida de estudo individual, com o olhar voltado para as hipóteses levantadas visando confirmá-las ou não.

Anastasiou e Alves (2012) definem essas operações de pensamento, sendo o *levantamento de hipóteses* uma resposta provisória para um problema a ser trabalhado e solucionado, constituindo enorme desafio ao estudante por demandar o exercício do pensamento. Em relação à *busca de suposições*, as autoras defendem a conduta de aceitação da suposição pelo aluno sem argumentação, motivando a investigação cuidadosa do que foi suposto, a fim de averiguar sua veracidade ou não.

As operações de pensamento *obtenção e organização dos dados e crítica* são percebidas positivamente no tutorial.

Eu acho que é bom, o tutorial, [...] porque você discutia, você estudava em casa, fazia o levantamento prévio, e isso facilitava muito, [...] para você assim aprender realmente o objetivo daquele momento, então acho que é muito bom. (Estudante 2 – 4ª série C)

A Estudante 2 do grupo focal realizado com a quarta série C, demonstra que para efetivar o conhecimento por meio do tutorial, é preciso coletar e agrupar dados, analisando-os criticamente de maneira a possibilitar seu entendimento, para posterior discussão no grupo de estudos, realizando assim a operação de pensamento denominada obtenção e organização de dados (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Pode-se perceber ainda nesse dizer a possibilidade de operacionalizar o pensamento crítico, pois, de acordo com Anastasiou e Alves (2012) para assumir conduta ativa na discussão de temas, o educando deve examinar criteriosamente as informações obtidas, julgando-as e avaliando-as, refletindo sobre suas qualidades e limitações.

Outra operação de pensamento possibilitada pelo tutorial é a *decisão*. A sequência de citações do grupo focal, realizado com a quarta série C, aponta para essa possibilidade.

Porque ele também força a gente a aprender, a refletir, a discutir e ter esse estudo prévio antes, [...] então, ali acaba forçando você a estudar antes, e a desenvolver esse lado mesmo de você discutir, de se pôr. (Estudante 1 – 4ª série C)

Eu particularmente gosto de tutorial, porque ele instiga mais a estudar, a refletir, a gente vai em busca, e isso é muito bom. (Estudante 3 – 4ª série C)

[No tutorial] aprendemos muito com ele, nos força a ir atrás do conhecimento e tudo mais. (Estudante 6 – 4ª série C)

Para tomar uma decisão é preciso que o educando analise cuidadosamente os componentes que tem em mãos sobre o objeto de estudo. Para tanto se exige do estudante o debruçar sobre o tema para refleti-lo. De acordo com Anastasiou e Alves (2012), o processo de reflexão possibilita a análise e consciência dos valores aceitos e adotados na escolha.

#### 5.4.3.2 Operações de pensamento possibilitadas pelas estratégias de ensino aprendizagem

Iniciamos pela operação de pensamento que é denominada *comparação*. Pode-se afirmar que o estudante desenvolveu tal operação de pensamento quando consegue apontar semelhanças em dois ou mais objetos estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Os dizeres destacados a seguir confirmam a possibilidade de desenvolvimento da operação de pensamento *comparação* nas estratégias de ensino aprendizagem conhecidas comodinâmica e jornal falado.

Na dinâmica realizada durante o Módulo Interdisciplinar Internato Área Hospitalar, com o intuito de desenvolver o tema transversal trabalho em equipe, o estudante aponta a possibilidade de realizar comparação do trabalho desenvolvido entre os grupos, por meio da observação e da reflexão sobre o observado, similaridades e discrepâncias entre a produção dos diversos grupos.

Cada grupinho ficou no seu grupo, não saímos do grupo para perguntar pro outro como é que eles estavam fazendo, para ver como eles estavam fazendo e tudo mais, porque achamos que era para ficar só o nosso grupo, então o boneco saiu meio torto, e aí elas [professoras] questionaram: Porque que vocês não saíram do seu e não foram ver no outro? Foram perguntar? Então percebemos que as vezes criamos coisas meio mecânicas mesmo, vamos fazendo e não percebemos. (Estudante 2 – 4ª série B)

São muitas as possibilidades de dinâmicas a serem realizadas com os estudantes, ficando na dependência do objetivo proposto pelo docente para o momento educacional vivido. O professor pode abusar da criatividade, envolvendo o grupo de aprendizes na atividade para a construção coletiva do conhecimento. Anastasiou e Alves (2012) não fazem menção às operações de pensamento possibilitadas pela estratégia de ensino aprendizagem dinâmica.

Em Masetto (2012) encontramos alguns apontamentos sobre essa estratégia que podem ser equiparados às operações de pensamento já discutidas nesta pesquisa, sob o olhar das autoras supracitadas, entre elas a *comparação*.

Na estratégia de ensino aprendizagem jornal falado a operação de pensamento *comparação* pode ser percebida no dizer destacado a seguir:

É assim, toda sexta feira quase no final da aula [...] cada aluno tinha que resumir a sua semana do internato e salientar pontos relevantes. E assim, acho que todo mundo trazia uma contribuição para o grupo, acho que para facilitar também a vivência do outro, porque por exemplo, eu estava aqui no PS [Hospital Universitário], mas eu tinha uma colega que estava lá no secundário, no Zona Norte, então assim, dava para ter visões diferentes né? (Estudante 3 – 4ª série A)

No trecho “*eu estava aqui no PS [Hospital Universitário], mas eu tinha uma colega que estava lá no secundário, no Zona Norte, então assim, dava para ter visões diferentes né?*” notamos que quando os estudantes testemunham suas vivências do campo de estágio e compartilham suas conquistas e dificuldades com o grupo, constata-se que, apesar de estarem em locais distintos, cada qual com as suas particularidades, estão tendo experiências similares e dividem os artifícios empregados para a resolução deles. Tais meios de enfrentamento podem inclusive ser levantados nas discussões geradas no momento da aplicação da estratégia, isso por meio da *comparação*.

Esse dizer aponta também a possibilidade de desenvolver a operação de pensamento *resumo* definida por Anastasiou e Alves (2012) como a competência apresentada pelo estudante de exibir de maneira sucinta o conteúdo estudado, podendo ou não ser combinado com a *comparação*.

Quando a estudante 3 da quarta série A diz “*cada aluno tinha que resumir a sua semana do internato e salientar pontos relevantes*” está dando destaque à oportunidade da operação mental *resumo* na estratégia jornal falado, uma vez que deve analisar os fatos e definir os mais significativos para expô-los ao grupo.

Além do jornal falado, o *resumo* pode ser efetivado nas estratégias de ensino aprendizagem pasta temática e portfólio, como observamos na citação dos educandos.

[Sobre a pasta temática] É só um resumo dos assuntos, sabe, para levarmos para o campo, para auxiliar (Estudante 7 – 4ª série C)

Agora no internato, o formato do portfólio [...] fazemos uma síntese, um relato da prática que aconteceu durante a semana, a síntese da teoria que foi dada para estudarmos durante a semana, e aí no final a síntese definitiva dessa teoria, temos que relatar, fica a nosso critério, relatar o dia a dia, durante a semana, ou fazer um resumo da semana ou o que mais foi importou para nós, e na síntese da teoria, também, um resumo mesmo do que estudamos. (Estudante 3 – 4ª série A)

O relato do educando 7 da quarta série C explica como acontece a estratégia de ensino aprendizagem pasta temática realizada no módulo Práticas do Cuidar da segunda série do curso.

Taclaet *al.* (2014) apontam que a pasta temática deve conter anotações do aluno sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, esse material voltará a ser utilizado nos módulos de Saúde da Mulher e Gênero e Internato – Área de Atenção Básica. O que nos leva a acreditar que a operação de pensamento resumo pode ser desenvolvida pelo estudante ao desenvolver essa estratégia por meio da condensação das informações apreendidas.

No trecho do dizer do estudante 3 da quarta série A, “fazemos uma síntese, um relato da prática que aconteceu durante a semana, a síntese da teoria que foi dada para estudarmos durante a semana” pode-se constatar que o aprendiz realiza o exercício de definir pontos relevantes de sua vivência e do conteúdo estudado, para posteriormente apresentá-lo no portfólio de maneira sucinta.

Ao listar as operações de pensamento predominantes ofertadas pela aplicação da estratégia portfólio, Anastasiou e Alves (2012) apontam além do *resumo*, a *obtenção e organização de dados*, *interpretação e crítica*.

Constatou-se ainda no dizer da estudante 3 da quarta série A que a operação de pensamento *obtenção e organização de dados* é oportunizada, pois entende-se que para realizar a síntese da prática e do estudo, o educando precisa identificar, comparar e analisar dados relevantes vivenciados e/ou pesquisados para organizá-los e descrevê-los (ANASTASIOU; ALVES, 2012) no portfólio.

As mesmas autoras definem a operação de pensamento *obtenção e organização de dados* como atividade que demanda “objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chaves, definição e seleção de respostas e de tratamento delas, organização e apresentação do material coletado” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.33).

Tal operação mental foi percebida nos dizeres dos estudantes sobre as estratégias portfólio, discutida anteriormente, estudo de caso, música, prática de campo e visita.

No dizer sobre estudo de caso do estudante 2 da quarta série A, notamos que a estratégia possibilita relacionar as informações previamente obtidas e sistematizadas, permitindo uma melhor compreensão do processo saúde doença vivenciado pelo paciente como visto a seguir.

Ah, os estudos de caso também nós fazemos, né? Nos módulos normalmente vamos para o campo, pegamos um caso de algum paciente, fazemos um estudo em cima deles, tudo assim, é bem interessante também, nós, por exemplo, pegamos um paciente que tem, sei lá, diabetes, então vamos estudar tudo, ver os sinais e os sintomas que o paciente está apresentando, aí vamos relacionar com a teoria, fisiopatologia, então, é bem interessante porque temos que pegar tudo assim, ver porquê do resultado daqueles exames, o que que tem a ver?, com quê?, nos faz estudar bastante sobre aquele assunto. (Estudante 2 – 4ª série A)

Anastasiou e Alves (2012) apontam diversas operações de pensamento desenvolvidas de maneira predominante quando se dá a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem estudo de caso, a *obtenção e organização de dados* não se encontra nessa listagem, contudo, conforme demonstrado pelo dizer apresentado anteriormente ela é desenvolvida pelos estudantes do CI que vivenciam essa estratégia.

Outra estratégia apontada pelos dizeres dos educandos como possibilitadora da operação de pensamento *obtenção e organização de dados* é a música. Em alguns momentos do curso o professor propõe aos estudantes a composição de uma música sobre a temática abordada.

O relato a seguir, demonstra que para realizar a atividade proposta, faz-se necessário antes angariar dados sobre o tema e organizá-los, para posteriormente utilizá-los para a composição da música.

Não lembro em qual módulo que foi, e daí do texto tivemos que compor uma música, pegávamos os pontos principais e íamos cantar, só que éramos nós alunos que fazíamos isso, é legal, quando você se interessa, pede a música do colega, é bem mais fácil. (Estudante 2 – 2ª série)

Os participantes dos grupos focais destacam que além de ser uma estratégia prazerosa, a música produzida pelo grupo, de modo geral, é fácil de lembrar, podendo ser utilizadas posteriormente em avaliações teóricas ou até mesmo em situações reais junto ao paciente.

Na prática de campo, os dizeres apontados pelos estudantes também demonstram a possibilidade de desenvolvimento da operação *obtenção e organização dos dados*.

Eu já gosto de UBS, [...] você vai lá chama o paciente, aí você conversa com ele, orienta, é mais tranquilo. (Estudante 1 – 2ª série)

Ao conversar com o paciente, o estudante está obtendo dados e para realizar a orientação a ele sobre seu estado de saúde-doença, faz-se necessário não só organizá-los, mas também analisá-los, levantar hipóteses e tomar decisão.

Por fim, a operação de pensamento *obtenção e organização dos dados* é percebida nos dizeres sobre a estratégia visita.

Às vezes a minha UBS está focada em idosos, então eu tenho grupo da terceira idade, grupo de caminhada, eu tenho, sei lá, quatro ou cinco vezes na semana algum evento para os idosos dentro da minha unidade. E aí de repente faço um estudo e vejo que, sei lá, setenta por cento da minha população é uma população mais jovem e que grande porcentagem dessa população está em período fértil, está grávida ou acabou de ter criança e tal, e olho para o cronograma da minha unidade e não tenho nenhum dia de grupo de gestante, não tem um espaço marcado na minha agenda para fazer puericultura, sabe? Então assim, conforme a sua população você vai moldar a sua unidade, e fazer a lei da oferta e da procura, né? (Estudante 3 – 3ª série C)

O dizer aponta para o fato de que ao realizar a visita o estudante conhece as particularidades do objeto de estudo, o que possibilita por meio da observação, a obtenção de dados e a sua organização para posteriormente refletir criticamente sobre os mesmos e assim sugerir e/ou implementar mudanças. A possibilidade de transformação da realidade nos direciona ao potencial de desenvolvimento da outra operação de pensamento, a *aplicação de fatos e princípios a novas situações*.

Destaca-se o fato de que a busca literária realizada no decorrer desta pesquisa não resultou na relação do desenvolvimento de operações de pensamento com as estratégias de ensino aprendizagem música, prática de campo e visita, limitando uma compreensão mais abrangente da efetivação do aprendizado significativo ao aplicá-las.

No trecho “*Então assim, conforme a sua população você vai moldar a sua unidade*”, do dizer da estudante 3 da terceira série C, sobre a estratégia de ensino aprendizagem visita,

nota-se a possibilidade de desenvolver no estudante a operação de pensamento *aplicação de fatos e princípios a novas situações*.

Por meio dessa operação de pensamento o educando retomará seus conhecimentos prévios com o intuito de refletir o novo problema com vistas a solucioná-lo, conforme descrito por Anastasiou e Alves (2012).

Pode-se ainda perceber o desenvolvimento desta operação de pensamento na aplicação da estratégia de ensino aprendizado prática de laboratório, conforme dizer a seguir:

É que assim a pratica [no laboratório] sempre vem intercalada com o que estamos vendo na conferência ou no tutorial [teoria], você tem conhecimento prévio e aplicamos aquilo que estamos aprendendo. (Estudante 11 – 3ª série B)

O estudante para a realização de situações simuladas no laboratório, deve conseguir reunir seu conhecimento adquirido previamente, relacioná-lo ao apreendido no momento educacional vivido, relacionando-os de forma a permitir a reflexão sobre o novo problema e a proposição de solução dessa situação (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Outra operação de pensamento a ser executada pelos estudantes para a construção de seu corpo de saberes é a *imaginação* que pode-se perceber nas falas sobre as estratégias teatro, monitoria e música.

Para Anastasiou e Alves (2012), a imaginação é como a ideia que se faz de algo que pode ou não estar presente, permitindo ao estudante o uso da criatividade desvinculada da realidade, por extrapolar a mesma, que quando compartilhada flexibiliza o pensar.

Os dizeres destacados a seguir, demonstram a oferta de desenvolvimento da imaginação, na aplicação das estratégias de ensino aprendizagem teatro, monitoria e música respectivamente:

[O teatro] Estimula a pensar, né? A pensar em como contar a situação. A situação do cotidiano, daí pensamos como que vou mostrar isso para a pessoa entender? Te estimula a pensar toda hora. (Estudante 2 – 3ª série B)

[Sobre a estratégia monitoria] Tipo, aquelas improvisações que o enfermeiro tem que ter que não sabemos, só que elas [as monitoras] passam na monitoria, então olha, na hora que você for lavar o cabelo, não vai ter a bacia para o banho no leito, sabe o que você tem que fazer?, pegar um saco de lixo, vai fazer assim, assim, assim, explica certinho, aí você fala assim: A! Então na hora que você for pegar o material não vai ficar correndo que nem louco, não tem bacia, o que que eu faço agora? (Estudante 5 – 1ª série)

[Sobre a estratégia de ensino aprendizagem música] É que assim, damos muita risada, mas a intenção do negócio é exatamente essa, o improviso, que muitas vezes vamos trabalhar em um lugar e não vamos ter muita coisa sabe, e aí, um negócio, um canudinho vira não sei o que lá, aprendemos a remendar as coisas, isso é muito importante também, trabalhar esse lado da criatividade. (Estudante 3 – 3ª série C)

Anastasiou e Alves (2012) definem os elementos determinantes de diversas estratégias entre elas a da Dramatização utilizada para explicitar uma temática ou problema por meio de uma apresentação teatral. Essa estratégia pode apresentar como operações de pensamento predominantes a decisão, a interpretação, a crítica, a busca de suposições a comparação e a imaginação, como descrito pelo estudante 2 da terceira série B.

Nos dizeres seguintes, sobre as estratégias monitoria e música, apesar de não encontradas na literatura no que concerne às operações de pensamento, pode-se perceber a possibilidade ofertada ao estudante de desenvolver a operação *imaginação*, uma vez que permitem a utilização da criatividade e da inovação, “liberta dos fatos e da realidade” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.33). Essa capacidade de criação pode direcionar o estudante ao alcance do aprendizado significativo, e ir além, possibilitando a resolução dos problemas encontrados na prática profissional.

