

FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS ACERCA DAS AULAS PRÁTICAS

Dra. Rosa Maria Rodrigues  0000-0002-7047-037X

Dra. Alessandra Crystian Engles dos Reis  0000-0003-0190-045X

Dra. Gicelle Galvan Machineski  0000-0002-8084-921X

Dra. Solange de Fátima Reis Conterno  0000-0003-2493-8071

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Para a formação em saúde, o aprendizado prático se destaca pela oportunidade da consolidação da integração teórica com a realidade. Objetivou-se compreender a percepção dos alunos da graduação em enfermagem, de uma universidade pública do Oeste do Paraná, sobre as aulas práticas (AP). Estudo exploratório com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados em 2018 e 2019 contando, respectivamente, com a participação de 80 e 40 acadêmicos que responderam a um questionário *on-line* encaminhado por e-mail. O *corpus* de pesquisa foi sistematizado com auxílio do *Software* NVivo e submetido a análise de conteúdo. Os participantes consideraram as aulas práticas supervisionadas coerentes e suficientes; os campos de prática adequados e observaram relação entre o que estudaram em laboratório e salas de aula. Sistematizaram-se as temáticas dificuldades nas AP, percepções da avaliação na AP, sentimentos vivenciados na AP, importância das AP, sugestões dos alunos para a AP, posturas docentes negativas e afirmativas nas AP. Conclui-se que as AP são fundamentais; as vivências foram intensificadas no entorno das posturas docentes afirmativas e negativas; os critérios de avaliação devem ser explícitos e a interação ensino-serviço ainda carece avançar para produzir espaços qualificados de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional em saúde; Graduação em Enfermagem; Atividades práticas.

EDUCATION IN UNDERGRADUATE NURSING: STUDENTS' PERCEPTIONS OF PRACTICAL CLASSES

ABSTRACT: For health education, practical learning excels for the opportunity to consolidate theoretical integration with reality. The objective was to understand the perception of undergraduate nursing students, from a public university in the west of Paraná, about practical classes (PC). Exploratory study with a qualitative approach. Data were collected in 2018 and 2019, respectively, with the participation of 80 and 40 academics who responded to an online questionnaire sent by email. The research corpus was systematized with the help of the NVivo Software and submitted to content analysis. Participants considered supervised practical classes coherent and sufficient; the fields of practice adequate and they also observed a relationship between what they studied in the laboratory and classrooms. The themes of difficulties in PC, perceptions of the evaluation in PC, feelings experienced in PC, importance of PC, students' suggestions for PC, negative and affirmative teaching attitudes in PC were systematized. It is concluded that the PC are fundamental; the experiences were intensified around the affirmative and negative teaching postures; the evaluation criteria must be explicit, and the teaching-service interaction still needs to advance to produce qualified training spaces.

KEYWORDS: Professional education in health; Undergraduate degree in Nursing; Practical activities.



1 APRESENTAÇÃO

A formação inicial em nível superior de profissionais de saúde se estabelece em variadas dimensões, desde o ensino em salas de aula, laboratórios, clínicas, ambulatorios, unidades que ofertam a atenção básica em saúde, hospitais gerais e especializados, para permitir a formação integral do aluno e a integralidade do cuidado, um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), que deve ser estruturante dos processos de formação. Na graduação, esses cenários devem ser vivenciados, desde as séries/semestres/módulos iniciais, de forma a criar culturas profissionais envoltas nos ambientes práticos.

A criação do SUS impeliu mudanças na formação profissional que desafiam os cursos, especialmente após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas a partir de 2001, as quais indicaram que os estudantes deveriam aprender em diferentes cenários. Aproximando-os de ambientes práticos para vivenciar o encontro entre teoria e prática; ampliar o olhar dos alunos às demandas dos serviços e das pessoas assistidas; conhecer a organização do trabalho em saúde que se faz em equipe interdisciplinar, para que a integralidade possa ser criticamente vivenciada ao longo da formação (PASTORE, 2018).

Na formação de enfermeiras(os), que no Brasil se iniciou oficialmente em 1922, a prática foi sistematicamente contemplada, pois de início, os conhecimentos teóricos tinham menos espaço em relação aos práticos (RIZZOTTO, 1999). Com o desenvolvimento da ciência da enfermagem, a dimensão teórica, assim como saberes das ciências sociais foram se incorporando e exigindo tempo para seu aprendizado (CAMPOS; CARRIJO; CAMPOI, 2020).

O horizonte que se deveria vislumbrar é o da articulação entre teoria e prática, compreendendo que dela se alcança o fazer refletido afastando a atuação profissional alienada. A ação refletida permite que o aluno se torne sujeito, compreenda o mundo que o cerca, se perceba parte dele e atue para transformar a realidade, pois que toda atuação é um ato político (ROSSATO, 2010). Na perspectiva de formulação de um projeto pedagógico, articular teoria e prática exige



criar espaços para que os alunos vivenciem conteúdos teóricos, não deslocados da vivência profissional. Impõe-se dimensionar os saberes teóricos e práticos indispensáveis para formar enfermeiros.

