

O uso da metodologia da aprendizagem baseada em equipes no desenvolvimento de competências em enfermagem

The use of team-based learning methodology in the development of nursing skills

DOI:10.34117/bjdv7n4-192

Recebimento dos originais: 07/03/2021

Aceitação para publicação: 08/04/2021

Bárbara Souza Rocha

Doutora em Enfermagem. Docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, (FEN/UFG).
Rua 227, Viela Q. 68, S/N - Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Brasil;
E-mail: barbararocha@ufg.br

Brenda Lorrana de Almeida Gomes

Enfermeira pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG).
Rua 227, Viela Q. 68, S/N - Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Brasil;
E-mail: brendalorranaag@hotmail.com

Johnatan Martins Sousa

Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, (PPGENF/UFG).
Rua 227, Viela Q. 68, S/N - Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Brasil;
E-mail: johnatanfen.ufg@gmail.com

Maria Goretti Queiroz

Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (FO/UFG).
Rua 227, Viela Q. 68, S/N - Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Brasil;
E-mail: mgoretti@ufg.br

Ida Helena Carvalho Francescantonio Menezes

Doutora em Ciências. Docente da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (FANUT/UFG).
Rua 227, Viela Q. 68, S/N - Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás, Brasil;
E-mail: fmenezes@ufg.br

RESUMO

Objetivo: analisar a percepção de estudantes e de professores sobre o uso do TBL no desenvolvimento de competências no ensino em enfermagem. Método: pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, desenvolvida com quatro professores e 12 acadêmicos de enfermagem de uma universidade pública da região central do Brasil. Realizou-se dois grupos focais em 2016, e os dados foram submetidos à análise de conteúdo, modalidade temática. Resultados: emergiram as seguintes categorias: O uso do TBL; Por que usar TBL?; e Desafio no uso do TBL; que se subdividiram em oito subcategorias. Na percepção dos envolvidos, as etapas do TBL os motivaram a serem

ativos na busca pelo conhecimento, desenvolveu competências e proporcionou o trabalho em grupo. Considerações finais: o uso do TBL foi considerado uma metodologia capaz de oportunizar o rompimento com o modelo tradicional de ensino, favorecer o protagonismo mútuo dos envolvidos, desenvolver competências e estimular o trabalho em equipe.

Palavra-chave: Educação em enfermagem; Prática do docente de enfermagem; Educação baseada em competências; Aprendizagem; Estudantes de enfermagem.

ABSTRACT

Objective: to analyze the perception of students and teachers about the use of BLT in the development of competencies in nursing teaching. Method: descriptive research of qualitative approach, developed with four professors and 12 nursing students from a public university in the central region of Brazil. Two focus groups were held in 2016, and the data were submitted to content analysis, thematic modality. Results: the following categories emerged: The use of BLT; Why use TBL?; and Challenge in the use of TBL; that were subdivided into eight subcategories. In the perception of those involved, the stages of the TBL motivated them to be active in the search for knowledge, developed skills and provided group work. Final considerations: the use of BLT was considered a methodology capable of opportunities to break with the traditional teaching model, favor the mutual protagonism of those involved, develop competencies and stimulate teamwork.

Keywords: Nursing education; Practice of nursing teachers; Competencies-based education; Learning; Nursing students.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da sala de aula, é necessário que os docentes estejam sempre reformulando as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem, visando que os alunos adotem uma postura mais ativa.⁽¹⁾ E se tratando do ensino em enfermagem, as metodologias ativas (MA) de aprendizagem são ferramentas importantes na formação profissional por favorecer a participação ativa dos atores envolvidos no processo.⁽²⁾

A literatura científica aponta que as MA contribuem para o desenvolvimento de competências.⁽³⁻⁴⁾ Assim, o estudante é capaz de ter conhecimento teórico sobre determinado assunto, aplicá-lo, relacioná-lo com a prática profissional, apresentar maior autonomia e proatividade durante o desenvolvimento das ações⁽⁵⁾, e contribui para o aprimoramento de habilidades que faz com que o sujeito utilize conhecimentos e saberes de forma assertiva para atingir um resultado almejado no seu cenário de atuação.⁽⁶⁾

No cenário do ensino superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que cabe às universidades fixar os seus currículos orientados por diretrizes, que no caso da Enfermagem foram emanadas pela Resolução CNE/CES n.º

03/2001, a qual recomenda as MA como uma das ferramentas para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação do profissional.⁽⁷⁻⁸⁾

Nesta direção, a aprendizagem baseada em equipes, conhecida em inglês pelo termo “*Team Based Learning*” (TBL), é uma tecnologia de ensino considerada como uma MA por permitir ao estudante ser sujeito da sua necessidade de aprendizagem.⁽⁹⁾

