



ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: ABORDAGEM DAS DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS¹

Eleine Maestri*

Jussara Gue Martini**

Daniele Delacanal Lazzari***

Julia Valéria de Oliveira Vargas Bitencourt****

Julyane Felipette Lima*****

Jeane Barros de Souza Lima*****

Heloisa Schatz Kwiatkowski*****

RESUMO

Objetivo: identificar as estratégias utilizadas para ensinar doenças crônicas não transmissíveis em um curso de graduação em Enfermagem. **Métodos:** estudo exploratório e documental, de abordagem qualitativa, desenvolvido no período de janeiro a março de 2016. O cenário foi um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública na região Sul do Brasil. Participaram da pesquisa 15 estudantes e 11 professores por meio de entrevistas. Os dados documentais foram obtidos no Projeto Pedagógico do Curso e em 11 planos de ensino. A ordenação e organização dos dados seguiram a proposta de análise de conteúdo. **Resultados:** apontaram duas categorias: Prioridade no uso de metodologias tradicionais e Aproximações com as metodologias ativas de aprendizagem. Existem ações pontuais para a introdução de metodologias ativas em sala de aula, no entanto as metodologias tradicionais ainda são predominantes. As abordagens de ensino-aprendizagem ainda estão centradas no professor, direcionadas por conteúdos, com exposição e domínio dos conhecimentos dos docentes. **Considerações finais:** as mudanças esperadas nos cursos de graduação em Enfermagem são incipientes no que se refere à utilização de metodologias ativas de ensino.

Palavras-chave: Enfermagem. Ensino. Doença Crônica. Currículo. Educação em Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os cursos de graduação em Enfermagem adequaram-se às propostas com Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) inovadores. Assim, são esperados os seguintes avanços: a necessidade de estímulo à autonomia do estudante; problematização da realidade com base na antecipação dessa realidade do cenário de prática profissional; preparação do estudante para a proposição de novas maneiras de solucionar problemas de saúde pertencentes ao cotidiano da assistência,

com abordagem das necessidades de saúde dos usuários, em um leque amplo de atenção, com respeito às contradições presentes em um contexto de saúde; o fomento para o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro enfermeiro comprometido com o enfrentamento dos problemas de saúde da nossa sociedade e, principalmente, compreendendo que para se atingir esse *status* ainda apresentam limitações e fragilidades a serem superadas⁽¹⁾.

Não obstante, emerge como tema de debate na atualidade o impacto na prática profissional dos processos pedagógicos e papel dos educadores e estudantes. Faz-se necessário

¹Extraído da tese, intitulada "Ensino das doenças crônicas não transmissíveis no Curso de Graduação em Enfermagem", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, no ano de 2016

*Enfermeira. Doutora em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente adjunta do curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: eleine.maestri@uffs.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0409-5102>

**Enfermeira. Pós-Doutorado em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem do Porto – Portugal. Docente e pesquisadora do Departamento de Enfermagem na UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jussarague@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2629-293X>

***Enfermeira. Doutora em Enfermagem pela UFSC. Docente Adjunta no Departamento de Enfermagem na UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: daniel.lazzari@ufsc.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1788-866X>

****Enfermeira. Doutora em Enfermagem pela UFSC. Docente adjunta do curso de Graduação em Enfermagem na UFFS. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: julia.bitencourt@uffs.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3806-2288>

*****Enfermeira. Doutora em Ciências pela PPG Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente adjunta do curso de Graduação em Enfermagem na UFFS. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: julyane.lima@uffs.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0715-8498>

*****Enfermeira. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente adjunta do curso de Graduação em Enfermagem na UFFS. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jeane.souza@uffs.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0512-9765>

*****Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem na UFFS. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: heloisa.kwiatkowski@estudante.uffs.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7499-3477>

transcender do modelo clínico individual e curativo para um modelo baseado no Sistema Único de Saúde (SUS) em todas as suas faces. Assim, o que se aprende na academia deve ser suficiente para que o egresso se comprometa a construir um projeto social exteriorizando em sua prática as novas concepções em saúde. E ainda, inspirado na gestão compartilhada para a formação em saúde, desafia que a responsabilidade pela formação em enfermagem abranja outros setores, além da saúde e da educação, possibilitando a articulação teórico-prática. E que esse direcionamento constitua em território fértil ao desenvolvimento da educação permanente em saúde⁽²⁾.