Os cursos ainda buscam equalizar as duas dimensões (prática e teórica), especialmente a partir da expansão de escolas e cursos, bem como, da exigência expressa nas DCN, de 20% da carga horária de estágios. Isso, muitas vezes, é compreendido pelas escolas, como toda formação prática, uma vez que buscam encurtar tempos e gastos com o processo de formação. De forma que o Conselho Nacional de Saúde destaca que os estágios curriculares, realizados ao final dos cursos, não substituem as demais atividades práticas (BRASIL, 2018).

A Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 573/2018) descreve, no Artigo 23, § 1º ao 4º, definições sobre o que se denomina no ensino da graduação em enfermagem as atividades teóricas, teórico-práticas, práticas, estágios e estágio curricular supervisionado, que devem dar condições para a atuação em consonância com o perfil epidemiológico da região e do país e com as políticas públicas de saúde. Estabelece que as aulas práticas se dão em ambientes reais (instituições de saúde) e de simulação (laboratórios), sob acompanhamento docente; que os estágios obrigatórios oportunizam ao estudante adentrar nos cenários do SUS e; por fim, que o estágio curricular supervisionado acontece ao final do curso e não substitui as atividades supervisionadas já descritas (BRASIL, 2018). Neste estudo, estão contempladas a avaliação das aulas práticas em laboratório e em campo, mas não os estágios curriculares.

Estudo sobre a formação prática de enfermeiros para a Atenção Primária à Saúde (APS) mostrou que ela impacta e oportuniza concretizar os atributos da APS e os princípios da Estratégia de Saúde da Família (ESF), de forma que contribui com a mudança da formação e com a ampliação do SUS, ao tempo em que propicia a integração ensino-serviço e se coaduna com o previsto nas DCN, quanto à inserção precoce na prática profissional (LIMA, *et al.*, 2016).

O exercício prático durante a formação em saúde se diferencia do que se faz em salas de aula, pois permite o estabelecimento de interações que ultrapassam a



relação professor-aluno, para envolver usuários e equipes de saúde, além de integrar conteúdos técnico informativos ou cognitivos às vivências éticas, morais, psicológicas decorrentes das relações sociais que se concretizam nos ambientes de cuidado que podem dar significado ao processo educativo (GARCIA, 2001).

As instituições formadoras e o serviço de saúde se encontram nas interfaces do ensino prático e precisam construir a integração ensino-serviço para produzir ambientes de ensino-aprendizagem-cuidado relevantes e qualificados para ambas as partes. A integração ensino-serviço tem sido preocupação e tem desencadeado iniciativas diversas, desde oficiais como o Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (Pet-Saúde), até mudanças curriculares sustentadas nessa integração (FARIA, *et al.*, 2018; GAUER, *et al.*, 2018).

O aprendizado prático tem sido construído pelas instituições, pois é condição para formação de profissionais de saúde. Sendo, portanto, uma dimensão fundamental no ensino em saúde é importante que seja avaliada do ponto de vista dos alunos que o vivenciam. Estudo quantitativo com egressos mostrou fragilidades na relação teoria e prática em todas as áreas do curso na realidade estudada (RODRIGUES; CONTERNO; GUEDES, 2015). Neste estudo, questiona-se: Como tem sido o ensino denominado prático na percepção de alunos da graduação em enfermagem? O objetivo foi compreender a percepção dos alunos da graduação em enfermagem sobre as aulas práticas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa exploratória com enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 2013; MINAYO, 2010), que integra o processo de avaliação interna de um curso de graduação em enfermagem, realizado nos anos de 2018 e 2019, quando os alunos foram ouvidos avaliando o curso e o projeto político pedagógico, assim como sua relação com professores, o contexto estrutural e de gestão.



O curso, foi criado em 1978, tendo em 1995 a implantação de um projeto político pedagógico construído coletivamente, o qual foi reformulado em 2003 e, em 2012 (UNIOESTE, 2012). É um projeto pedagógico que se estrutura em 45 disciplinas distribuídas ao longo de 5 anos em 5.458 horas, uma vez que integra na formação do enfermeiro bacharel e licenciado para a docência na formação de técnicos em enfermagem, da educação profissional técnica de nível médio.

A carga horária está distribuída em 2.220 horas teóricas, 695 práticas, 1003 aulas práticas supervisionadas (APS), que são aquelas que acontecem em campo, sob supervisão direta do professor, 880 horas de estágio curricular supervisionado e 400 horas de prática de ensino, conforme exige a legislação da formação de professores. As APS se distribuem pelos diversos ambientes de cuidado disponíveis na rede pública de saúde articulando, de forma equilibrada, práticas em atenção hospitalar e na atenção primária à saúde, desde o primeiro ano.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, ao final dos anos letivos de 2018 e de 2019, quando enviou-se questionário *on-line*, no formato assíncrono (FLICK, 2009), para o endereço de *e-mail* dos alunos, por meio da ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017. Responderam o questionário 80 alunos em 2018 e 40 em 2019. Os alunos foram convidados e estimulados nos dois anos a responder ao questionário, mas no ano de 2019, observa-se uma menor adesão à pesquisa.