O TBL é dividido em três etapas: a fase do *preparo*, momento individual pré-classe, em que os estudantes realizam leituras prévias ou outras atividades para se prepararem para o trabalho em equipe, fase conhecida como *garantia do preparo*, onde os estudantes realizam o mesmo teste duas vezes, a primeira individualmente e a segunda com sua equipe. Nessa etapa, os estudantes têm a oportunidade de discutir e defender os argumentos que os levaram a escolher determinada alternativa. Após isso, a equipe deve chegar a um consenso a respeito da alternativa que será escolhida pelo grupo e essa será analisada por meio de um mecanismo que possibilita o *feedback* imediato (raspadinhas, aplicativos de celular entre outros). À seguir, o professor discute as questões, esclarece dúvidas, e, se necessário, realizam uma miniconferência, com foco nos aspectos mais importantes.⁽⁹⁻¹⁰⁾

E, por fim, a última etapa é chamada de *aplicação dos conceitos* que consiste na aplicação dos conhecimentos adquiridos para resolverem questões que estejam envolvidas à prática profissional. Esta etapa deve ser mais longa e para sua elaboração precisa atender a quatro princípios: problema significativo, mesmo problema para as equipes, escolha específica e relatos simultâneos.⁽⁹⁻¹⁰⁾

Entre as diversas funções que o TBL pode proporcionar estão: a promoção de uma visão construtivista do conhecimento, corresponsabilização, colaboração, desenvolvimento do trabalho em equipe, fortalecimento das habilidades interpessoais e estímulo ao raciocínio crítico dos estudantes.⁽⁹⁻¹⁰⁾

Uma revisão de literatura⁽¹¹⁾, mostrou que grande parte dos estudos existentes na literatura sobre o uso do TBL na formação em saúde tem foco no sucesso acadêmico, como pontuações em testes e avaliações de cursos e na satisfação do estudante. Assim, ainda é preciso investir em estudos que investiguem os impactos do trabalho nas equipes, nível de experiência do professor em relação ao método, a influência do TBL nos diferentes atores envolvidos, a abertura e o envolvimento do professor no uso do método influenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo a literatura científica sinalizando que os alunos podem obter benefícios por meio da Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), há uma escassez de estudos que

descrevam a utilização dessa metodologia no contexto universitário no território brasileiro.⁽¹²⁾ Dessa forma, é imprescindível refletir sobre as metodologias que permeiam o processo formativo dos profissionais de saúde⁽¹³⁾ e estimular a realização de pesquisas que investiguem o uso de MA em cursos de graduação em enfermagem.⁽¹⁴⁾

Diante dessa discussão, questiona-se: a metodologia do TBL é capaz de desenvolver competências no ensino de enfermagem? É, portanto, objetivo desse estudo analisar a percepção de estudantes e de professores sobre o uso do TBL no desenvolvimento de competências no ensino de enfermagem.

2 MÉTODO

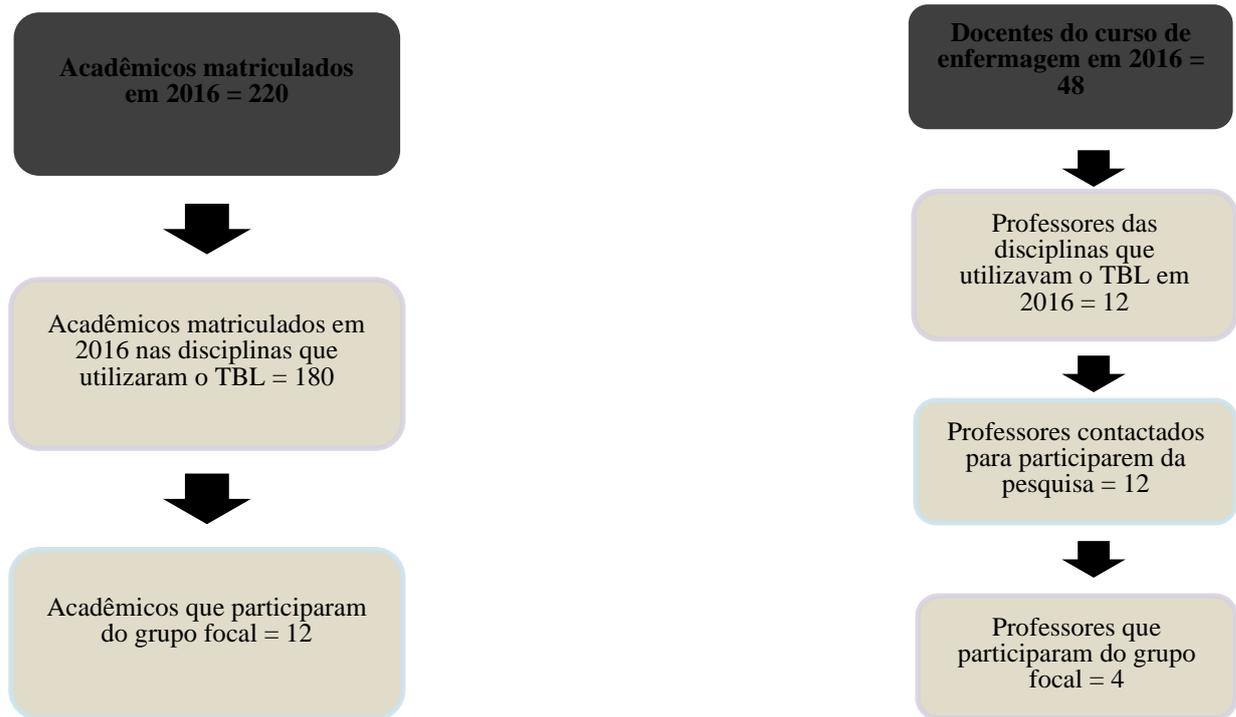
Realizou-se uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa⁽¹⁵⁾ norteada pelas recomendações do *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)*.⁽¹⁶⁾