Nesse contexto de inúmeros desafios perante as novas deliberações no campo da educação e saúde, discute-se a implicação que a formação generalista desencadeia na seleção de conteúdos para composição da matriz curricular. Igualmente, conjectura-se sobre a existência de políticas, planos e programas direcionados a determinados cenários, principalmente aqueles voltados à formação dos recursos humanos para o SUS, comprometidos com a saúde pública e preocupados em desenvolver ações que objetivam alcançar as metas nacionais estabelecidas, que emitem pistas quanto à demanda relativa aos conteúdos que subjazem nessas políticas. Dessa forma, considera-se que a abordagem das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), dada a sua relevância enquanto conteúdo de saúde pública, deve ser destacada ao longo dos cursos de graduação das mais diversas áreas da saúde.

Assim sendo, compreende-se que as situações de aprendizagem ofertadas pelos docentes devem propiciar experiências que despertem motivação no estudante, de maneira que a atitude investigativa seja uma constante ao determinar problemas de enfermagem, demandas de saúde e educação ou possibilidades de intervenção na realidade⁽³⁾.

O estímulo à capacidade crítico-criativa dos estudantes deve compor o processo de ensino, constituindo-se em um desafio aos professores. Nessa direção, a problematização é essencial para (re)significar a realidade e o diálogo, indispensável à construção de sentido na relação entre os sujeitos que compõem os processos formativos que almejam ser transformadores.

Atribuir significado ao ensino, afastando-se da concepção de professor transmissor mediando a formação de enfermeiros, por meio de atividades que permitam superar a ênfase dada à reprodução acrítica de saberes e práticas, analisando-se as possibilidades dessas novas práticas pedagógicas produzirem espaço de reflexão e de construção de sentido da realidade a ser transformada⁽⁴⁾.

Nesse contexto, autores consideram que uma das tarefas do docente é identificar as necessidades dos discentes, mas também buscar metodologias de ensino que considerem a corresponsabilização do discente em seu processo de aprendizagem, como é o caso da problematização. Destacam, ainda, que existem alguns desafios nesse processo, como a reestruturação curricular e o descortino dos discentes como sujeitos ativos de sua aprendizagem⁽⁵⁾. Ainda, a problematização é uma metodologia que exige capacitação dos docentes e discentes para seu uso e necessita de tempo para sua realização. Exige estruturação da disciplina de forma que os conteúdos não fiquem soltos. Portanto, é uma mudança na forma de ensino-aprendizagem que deve estar prevista no currículo, pois envolve infraestrutura, pessoal, biblioteca etc.

Portanto, alinhando a necessidade de se discutir nos currículos da Enfermagem as DCNT, pelas demandas sociais, com a necessidade de se desenvolver modelos de ensino significativos para o estudante, este estudo possui como objetivo identificar as estratégias utilizadas no ensino das doenças crônicas não transmissíveis em um curso de graduação em Enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de estudo exploratório e documental, de abordagem qualitativa⁽⁶⁾.

O cenário do estudo foi o curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública localizada na região Sul do Brasil. Primeiramente, foram convidados para participarem do estudo todos os 22 estudantes regularmente matriculados no 10º semestre do curso, 15 compareceram na data e local agendados e aceitaram participar, os quais foram identificados com a letra E e numerados de 1 a 15. Após a análise documental do Projeto

Pedagógico do Curso e dos planos de ensino, foram selecionados 11 professores que atuavam em componentes curriculares que desenvolvem a temática das DCNT.

