

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM ENFERMAGEM NO APH: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Resumo: O estudo se concentrou na formação de técnicos em enfermagem nas disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Urgência e Emergência, com ênfase no Atendimento pré-hospitalar (APH) em uma escola técnica da cidade de Paulínia - SP, na perspectiva docente e discente. A pesquisa aborda a capacitação dos técnicos em enfermagem para garantir a qualidade no atendimento do APH, incluindo a história, as políticas nacionais de urgência e emergência e programas atuais, tratou-se de pesquisa qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo. A pesquisa identificou desafios, como a capacitação do corpo docente no processo de ensino/aprendizagem, princípios da avaliação nas perspectivas diagnóstica, formativa e somativa e melhor planejamento curricular. Apontou também para a falta de estrutura adequada para o ensino das disciplinas, como laboratórios de simulação e materiais; contudo há o reconhecimento discente quanto a expertise dos docentes na disciplina de urgência e emergência.

Descritores: Anatomia e Fisiologia, Assistência pré-hospitalar, Formação de Técnicos em Enfermagem, Enfermagem em Emergência e Emergência.

Training of nursing technicians at APH: challenges and perspectives

Abstract: The study focused on the training of nursing technicians in the disciplines of Anatomy, Physiology, Urgency, and Emergency, with an emphasis on Pre-Hospital Care (PHC) at a technical school in the city of Paulínia - SP, from both the teacher's and student's perspectives. The research addresses the qualification of nursing technicians to ensure quality in PHC, including the history, national urgency and emergency policies, and current programs. It was a qualitative study using semi-structured interviews and focus groups. The data were subjected to content analysis. The research identified challenges, such as faculty training in the teaching/learning process, principles of assessment from diagnostic, formative, and summative perspectives, and better curriculum planning. It also pointed out the lack of adequate infrastructure for teaching the disciplines, such as simulation laboratories and materials. However, there is student recognition of the expertise of teachers in the urgency and emergency discipline.

Descriptors: Anatomy and Physiology, Pre-Hospital Care, Nursing Technician Training, Emergency Nursing.

Formación de técnicos de enfermería en la APH: desafíos y perspectivas

Resumen: El estudio se centró en la formación de técnicos en enfermería en las disciplinas de Anatomía, Fisiología, Urgencia y Emergencia, con énfasis en la Atención Prehospitalaria (APH) en una escuela técnica de la ciudad de Paulínia - SP, desde la perspectiva docente y discente. La investigación aborda la capacitación de los técnicos en enfermería para garantizar la calidad en la atención del APH, incluyendo la historia, las políticas nacionales de urgencia y emergencia, y programas actuales. Fue un estudio cualitativo que utilizó entrevistas semiestruturadas y grupos focales. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido. La investigación identificó desafíos, como la capacitación del cuerpo docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, principios de evaluación desde perspectivas diagnósticas, formativas y sumativas, y una mejor planificación curricular. También señaló la falta de una estructura adecuada para la enseñanza de las disciplinas, como laboratorios de simulación y materiales; sin embargo, se reconoce por parte de los estudiantes la experiencia de los docentes en la disciplina de urgencia y emergencia.

Descriptores: Anatomía y Fisiología, Atención Prehospitalaria, Formación de Técnicos en Enfermería, Enfermería en emergencia y emergencia.

Renato Trevizan Pastore

Mestre em Educação em Saúde pela
Universidade Federal de São Paulo - Brasil.

E-mail: pastore.italia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1239-4708>

Beatriz Jansen Ferreira

Pós-doutorado em Ensino de Ciências da
Saúde pela Universidade Federal de São Paulo
- Brasil.

E-mail: beatrizjansenferreira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1583-8829>

Submissão: 17/11/2023

Aprovação: 15/01/2024

Publicação: 26/01/2024



Como citar este artigo:

Pastore RT, Ferreira BJ. Formação de técnicos em enfermagem no APH: desafios e perspectivas. São Paulo: Rev Recien. 2024; 14(42):59-71. DOI: <https://doi.org/10.24276/rrecien2024.14.42.5971>

Introdução

O atendimento pré-hospitalar (APH) constitui uma ferramenta importante para a diminuição da morbimortalidade no Brasil, especialmente das causas externas e compõe a Política Nacional de Saúde de Urgência e Emergência promulgada em 2003.

O Brasil teve marcos importantes nessa área, como a criação da primeira experiência em APH em 1899 com o Corpo de Bombeiros, a fundação do Serviço de Atendimento Médico Domiciliar de Urgência (SAMDU) em 1960 e a implementação do Sistema Integrado de Atendimento ao Trauma e Emergências (SIATE) em 1990, que influenciou a reformulação do APH em todo o país.