O questionário continha questões abertas e fechadas e as que abordavam o ensino prático foram as seguintes: Sobre a coerência e suficiência das aulas práticas supervisionadas; a relação entre a teoria e a prática em laboratório com a aula prática supervisionada; a adequação dos campos para as aulas práticas supervisionadas; os métodos, os conhecimentos e a relação utilizados pelos docentes supervisores e; opiniões e considerações sobre as atitudes dos alunos nos campos. Todas as respostas a estas questões foram utilizadas para a elaboração deste artigo, de vez que nenhum questionário foi descartado.

O *corpus* de pesquisa foi sistematizado com auxílio do Software NVivo, versão de teste gratuita, e submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e discutidos



à luz dos referenciais teóricos da área. O estudo foi aprovado pelo Parecer nº. 2.790.584, em atendimento as normas para pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidas nas Resoluções CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016). Os depoimentos foram identificados pela letra A (aluno) seguido do número e do ano da coleta.

3 RESULTADOS

Consideravam as APS coerentes e suficientes 83,1% em 2018 e 92,2% em 2019; observavam relação entre o que estudaram em laboratório e salas de aula 84,6% em 2018 e 95,3% em 2019 e compreendiam os campos de prática como adequados 89,1% em 2018 e 92,8% em 2019.

O Quadro 1 mostra o resultado da sistematização das respostas pelo recurso da ferramenta NVivo, destacando-se que os maiores percentuais de elaborações sobre as vivências das aulas práticas (AP), se relacionam com posturas docentes, tanto as afirmativas, quanto as negativas, com 23 e 37 referências codificadas respectivamente.

Quadro 1: Distribuição das temáticas sistematizadas, número de referências codificadas e % de cobertura. Cascavel/PR, 2020

Temáticas	Número de referências codificadas	% de cobertura
Dificuldades na AP	7	7,23
Percepções da avaliação na AP	9	6,57
Sentimentos vivenciados na AP	14	7,12
Importância das AP	17	8,37
Sugestões dos alunos para a AP	17	11,48
Posturas docentes negativas nas AP	23	23,29
Posturas docentes afirmativas na AP	37	17

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A distribuição do Quadro 1 é corroborada pela nuvem de palavras confeccionada pela ferramenta NVivo (Figura 1), na qual o(a) docente, expresso(a) nas palavras professora (41 ocorrências), professores (25 ocorrências) e professor



(25 ocorrências) foram as que mais se destacaram. E, na sequência, aparecem as palavras alunos e prática com 31 e 30 ocorrências respectivamente.

Figura 1: Nuvem de palavras. Ferramenta NVivo



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A temática “**importância das AP**” demonstrou a relevância que os alunos atribuem às AP para a aproximação com a realidade, desenvolvimento pessoal e profissional e exercício dos saberes e práticas aprendidos. De toda forma, enfatizam o papel do professor para potencializar os aprendizados.

As APS foram muito úteis para que eu pudesse ter uma noção da realidade da profissão e para muito aprendizado [...] (A6, 1ª série/2018).
Todas as Atividades Práticas Supervisionadas foram produtivas e com relação entre teoria e prática (A9, 4ª série/2018).
Durante as duas experiências de APS vividas, foi possível perceber que ambos os professores orientadores tiveram uma boa metodologia de trabalho [...] (A8, 4ª série/2018).

Na temática “**posturas docentes afirmativas na AP**”, identificam-se aspectos positivos como o valor da atuação docente mostrando as conexões entre os demais momentos de aprendizagem e o trabalho em equipe, explorando os métodos de ensino-aprendizagem com segurança e dando espaço para o crescimento dos alunos.

Os professores são ótimos, nos proporcionam muitas oportunidades e correm atrás de novas experiências, relacionando aquilo que vimos na teoria com a prática (A9, 2ª série/2018).
Todos os professores envolvidos na disciplina foram ótimos. Se mostraram atenciosos as nossas necessidades e sempre dispostos a ensinar (A12, 4ª série/2019).



De outro lado, emergiu a temática “**posturas docentes negativas na AP**”, demonstrando posturas incoerentes do professor que desarticulavam o aprendizado em laboratório e a aula em campo e, a cobrança sobre o aprendizado rígido das técnicas desconsiderando que a AP é momento de aprendizado.

[...] o(a) orientador(ora) do meu grupo deixou a desejar sobre o que não nos ensinou durante as aulas práticas de laboratório, e nos cobrou durante as APS (A13, 1ª série/2018).

Alguns professores [...] simplesmente "esquecem" de que se trata de uma aula, e não um estágio, e acabam por exigir perfeita execução das técnicas (A21, 2ª série/2018).

Professora da prática demonstra pouco domínio, deixando os alunos confusos e inseguros no campo (A10, 4ª série/2019).

Na temática “**percepções dos alunos sobre as avaliações na AP**” demonstra-se a necessidade do estabelecimento de critérios claros e consensuais de avaliação, desde a existência de roteiros até a discussão e explicitação aos alunos dos pontos em que tiveram bom desempenho e nos que não alcançaram os objetivos. Além desses aspectos, sugere-se que a AP não seja somente momento de avaliação, mas de aprendizado e que as aulas sejam organizadas de maneira que todos os alunos possam se beneficiar dos momentos de aprendizado em laboratório e em campo.

[...] minha professora no último dia, preencheu junto com cada pessoa do grupo – de maneira individual. Foi uma experiência incrível, pois descobri onde eu precisava melhorar nas minhas práticas e afins (A6, 1ª série/ 2019).