Para os professores, utilizou-se como critério de inclusão: professores atuantes em componente curriculares que desenvolviam a temática das DCNT; a eleição mínima de um docente representante por componente. Participaram do estudo 11 professores identificados com a letra P e numerados de 1 a 11. A proposta do estudo foi apresentada e detalhada para cada docente em encontro previamente agendado na universidade, em suas salas de trabalho. As entrevistas individuais com professores duraram cerca de 40 a 70 minutos cada uma.

Para os estudantes, apresentou-se a proposta do estudo e foi realizado o convite de participação durante o encontro do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado II na universidade. A atividade em grupo foi agendada e realizada posteriormente na universidade, iniciando com a reapresentação da proposta do estudo. A entrevista em grupo desenvolvida com os estudantes teve duração de 150 minutos e foram abordadas as suas percepções sobre o ensino das DCNT no curso, as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas e as referências bibliográficas marcantes.

A coleta de dados ocorreu no período de janeiro a março de 2016, sendo que todos os momentos de coleta foram previamente agendados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e validadas posteriormente com os professores e estudantes entrevistados.

Como fonte de dados documentais para este estudo, utilizou-se o projeto pedagógico do curso e 11 planos de ensino dos componentes curriculares do curso, que abordam a temática das doenças crônicas (identificados como PE e numerados de 1 a 12). Os documentos foram disponibilizados à pesquisadora no formato digital pela secretaria do curso, após permissão da coordenação para início das atividades de coleta de dados. Para análise do projeto pedagógico e dos planos de ensino, realizaram-se leituras na íntegra do documento e, a partir das ementas dos componentes curriculares, selecionaram-se 11 PE para análise. Os critérios de inclusão foram PE do ano de 2015 que

contemplassem, no ementário, aspectos relativos às políticas e programas de saúde; vigilância epidemiológica; DCNT; doenças cardiovasculares; câncer; doenças respiratórias; e Diabetes *Mellitus*.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo⁽⁷⁾, que é o conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas, utilizadas na descrição do conteúdo das mensagens para apreciação das entrevistas e consequente dedução de conhecimentos. Ainda, para o mesmo autor, a análise de conteúdo apresenta como pilares três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Esta pesquisa segue os preceitos éticos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos sob o nº 1.332.127, de 22 de novembro de 2015.

RESULTADOS

Apresentam-se em duas categorias: Predomínio no uso de metodologias tradicionais e Aproximações com as metodologias ativas de aprendizagem.

Predomínio no uso de metodologias tradicionais

Embora na última década seja possível perceber inúmeras tentativas de aproximação com novas e variadas metodologias de ensino, estratégias inovadoras ainda são um problema para professores do ensino superior, o que pode ser explicado, em parte, pela ausência de formação e embasamento em experiências anteriores em termos de ensinar:

Eu sou tradicional, eu não sei trabalhar com metodologias ativas. Então melhor fazer do jeito que sei e fazer bem feito. Minha preocupação é sempre que o conteúdo não seja prejudicado em razão da forma. (P6)

Eu sou uma professora tradicional, não me vejo utilizando metodologias ativas de ensino. Não que eu não aprecie algumas coisas, mas o conteúdo que eu trabalho é muito denso. (P11)

O desconhecimento de metodologias diversificadas torna-se um desafio. Utilizar estratégias tradicionais pode ser consequência da

ausência de processo de formação que oriente ou capacite o professor. A percepção é de que o ensino tradicional é aquele que realmente ensina:

Aprendemos com aulas expositivas e me considero com uma boa formação. (P10)

Essa questão de metodologia de ensino é uma coisa complexa. O preparo do professor não existe. Penso que está muito relacionado com as experiências da vida. (P9)

Os estudantes compreendem que a aula expositiva é uma opção para contemplar a grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em determinados componentes curriculares, mas percebem esse processo como limitador do aprendizado em determinadas situações, ao não permitir aprofundamentos teóricos ou reflexivos. No entanto, cabe a reflexão de que estratégias de ensino ativas exigem uma revisão da proposta curricular:

O ensino foi todo expositivo dialogado, não teve outra metodologia que instigasse a fixar a ideia ou ter interesse. Se for ver é muita coisa para aprender em pouco tempo, tudo é muito resumido. A aula expositiva dialogada também cansa. (E7)

É cansativo aula de manhã e de tarde. Ficamos exaustas, porque é muito concentrado, não tem variação, são slides e mais slides. (E1)

Nós tivemos bastante conteúdo, mas tudo muito rápido para dar conta. (E12)

A disciplina do sexto semestre era muito pesada, aula o dia todo e prova toda semana. (E3)

A forma de organização dos conteúdos, a ausência de variação entre métodos de ensino, a realização de seminários em que os estudantes são organizados por temas e a rotina proposta pelo curso em alguns semestres eram consideradas exaustivas.

O PPC descreve em seus referenciais norteadores ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais uma proposta de ensino alternativa ao modelo tradicional visando à formação crítica e reflexiva:

O processo educativo [...] apresenta características transformadoras, ou seja, de superação do ensino tradicional, estático, acrítico e mecanicista, preocupado unicamente com a transmissão do conhecimento, ignorando a singularidade e a realidade de cada indivíduo. Experiências desta natureza lançam os docentes do curso de graduação em Enfermagem ao desafio de

implantar e implementar estratégias pedagógicas, que sustentem uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais. (PPC)

Os recursos didáticos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da disciplina incluem aula expositiva dialogada e atividades de grupo. (PE 7)

No entanto, as metodologias apresentadas nos planos de ensino dos componentes curriculares obrigatórios, bem como as falas dos docentes, sugerem que as DCNT são trabalhadas majoritariamente por meio do modelo de ensino tradicional.

Os recursos didáticos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da disciplina incluem aula expositiva dialogada e atividades de grupo.

Aproximações com as metodologias ativas de aprendizagem

As metodologias de aprendizagens ativas, que permitem outras abordagens, estão presentes no cotidiano de apenas parte dos professores por meio de filmes, reflexões sobre a prática, artigos, pesquisa em base de dados e simulações:

Eu dou aula expositiva. Mas também tem diálogo, exemplos, vivências. Às vezes opto por um filme para estimular discussões e não ficar só aula, aula, aula. (P7)

Trabalhamos aula expositiva dialogada, fazemos seminários, estudos de caso. Além disto, discussão de artigos, pesquisas em bases de dados, utilizamos bastante o DATASUS para buscar informações epidemiológicas e simulações de situação que os alunos podem encontrar na prática. (P8)

Eu não gosto de uma aula em que, do início ao fim, o professor fica lá na frente falando, eu sempre proponho discussões e leitura de artigos. (P5)

O portfólio como estratégia de avaliação ou acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno permite a ideia de que a prova é uma forma de avaliar que pode ser substituída em alguns momentos, pois possibilita ao aluno maior envolvimento com a proposta de ensino, tanto na percepção de professores quanto de estudantes:

Eles elaboram um portfólio. Não temos prova nessa disciplina. O retorno é bom, eles se envolvem. (P10)

Não posso deixar de falar dos portfólios, eu odiava escrever, mas ao final era muito bom. (E10)

Durante as atividades teórico-práticas, nos serviços de saúde, os estudos de caso são apontados como a estratégia de ensino mais efetiva para o aprendizado.