A partir de 1990, o Ministério da Saúde (MS) lançou o programa Enfrentamento às Emergências e Traumas (PEET), abrangendo cuidados pré-hospitalares, hospitalares e de reabilitação. Em 2002, a primeira política nacional foi estabelecida pela Portaria GM nº 2.048, seguida pelas Portarias GM nº 1.863 e nº 1.864 em 2003, criando a Política Nacional de Atenção às Urgências para implementação em todo o país. Em 2011, a Rede de Atenção às Urgências e Emergências (RUE) foi criada para coordenar recursos de saúde e melhorar o acesso a pacientes em situações de urgência e emergência de forma rápida e eficiente.

A qualificação da equipe de APH é crucial, pois nas situações de urgência emergência, a rapidez de resposta é essencial, garantindo uma intervenção precoce que pode ser essencial para a sobrevivência do paciente.

Além disso, a coordenação de esforços desempenha um papel central. Uma equipe bem treinada é capaz de trabalhar de maneira

sincronizada, aproveitando as habilidades específicas de cada membro para fornecer cuidados abrangentes e eficientes.

Outros aspectos da excelência do treinamento estão ligados aos condicionantes emocionais como a manutenção da calma, a tomada de decisões rápidas e assertivas contribuindo para a segurança do paciente e da equipe.

Vale destacar que a relevância da atuação do técnico em Enfermagem (TE), que se constituiu o maior grupo profissional na área da enfermagem (COREN-SP e COFEN). Hoje no estado de São Paulo temos 315.772 profissionais TE, o que representa 18% da categoria no nível nacional^{1,2}.

A tabela 1 traz o quantitativo das categorias profissionais (enfermeiros, técnicos, auxiliares e obstetrizas) no estado de São Paulo e no Brasil.

Tabela 1. Categorias profissionais de enfermagem, comparativo do estado de São Paulo e no Brasil, COFEN, novembro de 2023^{1,2}.

Comparativo das inscrições São Paulo x Brasil			
Categoria profissional	Quantitativo de profissionais		Percentual de São Paulo
	São Paulo	Brasil	
Enfermeiros	175.079	716.413	24,43%
Técnicos de Enfermagem	315.772	1.742.747	18,11%
Auxiliares de Enfermagem	255.506	459.589	55,59%
Obstetrizas	342	370	92,43%
Total	746.699	2.919.119	25,57%

Fonte: COREN e COFEN (2023).

O TE passa por uma formação de 1.200 horas teóricas e 600 horas de estágio supervisionado, totalizando 1800 horas.

Analisar a formação desse profissional é essencial para melhorar a qualidade do cuidado em urgência e emergência no país. Além disso, a ênfase na formação em anatomia, fisiologia humana, urgência e emergência é fundamental para a capacidade de oferecer assistência eficaz e resolutiva.

O serviço de APH no Brasil tem suas raízes na instituição militar por meio da corporação dos bombeiros que detém grande credibilidade junto à população.

Este serviço está organizado pautado pelo suporte de tecnologias, sistemas de gestão e ferramentas educacionais, o que permite uma formação e aprimoramento mais eficaz, gerando um cuidado resolutivo frente aos quadros de urgência e emergência.

A literatura^{3,4}, aponta que equipes de APH com conhecimentos limitados em saúde têm dificuldades em avaliar pacientes, o que afeta o atendimento inicial e as decisões de encaminhamento, prejudicando os resultados para pacientes e o sistema em geral.

O conhecimento de anatomia e fisiologia é crucial para a excelência no atendimento do APH, juntamente com as habilidades de resgate. Isso permite resultados mais positivos e reduz o impacto das emergências e urgências^{5,6}. Aspectos como os desafios na aprendizagem desses conteúdos, incluindo terminologia complexa e a compreensão de aspectos como planos, eixos e cortes são minimizados com um processo de ensino/aprendizagem problematizado, com objetivos claros e uso da avaliação nas perspectivas diagnóstica, formativa e somativa. No contexto do APH móvel, a descrição anatômica detalhada e precisa é um fator crucial para o sucesso

do atendimento^{4,7}.

Segundo a Portaria GM nº 2.048, de 05 de novembro de 2002, o perfil de profissionais oriundos da área de saúde precisa apresentar as devidas formações e competências:

Técnico de Enfermagem: profissional com Ensino Médio completo e curso regular de Técnico de Enfermagem, titular do certificado ou diploma de Técnico de Enfermagem, devidamente registrado no Conselho Regional de Enfermagem de sua jurisdição. Exercer atividades auxiliares, de nível técnico, sendo habilitado para o atendimento Pré-Hospitalar Móvel, integrando sua equipe, conforme os termos deste Regulamento. Além da intervenção conservadora no atendimento do paciente, é habilitado a realizar procedimentos a ele delegados, sob supervisão do profissional Enfermeiro, dentro do âmbito de sua qualificação profissional⁸.

E especifica as competências necessárias para essa atuação:

Competências/Atribuições: assistir ao enfermeiro no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de enfermagem; prestar cuidados diretos de enfermagem a pacientes em estado grave, sob supervisão direta ou à distância do profissional enfermeiro; participar de programas de treinamento e aprimoramento profissional especialmente em urgências/emergências; realizar manobras de extração manual de vítimas⁸.

Esta pesquisa teve como Objetivos Geral a identificação e análise sobre o ensino de Anatomia e Fisiologia Humana, Urgência e Emergência no curso técnico em Enfermagem de uma escola técnica na região metropolitana de Campinas. Foi realizado com base na percepção dos docentes e discentes, visando destacar pontos fortes e desafios relacionados à preparação para o APH.

Material e Método

Optou-se por uma pesquisa qualitativa e incluiu um estudo de caso, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo, na modalidade temática^{9,10}.

A pesquisa foi realizada em uma escola técnica em Paulínia, São Paulo, que oferece um curso técnico em Enfermagem. Inicialmente, em 1990, a escola não tinha a infraestrutura atual e oferecia uma formação para auxiliares de enfermagem, com aulas no Hospital Municipal de Paulínia e no Centro Municipal de Ensino Profissionalizante¹¹.

Em 1995 a escola é fundada com um curso técnico em Química para atender às necessidades da indústria na região sendo posteriormente incorporado o ensino médio. Em 1999, o curso técnico em Enfermagem foi criado para atender às mudanças na regulamentação da profissão de enfermagem, resultando na formação de profissionais que foram empregados em serviços de saúde públicos e privados em Paulínia e na região.

A formação técnica atual para TE na escola onde o projeto está sendo desenvolvido segue uma matriz curricular de educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem no eixo tecnológico "Ambiente e Saúde" em 2022. Essa formação é dividida em duas partes, com quatro módulos (I, II, III, IV) no período diurno. Cada módulo contém disciplinas específicas, com carga horária dividida em teoria e prática, e cada módulo tem a duração de 20 semanas. A carga horária de cada disciplina é de 50 minutos por hora-aula¹.

A certificação técnica oferecida pela escola é composta por duas etapas. Na primeira etapa, os alunos adquirem conhecimentos teóricos essenciais

em enfermagem, mas não recebem uma certificação técnica. Na segunda etapa, após a conclusão bem-sucedida, os alunos obtêm a qualificação como auxiliar de enfermagem. Com a conclusão de dois módulos, eles têm conhecimento e habilidades básicas para trabalhar como auxiliares de enfermagem. Nos módulos subsequentes, os alunos avançam em seu treinamento, mas ainda não recebem certificações técnicas até a conclusão do Módulo IV. Neste ponto, eles obtêm a habilitação profissional como técnicos em Enfermagem e estão preparados para atuar em áreas de saúde relevantes.

Os estágios supervisionados ocorrem em vários locais em Paulínia, incluindo o Hospital Municipal de Paulínia e Unidades Básicas de Saúde (UBS), onde os alunos realizam práticas de acordo com o currículo prescrito, além de visitas técnicas supervisionadas.

A população de pesquisa consistiu no coordenador do curso, um docente de Anatomia e Fisiologia Humana, um docente de Urgência e Emergência, e 14 alunos matriculados (no momento da pesquisa) no curso técnico em Enfermagem de uma escola técnica na região metropolitana de Campinas.

Os três docentes do curso técnico em Enfermagem se constituem em um mestre (C) e duas doutoras (D1 e D2).

Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas pelo pesquisador com os docentes e o coordenador do curso em salas isoladas na escola. Cada docente foi entrevistado individualmente, respondendo a quatro questões com uma média de duração de 30 minutos. Gravadores de voz foram usados, juntamente com um aplicativo de gravação de áudio no celular, como medida de segurança. O sigilo e anonimato dos

participantes foram rigorosamente mantidos, com os docentes identificados como "D1" e "D2", e o coordenador como "C".

As entrevistas foram compostas pelas seguintes questões: 1. Como você avalia os conteúdos da disciplina de Anatomia Humana, Fisiologia e APH na perspectiva da capacitação para o desenvolvimento do cuidado em urgência e emergência? 2. Como você avalia a metodologia usada na disciplina de Anatomia Humana, Fisiologia e APH? Cite os desafios e os avanços. 3. Como você avalia as estratégias de avaliação na perspectiva diagnóstica, formativa e somativa usadas em tais disciplinas? Cite-as. 4. Que sugestões você daria para melhoria do desenvolvimento dessas disciplinas?

Os grupos focais foram realizados com discentes que já haviam concluído as disciplinas de Anatomia e Fisiologia e Urgência e Emergência.

Foram realizados dois grupos focais com sete alunos em cada grupo, que voluntariamente aceitaram o convite do pesquisador. Gravadores de voz e aplicativos de gravação de áudio no celular foram utilizados para garantir a segurança das gravações. Quatro questões norteadoras foram apresentadas aos alunos, identificados como "A" seguido de um número de um a sete.

As questões norteadoras que compuseram o grupo focal serão: 1. Como você avalia sua formação em Anatomia Humana? 2. Como você avalia sua formação em Fisiologia Humana? 3. Como você avalia sua formação em Urgência e Emergência? 4. Que sugestões você daria para melhoria do desenvolvimento dessas disciplinas?

Resultados e Discussão

A análise de conteúdo na modalidade temática em relação as entrevistas com o corpo docente e a coordenação revelou duas categorias: a) Processo de ensino-aprendizagem em APH: desafios e avanços; b) centralidade da infraestrutura de simulação no cuidado em urgência e emergência.

O corpo docente da escola técnica em Enfermagem estava significativamente reduzido no momento da pesquisa devido a um processo de readequação do Projeto Político Pedagógico – PPP institucional bem como do currículo.

A categoria Processo de ensino-aprendizagem em APH: desafios e avanços traz uma discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, entendida como central no processo de ensino-aprendizagem. A parceria entre docente e aluno desempenha um papel crucial na compreensão dessa organização, envolvendo uma relação de cumplicidade e troca na construção do conhecimento.

Freire esclarece essa questão, dizendo:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar¹³.

A literatura¹⁴, destaca a importância dos pares dialéticos na organização crítica do trabalho pedagógico, com ênfase no primeiro par, "objetivos/avaliação", e no segundo par, "conteúdo/método". Defende-se que a avaliação desvela os objetivos reais, sendo o primeiro passo na compreensão da organização do trabalho pedagógico. Isso, por sua vez, gera o segundo par, onde os conteúdos são definidos com base nos objetivos, e

métodos são desenvolvidos para sua implementação.

A definição dos objetivos de aprendizagem desempenha um papel crucial na determinação da avaliação, pois a avaliação nos fornece indícios sobre a adequação dos objetivos em termos de formulação e abrangência. A avaliação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, atuando em três perspectivas, diagnóstica, formativa e somativa.

A perspectiva diagnóstica é particularmente importante nesta pesquisa, considerando a diversidade na formação dos alunos do ensino médio, o que pode resultar em lacunas de conhecimento. Portanto, a avaliação diagnóstica ajuda a identificar essas lacunas e determinar um ponto de partida adequado para essa população.

A avaliação formativa é essencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pois permite o uso de diversos recursos, como estudos de caso, seminários, avaliações pontuais, mapas anatômicos, vídeos e quizzes. Essa variedade de recursos proporciona ao educador uma compreensão mais ampla das competências de seus alunos. Já a avaliação somativa é uma validação das competências adquiridas. Assim, o par dialético "objetivos/avaliação" direciona o segundo par, que envolve a definição de conteúdos necessários e a escolha de métodos apropriados para alcançar esses objetivos: conteúdos e métodos.

A docente D1 evidencia algumas dificuldades na seleção dos conteúdos, dizendo:

Nós estamos trabalhando numa reestruturação das disciplinas, e como, acredito que até tenha ficado talvez... não sei dizer, mas talvez tenha ficado prejudicada esta questão do conteúdo, porque eram outros docentes que ministravam e nós entramos no meio.

E, ao discorrer sobre o uso de metodologias, nos fala, “[...] a gente tem usado metodologia assim, ‘top’, posso dizer em termos bem informais. Metodologias muito baseadas na necessidade do aluno e a gente aplica muito metodologias ativas de aprendizagem.”

A docente expressa preocupação com os conteúdos de forma isolada, sem estabelecer uma relação direta com os objetivos do curso, indicando que a organização pedagógica do curso está em processo de construção.

A D2 destaca a falta de qualificação em educação continuada, especialmente em relação à organização do trabalho pedagógico, metodologias ativas e avaliação, o que resulta em docentes sendo preparados para abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem e menciona:

Fui formada há praticamente 20 anos...a minha formação foi muito pautada em professor só falando, não teve uma construção, laboratório muito pouco se usava, então a gente está tentando fazer essa transformação... então eu preciso transpor algumas barreiras.

A perspectiva da coordenação do curso difere da dos docentes, com foco em abordagens teóricas ou idealizadas, enquanto os docentes estão mais envolvidos na prática e no processo formativo do dia a dia. A coordenação destaca a utilização da metodologia da problematização e baseada em evidências, bem como a abordagem PBL.

Ao questionarmos a coordenação e docentes sobre as possibilidades de avanços no processo formativo dos TE lá realizado, a docente D1 nos fala:

A gente ter o tempo de planejamento, para melhoria, mesmo do processo como um todo...a gente precisaria, primeiro, elencar os conteúdos que são essenciais...a gente não tem essa delimitação desses conteúdos ... fica uma coisa muito aberta e aí acho que dá

espaço para o professor fazer como ele quer.

E a D2 corrobora ao falar que:

Eu acredito que aqui, individualmente, pelo menos eu, preciso buscar alguma formação, alguma orientação em práticas mais ativas de aprendizado [...] precisava de apoio por parte da coordenação pedagógica da escola e da diretoria pra gente conseguir melhorar... precisaria de um apoio mais formal.

Por último, o C aponta: “Eu acredito que a gente pode incorporar cada vez mais metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem”.

Entendemos que a existência do projeto político-pedagógico (PPP) e do projeto pedagógico do curso (PPC) é fundamental na elaboração de um processo de ensino-aprendizagem, pois ambos fornecem orientação e contexto para a organização do trabalho pedagógico.

O PPP da escola e o PPC devem ser processos contínuos de reflexão e discussão, visando melhorar as atividades pedagógicas da instituição e buscando alternativas viáveis para alcançar seus objetivos, sendo construídos de forma coletiva¹³.

Quando nos debruçamos sobre a aplicação da avaliação pelos docentes, observamos que os mesmos entendem que a utilizam de forma contínua e processual como nos diz o coordenador (C).

A nossa avaliação é contínua e processual. A gente sempre costuma fazer uma avaliação diagnóstica no início da disciplina e no início do semestre, que é para a gente ver em que situação a turma está, fazer um diagnóstico de qual é o nível de conhecimento dos alunos, quais são suas perspectivas, quais são os desafios deles, o que eles entendem por aquela disciplina, o que eles esperam, quais são os anseios deles, as angústias, a gente sempre faz esse diagnóstico... a gente faz avaliações diversas, subjetivas, objetivas, teóricas, práticas... incluindo campo de estágio.

Complementando a fala do coordenador C, a docente D1 diz:

Até em uma discussão que eu estava fazendo com o “C” e com a “D2”, porque a avaliação somativa fica sem sentido se não é feita a avaliação formativa. Então a gente privilegia o aluno que participa, que se esforça ao longo da disciplina, porque conhecer é um processo... aplicar uma avaliação lá no final do semestre com peso máximo não tem como. “[...] não importa a nota, é o que importa menos pra gente.”

O processo de reestruturação do PPP institucional com implicações no PPC trouxe dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem conforme observamos nas falas da docente D2,

[...] a gente tem um curso que estava estruturado funcionando de um jeito que a gente também não se vê muito dentro dessa instituição... a gente percebe que tem, por exemplo, um PPP, que seria para ser nosso norteador, que a gente brinca, até que é um “Frankenstein”, porque ele foi rejuntado, foi tentado reformular, e o atual que é aprovado não se aplica, pelo menos na nossa impressão.

E lamenta: “[...] infelizmente, a gente não teve tanto contato com os outros professores que saíram, por uma questão interna.”

O atual PPC do curso técnico em Enfermagem foi estabelecido em 2019 por docentes que não fazem mais parte da equipe da escola. Este documento está em processo de revisão de acordo com a nova gestão. Na época da pesquisa, o PPC estava disponível apenas em formato físico, limitando seu acesso além do ambiente escolar. Fica clara, portanto, a dificuldade da organização curricular que tal situação trouxe para o desenvolvimento do processo formativo dos TE desta instituição.

A segunda categoria emergente “Centralidade da educação permanente para a qualificação docente e da infraestrutura de simulação no cuidado em

urgência e emergência” nos trouxe de forma inequívoca, a preocupação dos docentes com a ausência de um núcleo de educação permanente para a qualificação pedagógica do grupo, ao afirmarem que,

Então eu acho que melhoria no planejamento, é essencial, e também essa formação continuada, que eu falei, de aprender novas estratégias. Eu sinto falta, aqui, de uma estrutura de laboratório, mesmo, que tivesse uma organização para a gente fazer simulação, aplicar mais, ter mais espaço, mesmo, físico. D1

E D2 complementa,

Eu acredito que aqui, individualmente, pelo menos eu, preciso buscar alguma formação, alguma orientação em práticas mais ativas de aprendizado [...] eu acredito que precisava de apoio por parte da coordenação pedagógica e da diretoria pra gente conseguir melhor.

A qualificação docente precisa ser contínua, e a pandemia acentuou essa necessidade. A falta do domínio de técnicas do ensino remoto por muitos docentes durante o período da pandemia, evidenciou as demandas contemporâneas que o processo de ensino/aprendizagem impõe para o corpo docente^{4,15}.

Assim, um processo de educação permanente de qualificação pedagógica é fundamental para a construção de uma formação técnica em enfermagem, garantindo aos professores a ressignificação contínua do exercício docente na contemporaneidade.

Os grupos focais realizados com os discentes foram divididos sobre duas percepções: a primeira sobre a formação em anatomia e fisiologia Humana e o segundo sobre a formação em urgência e emergência.

Assim, dois grupos focais, GF1 e GF2, com sete alunos em cada grupo, foram conduzidos e os

participantes foram identificados por uma letra "A" seguida de um número, e identificamos a idade, sexo e período do curso.

As seguintes questões norteadoras compuseram os grupos focais: Como você avalia a sua formação em Anatomia Humana? Como você avalia a sua formação em Fisiologia Humana? Que sugestões você daria para melhoria do desenvolvimento dessas disciplinas? E numa segunda fase de percepções a questão: Como você avalia sua formação em urgência e emergência?

Neste grupo, emergiram as categorias denominadas “formação insuficiente ou inadequada”; “falta de compromisso discente”; “inadequação do tempo disponibilizado para o volume de conteúdo previsto”.

Nas categorias “Formação insuficiente ou inadequada” e “Falta de compromisso discente”, obtivemos, com alguma frequência, respostas onde os alunos apontaram um desenvolvimento “raso”, “muito rápido com pouca profundidade”, “conteúdo defasado”, “troca de professores”, “atraso no desenvolvimento da matéria”, “necessidade de mais professores”, mas também avaliam que tiveram uma dedicação menor do que deveriam ter.

A1GF1 afirma que o desenvolvimento foi “raso”, dizendo:

[...] está um pouco rasa. Eu ainda tenho dificuldade em localizar algumas coisas, principalmente lembrar de algum órgão, algum tecido [...]. Também pode ser porque eu não estou estudando muito, mas eu tenho essa dificuldade.

A2GF1 declara que: [...] eu talvez precisasse, eu pelo menos, estudar mais, porque é uma matéria que eu estudei para passar.

A3GF1 concorda com A1GF1, dizendo: [...] também estou um pouco rasa nela. [...] pode ser um

pouco da minha dificuldade, meu interesse talvez não foi suficiente, então acho que eu deveria rever essa matéria com um pouco mais de profundidade.

A7GF1 complementa que: [...] falando em porcentagem, eu estou mais ou menos 60% [...] eu tenho que correr atrás. Porque quem faz o aluno não é a escola, é o aluno. Então, eu preciso estudar mais [...] era para estudar e não estudei.

A categoria “Inadequação do tempo disponibilizado para o volume de conteúdo previsto” foi apontada pelos discentes como “falta de cuidado/experiência em um planejamento mais cuidadoso, especialmente quanto ao dimensionamento dos objetivos de formação”, desmotivando o aprendizado do conteúdo da disciplina que é considerada a base nos cursos da saúde, com destaque para o curso de Enfermagem abordado nesta pesquisa.

Para A4GF1, a principal dificuldade foi o conteúdo defasado, conforme aponta:

Com relação a conhecimento, eu busco um pouquinho mais afora, então, com relação ao que foi passado, foi bem defasado. Acredito que deveria aprofundar mais, mas ainda não é o meu esperado; eu tenho que buscar, mais ainda, um estudo e conhecimento.

A6GF1 concorda e complementa a fala de A4GF1, dizendo:

Bem escassa. Nós tivemos uma troca de professores que deixou a desejar e que acabou atrapalhando nosso desenvolvimento nessa questão de anatomia [...]. Eu acho que a gente precisava aprofundar mais ainda nessa matéria para a nossa formação ficar ainda melhor.

E ainda complementa, afirmando:

[...] devido essa troca, que foi o que atrapalhou a gente... A gente perdeu muito tempo de uma professora para outra, quando saiu..., mas infelizmente, devido a esse tempo

corrido que ficou na troca de professores, eu acho que foi o que pegou para Anatomia da gente.

Os alunos realizaram uma autoavaliação na qual expressaram frases como "estudei pouco", "estudei para passar", "meu interesse, talvez, não foi suficiente" e "eu que tenho que correr atrás".

O aluno A6GF1 fez um comentário mais esclarecedor, ao dizer,

Algumas pessoas, como eu, passei muito tempo sem estudar, então ainda não tenho aquele ritmo de estudo, aquela coisa, não sabia, como dizem, sentar e estudar. A gente tem – eu tenho muito essa dificuldade, mas é bom, muito bom, o aprendizado aqui. Só que em questão da anatomia eu acho que, realmente, devido a essa troca – que foi o que atrapalhou a gente. Acho que ficou muito ruim; a gente perdeu muito tempo de uma professora para outra, quando saiu, então a gente ficou meio perdido. Eu, pelo menos, senti assim em relação à esta matéria. Eu acho que também estudei – tirei a média, só para passar e a gente foi nessa mesmo. Mas nós temos professores muito qualificados, muito bons e a gente sempre está – eles sempre estão tentando fazer o melhor pra nós, mas infelizmente, devido a esse tempo corrido que ficou na troca dos professores que acho que foi o que pegou pra anatomia da gente.

O aluno mencionado atribui suas dificuldades de aprendizado à obsolescência do conteúdo e às mudanças no corpo docente, que afetaram negativamente o processo de ensino.

Os alunos relatam que a formação em Fisiologia Humana é afetada pela falta de tempo para o desenvolvimento, complexidade do conteúdo e desafios no gerenciamento do horário e cronograma de aulas e estágios.

Vale destacar que fisiologia humana é um campo de estudo amplo e essencial para profissionais da área de saúde e depende fortemente de metodologias

ativas de aprendizagem, com materiais interativos como softwares 3D, entre outros.

Durante o grupo focal, A1GF1 comentou sobre sua dificuldade com a disciplina de Fisiologia Humana, como a “pior” do curso, pelo conteúdo ter sido desenvolvido muito rápido, sem a profundidade e tempo adequados para a assimilação por partes dos alunos, declarando “[...] estou com essa dificuldade, encontro essa dificuldade, porque também foi passado bem rápido... foi bem corrido... a gente meio que foi aprender as coisas na prática” (A1GF1).

Para A2GF1 e A3GF1, a “falta de comprometimento” atrapalhou, associada à falta de “esforço por parte deles” e à “densidade do conteúdo da disciplina”.

A2GF1 disse que “falta mais comprometimento com a Fisiologia... creio que faltou, realmente, se esforçar um pouco mais e aprender.”

A1GF2 afirmou que a formação foi boa, porém, enfatizou dizendo que: “...foi uma formação boa, mas eu acho que deveria ser mais enfatizado, lembrado isso diariamente, sabe. Devia ter enfatizado algumas coisas.”

A3GF2 também concorda com a boa formação, mas ressalta um ponto importante e crucial nestas disciplinas: mais atividades práticas. A referida aluna afirmou que:

[...] acho que se tivesse mais atividades práticas, de mostrar, um formato... não sei explicar, mas um formato que dê para a gente ver, acho que se fosse mais palpável, acho que ficaria um pouco melhor.

Com a supervisão do enfermeiro, o técnico em enfermagem é responsável pelo cuidado junto a pacientes graves e, evidentemente, a qualidade de sua formação impacta diretamente a qualidade da

assistência prestada.

Esta formação tanto no âmbito da anatomia como fisiologia dependem intrinsecamente de laboratórios adequados com peças anatômicas, softwares, materiais de urgência e emergência para a realização de procedimentos recorrentes desta área como intubações, manuseio de fraturas entre várias situações. A repetição intensa dessas simulações é responsável pela destreza, aspecto fundamental no exercício qualificado da assistência nesta especialidade.

Dando continuidade no encontro das percepções discentes, surgem os “docentes bem qualificados e experientes”, “necessidade de ampliação do corpo docente”, “aprimoramento na infraestrutura do corpo docente”; “interação com outros cursos do próprio colégio”.

A categoria “Docentes bem qualificados e experientes” evidenciou o reconhecimento discente sobre o desempenho docente, com falas como “os professores são excelentes”, “aumento no nível de conhecimento discente”, “consigo dar um bom atendimento”.

A1GF1 nos relata que:

Avalio que a minha formação em urgência e emergência tá num nível médio para superior... e acho que aprendi bastante... é uma coisa importante para o dia a dia... eu era bem crua e não sabia o que fazer e agora sei como passo a passo como vou atender e como fazer um atendimento de qualidade e o que eu tenho que usar de ferramentas... saí de um nível muito baixo para um nível médio [...].

A3GF1 afirmou:

[...] agora acho que tô num período bom, tava regular para baixo, agora tá bom, sei que é muita coisa para aprender ainda, mas a gente reviu o primeiro, primeiro semestre agora, tudo que tinha aprendido no outro anteriormente, ano passado... então, hoje

consigo ter um bom atendimento de qualidade pro paciente urgência e emergência, caso venha a acontecer.

Os alunos elogiaram os docentes que ministraram a disciplina de Urgência e Emergência, destacando sua expertise na área e seu domínio geral do conteúdo.

Sobre a docente e a disciplina, A2GF1 aponta: “[...] Tive uma professora excelente, que ministra a matéria perfeitamente e uma matéria que tenho muito carinho... por isso tive uma facilidade um pouco maior”.

A6GF1 complementa, afirmando: “Nós tivemos uma professora excelente nessa área, que fez a matéria se desenvolver com mais leveza e a visão também de urgência e emergência sobre o conhecimento [...]”.

A maioria dos discentes relataram que houve uma melhoria em seu conhecimento na área de Urgência e Emergência ao longo do semestre, atribuindo isso a uma abordagem dinâmica da disciplina, com simulações em laboratórios e manequins. A disciplina também foi elogiada por estimular a reflexão crítica e promover uma integração mais próxima entre docentes e alunos.

Como nos disse A7GF1:

Bom, eu era bem leiga no assunto, né? Eu aprendi bastante... hoje em dia, tenho uma noção, já consigo colocar em prática o que eu já aprendi, né, as técnicas que eu já aprendi, e eu pretendo buscar mais conhecimentos... é uma área que tem muito conteúdo e tem muita coisa para aprender.

As categorias “Necessidade de ampliação do corpo docente” e “Aprimoramento na infraestrutura física” emergiram face à recorrência de falas sobre o dimensionamento do tempo, presença de laboratório adequado e maior número de docentes entre os

alunos do GF1:

Anatomia e Fisiologia, de modo geral, teriam que ser durante quatro semestres, pra você nunca ficar parado; teve lá no primeiro e acabou. Então, você tem que ficar em cima dela, se você ficar mais em cima, você mais aprende (A2GF1).

Eu, primeiro, acho que deveria ter um laboratório pra gente estar praticando Anatomia e Fisiologia na prática, mais professores, a grade curricular do curso também deveria ser mais extensa [...] (A4GF1).

A escola passou recentemente por reformulações, incluindo mudanças no corpo docente, com a contratação de docentes com maior titulação. No entanto, o número de novos docentes foi considerado insuficiente para atender às demandas de conteúdo teórico/prático e estágios fora da instituição de ensino, como hospitais e unidades de saúde.

Os alunos expressam o desejo de uma maior interação com o curso técnico em Química da mesma escola, bem como com outros cursos técnicos em Enfermagem de diferentes instituições na região.

Os discentes acreditam que tal aproximação enriqueceria a experiência formativa, como aponta A1GF1: “...a gente tem que ter convivência com outras escolas também, de Enfermagem, para trocar ideias em palestras...”.

E A5GF1 complementa: “O engajamento com o restante da escola, porque a gente fica meio isolado... então, isso é importante para o crescimento do aluno e para o aprendizado.”

As aulas práticas e simulações desempenham um papel crucial na formação técnica em Enfermagem, permitindo a prática constante, a repetição e o aprimoramento das habilidades dos discentes.

O grupo focal foi realizado imediatamente após o

término do conteúdo teórico/prático. Porém, os estágios nestas disciplinas só ocorreram no semestre posterior aos grupos. Para A6GF2, mesmo concordando com os alunos anteriores, isso impactou de forma negativa o seu aprendizado:

Conforme as alunas anteriores falaram, a parte teórica foi muito boa, foi rica em conteúdo, mas a parte prática acho que deixou um pouco a desejar, algumas atividades mesmo em campo, fazer algumas coisas diferentes para a gente poder unir a teoria com a prática, acho que seria bem legal, apesar de que ainda não passamos nos estágios, mas acho que a gente deveria antes ter ido pro estágio, ter uma noção maior disso.”

Há uma dissociação entre o que o PPP da escola propõe teoricamente e o que ocorre na prática, indicando a necessidade de reestruturação dos planos de ensino e aula para atingir os objetivos estabelecidos pela instituição.

Considerações Finais

Essa pesquisa explorou a formação técnica em APH no contexto de Urgência e Emergência em uma escola na região metropolitana de Campinas, São Paulo. Os resultados revelaram desafios no processo de ensino/aprendizagem, com destaque para a importância da educação permanente para qualificar os docentes e a necessidade de melhorias na infraestrutura de simulação.

Os alunos apresentaram preocupações com a formação insuficiente devido à falta de docentes, a falta de comprometimento dos próprios discentes, o tempo limitado para o volume de conteúdo, mas também reconheceram a qualificação de alguns docentes, na disciplina de Urgência/Emergência.

Os discentes demonstraram disposição para colaborar na construção de um curso de qualidade na

área de APH, enfatizando a importância do desenvolvimento e aprimoramento da formação técnica e prática dos TE, nessa relevante área do APH, cada vez mais necessária num país lamentavelmente, com altos níveis de violência e acidentes de trânsito terrestre.

Referências

1. Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN). Enfermagem em Números. Disponível em: <<https://portal.coren-sp.gov.br/enfermagem-em-numeros.php>>. Acesso em 12 nov 2023.
2. Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). <https://descentralizacao.cofen.gov.br/sistema_SC/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo.php>. Acessado em 12 nov 2023.
3. Malvestio MAA, Sousa RMC. Desigualdade na atenção pré-hospitalar no Brasil: análise da eficiência e suficiência da cobertura do SAMU 192. *Ciência Saúde Coletiva*. 2022; 27(7):2921-2934.
4. Ferreira BJA. A avaliação como estratégia propulsora para uma formação contemporânea dos profissionais de enfermagem de nível médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas; 1999. (paginação irregular).
5. Fornaziero CC, Gil CRR. Novas tecnologias aplicadas ao ensino da anatomia humana. *Rev Bras Educação Médica*. 2003; 27(2):141-146.
6. Silva AR, et al. Basic life support: knowledge assessment considering the articulation of active teaching strategies. *Texto Contexto Enferm*. 2021; 30.
7. Ferreira BJ. Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas; 2004. (paginação irregular).
8. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 2048, de 05 de novembro de 2002. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt2048_05_11_2002.html>. Acesso em 21 abr 2023.
9. Pope C, Mays N. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2005; 13.

10. Gerhardt TE, Silveira DT, organizadores. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2009. (Série Educação a Distância).
11. Escola Técnica de Paulínia. A escola: história. 2022. Disponível em: <<https://eteponline.wordpress.com/escola/>>. Acesso em 23 jan 2023.
12. Prefeitura Municipal de Paulínia (SP). Projeto Político Pedagógico: ETEP - Escola Técnica de Paulínia. Paulínia; 2018-2020. Disponível em: <<https://eteponline.files.wordpress.com/2018/03/ppp-mc3a9dio-e-tc3a9cnico-2018.pdf>>. Acesso em 23 abr 2023.
13. Freire P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em 21 abr 2023.
14. Freitas LC. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Editora Papirus; 1995; 144.
15. Moore M, Kearsley G. Educação à distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning; 2010; 2.