[...] Acredito que durante a avaliação da APS devesse ser apresentado aos acadêmicos por quais motivos eles perderam nota e de que forma eles podem melhorar para o próximo ano (Aluno 13, 3ª série/2018).

[...] houve até uma situação em que TODOS OS ALUNOS matriculados, estavam em apenas 1 laboratório. O que dificultou também a execução da prova prática (A10, 2ª série/2018).

Na temática “**sentimentos vivenciados na AP**” identificam-se frustrações derivadas do seu encaminhamento e do tratamento diferenciado dos alunos, falta de consideração das diferenças individuais e desempenho docente tensionando o ambiente de aprendizagem. De outro lado, demonstra-se que o acolhimento e



desempenho positivo do professor foi critério de qualificação das AP, denotando a centralidade do professor na condução do ensino-aprendizagem.

[...] Gostaria que houvesse respeito pelas características pessoais e individuais de cada sujeito (A21, 2ª série/2018).

A APS de [nome da disciplina] foi um grande aprendizado e quebra de medos e inseguranças (A21, 3ª série/2018).

A APS passou muito rápido, e não deu tempo de crescer durante esse período; fazíamos todas as atividades em grupo (A13, 4ª série/2019).

Minha experiência foi ótima, a professora fez tudo que pode pra nos deixar por dentro e participar de tudo, apesar das dificuldades foi bom! (A12, 3ª série, 2018).

Na temática “**dificuldades na AP**” observam-se momentos de fragilidade na integração ensino-serviço, seja pela fragilidade docente ou do campo, quando os alunos não conseguiam exercitar os conhecimentos necessários.

Tive boas aulas teóricas, mas durante a APS não considero uma experiência muito boa, com poucas atividades realizadas (A27, 1ª série/2018).

Temos um problema pontual com essa disciplina; nas APS somos barrados de fazer diversas técnicas, mal podemos fazer uma punção, eu mesmo, sai da mesma sem fazer punção, sondagem, aspiração, e curativos complexos, só fiz HGT e curativo PO, bem frustrante [...] (A16, 3ª série/2018).

[...] O campo não condiz com a realidade, frustra bastante principalmente por não ver a enfermagem agindo com o protagonismo que deveria agir no nascimento (A13, 4ª série/2019).

E na temática “**sugestões dos alunos para as AP**” descortinam-se importantes contribuições como a criação de roteiros de atividades que devem ser desenvolvidas para organizar o aprendizado, assim como o envolvimento do professor da prática com a disciplina teórica, o estabelecimento de desempenhos esperados dos alunos, o foco da prática de laboratório naquilo que será a vivência profissional, critérios claros de avaliação dos alunos e a necessidade de avaliação do professor pelo aluno.

[...] Um roteiro ou um cronograma de atividades que devem ocorrer durante cada dia de APS pode, provavelmente, resolver o problema (A12, 1ª série/2018).



As aulas práticas deveriam ser mais condizentes [com] a realidade do hospital e da UBS (A9, 2ª série/2018).

Deveria ter mais dias de APS e os professores deveriam unificar a forma de avaliação e de cobrar os conteúdos da disciplina (A11, 2ª série/2018).

[...] ao fim do estágio ou aulas práticas, os alunos também poderiam ter um instrumento onde poderiam avaliar os professores e dar notas aos mesmos (A6, 4ª série, 2018).

Os dados explicitam temas relevantes que perpassam o ensino ofertado no curso potencializando-o ou dando-lhe contornos problemáticos, como se discute na sequência.

4 DISCUSSÃO

Quando os alunos destacam neste estudo, a importância das AP, vislumbra-se que o aprendizado prático na formação das(os) enfermeiras(os) materializa a aprendizagem e explicita o quão necessário ele se faz para a formação. É certo que a inserção no mundo do trabalho é requisito inquestionável para a formação, na perspectiva de consolidação dos princípios do SUS e dos requisitos presentes nas DCN.

A formação prática impacta a construção e assimilação de conhecimentos profissionais, ao aproximar os alunos das diversas realidades e visões de mundo; é um caminhar diferenciado que, se vivido desde as primeiras séries do curso, incentiva reflexões relativas ao modelo de formação e de cuidado pautadas nas políticas públicas e nos pressupostos teóricos do SUS (NALOM, *et al.*, 2019). Em outro estudo, os alunos consideraram que as aulas práticas em campo, laboratório, técnicas para humanizar o ensino e a relação professor-aluno como educadora da autoestima, quando o professor elogia antes de criticar, eram aspectos que mais facilitavam o ensino-aprendizagem (FONTANA; WACHEKOWSKI; BARBOSA, 2020).

Por isso, o tempo de inserção nas práticas durante a formação devem ser resguardados, pois o desequilíbrio entre carga horária teórica e prática com hipertrofia das primeiras pode afetar o desenvolvimento dos alunos (MOREIRA, *et*



al., 2021). Ao mesmo tempo, o privilégio da prática, em determinadas realidades revela a relevância quanto a saber-fazer, que pode levar a negligenciar os conhecimentos necessários para as e nas práticas, daí que as duas dimensões não possam ser dissociadas (MOREIRA; FERREIRA, 2014). No processo de formação a teoria matiza a prática e a prática produz ecos na teoria (SILVA, *et al.*, 2019).