Sabemos que os estudos de caso são bons. O problema é o tempo. (P2)

A maioria dos alunos relata que quando realizamos o estudo de caso, isso os faz pensar um pouco mais, eles teorizam e com isso ampliam a visão. (P10)

A utilização de estudos de caso também é percebida como estratégia positiva, facilitadora do aprendizado pelos estudantes:

Quando discutíamos os casos do estágio entendíamos o que estava acontecendo. (E1)

Na prática é mais marcante, porque você vê o paciente. Você vai para casa estudar sobre e no outro dia discute sobre isso. (E6)

Os estudos de caso estimulavam um raciocínio completo desde a patologia até o porquê do gotejo da fluidoterapia. Lembro muito de duas professoras fazendo assim. (E10)

A relação expressa durante a abordagem do cuidado ao paciente em situação crítica que o grande número de internações é resultante de complicações das doenças crônicas não transmissíveis:

Em alguns momentos consigo fazer conexão entre as doenças crônicas com a situação apresentada na unidade de terapia intensiva. Mas a formação é fragmentada. Por exemplo, aqui é a clínica médica, se o paciente que tem hipertensão infartar na clínica já não é problema meu. (P10)

Os professores e estudantes que vivenciaram estratégias ativas afirmaram que essas estratégias de ensino são percebidas como eficazes, ofertando possibilidades de melhor aprendizagem de conteúdo, favorecendo a construção de competências e otimizando o uso do tempo.

DISCUSSÃO

A partir do ano de 2001, com a implantação das DCN, os cursos de graduação em Enfermagem realizaram movimentos para as adequações propostas, implantando PPC inovadores, com a possibilidade de adoção de metodologias de aprendizagens ativas, implementação de currículos integrados, desenvolvimento de ações de integração teoria e prática, implementação de estágio curricular supervisionado, de atividades interdisciplinares e de integração ensino e serviço, dentre outros⁽⁸⁾.

Em sala de aula, existem distintas ocasiões de interação social entre professor e estudante que enfatizam, na maioria das vezes, as estruturas rígidas, em que o professor determina como ocorrerá o processo de ensino, com detrimento de espaços democráticos. Muitas vezes, o professor mantém postura autoritária diante de conflitos, no encaminhamento das atividades e na maneira como os conteúdos serão abordados. As aulas expositivas e as estratégias de transmissão prevalecem determinando a prática pedagógica positivista tradicional, mesmo sendo consideradas estratégias que inviabilizam a construção das competências eficazes para assegurarem a integralidade no cuidado de Enfermagem⁽⁹⁾.

Há que se considerar que os discursos dos professores podem ser diferentes das estratégias de ensino que verbalizam e, na realidade, pouco variar do enfoque na doença e da técnica, usando habitualmente aula expositiva e demonstração de procedimentos pendendo a reproduzir um modelo que estimula a acomodação, a anuência e o ajuste às situações impostas⁽¹⁰⁾.

Alguns estudantes, diante das manifestações de poder em sala de aula, mostram-se confortáveis na estratégia de ensino tradicional e são resistentes às mudanças, uma vez que estes também tendem a reproduzir sua história de ensino fundamental. No entanto, ressalta-se a necessidade de inclusão de metodologias de aprendizagens ativas no processo de ensino e de uma relação dialógica que supere o poder estabelecido pelo professor em sala de aula e que distancie a teoria da prática na formação dos enfermeiros⁽⁹⁾.

No fluxo profissional dos professores, constata-se que o início da atuação docente deriva da prática didática que tiveram durante sua formação. É o reflexo da vivência que

tiveram e, sendo assim, podem mencionar que já possuem diferentes experiências. Dessa forma, a trajetória faz com que o professor reverbere os ensinamentos de modo semelhante à forma como os recebeu. Mas, o exercício da docência está sendo repensado devido à necessidade de adequações, na formação do profissional de Enfermagem, conforme estabelecido pelas DCN/ENF⁽¹¹⁾.

Em estudo que analisa a percepção dos docentes acerca do PPC, estes problematizam o envolvimento dos docentes nesse processo de construção, trazendo que para haver aderência à proposta é preciso ter participação, além disso, o *continuum* é fundamental. Isto é, debater sobre o que está dando certo, o que já integrou o que não está, onde ficaram arestas. Assim, o PPC passa a ser uma reflexão sobre o cotidiano, e não apenas um documento a ser seguido, pois este requer continuidade das ações, descentralização de poder, democratização na tomada de decisão e um processo de avaliação contínuo de cunho⁽¹²⁾.