Foram participantes da pesquisa os acadêmicos que cursaram disciplinas nas quais foram utilizadas o TBL como metodologia de ensino no segundo semestre de 2016. Também participaram do estudo, os professores que utilizaram o TBL como metodologia de ensino nas disciplinas no período descrito acima. Foram excluídos os professores que estavam afastados do serviço por licença ou férias e os acadêmicos menores de 18 anos.

A escolha do ano de 2016 se justifica pelo fato de que os professores do curso de enfermagem receberam uma capacitação e um incentivo para a utilização dessa metodologia em um curso realizado pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) durante a semana pedagógica deste mesmo ano.

Foram selecionados e convidados a participar do estudo por contato face a face e por e-mail todos os professores e os acadêmicos dos períodos em que essas disciplinas ocorreram. Ao todo foram convidados 12 professores e 180 estudantes. Mesmo após convite, e sensibilização sobre a importância do estudo, participaram dos grupos focais quatro professores e 12 acadêmicos. A figura 1 abaixo descreve a seleção dos participantes do estudo.

Figura 1 - Fluxograma de seleção dos participantes da pesquisa. Goiânia, GO, Brasil, 2016.



A pesquisa foi realizada em uma universidade pública do estado de Goiás que possui o curso de enfermagem. As disciplinas que utilizaram o TBL no período do estudo foram de natureza de Núcleo Livre: “De repente mãe: da amamentação a sexualidade”, “Imunizações”; de natureza do Núcleo específico: "Tecnologia da Educação em Saúde"; "Promoção da Saúde"; "Central de Material e Esterilização"; "Enfermagem Cirúrgica"; "Ginecologia e Obstetrícia".

A coleta de dados da investigação seguiu as seguintes etapas operacionais: 1ª etapa - consulta aos planos de ensino das disciplinas oferecidas pelo curso no 2º semestre de 2016, analisados quanto ao tópico estratégias de ensino, sendo selecionadas as disciplinas que constavam no plano a utilização do TBL, de forma integral ou parcial, como estratégia de ensino.

Posteriormente, foi realizado o primeiro encontro do pesquisador com o público-alvo e foi explicado o objetivo da pesquisa, e os que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deixando claro que a reunião seria gravada, a participação seria livre e que poderiam em qualquer momento se excluir do grupo se assim sentissem vontade.

A 2ª etapa da coleta de dados diz respeito a realização das duas sessões dos grupos focais, uma com os acadêmicos e outra com os professores, que ocorreram nas dependências da universidade e foram conduzidas por uma professora doutora *expert* em Gestão e Coordenação de Grupos, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada grupo.

O roteiro utilizado para a realização do grupo focal dos acadêmicos apresentava 15 perguntas norteadoras, já o utilizado com os professores apresentava 14. Entre as questões, de uma maneira geral, foi perguntado aos participantes sobre o aprendizado adquirido com o uso do TBL, a diferença em relação a outras metodologias, o impacto na formação, a importância e os problemas de cada etapa para o processo de ensino aprendizagem, principais mudanças percebidas no ensino com o uso do TBL e ainda o que foi bom e/ou ruim, e o que poderia melhorar. Para os alunos, em particular, foi perguntado sobre a participação deles nas equipes e sobre o impacto da metodologia na atuação profissional, e para os professores o significado do uso do TBL em sua disciplina.