Estudo da inserção dos alunos na APS destaca que ela influencia a formação dos enfermeiros para concretizar os atributos da APS e os princípios da ESF. A inserção precoce e contínua nos serviços de saúde fomenta novas práticas que podem transformar a realidade (LIMA, *et al.*, 2016).

É preciso considerar que há descompasso entre o que se vive durante o processo de formação e o que se encontra quando se está no mundo do trabalho, o que causa estranhamentos diante do dinamismo, do cenário conflituoso e das demandas não contempladas nos projetos de formação (SHOJI, *et al.*, 2021). Além de que os sujeitos, estudante e/ou trabalhador, assumem papéis distintos em uma mesma estrutura, portanto, percebem as especificidades influenciadas pela incorporação desse papel (BOURDIEU, 2017). Assim, a integração teoria-prática deve ser fortalecida e a inserção na prática deve se dar num crescente de vivências que aprofundem a experiência do que é ser enfermeiro. Mas, há experiências que o aluno só vivenciará no mundo do trabalho no qual reconhece que precisará se manter em constante aprendizado (SHOJI, *et al.*, 2021).

O papel do professor no processo ensino-aprendizagem de enfermeiras(os) tem sido objeto de discussão, pois a diversidade de relações estabelecidas nos ambientes de prática exige posturas de professores e alunos que nem sempre convergem. Tais posturas são encontradas em outros estudos em que a relação professor-aluno foi reconhecida como fundamental para a aprendizagem, independente do método utilizado (WINTERS, *et al.*, 2017); a relação professor-aluno é vista como fortaleza (GODINHO; CLAPIS; BITENCOURT, 2021). Outrossim, inovações metodológicas são reconhecidas como qualificadoras da formação, capazes de desenvolver a liderança, autonomia, tomada de decisões e o olhar integral sobre o processo saúde-doença (PALHETA, *et al.*, 2020). Contudo, as



posturas neste estudo se revelaram ambíguas quando o professor com sua sabedoria e metodologia permitia ao aluno avançar na aprendizagem e, em outros casos, o professor com sua insegurança tolhia o desenvolvimento.

A relação professor-aluno repercute na formação profissional extrapolando os encaminhamentos do projeto formativo, para abrigar aspectos relacionais que condicionam a forma de agir das(os) futuras(os) enfermeiras(os). Assim, uma prática docente com compromisso ético, aliada ao manejo de ações pedagógicas dinâmicas, permite partilhar conhecimentos e a troca de experiências que enriquecem as vivências necessárias ao aluno (MATTOS *et al.*, 2019).

É preciso a profissionalização da docência, para que seja possível o seu exercício seguro, domínio dos conteúdos e conhecimentos pedagógicos, sem descuidar dos aspectos relacionais considerando o que o professor pensa e sente sobre sua atividade, pois as relações compõem o ambiente pedagógico continuamente (LAZZARI, *et al.*, 2018). A profissionalização da docência requer a indissociabilidade teoria-prática, como princípio inarredável, desde a sua formação, valorizando igualmente saberes teóricos, práticos e pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2011) e desenvolvê-los continuamente durante e após a formação pela formação permanente (DINIZ-PEREIRA, 2019).

Estudo mostrou que os professores esperam, em ordem de importância que os alunos sejam comprometidos com a formação crítica e reflexiva, a construção do conhecimento e o comprometimento com a ética e a responsabilidade social; de outro lado, as atitudes que os alunos consideram mais importantes de seus professores foram o conhecimento que eles possuem, a postura profissional, o respeito aos alunos, a responsabilidade e a ética no exercício da docência (SILVA, *et al.*, 2019), corroborando o peso que a figura do professor impõe em sua relação com os alunos e o valor que suas posturas ganham nesta relação.

O contexto pedagógico do ensino da prática de enfermagem é complexo, pois nele se inter-relacionam três mundos, escolar, clínico e profissional no qual o trabalho é em equipe multidisciplinar. Estes três mundos são percebidos pelos estudantes em seus processos de avaliação, porém mais claramente na avaliação



do ensino clínico, no qual se entrelaçam. De maneira que desequilíbrios ou avaliações incoerentes podem prejudicar o aprendizado (FREITAS; TERRASÊCA, 2013).

A avaliação da aprendizagem desafia professores e alunos no sentido de produzir instrumentos que abarquem todas as dimensões envolvidas no ensino-aprendizagem, em especial o que ocorre em campos de prática. Reconhece-se a necessidade de construção de claras estratégias/instrumentos de avaliação, pois na confluência da complexidade da aprendizagem nos campos práticos, os alunos devem ser tranquilizados quanto à objetividade dos critérios a que serão submetidos em suas avaliações (FREITAS, *et al.*, 2015; RIBEIRO, *et al.*, 2021). De igual importância é a gestão dos ambientes de aprendizagem de forma que eles sejam acolhedores e potencializadores da aprendizagem. A formação em ambientes de exercício prático simulado requer espaço e disponibilidade de tempo e recursos equivalentes a todos os que se encontram na aula (FELIX; FARO; DIAS, 2011).