Como a formação do enfermeiro docente influencia diretamente a construção do perfil do egresso de enfermagem, o enfermeiro docente precisa desenvolver a capacidade pedagógica, e participar de ações de educação permanente⁽¹³⁾. Recomenda-se a implantação de centros de apoio ou formação docente nas universidades para que promovam modernizações frequentes, impulsionando o refinamento e a inovação dos professores, e discutindo diferentes formas de desempenho que potencializem o aprendizado⁽¹⁴⁾.

O ser enfermeiro crítico requer reflexão sobre suas ações, e não apenas habilidades e conhecimento. Assim, a diversidade de metodologias ativas e inovadoras utilizadas como estratégias no ensino de graduação em Enfermagem, por si só, não atinge o objetivo de tornar o estudante protagonista do seu aprendizado, crítico e reflexivo e não transforma o professor em um facilitador⁽¹⁵⁾. Portanto, a reflexão constitui aspecto relevante na edificação desse processo de ensino e as metodologias de aprendizagens ativas podem auxiliar nessa construção.

Há de se destacar que a metodologia de aprendizagem ativa, sozinha, não transforma o processo de ensino e somente ela não será suficiente para promover a autonomia dos

estudantes. Ambos, professores e estudantes, precisam assimilar e confiar no potencial pedagógico da metodologia, além de estarem dispostos intelectual e afetivamente no engajamento com a proposta. A empatia entre professor e estudante promove a identificação pessoal, como também possibilita a valorização das atividades e conteúdos indicados e a internalização das demandas⁽¹⁶⁾.

Portanto, os saberes imprescindíveis ao exercício docente na Enfermagem e as condições para o incremento do agir docente exigem abranger a especialidade e a pedagogia; valorizar o saber experiencial na constituição de uma identidade docente; ampliar as noções sobre as práticas pedagógicas; nutrir bons relacionamentos com os estudantes; e atentar para formação inicial e continuada⁽¹⁷⁾.

Busca-se uma relação pedagógica que siga o princípio da integralidade conectando teoria e prática, bem como incitando essa reflexão para transformação das ações de Enfermagem a serem desenvolvidas. Dessa forma, há o distanciamento de um ensino guiado pela racionalidade técnica e a possibilidade de formar profissionais competentes para atuarem nas diferentes situações nos serviços de saúde⁽¹⁸⁾.

Os estudantes perpassam durante sua formação nos cenários dos serviços, universidade e comunidades. Sendo assim, este é um fator importante de ser apreciado. As relações estabelecidas nesses cenários de efetivo aprendizado têm se limitado às ações de extensão, atividades teórico-práticas e estágios. No entanto, essa parceria entre serviço, universidade e comunidade deverá ser constante para gerar ações transformadoras e uma autêntica integralidade. Assim, ensinar o aprender a aprender se transforma por meio dessas parcerias. Essa transformação pode ocorrer à medida que são reformuladas as concepções de vida, sociedade, homem, saúde, doença, educação, cultura, intersetorialidade, integração, poder, solidariedade e democracia⁽⁹⁾.

Apesar de existirem ações pontuais para introdução de metodologias de aprendizagens ativas em sala de aula, para além da metodologia tradicional, a postura de um professor tradicional ainda é predominante. Os resultados apontam que as abordagens foram realizadas com preocupação voltada ao conteúdo, com escassos

momentos de discussões, reflexões e críticas para o cuidado de Enfermagem ao indivíduo com doença crônica e sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta como limitação o fato de não terem sido acompanhadas as atividades teórico-práticas desenvolvidas nos serviços de saúde, tendo em vista que foram mencionadas como estratégia de ensino efetiva na realização de estudo de caso.