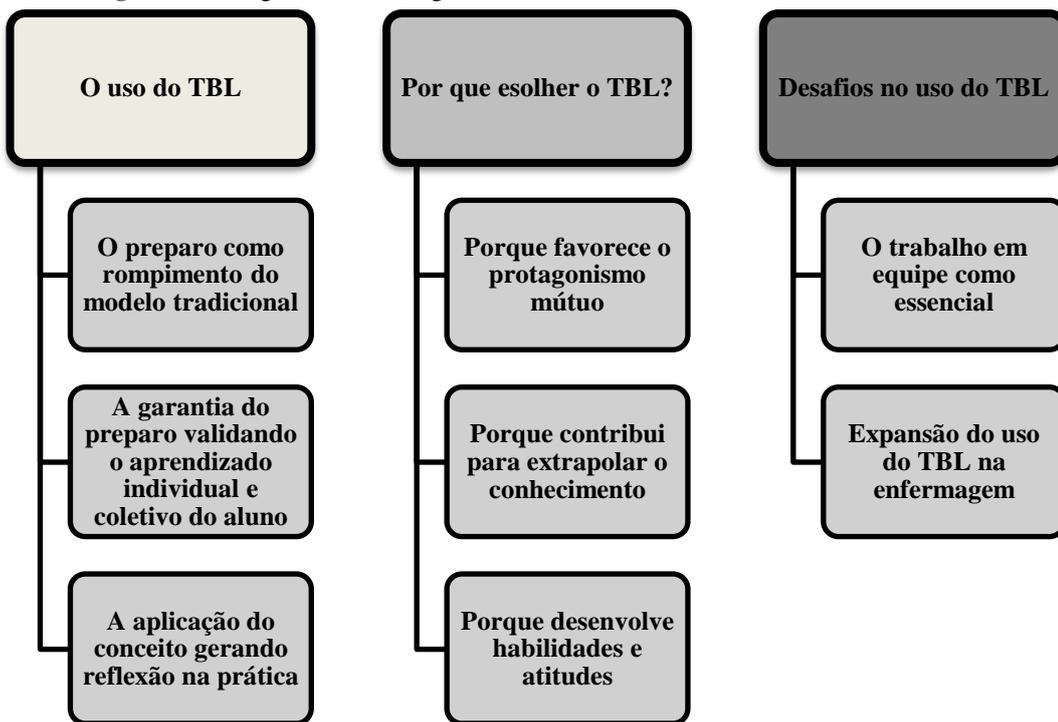
Os dados emergentes foram submetidos à análise de conteúdo, modalidade temática, proposta por Bardin⁽¹⁷⁾ seguindo as etapas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

O projeto foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (CEP-HC/UFG). E, aprovado sob protocolo n. 2.446.298. O projeto foi desenvolvido segundo as recomendações propostas pelo Conselho Nacional de Saúde, na Resolução Nº 466/2012.⁽¹⁸⁾ No sentido de preservar a identidade dos participantes, seus registros são apresentados pela letra “E” para estudantes e “P” para professores, seguida de números (E1 a E12) e (de P1 a P4).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das falas dos participantes emergiram três categorias temáticas e oito subcategorias (Figura 2).

Figura 2 - Categorias e subcategorias do estudo. Goiânia, GO, Brasil, 2016.



3.1 O USO DO TBL

3.1.1 O preparo como rompimento do modelo tradicional

A análise dos relatos mostrou que a etapa do preparo foi o primeiro passo para o rompimento com o modelo tradicional de ensino, sinalizando um processo diferente do habitual.

[...] E faz diferença, faz... Os alunos, ao meu ver, eles reclamam porque eles não querem preparar, mas que o preparo faz diferença, faz! (P1)

[...] uma coisa é o professor chegar e explicar pra você aquele assunto do livro, outra coisa é você chegar e ler o livro [...]. (E6)

A fase do preparo do TBL mostrou-se uma etapa eficaz para que os alunos adotassem uma postura mais ativa durante o processo de ensino-aprendizagem, diferenciando do modelo tradicional de ensino, em que os estudantes são apenas receptores de conteúdos. Dessa forma, os estudantes se tornam responsáveis por se prepararem individualmente para os testes, com o auxílio dos materiais fornecidos pelo facilitador e que tem como base os objetivos de aprendizagem do curso.

Embora tenham sido apontadas dificuldades com relação a adaptação a nova metodologia, os atores sentiam-se motivados ao perceber que conseguiram ser ativos na busca pelo conhecimento.

[...] quando você consegue acabar o conteúdo e entender alguns tópicos você fica tão feliz, que você conseguiu ler aquele negócio e entender sozinha, é incrível também essa parte. Foi difícil. (E11).

[...] porque acho que a gente saiu do lugar comum, a gente teve que buscar mais coisa e falar: não, pera aí, de onde é que a gente vai tirar isso e buscar coisas que geralmente a gente não utiliza, por exemplo para teorizar [...] então nos obrigou né a buscar mais [...]. (P4)

3.2 A GARANTIA DO PREPARO VALIDANDO O APRENDIZADO INDIVIDUAL E COLETIVO DO ALUNO

Nessa subcategoria a importância da “garantia do preparo” foi entendida como a validação do preparo e consequentemente do protagonismo de cada ator.

A garantia do preparo também foi importante porque eu pude confirmar se a forma que eu me preparei estava trazendo resultados ou não, se é a forma correta ou não de se estudar. (E1)

A garantia do preparo despertou reflexões nos participantes do estudo que evidenciaram que essa fase foi importante para confirmar a eficácia do aprendizado em grupo e individual. De acordo com a literatura⁽¹⁰⁾ essa etapa do método é fundamental para que os sujeitos percebam suas responsabilidades, não apenas individuais, mas também com o grupo, pois a falta de preparação dificulta o desenvolvimento do grupo e resulta em ressentimento dos alunos que se prepararam, pois estes percebem a sobrecarga causada pelos seus colegas menos dispostos. Além disso, esse momento é fundamental para que os autores percebam que são agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa etapa também foi identificada como o momento de confirmação da efetividade do grupo e dos membros da equipe.

[...] porque quando você vai pra discussão e você vê que todo mundo marcou a mesma alternativa, por exemplo, e todo mundo acertou, você tá vendo que o grupo tá em consonância, que tá funcionando ali de um jeito bom, que tá todo mundo sendo produtivo. (E11)

Então, o que a gente fez é que, do início ao fim, os grupos eram os mesmos, e desde o primeiro dia a gente conseguiu perceber quais grupos se preparavam mais e quais não se preparavam. (P4)

Esse trabalho em equipe por meio da divisão de subgrupos proporcionado pelo emprego do TBL em sala de aula, favorece o compartilhamento de ideais, o que fomenta discussões que contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados.⁽¹⁹⁾

3.3 A APLICAÇÃO DO CONCEITO GERANDO REFLEXÃO NA PRÁTICA

Os atores perceberam que a etapa “aplicação do conceito” é facilitadora no processo de execução na prática, pois é o momento da conexão entre o conteúdo teórico e o prático.

Nós passamos um estudo de caso pra eles e pedimos pra que eles fizessem um plano de alta, [...] evoluíssem uma visita pré-operatória e fizessem um plano de alta praquele paciente. Então o grupo, ele, cada grupo entregou isso. Valeu como aplicação do conhecimento. (P2)

Sem contar que querendo ou não, a gente tem que colocar isso em prática, [...] então você tem que colocar em prática aquilo que você aprendeu ali, e aí você descobre algumas coisas que você leu e que não faziam tanto sentido, [...], mas realmente eu vi que é importante. (E6)

A aplicação do conceito demonstrou ser eficaz para que os estudantes relacionassem a teoria trabalhada em sala de aula com a prática. Esse momento contribuiu para uma visão construtivista do conhecimento, em que o aprendizado é construído a partir de informações obtidas de diversas formas e que envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também as vivências de cada um. Além disso, os exercícios colaboram para reflexões a respeito da prática clínica e sobre o desempenho do trabalho em equipe.⁽²⁰⁾

3.4 PORQUE ESCOLHER O TBL?

Essa categoria dá luz aos relatos dos estudantes e professores sobre os determinantes para a escolha dessa metodologia de ensino.

3.5 PORQUE FAVORECE O PROTAGONISMO MÚTUO

"[...] nós, enquanto professores, facilitadores...esse protagonismo deles vai depender muito da gente. A gente tem muito trabalho pra que o processo de ensino-aprendizagem seja protagonizado pelo estudante." (P4)

"Tipo assim, um pouco de independência também [...] porque geralmente a gente tá acostumado com o método que o professor fala então a gente já tem uma direção, quando você não tem, você tem que ter autonomia de decidir como que você vai estudar." (E6)

3.6 PORQUE CONTRIBUI PARA EXTRAPOLAR O CONHECIMENTO

Eu acho que deu pra falar sobre mais conteúdos do que as outras matérias conseguiu, porque o preparo era diferente então não é só: ah, essa aula tá dada e essa é a matéria pra prova, faz os limites do grupo ir mais até porque tem uma inversão, não é só pela

nota, não é só pelo passar na matéria, é pelo conhecimento que você precisa adquirir e as habilidades que o pessoal já falou. (E11)

[...] eu acho que o TBL nos obriga a sair da área de conforto. Nos obriga! Porque como as colegas já falaram a gente tem que estudar mais pra poder preparar o material e...isso nos obriga a aprofundar, a aprofundar mais no assunto. (P1)

3.7 PORQUE DESENVOLVE HABILIDADES E ATITUDES

Que bom desenvolveu algumas habilidades que eu não tinha, melhorou bastante. É difícil ainda pra mim essa coisa de argumentar, defender o ponto de vista, mas o tbl proporciona isso a gente, de saber argumentar, saber ouvir e colocar uma intervenção. (E1)

Porque ensinar os alunos, a gente conseguiu fazer isso né, em algum grau em medir, mas ensinar os alunos a fazer leitura crítica de artigos, que não era o objetivo da disciplina, mas a gente acabou fazendo[...] (P3)

Dentre os critérios elencados pelos professores para a escolha da metodologia de ensino, está a possibilidade de desenvolver o protagonismo de todos os atores envolvidos no processo e o desenvolvimento de competências. Os achados desse estudo mostraram que o TBL instiga a quebra de um paradigma enraizado no formato de ensino e desafia professores e estudantes a mudarem seus comportamentos na busca de conhecimentos. Também faz com que o professor prove o sabor de ser facilitador e o aluno, um real criador de suas aprendizagens. Sabemos que as concepções pedagógicas influenciam diretamente na formação dos profissionais, assim, concepções que desenvolvem a capacidade do estudante de aprender-a-aprender, os tornam pessoas críticas, reflexivas e transformadoras de realidades.⁽²¹⁾

As percepções analisadas deixam claro que o TBL é uma potencial estratégia de ensino no desenvolvimento de competências, que envolve três componentes: conhecimento, habilidades e atitudes (CHA).⁽⁵⁾ Esses componentes tem sido cada vez mais requisitados no mercado de trabalho, visto que atualmente, além do conhecimento teórico, é exigido que os profissionais saibam relacioná-lo com a prática e transformá-lo em ações. Além disso, a literatura⁽¹³⁾ revela que o CHA é de suma importância para o desempenho profissional em qualquer área de atuação, seja na assistência, gestão, ensino ou pesquisa.

O emprego do CHA possibilita tomada de decisão, autonomia, liderança, comunicação, trabalho em equipe, compreensão, planejamento, raciocínio crítico, observação, comparação, argumentação, convencimento, resolução de problemas, proatividade, responsabilização e comprometimento. Isso se dá, porque em suas etapas

de preparo, garantia do preparo e aplicação dos conceitos, o TBL estimula o estudante a desenvolver e aprimorar tais competências, que por vezes não são amplamente requisitadas no modelo tradicional de ensino.⁽²²⁾

3.8 DESAFIOS NO USO DO TBL

Os participantes do estudo apontaram ainda algumas questões que precisam ser entendidas na execução da metodologia, e os caminhos que ainda faltam ser trilhados para uma melhor difusão dessa estratégia.

3.9 O TRABALHO EM EQUIPE COMO ESSENCIAL

[...] a questão de trabalhar em grupo com pessoas que não estavam dispostas a ter responsabilidade com si próprio e nem com o grupo foi uma coisa bem difícil de trabalhar [...]. (E5)

[...] eu aprendi também que tem que trabalhar muito para fazer TBL. Se quiser, tem que trabalhar muito. E em equipe. (P3)

Mesmo sendo apontada nas falas dos participantes como uma habilidade desenvolvida no TBL, o trabalho em equipe, foi entendido como um desafio a ser superado. A grande dificuldade sinalizada pelos acadêmicos nas sessões de TBL diz respeito ao impacto que a atuação de cada membro em particular pode causar ao grupo. Esse desafio também foi evidenciado em outra investigação⁽²²⁾, no entanto, os autores ressaltam que apesar das dificuldades para a coesão do grupo, o trabalho em equipe estimula a responsabilização entre os pares e a construção coletiva de conhecimento.

O trabalho em equipe abarca conhecimentos, habilidades e atitudes de todos os componentes do grupo, e não exclui a singularidade de cada indivíduo, levando em consideração os aspectos culturais e comportamentais que potencializam o trabalho em equipe.⁽²³⁾

O trabalho em equipe exige uma retroalimentação de habilidades individuais e grupais e é por meio dele que os melhores resultados são obtidos para a ampliação e qualidade dos serviços. A capacidade de se trabalhar em equipe deve ser continuamente desenvolvida, pois requer dos indivíduos capacidade de comunicação e liderança, melhora das relações interpessoais e desejo de contribuir com o outro.⁽²³⁾

3.10 EXPANSÃO DO USO DO TBL NA ENFERMAGEM

Que pena que não é maior difundido, mais utilizado, inclusive eu acho que se fosse pra outras matérias seria muito bem aplicado. (E11)

Que tal trazer essa metodologia para a pós-graduação, que é o que eu estou propondo em algumas disciplinas na pós, eu acho que ela fica com menos... suaviza mais a pós graduação porque nós trabalhamos com diversos artigos, então acho uma experiência muito boa. (P2)

A necessidade de ampliação da utilização do TBL durante o período de formação de profissionais de enfermagem foi apontada como uma barreira que precisa ser superada. A literatura sinaliza que o emprego de MA no processo de ensino aprendizagem em enfermagem é relevante porque o aprendiz se torna o grande protagonista do processo⁽²⁴⁾, e desenvolve competências para qualificar a assistência à saúde durante o exercício da profissão após concluírem o curso.⁽²⁵⁾ Dessa forma, é importante que os docentes dos cursos de enfermagem ampliem o seu olhar para ultrapassarem o modelo tradicional de aprendizagem.

O TBL se mostrou uma ferramenta capaz de fazer com que o estudante vivencie o trabalho em equipe durante sua formação, além de preparar os estudantes para lidarem com diversos contextos. Essa diversidade de situações contribui com a prática profissional, já que no trabalho em saúde surgem as mais diversas demandas relacionadas ao paciente, assim, ser preparado para lidar com diversas situações na graduação é imprescindível.

O TBL, ao vincular os alunos com seu exercício e prática profissional, viabiliza a formação profissional condizente com essa realidade, pois estimula os estudantes a terem autonomia, a serem criativos, críticos e reflexivos para lidar com os mais diversos impasses.⁽¹³⁾ Dessa forma, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, os estudantes constroem uma formação que extrapola o caráter puramente acadêmico e abrangem também o âmbito social.⁽²⁶⁾

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das percepções de professores e acadêmicos acerca do uso do TBL na graduação em enfermagem revelou que a estratégia, ao propiciar o exercício do protagonismo mútuo, é capaz de desenvolver habilidades que não seriam tão amplamente aprimoradas em oportunidades de sala de aula.

A pesquisa evidenciou que o TBL favorece a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, que resultam no desenvolvimento de competências fundamentais

para o desempenho profissional do enfermeiro. Além disso, mostrou que a verificação dos conceitos básicos, seja de forma individual e em equipe, possibilitou ao estudante interpretar, analisar, avaliar e principalmente tomar decisões a partir de evidências científicas que norteiam a prática de atuação na enfermagem.

Todavia algumas dificuldades foram sinalizadas como foco de superação, tais como as relações interpessoais dos componentes das equipes nas sessões de TBL, o reconhecimento do trabalho prévio do professor na elaboração das etapas da metodologia, bem como a expansão do uso do método em outras disciplinas e demais níveis de qualificação na enfermagem bem como a sensibilização de outros professores para utilização do TBL. O *feedback* imediato não foi mencionado nem pelos estudantes e nem pelos professores, o que demonstra que os atores envolvidos podem não ter reconhecido a importância dessa etapa no processo.

O trabalho em equipe é uma habilidade que precisa ser desenvolvida, principalmente nos cursos da área da saúde, em especial na enfermagem por sua característica de profissão executada em equipe que desenvolve ações de corresponsabilidade, colaboração e vínculo. Neste estudo, se apresentou como um desafio a ser superado um processo que gerou resistência e reflexões entre os estudantes. Entre os professores foi reforçado a necessidade de não estar sozinho na elaboração das sessões de TBL, que estar em equipe facilita o trabalho.

A investigação contribui para mostrar a verdadeira percepção e sentimentos dos atores envolvidos sobre a metodologia, possibilitando melhor entendimento e compreensão do fenômeno. O grupo focal como método de coleta de dados se mostrou adequado nesse processo de pesquisa já que proporcionou uma abertura aos participantes para se expressarem e, facilitou uma compreensão grupal da realidade. Como limitação, identificamos a adesão restrita dos professores e estudantes ao processo investigativo do grupo focal.

Recomendamos que mais estudos como esse sejam realizados nos cursos de enfermagem e em outros cursos da graduação na área da saúde, para que a compreensão da dimensão do método seja ampliada e aprimorada, bem como a compreensão sobre o desenvolvimento da habilidade para trabalhar em equipe, gerada no TBL.

5 CONFLITOS DE INTERESSE

Não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

1. Pinho ES, Nunes FC, Vale RRM, Sousa JM, Silva NS. Grupo operativo como estratégia do processo de ensino aprendizagem. GEPESVIDA [internet] 2019 [citado em 23 nov 2020];5(11): 14-29. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/345/175>
2. Palheta AMS, Cecagno D, Marques VA, Biana CB, Braga LR, Cecagno S. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. Interface (Botucatu, Online) [internet] 2020 [citado em 26 nov 2020];24: e190368 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190368>
3. Ayres RMSM, Cavalcanti MFR. Desenvolvimento de competências e metodologias ativas: a percepção dos estudantes de graduação em administração. Administração: Ensino e Pesquisa [internet] 2020 [citado em 26 nov 2020];21(1):52-91. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/7f99abe931a18ace8825125a6d13dbba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034243>
4. Carvalho FV, Jardim ACS, Pereira M, Nogueira MJM. O Projeto ‘Currículos Inovadores Integrados por Projetos Interdisciplinares e Metodologias Ativas’ e a apresentação de um Instrumento/Escala de Autoavaliação de Competências Educacionais. Scientia Vitae [internet] 2020 [citado em 26 nov 2020];10(29):23-37. Disponível em: <http://www.revistaifsp.com/v10n292337.pdf>
5. Dias IS. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Rev Psicol Esc Educ [internet] 2010 [citado em 26 nov 2020];14(1): 73-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>
6. Vieira MA, Souto LES, Souza SM, Lima CA, Ohara CVS, Domenico EBL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: o papel das competências na formação do enfermeiro. Revista Norte Mineira de Enfermagem (Renome) [internet] 2016 [citado em 26 nov 2020];5(1):105-121. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renome/article/view/2558>
7. Brasil. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União. De novembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
8. Brasil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. De dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
9. Krug RR, Vieira MSM, Maciel MVA, Erdmann TR, Vieira FCF, Koch MC, et al. O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. Rev. bras. educ. méd. [internet] 2016 [citado em 26 nov 2020];40(4): 602-620. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00452015>

10. Bollela VR, Senger MH, Tourinho F, Amaral EM. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina (Ribeirão Preto, Online)* [internet] 2014 [citado em 26 nov 2020];47(3):293-300. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>
11. Reimschisel T, Herring AL, Huang J, Minor TJ. A systematic review of the published literature on team-based learning in health professions. *Med Teach* [internet] 2017 [citado em 26 nov 2020];39(12): 1227-1237. Disponível em: [10.1080/0142159X.2017.1340636](https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1340636)
12. Teixeira AAR, Botelho CV, Roncari CF. Aprendizagem baseada em equipe em neurofisiologia: desempenho e percepção de estudantes de medicina. *Rev Med (São Paulo)* [internet] 2020 [citado em 26 nov 2020];99(3): 236-241. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v99i3p236-241>
13. Colares KTP, Oliveira W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. *Revista Sustinere* [internet] 2018 [citado em 26 nov 2020];6(2): 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.36910>
14. Dias MAM, Oliveira ANH, Souza JS, Rosa FT, Maia TSC, Belarmino LM. Domínio das metodologias ativas por docentes de curso de graduação em enfermagem. *Research, Society and Developmen* [internet] 2020 [citado em 26 nov 2020];9(8):e364985169. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5169>
15. Polit DF, Beck CT, Viegas K, Lora PS, Leal SMC. *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. Trad. de Maria da Graça Figueiró da Silva Toledo. 9º ed. Porto Alegre, Artmed; 2019.
16. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int. j. q. health care*. [internet] 2007 [citado em 26 nov 2020];19(6): 349-357. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
17. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. 70º ed. Lisboa: LDA; 2016.
18. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde, Brasília, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
19. Oliveira TE, Araújo IS, Veit EA. Aprendizagem Baseada em Equipes (Team - Based Learning): um método ativo para o ensino de física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. [internet] 2016 [citado em 26 nov 2020];33(3):962-986. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n3p962/33015>
20. Hrynchak P, Batty H. The educational theory basis of team-based learning. *Med. teach*. [internet] 2012 [citado em 26 nov 2020];34(10): 796-801. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>

21. Macedo KDS, Acosta BS, Silva EB, Souza NS, Beck CLC, Silva KKD. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.* [internet] 2018 [citado em 26 nov 2020];22(3):e20170435. Disponível: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>
22. Oliveira BLCA, Lima SF, Rodrigues LS, Pereira Júnior GA. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. *Rev. bras. educ. méd.* [internet] 2018 [citado em 26 nov 2020];42(4): 86-95. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4rb20180050>
23. Guimarães RLS, Garanhani ML, Haddad MCL, Souza SNDH. Trabalho em equipe na formação do enfermeiro: perspectivas e desafios sob a ótica do pensamento complexo. *Rev. ens. educ. cienc. human.* [internet] 2018 [citado em 26 nov 2020];19(4):465-471. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/5165>
24. Brito LS, Ribeiro LS, Ulisses LO, Ortiz MFA, Whitaker MCO. Experiência de discentes de enfermagem em metodologias ativas na atividade de ensino docente. *Rev. baiana enferm.* [internet] 2017 [citado em 26 nov 2020];31(3):e21715 Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/21715/15029>
25. Souza EFD, Silva AG, Silva AILF. Metodologias ativas na graduação em enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso. *Rev. bras. enferm.* [internet] 2018 [citado em 26 nov 2020];71(suppl 2):976-980. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71s2/pt_0034-7167-reben-71-s2-0920.pdf
26. Valci M, Marinho RAC. Intervenção pedagógica no processo ensino e aprendizagem. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, [internet] 2021 [citado em 26 mar 2021];7(1):8208-8218. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23558/18927>