Os sentimentos vivenciados na AP, reverberam a relação professor-aluno já discutida. Em outro estudo, o professor se destacou não somente por transmitir e compartilhar o que sabia, mas como participe na construção da aprendizagem, assim como com atitudes éticas na assistência e na educação. Os estudantes valorizaram o domínio do conteúdo pelos professores em adição a experiência e características pessoais que mostram sua competência. Outrossim, não é demais lembrar que os saberes dos professores são sociais. Sabedor de seu papel, o professor pode utilizar-se de estratégias qualificadoras de suas práticas pedagógicas. Suas habilidades devem alertá-lo para o diagnóstico das limitações inerentes ao processo de aprendizagem, o que se faz pela escuta ativa, enfrentamento das dúvidas, encorajamento, incentivo ao raciocínio crítico e empatia (MELO, *et al.*, 2020; TARDIF, 2018; FONTES, *et al.*, 2019).

A interlocução entre a escola e os serviços em que os alunos se inserem é fator determinante na formação. Em estudo realizado em Portugal, igualmente se vislumbraram fragilidades e potencialidades decorrentes da integração ensino-serviço. Identificar as fragilidades é importante, pois os desvios, desconformismos



e entraves impulsionam para novas soluções, estratégias de ensino, posturas, conhecimentos construídos de forma dialógica e colaborativa (CUNHA; MACEDO; VIEIRA, 2017). Os alunos, por seu turno, têm relevante papel no envolvimento em experiências de estágio para favorecer, tanto os melhores resultados de aprendizagem, quanto a perspectiva de sucesso e bem-estar profissional (MERLINI, *et al.*, 2021).

Integrar o ensino aos ambientes de cuidado é estratégia que contribui para formar profissionais de saúde atentos às necessidades sociais e competentes para atuar em equipes multiprofissionais e interdisciplinares em cenários reais de prática. De forma que é preciso institucionalizar a integração ensino-serviço-comunidade, valorizar as experiências exitosas e mobilização de todos os envolvidos, desde a formação até a gestão dos serviços vivenciados na formação (MENDES, *et al.*, 2020).

Em experiência relatada, Silva, *et al.* (2022) abordaram a integração ensino-serviço em prática exitosa tendo como cenário a Atenção à Saúde do município de Cascavel-Pr. Como resultado serviço e ensino foram beneficiados; a comunidade acadêmica verticalizou seus conhecimentos no SUS, e o serviço além de qualificar seus colaboradores implementou ações para a formação profissional, com evidência para a implantação da Escola de Saúde do Município e Programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência Médica. Para tanto, mesmo que se avance nas iniciativas, integrar é processo que precisa ser construído continuamente (MARIN, *et al.*, 2014).

Nessa conjuntura, a presença do professor é determinante para o aperfeiçoamento das habilidades práticas e para aliviar as angústias na execução dos procedimentos. As experiências podem ser ricas conforme a expertise docente e a viabilidade de acesso acadêmico aos espaços de intervenção profissional possibilitada pelos trabalhadores, apesar dos campos de prática precários e da resistência dos trabalhadores demonstrarem a necessidade de iniciativas para melhorar as condições dos campos e as estratégias de ensino para alcançar a integração com os serviços e comunidade (QUEIROZ; PEREIRA; DIONÍZIO, 2021).



Na perspectiva dos acadêmicos, essa integração é positiva, pois eles aprendem e aprimoram suas habilidades técnicas. Com isso, é fundamental a elaboração de novas propostas que possibilitem práticas mais integradas com a teoria e a comunidade, e ações dos gestores responsáveis pelas estruturas das ESF e seus insumos (QUEIROZ; PEREIRA; DIONÍZIO, 2021). Sistemas de apoio, estrutura do estágio, sua configuração e fatores pessoais e profissionais foram temas identificados como facilitadores e barreiras de adaptação de alunos ao estágio, os quais manifestam seus efeitos ao longo do tempo (AGHAEI *et al.*, 2021). Apesar destes entraves é reconhecível que o aprendizado prático é alternativa didático-pedagógica para a construção de espaços de exercício do saber-fazer permeado por uma postura ética-profissional que favoreça a troca de conhecimentos entre alunos e as equipes dos serviços (RODRIGUEZ, *et al.*, 2015). E possibilita vivenciar diferentes realidades e implementar habilidades tecnológicas e humanas (SOUSA, *et al.*, 2021).

Por fim, as sugestões dos alunos, repisam os temas já discutidos ao longo do texto, quando sugerem que roteiros sejam elaborados organizando o processo ensino-aprendizagem.

A organização curricular por disciplinas e a dicotomia entre as disciplinas básicas e as profissionais reforçam a fragmentação teoria e prática ainda relacionada à ausência de planejamento conjunto, para reconhecer a necessária aproximação entre as áreas para qualificar a formação. Iniciativas em vista de currículos integrados e formação a partir do mundo do trabalho podem auxiliar e fazer avançar na integração desses currículos e dos campos de atuação, tendo como partícipes os alunos, professores e profissionais dos serviços (PERES *et al.*, 2021). O planejamento disciplinar que mantém a lógica da teoria precedendo à prática e não sua necessária articulação sincrônica e equitativa e reduzido tempo dos alunos nos campos práticos, configura fragilidades de uma formação fragmentada. É importante que mesmo num currículo disciplinar é preciso formar considerando a interconexão teoria e prática (OLIVEIRA; GAZZINELLI; OLIVEIRA, 2020).