Ao resgatar o objetivo de identificar as estratégias de ensino das DCNT no curso de graduação em Enfermagem, constatou-se que, apesar de existirem ações pontuais para introdução de estratégias de aprendizagens ativas em sala de aula, a metodologia tradicional ainda é predominante. Os resultados apontam que as abordagens foram realizadas com preocupação voltada ao conteúdo com escassos momentos de discussões, reflexões e críticas para o cuidado de enfermagem ao indivíduo com doença crônica e sua família.

Esse fato gera inquietações devido à necessidade emergente de profissionais críticos e reflexivos para atuarem eficazmente na contenção das doenças crônicas e na minimização de suas complicações. Dessa forma, ações educativas com essa população são indispensáveis e preocupa-nos de qual forma essas ações educativas serão planejadas e executadas, uma vez que tendem a reproduzir a forma como receberam os ensinamentos. Pois, os traços de caráter e personalidade do professor influenciam significativamente nas atitudes e reações dos estudantes.

Para a construção do Projeto Pedagógico deve existir trabalho em grupo de forma coletiva, vinculada à realidade epidemiológica da região, dos integrantes da comunidade universitária e com os profissionais dos serviços. O pensamento crítico-reflexivo impulsiona a curiosidade, a participação e a transformação voltada à democracia, permitindo que o planejamento do projeto seja participativo. No entanto, toma-se indispensável que a proposta seja aplicada na prática e não fique apenas preenchendo páginas de um documento.

TEACHING STRATEGIES IN UNDERGRADUATE NURSING COURSES: AN APPROACH TO NON-COMMUNICABLE CHRONIC DISEASES

ABSTRACT

Objective: to identify the strategies used to teach chronic non-communicable diseases in an undergraduate nursing course. **Methods:** exploratory and documentary study with a qualitative approach developed from January to March 2016. The scenario was an undergraduate nursing course at a public university in the southern region of Brazil. Fifteen students and 11 teachers participated in the research through interviews. Documentary data were obtained from the Pedagogical Project of the Course and 11 teaching plans. The sequence and organization of the data followed the proposal of the content analysis technique. **Results:** two categories were identified: Priority to the use of traditional methodologies and Approximations with active learning methodologies. There are specific actions for the introduction of active methodologies in the classroom, but traditional methodologies are still prevalent. The teaching-learning approaches are still centered on the teacher, guided by content, with exposition and control of knowledge by teachers. **Final considerations:** the expected changes in undergraduate nursing courses are incipient with regard to the use of active teaching methodologies.

Keywords: Nursing; Teaching. Chronic disease. Curriculum. Nursing Education.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL PREGRADO EN ENFERMERÍA: ENFOQUE EN LAS ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES

RESUMEN

Objetivo: identificar las estrategias utilizadas para enseñar enfermedades crónicas no transmisibles en un curso de pregrado en Enfermería. **Métodos:** estudio exploratorio y documental, de enfoque cualitativo, desarrollado en el período de enero a marzo de 2016. El escenario fue un curso de pregrado en Enfermería de una universidad pública en la región Sur de Brasil. Participaron de la investigación 15 estudiantes y 11 profesores por medio de entrevistas. Los datos documentales fueron obtenidos en el Proyecto Pedagógico del Curso y en 11 planes de estudio. La clasificación y organización de los datos siguieron la propuesta de análisis de contenido. **Resultados:** señalaron dos categorías: Prioridad en el uso de metodologías tradicionales y Aproximaciones con las metodologías activas de aprendizaje. Existen acciones puntuales para la introducción de metodologías activas en el aula, aunque las metodologías tradicionales son predominantes. Los abordajes de enseñanza-aprendizaje aún están centrados en el profesor, dirigidos

por contenidos, con exposición y dominio de los conocimientos de los docentes. **Consideraciones finales:** los cambios esperados en los cursos de pregrado en Enfermería son incipientes en lo que se refiere a la utilización de metodologías activas de enseñanza.

Palabras clave: Enfermería. Enseñanza. Enfermedad Crónica. Currículum. Educación en Enfermería.