A operação de pensamento *observação* possibilita ao estudante o olhar atento e sagaz aos detalhes do objeto de estudo. Por meio da observação obtêm-se novas informações que podem ser resumidas, comparadas e anotadas para posteriormente serem utilizadas na efetivação do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Percebe-se que a operação de pensamento observação é propiciada por meio da aplicação da estratégia de ensino aprendizagem dinâmica, conforme dizer:

Isso é o mais importante, o *feedback* eu acho, outra também que me marcou muito que eu acho que vou levar pra vida inteira, não só na vida profissional, mas na vida pessoal também, foi uma [dinâmica] que elas [professoras] davam uma folha branca com um pontinho preto no meio dessa folha branca, e elas pediam para escrevermos o que a gente estava vendo e todos escreveram sobre o ponto preto, e ninguém percebeu que podia ter um monte de pontinho branco, um monte de coisas boas em volta desse ponto preto que seria ruim, então acho que isso abriu muito a nossa mente, não ver só o problema, não ver só a coisa ruim, mas ver também o contexto, as coisas boas que estão, sempre tem alguma coisa boa, então acho que essa foi bem, vou levar pra vida inteira. (Estudante 2 – 4ª série A)

Apesar da verbalização do estudante de não ter atingido o proposto pela dinâmica vivenciada, o aprendizado se efetivou, pela compreensão permitida no *feedback*, da importância da observação minuciosa e cuidadosa da minha prática profissional, sendo a observação uma das ferramentas mais preciosas do enfermeiro.

A estratégia de ensino aprendizado dinâmica também oferece ao educando o desenvolvimento da operação de pensamento denominada *crítica*.

De acordo com Anastasiou e Alves (2012), a *crítica* permite o julgamento criterioso das qualidades, defeitos e limitações do objeto de estudo. O dizer a seguir indica o momento de avaliação da dinâmica empregada, por seus integrantes e professor, como possibilitador dessa operação de pensamento.

Uma coisa importante da dinâmica é que participamos da avaliação também né, as vezes no momento da dinâmica não damos importância para alguns pontos, depois que o professor senta com a gente para avaliar, pensamos: Ah, é verdade poderíamos ter feito diferente, isso colocamos no lugar errado, devíamos ter dado espaço para os outros. (Estudante 4 – 4ª série B)

Ao realizar a avaliação, como descrita pelo estudante 4 da quarta série B, o aprendiz julga suas atitudes no decorrer da aplicação da estratégia, está reflexão permite a percepção de seus acertos e erros, para posteriormente corrigi-los.

Pode-se ainda encontrar dizeres sobre a operação *crítica* nas estratégias de ensino aprendizagem portfólio e estudo de caso.

Acho que até como forma de reflexão mesmo, as residentes corrigem, você vai pegar aquele ponto, você vai falar sobre ele. Então vamos refletir sobre ele, sabe? Qual é o ponto positivo? Qual é o ponto negativo? O que você faria se você fosse a enfermeira, sabe? Qual é a sua opinião sobre isso? Então, isso vai nos fazendo pensar como vai ser na prática. Pegamos as experiências que estamos vivendo no dia-a-dia, passamos no portfólio e refletimos sobre aquilo e vamos analisando, acho que é até uma forma de nos conhecermos um pouco mais. (Estudante 2 – 4ª série B)

*Acrítica* está entre as operações de pensamento predominantes apontadas por Anastasiou e Alves (2012) possibilitadas pela estratégia de ensino aprendizagem portfólio, visto que para a construção do registo faz-se imprescindível a reflexão das descobertas mais significativas vivenciadas e/ou estudadas, direcionando o estudando para a construção do seu conhecimento.

Do mesmo modo, a *crítica* é listada como operação mental predominante na estratégia estudo de caso, por permitir ao discente o pensar desafiador da temática estudada na busca de sua real compreensão, permitindo o desenvolvimento das atribuições esperadas pelo profissional enfermeiro, confirmado pelo seguinte dizer:

[Sobre a estratégia Estudo de Caso] Vemos o diagnóstico, fazemos os diagnósticos de enfermagem, em cima do diagnóstico de enfermagem [...] nós fazemos o plano de cuidados, a prescrição de cuidados, daí também discutimos a fisiopatologia. (Estudante 5 – 3ª série C)

Para elaborar diagnósticos de enfermagem e planejar os cuidados a serem implementados a um paciente, o estudante deve correlacionar de maneira crítica os dados obtidos na entrevista e exame físico, com os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Nesse mesmo relato nota-se a possibilidade de desenvolvimento da operação de pensamento *decisão*, definida por Anastasiou e Alves (2012) como a ação de escolher embasada em valores predeterminados. Quando operações de pensamento como a comparação, a observação e a imaginação já foram desenvolvidas a tomada de decisão é facilitada.

A *decisão* também é anunciada como operação de pensamento predominante da estratégia de ensino aprendizagem estudo de caso por Anastasiou e Alves (2012).

Outra estratégia que possibilita a *decisão* é o portfólio, conforme constatado no dizer destacado a seguir:

Nós escolhemos um ponto que achamos importante, por exemplo no gerenciamento e falamos sobre aquilo, vamos ter que pesquisar sobre aquilo, ter um conteúdo mais científico mesmo. (Estudante 5 – 4ª série A)

Ao escolher os temas a serem apresentados no portfólio o aprendiz está exercitando a ação de tomada de decisão, para tanto, será necessário que tenha obtido e organizado dados e refletido criticamente a respeito deles de forma criativa.

A operação de pensamento *decisão* não é apontada como predominante na estratégia portfólio por Anastasiou e Alves (2012), contudo, pode ser vivenciada pelo estudante, conforme discutido anteriormente.

As demais operações de pensamento apresentadas por Anastasiou e Alves (2012), sendo elas: classificação, interpretação, busca de suposições, levantamento de hipóteses e planejamento de projetos e pesquisas, não foram evidenciadas nas falas das estratégias de ensino aprendizagem levantadas pelos estudantes, com exceção da aula expositiva dialogada, seminário e tutorial que foram discutidas separadamente, como já explicitado no início desta subcategoria.

De modo geral, as estratégias de ensino aprendizagem vivenciadas pelos estudantes do CI vêm permitindo a operacionalização do pensar, objetivando a formação de um profissional que tenha como qualidades a reflexão crítica da realidade, de forma criativa e inovadora na busca de sua transformação.

O pesquisador no decorrer de sua formação profissional pelo CI, com a utilização de variadas e inusitadas estratégias de ensino aprendizagem, não tinha a real compreensão de que para construir o conhecimento, o pensamento deveria exercitar diferentes operações. Ao apropriar-se do referencial teórico utilizado, imerso não só na literatura, mas nos dizeres dos participantes do grupo focal, revisitou suas lembranças, e descobriu-se operacionalizando o pensar, exercitando cada uma das ações necessárias para apreender de forma significativa, tomando consciência daquilo que viveu na graduação, como também pelo que passará a viver como fomentadora de operação de pensamentos no desenvolvimento do seu papel de educador.

*CONCLUSÃO*

## 6 CONCLUSÃO

O processo vivenciado na busca de compreender como se dá, por meio das estratégias de ensino aprendizagem no Currículo Integrado, a construção do conhecimento pelo estudante do Curso de Enfermagem da UEL, possibilitou além da reflexão, sínteses em torno da formação do enfermeiro que passamos a apresentar.

Na categorização documental constatou-se que, os cadernos de planejamento e desenvolvimentos dos módulos interdisciplinares, considerados como fonte sinalizadora do percurso do estudante nos módulos, foram organizados com as seguintes partes: a apresentação, estruturação do módulo, conteúdos gerais e específicos, métodos de avaliação, orientações para realização de atividades, cronograma, referências adotadas e complementares, além de apêndices e anexos.

Percebeu-se, no entanto, a ausência de um padrão para a organização das informações pertinentes aos 18 cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, fator que pode contribuir para a melhor compressão da proposta educacional, tanto pelo professor que mediará o processo, quanto para o estudante que se entrega ao processo, com vistas ao aprendizado significativo.

Os cadernos dos módulos interdisciplinares, enquanto instrumento de planejamento de um currículo diferenciado e inovador, devem enfatizar ao educador e ao educando as particularidades dessa proposta curricular, por meio do detalhamento delas. Pensando que este estudo se deteve com o olhar voltado às estratégias de ensino aprendizagem pretendidas pelo docente, faz-se necessário destacar que apenas dois dos 18 cadernos analisados apresentaram as estratégias empregadas e de maneira pontual, em tópico no corpo do caderno.

Contudo, faz-se fundamental que, professor e estudante tenham clareza dos objetivos propostos e dos meios indicados pelos programas de aprendizagem, de forma a contribuir para o aprendizado significativo. Indica-se aos elaboradores desses cadernos a importância da exposição das informações, de forma organizada e com itens estruturais pré definidos, com destaque às estratégias de ensino aprendizagem a serem empregadas, descrevendo a atividade, e como e quando devem ser aplicadas.

Vale ressaltar, que a ausência da descrição da estratégia de ensino aprendizagem nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares podem acarretar sérias implicações no preparo e desenvolvimento da atividade, dificultando a construção do conhecimento. Contudo, as citações dos estudantes não evidenciam essa lacuna na

organização dos cadernos, possivelmente pela atuação docente ao realizar as orientações sobre como as estratégias acontecerão, sanando as dúvidas apresentadas em seu decorrer.

Pensando nisso, o pesquisador sugere a organização dos itens de estruturação dos módulos apresentados nos cadernos, visto que a ausência de algum item pode interferir no esclarecimento do aluno e do professor sobre como o processo de ensino aprendido deve acontecer.

O perfil dos participantes no estudo mostrou que são estudantes, mulheres, na faixa etária de 20 a 24 anos, que dependem financeiramente e residem com os pais. A vida acadêmica deles destaca que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e realizaram curso preparatório para o vestibular.

Sobre a participação dos estudantes nesta pesquisa, os encontros dos grupos aconteceram como descrito anteriormente na trajetória metodológica. Enquanto pesquisadora, apesar da minha ansiedade, fui surpreendida positivamente pela conduta dos estudantes, pois contava com a possibilidade da recusa na participação do estudo e também no que tange a colaboração deles em partilhar suas vivências de aprendizagem no CI.

Nos dias agendados para a realização dos grupos focais os estudantes, a despeito do cansaço, compareceram com sorrisos estampados no rosto, dispostos a dividirem suas experiências enquanto educandos de um currículo diferenciado, indicando o que acreditam facilitar ou dificultar o processo de ensino aprendizagem por meio das estratégias. Demonstraram posicionamento maduro e responsável, chegando a assumir em alguns momentos do grupo focal, que em muitas ocasiões no decorrer da formação não adotaram a conduta esperada pelo discente proposto no PPC do CI.

Essa postura contribuiu não só para a realização desse estudo, mas da mesma maneira para a ampliação da minha compreensão das estratégias de ensino aprendizagem passíveis de incitar a construção do conhecimento e as condições que favorecem a sua aplicação.

A percepção inicial dos educandos no grupo focal evidenciou que o CI se configura como um cenário ativo de aprendizagem, por propiciar, por meio da diversidade de estratégias, a autonomia no processo de ensino aprendido, como também o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, transformando o momento da aula em algo prazeroso.

Os estudantes evidenciaram em seus dizeres, que apesar de quase a totalidade do curso propiciar o aprendizado por meio de estratégias de ensino mobilizadoras, em alguns

momentos se depararam com o cenário educacional tradicional. Essa situação foi mencionada como decorrência da conduta inadequada do professor como também do acadêmico. Tem-se o pressuposto de que o professor, pela dificuldade em modificar sua atuação caminha, mais ou menos, conforme sua disponibilidade e intencionalidade pedagógica, transitando do papel de detentor do conhecimento para o de mediador e facilitador, como exigido na metodologia ativa. Com relação ao estudante, em alguns momentos, ele assume uma conduta de passividade, quando deveria estar ativo no processo de construção do conhecimento.

Na categoria Estratégias de Ensino Aprendizagem Utilizadas no Currículo Integrado – da Narrativa do Contexto Pedagógico à Possibilidade das Operações de Pensamento, a análise documental e os grupos focais realizados possibilitaram, respectivamente, além do levantamento das estratégias de ensino aprendizagem pretendidas e vivenciadas no processo de aprendizagem do CI, desvelar qual o impacto delas na construção do conhecimento pelo estudante.

A análise dos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares apontaram 36 estratégias de ensino aprendizagem, por sua vez, os grupos focais realizados assinalaram um número menor, totalizando 26 estratégias. Essa diferença pode relacionar-se ao fato do estudante verbalizar, nos grupos focais, as estratégias de ensino aprendizagem que foram mais significativas no momento educacional vivido.

A diversidade de estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelo CI, citadas pelos grupos estudados, são postas como possíveis e também como resolutivas no que tange ao alcance do aprendizado. Porém, há que se atentar para o desencontro existente no registro dos programas de aprendizagem, com o que está sendo aplicado, conforme os dizeres dos educandos, gerando contradição entre a pretensão enfatizada pelos cadernos dos módulos e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Apesar da ausência de descrição da estratégia aula expositiva dialogada nos cadernos dos módulos interdisciplinares, os estudantes demonstraram compreensão do funcionamento adequado dessa estratégia e revelaram o entendimento da importância dos personagens (professor e estudante) envolvidos no processo de aprendizagem, cumprirem suas atribuições específicas, para o alcance do conhecimento proposto.

Por meio dos relatos dos alunos percebeu-se que a aula expositiva dialogada, cumpre parcialmente o seu papel, pela fragilidade nos momentos de mobilização para o conhecimento que implica diretamente no interesse do estudante em construir seu conhecimento, dificultando a síntese da temática. Essa estratégia é apontada pelos acadêmicos, como

propiciadora do fechamento, quando associada ao seminário e ao tutorial, pela complementação do docente e oportunidade de sanar dúvidas.

A estratégia aula expositiva dialogada apresentou como potencialidade a valorização do conhecimento prévio do aluno, a possibilidade de debater a temática e como limite a conduta por vezes inadequada do docente e do discente e a ausência ou insuficiência do tempo de estudo.

Além disso, a aula expositiva dialogada possibilita em certa medida as operações de pensamento que podem mobilizar o estudante, uma vez que os depoimentos observados não demonstraram clareza a respeito de a estratégia estar permitindo a reflexão crítica sobre a temática, ou se é meramente exposição do professor, podendo constituir barreira para o desenvolvimento da autonomia e efetivação do conhecimento.

O seminário não é descrito nos cadernos de planejamento e desenvolvimento dos módulos interdisciplinares, o que pode estar dificultando a aplicação dessa estratégia, pelo docente, e a conduta de ação exigida do estudante, frente às variadas e superficiais orientações recebidas.

No entanto, os relatos permitiram levantar que, quando a estratégia é bem aplicada pelo docente, e o estudante assume conduta de pró-atividade, debruçando sobre a temática, proporciona aos acadêmicos a construção coletiva do conhecimento.

Foram apontadas como potencialidades da estratégia seminário o tempo destinado ao estudo e preparo, e a utilização de redes sociais para a realização do trabalho em equipe. A fragmentação do tema aparece como limite da estratégia.

Em relação ao seminário, tem-se ainda o destaque de elementos que podem ser considerados potencialidade ou limite da estratégia, dependendo da forma como acontecem, sendo eles: o *feedback* do professor, as orientações de como a estratégia irá acontecer, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades atitudinais e procedimentais.

No seminário, no que diz respeito às operações de pensamento, constatamos que apesar de permitir ao estudante o exercício do pensar sobre o conteúdo trabalhado, essa estratégia possibilita parcialmente a operacionalização do saber, podendo reduzir a motivação e interesse dele em relação ao tema pela dificuldade de atingir sua compreensão.

O tutorial, enquanto estratégia de ensino aprendizagem amplamente utilizada pelos módulos do CI, apresenta descrição detalhada em três dos cadernos de planejamento e

desenvolvimento dos módulos. Tal descrição nos documentos se assemelha à descrição relatada pelos estudantes dos grupos focais, com dados pertinentes à aplicação da estratégia e os papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes e pelo docente.

Os relatos sobre a estratégia tutorial possibilitaram compreender que ela aproxima o estudante da aprendizagem significativa, por propiciar por meio de seus passos, a mobilização, construção e elaboração de síntese do conhecimento, encaminhando-o para o alcance da construção do conhecimento.

Além disso, os passos de atividades a serem cumpridos pelos estudantes favorecem a conduta de mediador do docente, visto que no tutorial o aprendiz se responsabiliza pela construção do próprio conhecimento, atuando ativamente em todo o processo.

As potencialidades apontadas para a estratégia tutorial estão relacionadas às orientações detalhadas sobre a estratégia, ser realizada em pequenos grupos e em espaço adequado. Nota-se como limite o tempo destinado ao estudo que em alguns momentos é considerado insuficiente.

No que concerne às operações de pensamento, o tutorial desponta entre as demais estratégias avaliadas nessa pesquisa, por possibilitar aos estudantes, o pensar em todos os passos realizados nas atividades tutoriais, favorecendo a construção do conhecimento.

O estudo permitiu a análise relacionada à possibilidade de desenvolvimento das operações de pensamento por meio das estratégias de ensino aprendizagem aplicadas pelo CI no decorrer da formação do enfermeiro. Contudo, a que se realizar novos estudos sob o escopo das operações de pensamento permitindo assim um aprofundamento desta temática.

Nos dizeres obtidos nos grupos focais pode-se constatar que as estratégias pasta temática, estudo de caso, portfólio, música, prática de campo, monitoria, visita, prática de laboratório, teatro, dinâmica, aula expositiva dialogada, seminário, jornal falado e tutorial, vêm possibilitando ao estudante a operacionalização do pensar, o que favorece o processo de construção do conhecimento.

Esse construir de saberes se deu pelo desenvolvimento das seguintes operações de pensamento, na aplicação das estratégias de ensino aprendizagem citadas acima: comparação, resumo, observação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização de dados, levantamento de hipóteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações e decisão. Nota-se que quase a totalidade de operações de pensamento apontadas na literatura

educacional são percebidas nos dizeres dos educandos o que nos leva a acreditar que o CI vem possibilitando a construção do conhecimento de forma significativa.

A análise dos dados possibilitou a compreensão do contexto pedagógico a partir da utilização das estratégias de ensino aprendizagem, bem como seus limites, potencialidades e as condições que favorecem a utilização desses meios, como elementos desencadeadores de aprendizagem no processo formativo do estudante de enfermagem.

Contudo, a estratégia de ensino aprendizagem isolada, aplicada sem intencionalidade e planejamento por um professor, para um estudante passivo, não resultará em construção do conhecimento. Sendo primordial a conduta de disposição para o enfrentamento do novo, tanto pelo professor como pelo estudante, visto que a estratégia é o *meio* utilizado, não o *fim*, para alavancar a construção do conhecimento.

O estudo reforça algumas condições essenciais para a construção do conhecimento, em especial:

- A condutade pró-atividade do estudanterepercute no desenvolvimento crítico, reflexivo, criativo e inovador, posicionando-o como coresponsável pela construção de seu conhecimento.
- O inquestionável papel do professor para o bom êxito das estratégias, por meio da compreensão de seu papel, como mediador, condutor, elo, ponte entre o estudante e o conhecimento, possibilitando o aprendizado significativo.
- A escolha assertiva da estratégia é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, por implicar diretamente na efetivação da construção do conhecimento, positivamente ou negativamente, sendo necessário considerar os seguintes elementos:
  - ✓ A relação conteúdo – método;
  - ✓ O tempo destinado ao estudo;
  - ✓ Clareza da orientação verbal e escrita das estratégias;
  - ✓ Possibilidade de associações de estratégias de ensino aprendizagem.

As estratégias, na vertente da metodologia ativa, mobilizam todas as facetas do indivíduo, quando ele se entrega e participa intensamente de tudo que está lhe sendo posto. Constrói não apenas conhecimento técnico e científico, mas descobre e aperfeiçoa habilidades até então desconhecidas, como por exemplo a oratória, a dança, o canto, o desenho, a

criatividade e se depara com a possibilidade de alcançar os objetivos que se propõe por meio da busca e do esforço.

Pensando nisto, torna-se essencial que o profissional enfermeiro, por ter como objeto de trabalho o cuidado científico aplicado ao ser humano, operacionalize seus pensamentos, com autonomia na busca de saberes, exercendo a sistematização da assistência de enfermagem e a liderança da equipe de maneira crítica e reflexiva, criativa e inovadora, atuando como agente de transformação, não só da realidade onde está inserido, mas também dos indivíduos que o cercam, entre eles o paciente.

Para que a ação profissional do enfermeiro abarque essa complexa conduta é preciso uma formação diferenciada, como a proposta pelo CI, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias por meio das estratégias de ensino aprendizagem na vertente da metodologia ativa.

# *REFERÊNCIAS*

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Adriana Cavalcanti de; RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero. Conceito e Avaliação de Habilidades e Competência na Educação Médica: Percepções Atuais dos Especialistas. **Revista Brasileira de Educação Médica** 34 (3): p. 371–378, 2010.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. [org.]. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Grade e Matriz Curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de *et al.* **Capacidade docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCHS, 2010.
- \_\_\_\_\_. A Re-organização Curricular: do Currículo Grade ao Integrado. *In*: PERCIMA, Maurício José Lopes; COELHO, Elza Berger Salema; DA ROS, Marco Aurélio, [org.]. **Da Proposta à Ação**: Currículo Integrado do Curso de Medicina da UFSC. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A.\\_EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view)>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 09 mar. 2015.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**. Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://www.senac.br/media/42471/os\\_boletim\\_web\\_4.pdf](http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf)> Acesso em: 09 mar. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 71, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 09 mar. 2015
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Câmara da Educação Superior. **Parecer nº 1.133, de 07 de agosto de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Medicina, Enfermagem e Nutrição. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior. **Parecer nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2001b.

CASTILHO CARÁCIO, Flávia Cristina *et al.* A experiência de uma instituição pública na formação do profissional de saúde para atuação em atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**.2014.Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63031150017>>.Acesso em: 9 mar. 2015.

CONSOLARO, Alberto. **O “Ser” Professor: Arte e Ciência no Ensinar e Aprender.** Maringá: Dental Press International. 2000.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

DESSUNTI, Elma Mathias *etal.* Contextualização do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina. *In:* KIKUCHI, Edite Mitie; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes [org.]. **Currículo Integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina.**Londrina: UEL, 2014.

FRANCISCHETTI, Ieda *et al.* Role-playing: estratégia inovadora na capacitação docente para o processo tutorial. **COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO** v.15, n.39, p.1207-1218, out./dez. 2011.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GARANHANI, Mara Lúcia *et al.* O Processo de Construção do Currículo Integrado da UEL. *In:* DELLAROZA, M.S.G.; VANNUCHI, M.T.O. [org.]. **O currículo integrado de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade.** São Paulo: Hucitec, 2005a.

\_\_\_\_\_. Princípios Pedagógicos e Metodológicos do Currículo Integrado da UEL. *In:* DELLAROZA, M.S.G.; VANNUCHI, M.T.O. [org.]. **O currículo integrado de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade.**São Paulo: Hucitec, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Integrated Nursing Curriculum in Brazil: A 13-Year Experience.** Creative Education, USA, v. 4, n. 12b, p. 66-74, December, 2013.

GERMANO, R. M. **O ensino de enfermagem em tempos de mudança.** Rev. bras. enferm. 2003 ago; 56(4): 365 – 368.

GIL, Eric de Souza *et al.* Estratégias e Ensino de Estudantes do Nível Superior. **Vita et Sanitas**, Trindade-Go, n. 06, jan-dez. 2012.

GIROTI, Suellen Karina de Oliveira. **Prática educativa do tema infecções relacionadas à assistência à saúde em um currículo integrado de enfermagem**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

IERVOLINO, S.; PELICIONI, M. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 35, n.2, p.115-121, jun, 2001. Disponível em: <://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>. Acesso em: 28 Maio 2013

ITO, E. E. *et al.* O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *In: Revista Escola de Enfermagem USP*: v. 40 (4): p. 570-575, 2006.

KIKUCHI, Edite Mitie; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes. [org.]. **Currículo Integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2014. 280p.

KITZINGER, Jenny. Grupos Focais. *In: POPE, Catharine; MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Pg. 32-43.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica de Educação. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a Didática*. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2011

LUCCHESI, Roselma; BARROS, Sônia. Pedagogia das competências um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem: uma revisão da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S010321002006000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Mar. 2015.

MARIN, Maria José Sanches *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, Mar. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S010055022010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 33, Jun. 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S141432832010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10, Mar. 2015.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário** // Marcos Tarciso Masetto. – 2. ed. rev. – São Paulo: Summus, 2012.

MENDONÇA, Lêda Glicério, *et al.*, Estudo de Caso e o cinema: MODALIDADE DE METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE DEONTOLOGIA E ÉTICA FARMACÊUTICA. *Ensino, Saúde e Ambiente*. V5 (2), p. 57-68, ago. 2012. Disponível em:

<<http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/67/66>>. Acesso em: 04 Mar. 2015.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232008000900018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Mar. 2015.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília, UCB. Brasília: mar/2003.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria *et al.* Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista Escola de enfermagem USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, Set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342010000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342010000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Maio 2013.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. **Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. [periódico na Internet] (2010): p. 109-115. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt\\_17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_17.pdf)>. Acesso em: 13 Mar 2013.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. **Da Iniciação Científica ao TCC: Uma Abordagem para os cursos de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2010

POPE, Catharine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RESSEL, L. B., GUALDA, D. M. R., & GONZÁLES, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods** v.1, n. 2, article 5. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em 24 Maio 2013.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, Dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072008000400021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072008000400021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Maio 2013.

SAMPAIO, Fabiana Costa; CADETE, Matilde Meire Miranda. A formação do enfermeiro na visão dos acadêmicos de enfermagem: atividades respaldadas na problematização. **Revista de enfermagem UFPE online**. Recife, p. 657-664, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/download/3473/557>>. Acesso em: 21 abril 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, André Luis dos Santos. **Organização e Gestão do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL**: pesquisa documental. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, Josilaine Porfirio da; GARRANHANI, Mara Lucia; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes. Sistematização da assistência de enfermagem e o pensamento complexo na formação do enfermeiro: análise documental. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Jun. 2014 n. 35(2). p. 128-134.

SILVA, L.R.C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação**, 2009.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOBRAL, F.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista escola de enfermagem da USP**. v. 46, n. 1, São Paulo, 2012.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá. vol. 32, n. 2, p. 237-245, 2010.

TACLA, Mauren Teresa Grubisich Mendes. Boas Práticas de Ensino no Currículo Integrado de Enfermagem. *In*: KIKUCHI, Edite Mitie; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes. [org.]. **Currículo Integrado**: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2014.

TOLEDO JR, Antonio Carlos de Castro *et al.* Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais**. 2008. n. 18(2). p. 123-131.

UEL, CATALOGO DOS CURSOS. **Organização curricular – Curso de Enfermagem**.

UEL, 2013 Disponível em:

<[http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo\\_2013/organizacao\\_curricular/enfermagem.pdf](http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo_2013/organizacao_curricular/enfermagem.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2014.

UEL DADOS. **Dados e números da Universidade Estadual de Londrina**. UEL, 2012.

Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/emdados/folder2012.PDF>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Dados e números da Universidade Estadual de Londrina**. UEL, 2014.

UEL. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação**. Deliberação da Câmara de Graduação nº 15/2011. Disponível em:

<[http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/deliberacoes/deliberacao\\_15\\_11.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_15_11.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação**. Deliberação da Câmara de Graduação nº 22/2010. Disponível em:

<[http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/deliberacoes/deliberacao\\_22\\_10.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_22_10.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem.** UEL,1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem.** UEL,2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

VAGULA, Edilaine. Redes Sociais e Colaboração:O Uso do Facebook como Ferramenta de Aprendizagem no PARFOR.*In:* SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; PERRUDE,Marileide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf (org.)**A Formação do Professor no PARFOR/UUEL: Percursos do Ensino para a Docência.** Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 2007.

WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise do; CARRARO, Telma Elisa. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta paulista de enfermagem.** São Paulo, v. 21, n. 3, 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010321002008000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010321002008000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

ZANON, D. P., ALTHAUS, M. T. M. Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária.*In:* **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL.** 2010, Londrina.Disponível em: <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/34.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

# *APÊNDICES*

## APÊNDICE 1

Instrumento de Coleta de Dados dos Cadernos de Planejamento e Desenvolvimento dos Módulos Interdisciplinares

<b>Módulo:</b>			
<b>Ano de publicação:</b>		<b>Ano de análise:</b>	
<b>Estratégias de ensino previstas pelo módulo (no caderno)</b>	<b>Esclarecidas no caderno</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
<b>Esclarecidas</b>	<b>Como são realizadas, de acordo com o caderno</b>	<b>Aplicação</b>	
		<b>Quando são aplicadas</b>	<b>Vide cronograma</b>

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2

## Carta de solicitação para realização de pesquisa

De: **Renata Morais Alves**

Aluna do Programa de Mestrado em Enfermagem – Universidade Estadual de Londrina

Para: **Prof<sup>a</sup>Dra Maria Elisa WotzasekCestari**

Coordenadora do Colegiado do Curso de Enfermagem – Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 09 de julho de 2013.

Prezada Prof<sup>a</sup>**Dra Maria Elisa WotzasekCestari**, sou aluna de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL), modalidade Mestrado em Enfermagem, tendo como tema de dissertação “**As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado – diferentes formas de reconstruir o conhecimento na formação do enfermeiro**”. Trata-se de um projeto de pesquisa exploratória descritiva na abordagem qualitativa onde se pretende analisar, em uma primeira etapa, os cadernos de planejamento e implementação dos 18 módulos interdisciplinares das quatro séries do curso, material pertencente ao Colegiado do Curso de Enfermagem. O referido projeto de pesquisa está cadastrado no SISNEP sob o nº FR-458305 e será protocolado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEL para apreciação e aprovação.

Na condição de Coordenadora de Colegiado do Curso de Enfermagem, venho através desta, solicitar a Vossa Senhoria, prévia autorização para realização da referida pesquisa junto a esse Colegiado mediante pesquisa documental nos módulos.

Estou encaminhando em anexo o projeto de pesquisa para conhecimento e me coloco a disposição para eventuais dúvidas.

---

Mestranda Renata Morais Alves  
Programa de Mestrado em Enfermagem da  
Universidade Estadual de Londrina  
re\_malves@hotmail.com  
(43) 99840114



## APÊNDICE 4

### Guia de Atividades para o Coordenador do Grupo Focal

Apresentação Pessoal e da Dissertação:

Renata Morais Alves

Orientanda da Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Maria Helena Dantas de Menezes Guariente

Título da Pesquisa:

**As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado – diferentes formas de construir o conhecimento na formação do enfermeiro**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Entregar TCLE em duas vias, aguardar cinco min para a leitura e recolher a via assinada.

Apresentação dos vídeos: Educação Tradicional e por Metodologias Ativas

Iniciar discussão:

Em qual dos dois contextos vocês estudantes percebem que estão inseridos nas atividades de ensino no currículo integrado?

A partir das respostas, guiar a discussão para os seguintes questionamentos:

Que atividades aconteceram em sala de aula ou nas atividades formativas que auxiliaram no aprendizado dos conteúdos, habilidades e atitudes propostas nos módulos?

Quais maneiras os professores utilizam para ensinar e propiciar o aprendizado?

Como o aprendizado acontece?

O que está maneira de ensinar possibilita a vocês alunos?

Vamos fazer este levantamento por séries e módulos?

1ª Série	A Universidade e o Curso de Enfermagem da UEL A
	Processo Saúde Doença
	Aspectos Morfofisiológicos e Psíquicos do Ser Humano
	Práticas Interdisciplinares e Interação, Ensino, Serviço e Comunidade I
2ª Série	Práticas do Cuidar
	Saúde do Adulto IA

	Organização dos Serviços de Saúde e Enfermagem
	Práticas Interdisciplinares e Interação, Ensino, Serviço e Comunidade II

3ª Série	Saúde do Adulto II
	Saúde da Criança e do Adolescente
	Saúde da Mulher e Gênero

4ª Série	Doenças Transmissíveis: prevenção e cuidado
	Saúde Mental: ações de enfermagem nos diversos níveis de assistência
	Cuidado ao Paciente Crítico
	Internato
	Trabalho de Conclusão de Curso

Mostrar quadros por série separadamente e levantar estratégias de ensino aprendizagem que ainda não foram mencionadas.

Quais atividades foram desenvolvidas? Como foram desenvolvidas?

Qual o papel do aluno e do professor na atividade?

Encerramento:

Ao final dos quatro quadros encerrar o grupo focal realizando o seguinte questionamento: Por que auxiliaram no aprendizado dos conteúdos, habilidades e atitudes propostas nos módulos?

Agradecimento:

Agradecer a presença de todos.

APÊNDICE 5  
Grade Curricular por Série

Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina  
Currículo Integrado

1ª Série



A Universidade e o Curso de Enfermagem da UEL

Processo Saúde Doença

Aspectos Morfofisiológicos e Psíquicos do Ser Humano

Práticas Interdisciplinares e Interação, Ensino, Serviço, Comunidade I

Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina  
Currículo Integrado

2ª Série



Práticas do Cuidar

Saúde do Adulto I

Organização dos Serviços de Saúde e Enfermagem

Práticas Interdisciplinares e Interação, Ensino, Serviço, Comunidade II

Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina  
Currículo Integrado

3ª Série



---

Saúde do Adulto II

---

Saúde da Criança e do Adolescente

---

Saúde da Mulher e Gênero

---

Trabalho de Conclusão de Curso I

---

Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina  
Currículo Integrado

4ª Série



---

Doenças Transmissíveis: prevenção e cuidado

---

Saúde Mental: ações de enfermagem nos diversos níveis de assistência

---

Cuidado ao Paciente Crítico

---

Internato

---

Trabalho de Conclusão de Curso II

---

## APÊNDICE 6

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Renata Moraes Alves, brasileira, casada, Enfermeira, inscrito no CPF/MF sob o nº 007.089.559-75, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado – diferentes formas de reconstruir o conhecimento na formação do enfermeiro”**, a que tiver acesso nas dependências do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciência da Saúde, unidade UEL.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia, acima mencionada. A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, \_\_/\_\_/2013.

---

**Mestranda Renata Moraes Alves**

Programa de Mestrado em Enfermagem  
da Universidade Estadual de Londrina.

re\_malves@hotmail.com

Fone: (43) 9984011

## APÊNDICE 7

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-la a participar da pesquisa intitulada **“As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado – diferentes formas de reconstruir o conhecimento na formação do enfermeiro”**, que faz parte do programa de pós graduação mestrado em enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina e é orientada pela prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Helena Dantas de Menezes Guariente também docente do departamento de enfermagem da referida universidade. **O objetivo da pesquisa é analisar a percepção dos estudantes sobre as estratégias de ensino na reconstrução do conhecimento durante a formação do enfermeiro no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina.** Para isto a participação estudantil é muito importante, e acontecerá da seguinte forma: após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você será entrevistado, junto a um grupo de oito pessoas, através de perguntas relacionadas a sua vivência nos módulos da série em curso, referentes as diferentes estratégias de ensino utilizadas e a viabilização do aprendizado. Informo que as perguntas e respostas serão gravadas em MP3, através de um gravador e filmadas para após serem transcritas para análise dos dados.

Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, a entrevista gravada não será relacionada à sua pessoa e ficarão em minha posse pelo tempo que for necessário e depois destruídas. Os benefícios esperados são para fins acadêmicos, no sentido de ampliar a discussão sobre o tema e subsidiar outros cursos de Enfermagem na implantação de currículos inovadores, além de possibilitar novos estudos a partir dos depoimentos gerados. Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa)  
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Helena Dantas de Menezes Guariente.

\_\_\_\_\_ **Data:**.....

**Assinatura do pesquisado**

Eu, Renata Morais Alves, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ **Data:**.....

**Assinatura do pesquisador**

**Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:**

Nome: Renata Morais Alves

Endereço: Rua Benjamin Franklin, 220 casa 31

(telefone/e-mail): 43-99840114/ re\_malves@hotmail.com

**Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UEL, no endereço abaixo:**

**CEP/UEL**

Universidade Estadual de Londrina.

Avenida Robert Kock, nº 60

CEP 86051-990. Londrina-Pr.

Tel: (43) 33712490

*ANEXOS*

ANEXO 1  
Autorização do Colegiado

**Carta de solicitação para realização de pesquisa**

De: **Renata Morais Alves**

Aluna do Programa de Mestrado em Enfermagem – Universidade Estadual de Londrina

Para: **Profª Dra Marcia Eiko Karino**

Coordenadora do Colegiado do Curso de Enfermagem – Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 09 de julho de 2013.

Prezada Profª **Dra Márcia Eiko Karino**, sou aluna de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL), modalidade Mestrado em Enfermagem, tendo como tema de dissertação **“As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado – diferentes formas de reconstruir o conhecimento na formação do enfermeiro”**. Trata-se de um projeto de pesquisa exploratória descritiva na abordagem qualitativa onde se pretende analisar, em uma primeira etapa, os cadernos de planejamento e implementação dos 18 módulos interdisciplinares das quatro séries do curso, material pertencente ao Colegiado do Curso de Enfermagem. O referido projeto de pesquisa está cadastrado no SISNEP sob o nº FR-458305 e será protocolado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEL para apreciação e aprovação.

Na condição de Coordenadora de Colegiado do Curso de Enfermagem, venho através desta, solicitar a Vossa Senhoria, prévia autorização para realização da referida pesquisa junto a esse Colegiado mediante pesquisa documental nos módulos.

Estou encaminhando em anexo o projeto de pesquisa para conhecimento e me coloco a disposição para eventuais dúvidas.

*Aprovado  
pelo colegiado  
em 11/07/13*

*Marcia E Karino*  
Profª Ms. **Márcia Eiko Karino**  
Vice-Coord. do Colegiado do Curso de  
Enfermagem - CCS/UEL

*Renata Morais Alves*

Mestranda Renata Morais Alves  
Programa de Mestrado em Enfermagem da  
Universidade Estadual de Londrina  
re\_malves@hotmail.com  
(43) 99840114

## ANEXO 2

### Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a header with the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Navigation links include 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. User information shows 'RENATA MORAIS ALVES - Pesquisador | V2.21' and a session expiration of '38min 24'. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following details:

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa > Detalhar Projeto de Pesquisa

**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

**Dados do Projeto de Pesquisa**

Título da Pesquisa: As Estratégias de Ensino no Currículo Integrado e diferentes formas de reconstruir o conhecimento na formação do enfermeiro  
Pesquisador: RENATA MORAIS ALVES  
Área Temática:  
Versão: 1  
CAAE: 19687013.0.0000.5231  
Submetido em: 16/08/2013  
Instituição Proponente: CCS - Departamento de Enfermagem - Mestrado em Enfermagem  
Situação: Aprovado  
Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável  
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

## ANEXO3

## Ficha do Perfil do Ingressante da UEL

1

**PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano de entrada na UEL: _____ Nº de matrícula _____</li> <li>• RG: _____ CPF: _____ Idade: _____</li> <li>• Em caso de necessidade avisar: Nome: _____ Especificar grau de parentesco: _____ Telefone: _____</li> </ul>
--	---

**1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ 1.3. Sexo: \_\_\_\_\_

1.4. Estado Civil: \_\_\_\_\_ 1.5. Religião: \_\_\_\_\_

1.6. Filiação:

1.6.1. Pai: \_\_\_\_\_  
Nível de instrução: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

1.6.2. Mãe: \_\_\_\_\_  
Nível de instrução: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

1.6.3. Nº irmãos: \_\_\_\_\_

1.6.4. Nº de filhos: \_\_\_\_\_

**2 – PROCEDÊNCIA:**

2.1. ( ) Londrina

2.2. ( ) Outra Cidade do Paraná, especifique: \_\_\_\_\_  
Endereço (rua, nº, bairro, CEP e fone): \_\_\_\_\_

2.3. ( ) Outro Estado do Brasil: especifique a Cidade e Estado: \_\_\_\_\_  
Endereço (rua, nº, bairro, CEP e fone): \_\_\_\_\_

2.4. ( ) Outro País: especifique: \_\_\_\_\_

**3 – RESIDÊNCIA:**

3.1. ( ) casa dos pais

3.2. ( ) república

3.3. ( ) sozinho

3.4. ( ) com parentes (primo, tios, avós, etc.)

3.5. ( ) com a própria família (esposo/a, filhos)

3.6. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

Endereço (rua, nº, bairro, CEP, fone, e-mail): \_\_\_\_\_

2

**4 - CONDIÇÕES DE SAÚDE:**

4.1. Alergia ( ) Sim, qual(is): \_\_\_\_\_ 4.1.2. ( ) não

4.2. Problemas de Saúde:

4.2.1. ( ) sim, qual(is): \_\_\_\_\_ 4.2.2. ( ) não

4.3. Medicamentos em uso: \_\_\_\_\_

4.4. Apresenta algum tipo de deficiência física?

4.4.1. ( ) sim, qual: \_\_\_\_\_ ( ) não

4.5. Acompanhamento com algum tipo de profissional?

4.5.1. ( ) médico 4.5.2. ( ) psicólogo 4.5.3. ( ) nutricionista

4.5.4. ( ) fisioterapeuta 4.5.5. ( ) psiquiatra

4.5.6. ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

4.5.7. ( ) nenhum

4.6. Possui plano de saúde / seguro saúde?

( ) Sim. Qual: \_\_\_\_\_ ( ) Não

**5 - PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO:**

5.1. Atualmente você trabalha:

5.1.1. ( ) Sim 5.1.2. ( ) Não

5.1.1.1. Se afirmativo, especifique:

Local: \_\_\_\_\_

Atividade/função: \_\_\_\_\_ Valor da remuneração: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

5.2. Renda Familiar:

5.2.1. ( ) até 2 salários mínimos 5.2.4. ( ) até 20 salários mínimos

5.2.2. ( ) até 05 salários mínimos 5.2.5. ( ) até 30 salários mínimos

5.2.3. ( ) até 10 salários mínimos 5.2.6. ( ) &gt; 30 salários mínimos

5.3. Dependência econômica:

5.3.1. ( ) recurso próprio 5.3.2. ( ) pais 5.3.3. ( ) bolsa de estudo

5.3.4. ( ) esposo(a) 5.3.5. ( ) parentes

5.3.6. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

5.4. Tipo de transporte que utiliza:

5.4.1. ( ) ônibus 5.4.2. ( ) carro próprio 5.4.3. ( ) carona

5.4.4. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

5.5. Possui computador em casa:

5.5.1. ( ) Sim 5.5.2. ( ) Não

5.6. Tem domínio de informática?

5.6.1. ( ) Sim 5.6.2. ( ) Não

**6- FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

## 6.1. Ensino Fundamental (1ª a 8ª):

6.1.1. ( ) escola pública      6.1.2. ( ) escola privada      6.1.3. ( ) ambas

## 6.2. Ensino Médio (2º grau):

6.2.1. ( ) escola pública      6.2.2. ( ) escola privada      6.2.3. ( ) ambas

## 6.3. Característica:

6.3.1. ( ) regular      6.3.2. ( ) supletivo      6.3.3. ( ) profissionalizante

6.3.4. ( ) diurno      6.3.5. ( ) noturno

## 6.4. Já realizou curso de enfermagem de nível médio (auxiliar ou técnico)?

6.4.1. ( ) Sim. Se afirmativo, quando e onde: \_\_\_\_\_

6.4.2. ( ) Não

## 6.5. Já frequentou outro Curso Superior:

6.5.1. ( ) Sim. Especifique o curso: \_\_\_\_\_

Concluído: 6.5.1.1. ( ) Sim      Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

6.5.1.2. ( ) Não

6.5.2. ( ) Não.

## 6.6. Outros Cursos:

6.6.1. ( ) língua estrangeira: Qual(is): \_\_\_\_\_

6.6.1.1. ( ) lê      6.6.1.2. ( ) escreve      6.6.1.3. ( ) fala

6.6.2. ( ) Computação

6.6.3. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

## 6.7. Cursinho:

6.7.1. ( ) Sim      6.7.2. ( ) Não

6.7.1.1. Se afirmativo, durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

6.7.1.2. Por que optou pelo Curso de Enfermagem? \_\_\_\_\_

## 6.8. O Curso de Enfermagem foi a sua 1ª escolha?

6.8.1. ( ) Sim      6.8.2. ( ) Não. Especifique o curso: \_\_\_\_\_

**7 - HÁBITOS DE ESTUDO:**

## 7.1. Você tem hábitos de leitura?

7.1.1. ( ) Sim      7.1.2. ( ) Não

## 7.2. Que tipo de leitura você faz?

7.2.1. ( ) revistas      7.2.2. ( ) jornais

7.2.3. ( ) livros literários (romance, ficção, aventura, etc.)

7.2.4. ( ) outros, especifique: \_\_\_\_\_

7.3. Nº de horas semanais dedicadas à leitura: \_\_\_\_\_ horas.

- 7.4. Você prefere estudar:
- 7.4.1. ( ) sozinho                      7.4.2. ( ) em grupo                      7.4.3. ( ) indiferente
- 7.4.4. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 
- 7.5. Horário preferido para estudar:
- 7.5.1. ( ) de manhã                      7.5.2. ( ) à tarde
- 7.5.3. ( ) à noite                      7.5.4. ( ) indiferente
- 7.6. Nº de horas semanais dedicadas ao estudo: \_\_\_\_\_
- 7.7. Condições do ambiente de estudo:
- 7.7.1. ( ) ambiente silencioso                      7.7.2. ( ) com música                      7.7.3. ( ) diante da TV
- 7.7.4. ( ) outros, especifique: \_\_\_\_\_
- 
- 7.8. Local utilizado para estudo:
- 7.8.1. ( ) no quarto                      7.8.2. ( ) na sala de estudo                      7.8.3. ( ) biblioteca
- 7.8.4. ( ) outros, especifique: \_\_\_\_\_
- 
- 7.9. Como você estuda?
- 7.9.1. ( ) leitura silenciosa                      7.9.2. ( ) leitura em voz alta
- 7.9.3. ( ) utilizando grifo                      7.9.4. ( ) fazendo resumo
- 7.9.5. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 
- 7.10. Você tem facilidade de escrever?
- 7.10.1. ( ) Sim                      7.10.2. ( ) mais ou menos                      7.10.3. ( ) Não
- 7.11. Você tem facilidade de interpretar textos?
- 7.11.1. ( ) Sim                      7.11.2. ( ) mais ou menos                      7.11.3. ( ) Não
- 7.12. Qual é a área de conhecimento de sua preferência?
- 7.12.1. ( ) ciências humanas                      7.12.2. ( ) ciências exatas                      7.12.3. ( ) artes
- 7.12.4. ( ) ciências biológicas                      7.12.5. ( ) comunicação
- 7.12.6. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 

## 8 - HÁBITO DE LAZER:

### 8.1. Atividades de lazer

- 8.1.1. ( ) assistir TV                      8.1.5. ( ) cinema                      8.1.9. ( ) videogê
- 8.1.2. ( ) leitura                      8.1.6. ( ) filme em vídeo                      8.1.10. ( ) passeio
- 8.1.3. ( ) teatro                      8.1.7. ( ) dança                      8.1.11. ( ) trabalhos manuais
- 8.1.4. ( ) música                      8.1.8. ( ) pintura                      8.1.12. ( ) caminhada
- 8.1. ( ) esporte, qual: \_\_\_\_\_
- 8.1.13. ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 

8.2. Nº de horas semanais dedicadas ao lazer: \_\_\_\_\_

---

## 8.3. Atividades sociais:

## 8.3.1. Participação em grupos:

8.3.1.1. ( ) Sim, qual \_\_\_\_\_

8.3.1.2. ( ) Não

8.4. Outras atividades desenvolvidas. Especifique (ex.: faz teatro, canto, ginástica rítmica, etc...) \_\_\_\_\_

## 9 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

## 9.1. Você se considera uma pessoa:

- |                         |                            |                         |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 9.1.1. ( ) extrovertida | 9.1.11. ( ) ativa          | 9.1.21. ( ) interessada |
| 9.1.2. ( ) tímida       | 9.1.12. ( ) polêmica       | 9.1.22. ( ) indiferente |
| 9.1.3. ( ) otimista     | 9.1.13. ( ) conciliadora   | 9.1.23. ( ) sensível    |
| 9.1.4. ( ) pessimista   | 9.1.14. ( ) determinada    | 9.1.24. ( ) dispersa    |
| 9.1.5. ( ) calma        | 9.1.15. ( ) sistemática    | 9.1.25. ( ) simpática   |
| 9.1.6. ( ) explosiva    | 9.1.16. ( ) confusa        | 9.1.26. ( ) antipática  |
| 9.1.7. ( ) emotiva      | 9.1.17. ( ) organizada     | 9.1.27. ( ) sincera     |
| 9.1.8. ( ) ansiosa      | 9.1.18. ( ) desorganizada  | 9.1.28. ( ) realista    |
| 9.1.9. ( ) triste       | 9.1.19. ( ) perfeccionista | 9.1.29. ( ) sonhadora   |
| 9.1.10. ( ) alegre      | 9.1.20. ( ) interessada    | 9.1.30. ( ) indecisa    |

## 9.2. Convivência com outros:

- |                                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 9.2.1. ( ) tenho muita facilidade | 9.2.2. ( ) tenho pouca facilidade |
| 9.2.3. ( ) não tenho facilidade   |                                   |

## 9.3. Para falar em público:

- |                                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 9.3.1. ( ) tenho muita facilidade | 9.3.2. ( ) tenho pouca facilidade |
| 9.3.3. ( ) não tenho facilidade   |                                   |

Documento elaborado pela Comissão de Avaliação Curricular: Olga Chizue Takahashi; Edite Mitie Kikuchi; Maria Helena Dantas de Menezes Guariente; Josiane Vivian Camargo de Lima; Nádia Aparecida de Souza.