A pactuação clara dos critérios acerca dos desempenhos esperados deveria ser lugar comum na educação superior e, nesse estudo, observa-se sua ausência na APS. Apesar de pesquisa indicar que predominam, no ensino de enfermagem, métodos tradicionais de avaliação do ensino-aprendizagem com utilização de provas e formulários de avaliação visando mensurar o conhecimento (OLIVEIRA, *et al.*, 2015).

5 CONCLUSÃO

A formação em enfermagem, carece de espaços estruturantes que atendam a complexidade do seu exercício, integrado a dimensão teórico-prática sustentada por estratégias de ensino e implementadas pelo trabalho docente e de profissionais em saúde que possibilitam o acesso aos diversos espaços.

Um desses espaços se materializa na APS, cenário onde se implementam estratégias de ensino-aprendizado fundamentadas na realidade situacional e sob as relações interpessoais e intersetoriais, portanto, estruturante para a formação do saber cuidar em sua integralidade, ou seja, o fazer em enfermagem. No que tange as percepções dos acadêmicos, esse cenário é contextualizado com ênfase pela postura docente, tanto afirmativa como negativa.

As posturas docentes evidenciadas iluminam a importância que os alunos atribuem ao professor na mediação do processo ensino-aprendizagem tornando-o elemento aglutinador ou desagregador de relações e conhecimentos considerados fundamentais para a formação das(os) enfermeiras(os) no contexto de um currículo disciplinar. Portanto, a formação continuada dos docentes é essencial para a abordagem didática pedagógica segura, técnica, humana e ética, mediante a relação professor-aluno, subsidiária do processo ensino-aprendizagem, e capaz de desenvolver mecanismos e instrumentos de avaliação que correspondam as especificidades, tanto teóricas quanto relacionais, emergentes da prática profissional. A formação continuada pode alertar que a ação docente, em especial



suas práticas avaliativas sejam coerentes e sistematizadas, de vez que o estudo mostra que persistem entraves na avaliação como a indefinição de critérios e a diferenciação subjetiva dos alunos.

Persiste o desafio da qualificada relação ensino-serviço criando espaços de aprendizagem fortalecedores da formação orientada para o SUS, em especial, a formação sustentada na integralidade do cuidado.

Destaca-se, que este estudo se restringe a amostra representativa de uma única instituição formadora, e que mais pesquisas relacionadas à temática abordada carecem ser desenvolvidas em locais distintos.

REFERÊNCIAS

AGHAEI, N. *et al.* Barriers to and facilitators of nursing students' adjustment to internship: a qualitative content analysis. **Nurse Educ Today**, Amsterdan, Holanda, v. 99, p. 104825, abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 38, 06 nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CAMPOS, P. F. S.; CARRIJO A. R.; CAMPOI, I. C. Escola de enfermagem de São Paulo: o modelo educacional-profissional Sesp. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 945-963, out./dez. 2020.



CUNHA, C. M. S. L. M. *et al.* Percepções dos estudantes de enfermagem sobre os processos formativos em contexto de ensino clínico. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, PT, Série IV, n. 12, p. 65-74, jan./fev./mar. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (ORG.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

FARIA, L. *et al.* Integração ensino-serviço-comunidade nos cenários de práticas na formação interdisciplinar em Saúde: uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no sul da Bahia, Brasil. **Interface Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, SP, v. 22, n. 67, p. 1257-66, 2018.

FELIX, C. C. P.; FARO, A. C. M.; DIAS C. R. F. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o Laboratório de Enfermagem como estratégia de ensino. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, SP, v. 45, n. 1, p. 243-9, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. T.; WACHEKOWSKI, G.; BARBOSA, S. S. N. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG. v. 36, e220371, 2020.

FONTES, F. L. L. *et al.* A Enfermagem no ensino superior: estratégias utilizadas pelo enfermeiro docente para melhoria de suas práticas pedagógicas. **REAS/EJCH**, São Paulo, SP, v. Sup. 18, e435, 2019.

FREITAS, M. A. O. *et al.* Construindo instrumentos de avaliação para prática do aluno em cuidados intensivos/emergência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, SP, v. 26, n. 63, p. 716-740, set./dez. 2015.

FREITAS, P.; TERRASÊCA, M. Aprendizagem e avaliação em ensino clínico. A teoria dos três mundos. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v. 4, n. 2, p. 36-47, 2013.

GARCIA, M. A. A. Knowledge, action and education: teaching and learning at healthcare centers. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, SP, v. 5, n. 8, p. 89-100, 2001.

GAUER, A. P. M. *et al.* Reorientation of professional education in Physiotherapy: a focus on practice settings. **Interface Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, SP, v. 22, n. 65, p. 565-76, 2018.



GODINHO, M. L. C. *et al.* Processo formativo de enfermeiros: visão de egressos sobre prática e inserção no mundo do trabalho. **REME - Rev Min Enferm.**, Belo Horizonte, MG, v. 25, e-1357, 2021.

LAZZARI, D. D. *et al.* Sentimentos associados à docência por professores de Enfermagem. **REME – Rev Min Enferm.**, Belo Horizonte-MG, v. 22, e-1130, 2018.

LIMA, C. A. *et al.* A teoria em prática: interlocução ensino-serviço no contexto da atenção primária à saúde na formação do(a) enfermeiro(a). **J. res.: fundam. care.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 4, p. 5002-5009, out./dez. 2016.

LIMESURVEY. **Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz.** LimeSurvey: An Open Source survey tool. LimeSurvey Project Hamburg, Germany, 2015.

MARIN, M. J. S. *et al.* A integração ensino-serviço na formação de enfermeiros e médicos: a experiência da FAMEMA. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 3, p. 967-974, 2014.

MATTOS, L. M. *et al.* Repercussão da relação professor-aluno na formação de graduandos em enfermagem. **Rev baiana enferm.**, Salvador, BA, v. 33, e28274, 2019.

MELO, G. C. *et al.* Enfermagem e docência: percepções de acadêmicos sobre o ensino de enfermagem e a prática pedagógica. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, MG, v. 10, e020716, 2020.

MENDES, T. M. C. *et al.* Contribuições e desafios da integração ensino-serviço-comunidade. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, SC, v. 29, e20180333, 2020.

MERLINI, C. *et al.* “Growing through relationship” - the Engagement of the Health Professional Students in the Internship Experience: a Grounded Theory Research. **Acta Biomed.**, Parma, Itália, v. 92, S2, e2021024, jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. **Educação Sociedade e Culturas**, Porto, PT, n. 41, p. 127-148, 2014.

MOREIRA, L. R. *et al.* Percepção do enfermeiro acerca da formação acadêmica para o exercício profissional. *In:* MOLIN, R. S. D. (ORG.). **Teoria e Prática de**



Enfermagem: da atenção básica à alta complexidade. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. v. 2. p. 259-372.

NALOM, D. M. F. *et al.* Ensino em saúde: aprendizagem a partir da prática profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5, p. 1699-1708, 2019.

OLIVEIRA, L. B. *et al.* Estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas no ensino de graduação em enfermagem no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería**, Madrid, ES, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2015.

OLIVEIRA, V. A. C.; GAZZINELLI, M. F.; OLIVEIRA, P. P. Articulação teórico-prática em um currículo de um curso de Enfermagem. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, 2020.

PALHETA, A. M. S. *et al.* Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, SP, v. 24, e190368, 2020.

PASTORE, M. Di N. Processos de formação e cenários de ensino-aprendizagem: discussão sobre práticas em saúde e educação em serviço no curso de graduação em Terapia Ocupacional da FMUSP. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, SP, v. 26, n. 2, p. 431-441, 2018.

PERES, C. R. F. B. *et al.* Investigação Qualitativa em Saúde: Avanços e Desafios. **New trends in qualitative research**, Algarve, PT, v. 8, 2021.

QUEIROZ, A. C. R.; PEREIRA, F. A. F.; DIONÍZIO, A. A. S. Integração ensino-serviço no âmbito do Sistema Único de Saúde: perspectivas de acadêmicos de enfermagem. **Rev Bras Med Fam Comunidade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 2512, 2021.

RIBEIRO, B. Q. *et al.* As estratégias para avaliação de aprendizagem empregadas em estudantes de enfermagem de ensino superior: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 10, n. 3, e18610313238, 2021.

RIZZOTTO, M. L. F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999.

RODRIGUES, J. Z. *et al.* A importância da aula prática na formação do profissional de enfermagem: um relato de experiência. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, MT, v. 19, p. 99-110, ago./dez. 2015.



RODRIGUES, R. M.; CONTENO, S. F. R.; GUEDES, G. C. Formação na graduação em enfermagem e impacto na atuação profissional na perspectiva de egressos. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, MS, v. 6, n. 17, p. 26-43, 2015.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, E. R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-27.

SHOJI, S. *et al.* A formação de egressos de Enfermagem e seus estranhamentos no mundo do trabalho em saúde. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 10, n. 1, e18110111558, 2021.

SILVA, G. F. *et al.* As contribuições da integração ensino-serviço na realização de educação permanente em município do oeste paranaense. **Orbis Latina**, Foz do Iguaçu, PR, v. 12, n. 1, p. 121-138, 2022.

SILVA, L. A. A. *et al.* Singularidades na Relação Docente e Discente e a Formação em Enfermagem. Editora Unijuí. **Revista Contexto & Saúde**, Ijuí, RS, v. 19, n. 37, jul./dez. 2019.

SOUSA, F. W. M. *et al.* Estágio curricular em saúde materno-infantil: reflexões de acadêmicos de Enfermagem. **Enferm. foco**, Brasília. v. 12, n. 1, p. 179-184, jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TRIVIÑOS. A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIOESTE. **Resolução n. 180/2012-CEP, de 29 de novembro de 2012**. Aprova o projeto pedagógico do curso de Enfermagem, do Campus de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano de 2013. Cascavel/PR, 2012.

WINTERS, J. R. F *et al.* Formação dialógica e participativa na enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. **REME – Rev Min Enferm.**, Belo Horizonte, MG, v. 21, e-1067, 2017.

Recebido em: 24-02-2022

Aceito em: 08-08-2022