REFERÊNCIAS

1. Souza EFD, Silva AG, Silva AILF. Active methodologies for graduation in nursing: focus on the health care of older adults. *Rev. Bras. Enferm.* 2018; 71(2): 920-924. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0150>
2. Mattia BJ, Kleba ME, Prado ML. Nursing training and professional practice: an integrative review of literature. *Rev. Bras. Enferm.* 2018; 71(4): 2039-2049. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0504>
3. Zlatanovic T, Havnes A, Mausethagen S. A Research review of nurse teachers' competencies. *Vocat Learn.* 2017; 10(2): 201-233. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9169-0>
4. Brito FMM, Rozendo CA, Melo POC. Laboratório de enfermagem e a formação crítica de enfermeiros: aproximações e distanciamentos. *Rev. Bras. Enferm.* 2018; 71(4): 1500-1506. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0339>
5. Lopes JL, Freitas MAO, Domingues TAM, Ohl RIB, Barros ALBL. Metodologia da problematização: estratégia de ensino para a aprendizagem do procedimento de terapia intravenosa. *Cienc. Cuid. Saúde.* 2016; 15(1): 187-193. Doi: <https://doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v15i1.26436>
6. Yin RK. Pesquisa qualitativa do início ao fim. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
7. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
8. Teixeira E. In times of new national curricular guidelines to the nursing graduation course. *Rev Enferm UFSM.* 2017; 7(2): 193-205. Doi: <http://doi.org/10.5902/2179769226840>
9. Oliveira MA, Abreu JV, Souza EC, Pequeno AMC, Gomes AMA, Machado MFAS, et al. Active methods of teaching-learning in the health area: the problems in nursing education. *International Archives of Medicine.* 2016; 9(15): 1-7. Doi: <http://dx.doi.org/10.3823/1886>
10. Limeira PC, Seiffert OMLB, Ruiz-Moreno L. O que a literatura científica e os projetos político-pedagógicos revelam sobre a qualidade da educação superior em enfermagem? *ABCS Health Sci.* 2015; 40(3): 276-285. Doi: <http://dx.doi.org/10.7322/abcs.v40i3.808>
11. Mikkonen K, Kynäas H, Käriäinen M. Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2015; 20(3): 669-682. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9554-0>
12. Magalhães SMF, Gabrielloni MC, Sanna MC, Barbieri M. Nursing Education: conceptualizing a pedagogical project from the view of professors. *Acta Paul Enferm.* 2017; 30(3): 247-253. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201700038>
13. Guareschi APDF, Kurciant P. Influence of lecturer training on the profile of the graduate of the undergraduate course in nursing. *Cogitare Enferm.* 2014; 19(1): 103-110. Doi: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/35965/22419>
14. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
15. Hallin K. Nursing students at a university - A study about learning style preferences. *Nurse Educ Today.* 2014; 34(1): 1443-1449. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt>
16. Rodrigues CCFM, Carvalho DPSRP, Salvador PTCO, Medeiros SM, Menezes RMP, Ferreira Júnior MA, et al. Innovative nursing education from the perspective of epistemologies of the South. *Esc Anna Nery Rev Enferm.* 2016; 20(2): 384-389. Doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160053>
17. Lazzari DD, Martini JG, Busana JA. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. *Rev Gaúch Enferm.* 2015; 36(3): 93-101. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.03.49670>
18. Lima MM, Reibnitz KS, Kloh D, Silva KL, Ferraz F. The pedagogical relationship in practical-reflexive education: characteristic elements of teaching integrality in nurse education. *Texto contexto - enferm.* 2017; 27(2): 1-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180001810016>

Endereço para correspondência: Eleine Maestri. Rua Guaporé, 72 E, Centro. CEP 89802300. Residencial Porto Seguro, apartamento 203. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. 049 991730282 e eleine.maestri@uffs.edu.br.

Data de recebimento: 15/10/2019

Data de aprovação: 24/06/2020

Apoio Financeiro:

Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina.