

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Tatiane Aparecida Batista

**APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO EM ENFERMAGEM: significações de alunos e
professores**

Taubaté – SP

2022

Tatiane Aparecida Batista

**APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS
ATIVAS NO ENSINO EM ENFERMAGEM:
significações de alunos e professores**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

B333a Batista, Tatiane Aparecida

Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem : significações de alunos e professores / Tatiane Aparecida Batista. -- 2022.

203 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Metodologias ativas. 2. Professores de Enfermagem – Formação. 3. Enfermagem – Estudo e ensino. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

TATIANE APARECIDA BATISTA
APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO EM
ENFERMAGEM: significações de alunos e professores

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Data: 30/03/2022

Resultado: **Aprovada**

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Cristovam da Silva Alves

Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. (a) Dr. (a) Marina Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. (a) Dr. (a) Ivany Machado de Carvalho

Univap

Assinatura

Dedico este trabalho a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por me concederem o dom da vida. Aos meus pais e a todos os professores que me ajudaram a ser a profissional que sou e que muito me apoiaram durante minha trajetória educacional e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por abençoarem e iluminarem a minha trajetória acadêmica e profissional, por me darem saúde, força e sabedoria em momentos que pensei em desistir. E também pela proteção diária e por se fazerem presentes em pequenas e grandes situações da minha vida.

Aos meus pais, por me apoiarem durante todos esses anos, em minha carreira acadêmica, profissional e pessoal, presentes e preocupados com meus passos e decisões, e por terem contribuído de forma significativa para a construção da mulher que hoje sou.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, pela atenção, conhecimento e acolhimento prestado, pela significativa contribuição em minha formação e na construção de saberes variados. Apesar das dificuldades encontradas durante o período pandêmico, caracterizado por diversas crises, como a econômica, social e política, mostraram-se excelentes profissionais e conduziram as aulas com maestria, não deixando de investir na qualidade das aulas.

Ao meu orientador, Cristovam da Silva Alves, por todas as observações e orientações durante a realização da pesquisa e das demais atividades desenvolvidas no mestrado profissional em educação.

A duas amigas e parceiras que me apoiaram e ajudaram desde o começo do mestrado: Ligia Pimenta, que me acompanha e auxilia há anos, sempre presente em minha vida, em momentos difíceis ou para me acompanhar em shows, e Marina Abrami, que conheci no mestrado, pelo apoio e misto de sentimentos que passamos durante esses dois anos.

Às instituições de ensino que autorizaram a realização da pesquisa, pela confiança e parceria durante o momento da coleta de dados com os participantes da pesquisa.

O que eu ouço, eu esqueço;
O que eu ouço e vejo, eu me lembro;
O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;
O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
O que eu ensino para alguém, eu domínio com maestria.

Modificado por Silberman (1996)

RESUMO

Objetivou-se verificar a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem. Investigou-se como os docentes enfermeiros utilizam práticas ativas de aprendizagem e as principais dificuldades que encontram. A pesquisa foi aplicada em uma Universidade e em uma escola técnica profissionalizante, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo. Teve como processo metodológico a abordagem qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário de identificação para os professores enfermeiros, seguido de uma entrevista com dois professores do nível superior. Foram também realizados três encontros de grupo focal com cinco enfermeiros professores do nível técnico. Para verificar a significação dos alunos da graduação em enfermagem e do Ensino Técnico, em relação ao uso das metodologias ativas, foi aplicado um questionário com vinte e quatro graduandos e cinquenta e um discentes do ensino técnico em enfermagem. Para a participação, o critério adotado foi a adesão à pesquisa. Os questionários foram aplicados de forma online. As entrevistas e grupos focais foram realizadas de forma remota, respeitando as orientações sobre o isolamento social, devido à pandemia que ocorria no período da coleta de dados. Para análise dos dados foi aplicada a metodologia dos núcleos de significações, obtendo-se o total de 91 pré-indicadores, 9 indicadores e 3 núcleos de significação, denominados: “Aplicabilidade das metodologias ativas e as principais práticas utilizadas”; “Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas” e “O preparo pedagógico e a capacitação profissional”. Os resultados apontaram que os enfermeiros professores têm conhecimento sobre o que são metodologias ativas e que buscam utilizar o respectivo método em suas aulas. No entanto, algumas dificuldades são encontradas na utilização das metodologias ativas, como falta de recursos materiais e tecnológicos, ausência de internet ou Wi-fi na sala de aula, falta de recursos materiais e tecnológicos. Ressalta-se que algumas dificuldades se acentuaram ainda mais no período da pandemia da Covid 19. Evidenciou-se também que os docentes buscam fazer cursos de capacitação profissional, na maioria das vezes custeados por eles mesmos. Com relação aos alunos, observou-se que, tanto os discentes do ensino técnico, como os do ensino superior, gostam de aulas que requerem maior participação e envolvimento. Os alunos indicaram que esse modelo de aula contribui significativamente em sua formação deles, pois desenvolvem habilidades e conhecimentos que os auxiliam a trabalhar em grupo, a estimular o pensamento crítico e a reduzir a timidez.

Palavras-Chaves: Metodologias Ativas. Formação de Professores de Enfermagem. Ensino em enfermagem.

ABSTRACT

The objective was to verify the applicability of active methodologies in nursing education. It was investigated how nursing professors use active learning practices and the main difficulties they encounter. The research was applied in a University and in a vocational technical school, both located in the countryside of the state of São Paulo. The qualitative approach was used as a methodological process and an identification questionnaire was used as an instrument for data collection for the nurse professors, followed by an interview with two higher education professors. Three focus group meetings were also held with five nurse professors at the technical level. To verify the significance of undergraduate nursing and technical education students in relation to the use of active methodologies, a questionnaire was applied to twenty four undergraduates and fifty one students of technical education in nursing. For participation, the criterion adopted was adherence to the research. The questionnaires were applied online. The interviews and focus groups were carried out remotely, respecting the guidelines on social isolation, due to the pandemic that occurred during the data collection period. For data analysis, the methodology of meaning cores was applied, obtaining a total of 91 pre-indicators, 9 indicators and 3 meaning cores, called: “Applicability of active methodologies and the main practices used”; “Difficulties encountered in the use of active methodologies” and “Pedagogical preparation and professional training”. The results showed that the nurse teachers are aware of what active methodologies are and that they seek to use the respective method in their classes. However, some difficulties are found in the use of active methodologies, such as lack of material and technological resources, lack of internet or Wi-Fi in the classroom, lack of material and technological resources. It is noteworthy that some difficulties were even more accentuated in the period of the Covid 19 pandemic. It was also evidenced that teachers seek to take professional training courses, most of the time at their own expense. With regard to students, it was observed that both technical and higher education students like classes that require greater participation and involvement. The students indicated that this class model contributes significantly to their training, as they develop skills and knowledge that help them to work in groups, stimulate critical thinking and reduce shyness.

Keywords: Active Methodologies. Nursing Teacher’s Education. Nursing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Trajetória Acadêmica.....	18
Figura 02 – Elementos constituintes das metodologias ativas de aprendizagem.....	38
Figura 03 – Idade dos docentes.....	65
Figura 4 – Tempo de docência em anos.....	65
Figura 5 – Especialização máxima dos docentes.....	66
Figura 6 – Idade dos discentes do curso técnico	68
Figura 7 – Idade dos graduandos.....	69
Figura 8 – Adesão dos discentes do nível técnico às aulas que requerem maior participação.....	74
Figura 9 – Adesão dos graduandos em aulas que requerem maior participação.....	75
Figura 10 – Práticas pedagógicas que os discentes do ensino técnico mais gostam de utilizar.....	78
Figura 11 – Práticas pedagógicas que os graduandos mais gostam de utilizar.....	78
Figura 12 – Práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem e compreensão do conteúdo dos discentes do nível técnico.....	78
Figura 13 – Práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem e compreensão do conteúdo dos graduandos.....	80
Figura 14 – Grau de dificuldade dos discentes do nível técnico em relação à execução das práticas pedagógicas.....	81
Figura 15 – Grau de dificuldade dos graduandos em relação à execução das práticas pedagógicas.....	81
Figura 16 – Grau de aprendizagem das aulas que requerem maior participação dos discentes do curso técnico.....	82
Figura 17 – Grau de aprendizagem das aulas que requerem maior participação dos graduandos.....	83

Figura 18 – Grau de estímulo por meio do uso das metodologias ativas para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico pelos discentes do nível técnico.....	84
Figura 19 – Grau de estímulo por meio do uso das metodologias ativas para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico pelos graduandos	84
Figura 20 – Percepção dos discentes do nível técnico sobre a interação que ocorre entre professores e alunos.....	86
Figura 21 – Percepção dos graduandos sobre a interação que ocorre entre professores e alunos.....	87
Figura 22 – Percepção dos discentes do ensino técnico sobre o uso das metodologias ativas na formação futura.....	88
Figura 23 – Percepção dos graduandos sobre o uso das metodologias ativas na formação futura.....	89
Figura 24 – Métodos que melhor auxiliam na compreensão e absorção do conteúdo ensinado pelos discentes do ensino técnico.....	92
Figura 25 – Métodos que melhor auxiliam na compreensão e absorção do conteúdo ensinado pelos graduandos.....	93
Figura 26 – Pirâmide de William Glasser.....	94
Figura 27 – Execução de atividades prévias às aulas pelos discentes do ensino técnico.....	96
Figura 28 – Execução de atividades prévias às aulas pelos graduandos.....	96
Figura 29 – Triangulação dos núcleos.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de dados: BDTD.....	26
Quadro 2 – Banco de dados: CAPES.....	27
Quadro 3 – Banco de dados: LILACS.....	28
Quadro 4 – Resumo das pesquisas encontradas e utilizadas.....	28
Quadro 5 – Titulação das obras para descrição das pesquisas correlatas.....	34
Quadro 6 – Resumo dos partícipes da pesquisa.....	47
Quadro 7 – Síntese das práticas mencionados pelos discentes do técnico.....	72
Quadro 8 – Síntese das práticas mencionadas pelos discentes da graduação.....	72
Quadro 9 – Núcleos de significação.....	102

LISTA DE SIGLAS

AG	-	Aluno da Graduação em Enfermagem
AT	-	Aluno do Ensino Técnico em Enfermagem
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP- UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
Cofen	-	Conselho Federal de Enfermagem
CPC	-	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
EAD	-	Educação À Distância
EPI	-	Equipamento de Proteção Individual
ETEC	-	Escola Técnica Estadual
LBD	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	-	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PCK	-	Pedagogical Content Knowledge
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
TCLE	-	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
TI	-	Tecnologia da Informação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	-	Universidade de Taubaté
UTI	-	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

Apresentação do Memorial	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.2 Delimitação do Estudo	22
1.3 Problema	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	24
1.5 Organização do Trabalho	24
2 Fundamentação Teórica	26
2.1. Pesquisas vigentes que abordam sobre o tema	26
2.1.1. Pesquisas correlatas	29
2.2. As metodologias ativas	35
2.3. Mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem	39
2.4. O enfermeiro professor	41
3 METODOLOGIA	46
3.1. Participantes	46
3.2. Instrumentos de pesquisa	49
3.2.1. Entrevista	49
3.2.2. Grupo Focal	50
3.2.3. Questionário	51
3.3. Procedimentos para Coleta de informação/dados	52
3.4. Procedimentos para Análise de informações	54
3.5. Pressuposto teórico-metodológico: A Psicologia Sócio-histórica	56
3.6. As categorias de análise	59
3.6.1. Mediação	60
3.6.2. Historicidade	61
3.6.3. Pensamento e linguagem	61
3.6.4. Sentido e Significado	62

4 RESULTADOS E DISCUSÃO.....	64
4.1. Caracterização dos docentes.....	64
4.2. Caracterização dos discentes.....	67
4.3. As metodologias ativas sob a ótica dos discentes de enfermagem	70
5. ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	102
5.1. Núcleo I – Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas.....	103
5.2. Núcleo II – Dificuldade encontradas na utilização das metodologias ativas.....	107
5.3. Núcleo III – Preparo pedagógico e capacitação profissional.....	113
5.4. Análise Inter núcleos.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – Questionário de identificação dos professores.....	137
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	138
APÊNDICE C – Questionário para alunos	139
APÊNDICE D – Roteiro do grupo focal – 1º Encontro.....	143
APÊNDICE E – Roteiro do grupo focal – 2º Encontro.....	144
APÊNDICE F – Roteiro de grupo focal – 3º Encontro.....	145
APÊNDICE G – Pré-indicadores elaborados a partir das entrevistas e grupos focais...	146
APÊNDICE H – Indicador 1 – Percepção dos docentes sobre metodologias ativas....	155
APÊNDICE I - Indicador 2 – Abordagem pedagógica mencionados pelos docentes....	156
APÊNDICE J – Indicador 3 – Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem.....	158
APÊNDICE K – Indicador 4 – Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas.....	159
APÊNDICE L – Indicador 5 – O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor.....	161
APÊNDICE M – Indicador 6 – Busca por aprimoramento e capacitação profissional.....	162
APÊNDICE N – Indicador 7 – Questões institucionais relacionadas aos docentes	163
APÊNDICE O – Indicador 8 – A experiência profissional e a importância de inovar a prática.....	164
APÊNDICE P – Indicador 9 – Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem.....	165
APÊNDICE Q – Caracterização das aulas que os discentes do curso técnico mais gostam.....	167
APÊNDICE R – Caracterização das aulas que os graduandos mais gostam.....	169

APÊNDICE S – Descrição dos discentes do ensino técnico sobre metodologias ativas	171
APÊNDICE T – Descrição dos graduandos sobre metodologias ativas.....	171
APÊNDICE U – Explicação dos discentes de nível técnico sobre o porquê das aulas com metodologias ativas desenvolverem o raciocínio e pensamento crítico	172
APÊNDICE V - Explicação dos graduandos sobre o porquê das aulas com metodologias ativas desenvolverem o raciocínio e pensamento crítico.....	173
APÊNDICE W – Descrição dos discentes do curso técnico sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação futura.....	174
APÊNDICE X – Descrição dos graduandos sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação futura.....	175
APÊNDICE Y – Descrição dos discentes do ensino técnico sobre o constrangimento durante as aulas.....	176
APÊNDICE Z – Descrição dos graduandos sobre constrangimento durante as aulas.....	177
APÊNDICE AA – Relato dos discentes do técnico em enfermagem sobre execução das atividades previas solicitadas pelos professores.....	178
APÊNDICE AB – Relato dos graduandos sobre execução das atividades previas solicitadas pelos professores.....	179
APÊNDICE AC – Justificativa dos discentes do ensino técnico do porquê gostarem de trabalhar em grupo.....	180
APÊNDICE AD – Justificativa dos graduandos do porquê gostarem de trabalhar em grupo.....	181
APÊNDICE AE – Justificativa dos discentes do ensino técnico do porquê não gostarem de trabalhar em grupo.....	181
APÊNDICE AF – Justificativa dos graduandos do porquê não gostarem de trabalhar em grupo.....	182
APÊNDICE AG – Justificativa dos discentes do ensino técnico do porquê gostarem ou não de trabalhar com projetos.....	183
APÊNDICE AH – Justificativa dos graduandos do porquê gostarem ou não de trabalhar com projetos.....	184
APÊNDICE AI – Produto Técnico Educacional.....	185
ANEXO A – Solicitação de Pesquisa na Instituição de Ensino Técnico.....	191
ANEXO B - Termo de Compromisso e Responsabilidade de Publicação.....	193
ANEXO C – Ofício à Instituição de Ensino Superior	194
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Aluno.....	196
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professor.....	198
ANEXO F – Termo de autorização de uso de imagem.....	200
ANEXO G – Parecer Consubstancial do Cep.....	201

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Este resumo do memorial foi elaborado com o intuito refletir sobre o significado de minhas experiências significativas na trajetória acadêmica e profissional e de justificar a escolha do tema da dissertação.

Rabelo (2011) define memorial como uma bibliografia-narrativa que se insere na área da investigação educacional de forma a auxiliar na compreensão das práticas, motivações e escolhas das experiências humanas.

Iniciei minhas atividades acadêmicas aos 5 anos de idade, e minha trajetória, marcada por dedicação, empenho e esforço, e ainda não acabou, pois entendo que tenho muito a aprender e compreender.

Dando continuidade aos estudos, aos 7 anos iniciei o ensino fundamental, em uma escola que apresentava alguns déficits de ensino. Na época eram desconhecidas pela minha família as escolas de referência da cidade. No ano subsequente precisei mudar de escola, e minha mãe e os novos professores puderam constatar os déficits de ensino da instituição de ensino anterior.

Iniciei o ensino fundamental II em outra instituição educacional. Não foi necessário reforço escolar, e eu era uma das alunas de referência na sala de aula, devido às boas notas e à dedicação aos estudos. Aquela menina, até então tímida e com vários medos, começava a dar lugar a uma adolescente que apresentava maior segurança.

Após finalizar o ensino médio, na incerteza do que fazer no ano subsequente, prestei vestibulinho para uma escola técnica de referência na cidade e no Estado de São Paulo, a ETEC (Escola Técnica Estadual). Passei em quarto lugar no Curso Técnico em Administração, e iniciei minha formação nessa área.

O ano de 2008 foi marcado por mudanças, conquistas e estudo. Inscrevi-me no PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e consegui uma bolsa de cem por cento para cursar graduação em enfermagem.

Para esclarecer um pouco da importância do profissional enfermeiro, que tem variadas atribuições e responsabilidades, menciono Oliveira (2012), que se refere ao conceito desenvolvido por Wanda Horta, importante teórica que introduziu no Brasil uma teoria para fundamentar a enfermagem. Essa autora afirma que enfermagem é uma ciência e arte que procura contribuir para atender às necessidades humanas básicas, promover a saúde e bem-estar dos assistidos, contribuir no autocuidado e prestar assistência no processo de recuperação dos pacientes.

Apesar de realizar diversos cursos profissionalizantes afluía em mim um sentimento de ir além. Assim, em 2016 iniciei especialização em MBA Executivo em Gestão Hospitalar. Prestes a finalizar essa especialização, inscrevi-me na especialização Docência do Ensino Técnico. Nesse curso tive meu amor pela docência intensificado, e na elaboração da monografia estudei a importância das metodologias ativas.

Em 2020, mais uma vez um sonho se tornou realidade: atendendo à atração que tinha pela docência e a necessidade de aprimoramento de competências e habilidades ainda não desenvolvidas, ingressei no Mestrado Profissional em Educação.

O início do curso foi marcado por adaptações e desafios, devido à pandemia da Covid 19, que levou pessoas do mundo inteiro ao isolamento social. Todos sentiam medo e ansiedade inimagináveis, e o cenário passou a ser marcado por crise política, social e econômica.

Nessa época, atuava em uma UTI Covid, setor que tratava pacientes acometidos por essa doença, que é caracterizada por alta transmissibilidade. Decorria daí um grande medo de transmitir a doença aos meus pais, que são do grupo de risco.

Contrapondo-se a esse cenário caótico havia o início do mestrado, que exigia de mim muitos conhecimentos e reflexões e apesar. Apesar desse cenário atípico, que muitas vezes me levou a pensar em desistir, consegui manter o foco, e a vontade de aprender e me tornar uma professora enfermeira competente me deu forças para seguir adiante.

Conforme afirma Silva (2019), o docente enfermeiro deve ter conhecimento sobre sua área específica de atuação, mas necessita desenvolver competências e habilidades relacionadas ao processo educacional, pois a formação pedagógica contribui para o planejamento e organização das atividades de ensino.

Diante do exposto, desde a formação na graduação cogitava a ideia de lecionar, porém pensava que, para exercer a docência seria necessário experiência na área da enfermagem. Assim, durante anos atuei no ramo hospitalar, adquirindo prática e conhecimento para transmitir os ensinamentos de forma segura aos alunos. Tinha experiência profissional, mas faltavam-me os saberes docentes, e nesse sentido o mestrado em educação, desde as primeiras aulas contribuíram de forma significativa para esse aprendizado.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2012, p. 36) afirma que compõem um “saber plural”, pois sua prática é formada por saberes diversos e não se relacionam apenas ao ato de transmitir conhecimentos, pois constituem a criação de relações diversas entre os docentes e discentes. Ainda sobre o saber plural, Tardif (2012, p. 54) afirma que é “[...] formado por diversos saberes provenientes de instituições formativas, formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Com fundamento nessas afirmações e considerando minha inexperiência em docência, objetivei pesquisar sobre as metodologias ativas, que consistem em práticas inovadoras de aprendizagem. Esse método contribui para a formação de discentes críticos, reflexivos e mais autônomos.

Ainda há, para mim, um longo caminho a percorrer, que será repleto de desafios, encantos e desencantos, conforme ilustra a imagem abaixo, oriunda e adaptada de umas das atividades desenvolvidas no mestrado. A trajetória acadêmica é marcada por dias pacíficos (representados pelo Sol), por dias difíceis e tumultuados (representados pela chuva). No caminho haverá pedras, e vários sentimentos e conquistas, conforme representam as plaquinhas.

Figura 01 - Trajetória Acadêmica



ELABORAÇÃO: Jéssica Aparecida de Lima Furtado Batista

1. INTRODUÇÃO

Há anos estão em análise questões relacionadas com a educação em saúde nas instituições de ensino, que precisam de métodos para adequar o profissional formado de acordo com os princípios do sistema de saúde. O objetivo é que prestem assistência de qualidade às pessoas. Há necessidade de criar estratégias para um atendimento que contribua para um acolhimento eficaz e que garanta a satisfação da população (MELO; ALVES; LEMOS, 2014)

Ancorados nessa concepção, Mitre *et al.* (2008) afirmam que a educação do século XXI é desafiadora e as instituições de ensino devem ter uma visão holística, para que possam contribuir para a construção das alterações do contexto social e propagação da consciência individual e coletiva. O desafio relaciona-se com a capacidade de estimular o desenvolvimento da autonomia individual, que deve guardar relação com o coletivo. Por conseguinte, percebe-se uma crescente propensão ao uso de métodos de ensino inovadores que contribuam para uma prática pedagógica crítica, ética, transformadora e reflexiva, de modo a capacitar a formação do homem como ser histórico.

Vale ressaltar que a educação passa por um período de inovação e alterações, em busca de qualidade no ensino e de aprimoramento de habilidades. Em consequência, novos métodos de ensino estão surgindo, com o objetivo de preparar profissionais capacitados e habilitados para um mercado de trabalho em plena expansão e cada vez mais competitivo, segundo Hausschild e Vivian (2017).

Diante desse contexto, a preocupação em aprofundar o conhecimento sobre metodologias ativas de aprendizagem ocorre devido as notórias alterações dos cenários ético, político, social e econômico da sociedade atual. Essas alterações exigem uma formação profissional diferenciada. O profissional precisa apresentar concepções éticas e humanas, ser reflexivo e crítico, e atender às necessidades da população. Diante desse cenário, as práticas com metodologias ativas constituem um modelo de formação profissional mais propício para atender às exigências da atual política de saúde e de educação, conforme afirmam Mesquita, Meneses e Ramos (2016).

Ancoradas nessa concepção, as metodologias ativas de aprendizagem surgiram diante do princípio teórico do educador brasileiro Paulo Freire. Seu método de ensino e aprendizagem propõe o desenvolvimento de um discente que seja autônomo em seu processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve gerenciar e governar o seu processo formativo e de aquisição de conhecimentos. Esse método busca focar no processo de ensinar e aprender, além de propor

uma participação mais ativa e dinâmica de todos os envolvidos nesse processo de formação e aquisição do conhecimento, conforme afirmam Machado *et al.* (2017).

Ainda sobre metodologia ativa de aprendizagem, Schliemann e Antônio (2016), afirmam que se trata de uma prática pedagógica com princípios que visam à autonomia do educando, além de pressupor que o aluno seja o protagonista de um cenário educacional centrado em sua realidade e no contexto do seu escopo profissional. Esse cenário diferenciado de aprendizagem permite a integração dos indivíduos, real favorecimento do envolvimento dos discentes e construção coletiva de conhecimento.

Não se pode falar sobre metodologia ativa sem considerar a importância do docente como mediador do processo de aprendizagem. Conforme afirma Bulgraen (2010), o professor, além de assumir o papel de educador e transmissor de conhecimento, deve ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Deve fazer a ligação entre o discente e o conhecimento, contribuindo no processo de formação de pensamento crítico e autocrítico.

Ainda sobre a formação dos professores, Silva (2019, *apud* ROSEMBERG, 2002) afirma que é comum encontrar professores bacharéis que atuam como educadores em instituições de ensino, porém sem formação ou embasamento pedagógico para exercerem tal atividade. Esse fato ocorre devido ao critério de ingresso dos docentes nos variados níveis de unidades educacionais, que geralmente observam apenas a comprovação do conhecimento técnico-científico e não analisam ou avaliam a competência didático-pedagógico do profissional contratado, o que traz prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Na área da saúde, Sobral e Campos (2010) afirmam que, desde os anos 1980 era perceptível o despreparo dos colaboradores da área na assistência prestada aos pacientes, devido à discrepância entre a formação acadêmica dos discentes e a realidade profissional existente. Tal fato reforça a necessidade de se repensar as práticas metodológicas utilizadas na formação dos profissionais da área da saúde.

Ainda sobre a notória inaptidão dos profissionais da área da saúde Cyrino e Toralles-Pereira (2004) afirmam que a necessidade de alteração do currículo educacional na saúde é de reconhecimento internacional e que, frequentemente, as instituições educacionais são estimuladas a focar em atributos que valorizem e garantam a equidade e a qualidade da assistência à saúde.

1.1.Relevância do Estudo / Justificativa

A justificativa da pesquisa está estruturada por dois cenários. Um deles diz respeito à atuação dos profissionais da saúde que exercem papel crucial aos acometimentos e agravos à saúde da população, e o segundo refere-se à aplicabilidade das metodologias ativas como ferramenta para formação de um aluno autônomo em seu processo de aprendizagem e formação de habilidades e competências necessárias para a atuação profissional.

No primeiro cenário, que se refere à atuação do profissional de enfermagem, explicita-se de forma sucinta a importância desses profissionais, que têm variadas atribuições e responsabilidades na área da saúde. Segundo Alcântara *et al.* (2011), a enfermagem orienta-se de forma sistematizada para resolver problemas relacionados à saúde ou à necessidade de atendimento a um paciente.

Diante do exposto e da importância da atuação dos profissionais da área da saúde, Silva (2019) afirma que na enfermagem ainda são constatados dificuldades e desafios de ensino por parte dos docentes da área, pois geralmente são utilizadas técnicas e métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Assim, considerando o contexto educacional contemporâneo, objetiva-se romper com as metodologias tradicionais de ensino. Conforme abordado por Gemignani (2012), os currículos dos cursos de capacitação apresentam conteúdo insuficiente para a formação profissional, logo, é notória a necessidade de mudança dos modelos tradicionais de ensino e de verificação da possibilidade de utilização de práticas pedagógicas inovadoras e dinâmicas.

Diante do exposto, como forma de justificar o segundo cenário deste estudo destacam-se as metodologias ativas, uma proposição definida por Berbel (2011, p.29) como “[...] formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social”

Diante dos argumentos supracitados, a pesquisa justifica-se devido à necessidade de analisar questões educacionais dos profissionais da enfermagem, que exercem importante papel na assistência prestada aos pacientes. Dentre essas questões, o fato de que ainda são encontrados déficits no processo formativo desses profissionais, o que resulta em alteração da qualidade e eficácia do atendimento proporcionado ao paciente. Há também algumas instituições formadoras que não utilizam práticas ativas e inovadoras de aprendizagem, que constituem importante ferramenta para que o aluno desenvolva autonomia, em seu processo aprendizagem e também a capacidade de atuar com base em pensamento crítico e analítico.

Outro dado que justifica a realização da pesquisa é representado pelo número de profissionais que atuam na enfermagem (enfermeiros, técnicos e auxiliares), visto que correspondem a mais da metade de todo o agrupamento de profissionais de saúde do país: 2.500.000 profissionais da enfermagem que têm inscrição ativa (enfermeiros, técnicos de enfermagem e auxiliares de enfermagem), conforme dados disponibilizados no site do Cofen (Conselho Federal de Enfermagem).

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa realizada com os professores da graduação e estudantes do ensino superior foi aplicada em uma universidade do vale do Paraíba paulista. A instituição de ensino superior está no mercado há mais de 60 anos e atua como universidades há mais de 45 anos. Tem como missão “Garantir educação inovadora de excelência para a formação integral de profissionais cidadãos empreendedores que contribuam para o desenvolvimento sustentável da sociedade”, conforme consta em sua página oficial.

A pesquisa com os estudantes do ensino técnico foi aplicada em uma instituição de ensino que está no mercado há mais de 75 anos. A unidade de escolha consta com quatro anos de fundação e oferece cursos técnicos profissionalizantes, cursos livres de aperfeiçoamento em variadas áreas de conhecimento e ensino médio. Tem como missão “Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”, conforme dados apresentados em seu site.

A pesquisa foi aplicada também a professores enfermeiros do ensino técnico, escolhidos via Snow Ball.

Em relação aos professores da graduação, a escolha desse perfil de docentes justifica-se pelo fato de que, nos últimos anos, as práticas didáticas dos enfermeiros professores estão sendo analisadas e reconsideradas constantemente, devido à necessidade de alteração no processo de formação desses profissionais da saúde. Busca-se um direcionamento voltado para transformação social e utilização de práticas que sejam relacionadas com a realidade vivenciada pelos discentes (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

Correa e Sordi (2018) referem que o contingente de trabalhadores formado pelo curso de nível técnico em enfermagem é importante na sustentação do Sistema Único de Saúde (SUS), tanto em relação ao quantitativo, devido ao grande número de colaboradores, como do ponto de vista qualitativo, visto que são profissionais essenciais para desenvolver atividades no processo de cuidado com saúde da população.

Os discentes, tanto do ensino técnico, como do nível superior, fazem parte da público-alvo da pesquisa, visto que é importante verificar suas considerações na aplicabilidade das metodologias ativas, pois são os principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 Problema

As atividades pedagógicas com metodologias ativas refletem uma alternativa que otimiza a comunicação entre a teoria e a prática. Consiste em uma formação focada na prática que busca relação contínua entre a instituição escolar e o mundo do trabalho. Essas metodologias de ensino diferenciadas procuram inserir o aluno em realidades concretas de aprendizagem, conforme afirma Souza (2017).

Souza (2017), após análise do estudo realizado por Reeve (2009), constatou que o uso de metodologias ativas contribui para a construção de alunos mais autônomos nas interações escolares. Os aprendizes mostram-se mais motivados e engajados em relação ao estudo e aprendizado. Dentre outras características, eles demonstram maior autoestima, desenvolvimento da curiosidade, autovalor e melhoria do desempenho das notas.

A aplicabilidade das metodologias ativas demanda preparo pedagógico, mas os profissionais enfermeiros apresentam déficits para exercer práticas docentes, pois sua formação tem como base o padrão tecnicista e o hospitalocêntrico. Em outras palavras, o enfermeiro, quando atua como educador, tem a tendência de utilizar práticas de ensino vivenciadas por ele durante a sua própria formação. Assim, muitos deles empregam métodos tradicionais de ensino, para transmitir seus conhecimentos aos alunos (SILVA, 2019).

Após esta explanação das contribuições da utilização das metodologias ativas, tem-se que esta pesquisa visa responder a esta questão: **Quais são os principais desafios encontrados pelos docentes enfermeiros para conduzir as aulas nas quais utilizam metodologias ativas?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa foi verificar se os docentes de enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas e as principais dificuldades que encontram na elaboração e na condução de suas aulas.

1.4.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos da pesquisa:

- Verificar se os professores de enfermagem do curso de graduação e ensino técnico tiveram formação ou preparo para que pudessem aplicar metodologias ativas;
- Identificar as principais metodologias ativas utilizadas pelos docentes da graduação e do ensino técnico; e
- Analisar a significação dos alunos do ensino técnico e de graduandos em relação às práticas ativas e inovadoras de ensino e aprendizagem.

1.5 Organização da dissertação

Este relato de pesquisa está estruturado em: introdução, revisão de literatura, metodologia, procedimentos utilizados para análise dos dados, resultados esperados, divulgação dos resultados, listagem das referências, apêndices e anexos.

Segundo Severino (2000), na introdução o pesquisador indicar a problematização e os objetivos, e também explicitar o raciocínio lógico que será elaborado e desenvolvido no trabalho. Diante do exposto, o item introdutório desta dissertação subdivide-se em cinco subseções: problema, objetivo geral, objetivos específicos, delimitação do estudo, relevância do estudo/justificativa e organização do texto.

A revisão de literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos e aplicabilidades das metodologias ativas de aprendizagem e a atuação do profissional enfermeiro como professor e mediador das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa e sobre o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-histórica, para esclarecer o processo de análise dos dados da pesquisa, que é baseada nos núcleos de significação. Essa seção, portanto, está dividida em: pesquisas vigentes que abordam o tema, metodologias ativas, mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, o enfermeiro professor, a psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico-dialético.

A metodologia, que conforme afirma Gil (2002) corresponde aos procedimentos que serão executados durante o desenvolvimento da pesquisa, subdivide-se, neste texto, em quatro subseções: população, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise dos dados.

Nas seções subsequentes, apresentam-se os resultados obtidos, as considerações finais do pesquisador, a listagem das referências e os anexos e apêndices, dos quais constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador ou por órgãos institucionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica, ou revisão de literatura, segundo Laville e Dionne (1999), visa revisar os documentos ou informações passíveis de contribuir para a pesquisa. Assim, são selecionados materiais relacionados contribuam com questões conceituais, para articulação com as intenções da pesquisa.

Diante do exposto, esta revisão de literatura tem como objetivo apresentar as principais reflexões teóricas sobre metodologias ativas. Buscou-se analisar estudos que guardam relação com tema e verificou-se a utilização desses métodos de ensino na enfermagem, além demonstrar a importância da atuação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

2.1. Pesquisas vigentes que abordam o tema

Para embasamento teórico desta pesquisa, nos meses de agosto e setembro de 2020 realizou-se uma revisão integrativa de literatura acerca da utilização das metodologias ativas. Buscaram-se principalmente estudos relacionados com a enfermagem. Os bancos de dados escolhidos para pesquisa foram a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde).

A busca por trabalhos correlatos na BDTD foi realizada utilizando-se estes descritores, nesta ordem e de forma simultânea “Metodologias Ativas”, “Enfermagem” e “Ensino em enfermagem”. Foram encontrados 54 trabalhos dos dois últimos anos (2018-2020), conforme Quadro 1. Dentre os documentos, uma tese e duas dissertações apresentaram similaridade com o tema estudado. O critério para escolha foi a leitura analítica dos temas ou dos resumos dos trabalhos encontrados, além da disponibilidade do arquivo no dia da pesquisa.

Quadro 1 – Banco de dados: BDTD

Banco de Dados: BDTD				
Total de Trabalhos	Teses Utilizadas	Dissertações Utilizadas	Não utilizados	Utilizados
54	1	2	51	3

Fonte: Elaborado pela autora.

A procura por trabalhos relacionado ao tema de metodologias ativas no ensino em enfermagem no banco de dados de periódicos da CAPES foi realizada utilizando-se duas buscas

distintas, com o recurso de “Busca Avançada” do sistema, referindo-se aos dois últimos anos vigentes (2018 - 2020). A primeira busca utilizou os descritores “Metodologias Ativas” e “Enfermagem”, e a segunda, as palavras-chave “Metodologias Ativas” e “Ensino em enfermagem”. Vale ressaltar que no banco de dados da CAPES foram realizados dois tipos de busca, devido à estrutura do site.

Na primeira busca, com as palavras “Metodologias Ativas” e “Enfermagem”, foram encontrados 37 trabalhos; porém, após análise dos temas foram selecionados apenas 3 trabalhos. Os critérios de seleção dos documentos foram: similaridade com o tema estudado e disponibilidade, na íntegra, no dia da pesquisa. Para isso, realizou-se leitura atenta e crítica dos títulos ou resumos dos trabalhos.

Na segunda busca, com utilização dos descritores “Metodologias Ativas” e “Ensino em enfermagem”, foram encontrados 102 trabalhos. Constatou-se que muitos deles se referiam a áreas ou a disciplinas específicas na qual se aplicavam as metodologias ativas. O critério de seleção dos artigos foi parecido com o da primeira busca, ou seja, leitura crítica dos títulos ou resumos dos documentos apresentados, disponibilidade do artigo na íntegra no dia da pesquisa. Além disso, foram excluídos os artigos que já haviam sido selecionados na primeira pesquisa. Assim, do montante de 102 documentos, foram selecionados 3 artigos acadêmicos.

Quadro 2 – Banco de dados: CAPES

Banco de Dados: CAPES			
Descritores	Total	Não utilizados	Utilizados
Metodologias Ativas + Enfermagem	37	34	03
Metodologias Ativas + Ensino em enfermagem	102	99	03
TOTAL	139	133	06

Fonte: Elaborado pela autora.

Para busca dos artigos no banco de dados da LILACS foi utilizado o recurso de “Busca Avançada” do sistema, por meio de 2 descritores, concomitantemente: “Metodologias Ativas” e “Enfermagem”, nessa respectiva. Foram encontrados 15 trabalhos realizados entre 2015 e 2020, conforme disponibilidade de busca no site, que trouxe como opção os últimos 5 anos de intervalo de publicação. Dentre esses trabalhos foram encontrados uma tese e 10 artigos científicos. Foram selecionados 2 documentos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Banco de dados: LILACS

Banco de Dados: LILACS				
Total de Trabalhos	Tese	Artigos	Não utilizados	Utilizados
11	01	10	09	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando-se os três bancos de dados, BDTD, CAPES e LILACS, foi possível encontrar 204 arquivos, porém nem todos apresentaram similaridades com o tema estudado ou não estavam disponíveis na íntegra no dia da pesquisa. Assim, foram selecionadas 11 obras. O Quadro 4 apresenta os números referentes aos trabalhos encontrados e utilizados.

Quadro 4 – Resumo das pesquisas encontradas e utilizadas

Resumo das pesquisas encontradas e utilizadas		
BANCO DE DADOS	TOTAL	UTILIZADO
BDTD	54	03
CAPES	139	06
LILACS	11	02
TOTAL	204	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalte-se que, para embasamento da pesquisa, também foram utilizados documentos do banco de dados das dissertações da UNITAL e da PUC. Inclusive, foram os primeiros bancos consultados para realização da pesquisa, realizado de forma manual e informal, ou seja, leitura de item a item, pois a autora ainda desconhecia como realizar busca em bancos de dados. Do acervo da UNITAU, todos os títulos dos trabalhos, do período de 2016 - 2019 foram lidos, e foi selecionado apenas 1 trabalho. A escolha da dissertação do banco de dados da PUC (Pontifícia Universidade Católica) ocorreu no site daquela instituição. Foi escolhida a linha de pesquisa “Educação nas Profissões da Saúde”, com trabalhos defendidos no período 2017 – 2019. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos títulos e resumos das obras.

2.1.1. Pesquisas correlatas

Apresenta-se, neste subitem, uma pequena síntese das pesquisas correlatas selecionadas. O Quadro 5 resume as pesquisas escolhidas, explicitando ano, instituição, título e autores.

Em analogia a todo o material separado para embasamento e referencial teórico da pesquisa, um dos trabalhos escolhido foi o de Silva (2019), que desenvolveu uma dissertação

pela Universidade de Taubaté (UNITAU), intitulada “O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro”. A autora tem como objetivo geral “[...] analisar como os enfermeiros, de uma determinada instituição de curso técnico profissionalizante, constroem o aprendizado da docência e como enfrentam os desafios da profissão que lhes são impostos” (SILVA, 2019, p. 22). A autora realizou 12 entrevistas com docentes enfermeiros de uma instituição técnica de referência da região, com o objetivo refletir sobre o profissional enfermeiro como professor e verificar como ocorreu o desenvolvimento de sua trajetória profissional docente. Como resultado da pesquisa, a autora constatou que os enfermeiros docentes constituem o conhecimento da docência por meio da utilização de novas práticas metodológicas de ensino. Além disso, usufruem da experiência profissional, utilizando estudos de casos como métodos de ensino e aprendizagem, troca de informações entre os pares, entre outros meios. Como resposta aos desafios encontrados pelos docentes na atuação pedagógica, a autora encontrou que é preciso realizar aulas mais atrativas aos discentes e promover aprendizagem eficaz aos profissionais enfermeiros, que em sua formação não recebe capacitação para a prática pedagógica de ensino.

Outro documento que guarda similaridade com o tema desta pesquisa é a análise de um curso da área da saúde e de profissionais que não tiveram formação focada na didática ou área pedagógica. O objetivo foi verificar o processo de transição de um profissional médico para docente, Hernandez (2018), autor da dissertação, intitulada “Análise do processo de transição de médico a docente”, propôs-se a analisar o processo transitório de médico a professor do curso de medicina, além de verificar os sentimentos e entendimento dos docentes de medicina com relação à implantação de um curso com práticas ativas de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido em um centro universitário, e na conclusão o autor relata que foi unânime a concepção dos médicos com relação ao preparo para atuação em práticas profissionais médicas. O autor observou também que os participantes se consideravam despreparados para atuar na docência. Observou que o uso de metodologias ativas contribui no processo formativo dos médicos; no entanto, observou também que há inaptidão por parte dos formadores para aplicarem práticas diferenciadas de ensino. Um destaque relevante da pesquisa de Hernandez (2018) é sua afirmação de que as instituições de ensino que utilizam metodologias ativas e diferenciadas de ensino têm um desafio considerável, no que se refere a qualificação docente para desenvolvimento e execução de um currículo que contribua para a formação de um aluno autônomo.

A dissertação “Docência no ensino superior de enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes de uma instituição privada”, de Santos (2018), teve como objetivo analisar como se

constituem os docentes enfermeiros que atuam no ensino superior. No estudo, realizado em um centro universitário localizado na região Nordeste, buscou-se verificar como os profissionais da área da saúde se tornam docentes e quais são os saberes docentes desenvolvidos na carreira profissional. Santos realizou um estudo qualitativo junto aos docentes professores de um curso de graduação de enfermagem. Por meio de entrevista semiestruturada, obteve como achados a constatação da ausência de experiência relacionada à docência e à falta de formação pedagógica dos docentes. Detectou também a supervalorização da experiência assistencial do professor como característica definidora de uma boa performance pedagógica. A autora que os docentes têm noção das fragilidades da prática pedagógica e que sabem e percebem a necessidade de realizar capacitações para melhorar sua atuação didática, para atender às expectativas dos discentes e às exigências do mercado de trabalho.

Na dissertação “Metodologias ativas de ensino-aprendizagem”, Macêdo (2017) buscou definir o conhecimento necessário para a aplicabilidade dos métodos ativos de aprendizagem para os docentes do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior privada. Visou caracterizar os saberes docentes, além de analisar as possibilidades de aplicação das metodologias ativas. O autor concluiu que os professores acreditam que as metodologias ativas estimulam o protagonismo dos discentes e que enaltecem o conhecimento prévio dos alunos. Os docentes conhecem os pontos fortes e os que precisam ser aprimorados com relação à aplicabilidade dos métodos ativos de ensino em sala de aula. Têm consciência de como essas práticas didáticas otimizam as atividades executadas em aula e de que os alunos se interessam por atividades inovadoras. Os educadores referem também que as turmas são numerosas, o que dificulta a aplicação dos métodos ativos de aprendizagem, e sugerem a divisão das turmas, para melhor aplicação das estratégias de ensino. Uma questão relevante abordada pelo autor é com relação à matriz curricular do curso, que os docentes sugerem que seja remodelada, principalmente no que se refere ao conteúdo teórico.

Pinto (2018), em sua tese “Métodos ativos de aprendizagem ou tradicional: similaridades e diferenças entre dois cursos de enfermagem”, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa buscou verificar as similitudes e disparidade entre dois cursos de enfermagem, em relação ao processo formativo realizado em duas instituições de ensino. A pesquisa foi realizada com os egressos do curso de enfermagem. Na primeira etapa, discentes e coordenadores foram entrevistados, e na segunda etapa, após análise dos dados da primeira etapa, foi elaborado um questionário estruturado, para ser aplicado aos egressos do curso, sob orientação da escala Likert. A autora constatou que os egressos que tiveram formação baseada em métodos ativos de aprendizagem tinham maior segurança para se inserir no mercado de

trabalho e maior enfrentamento para exercer as atividades profissionais. Em contrapartida, os egressos cuja formação se embasava em métodos tradicionais de ensino tinham maior segurança em assuntos relacionados à teoria.

O artigo escrito por Berbel (2011), intitulado “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”, traz em sua introdução a definição da palavra autonomia. Ao longo do texto, refere que os discentes que se sentem autônomos no processo interativo escolar alcançam resultados positivos em determinados campos, como motivação, engajamento, desenvolvimento, aprendizagem, melhora do desempenho e bom estado psicológico. A autora refere que a utilização das metodologias ativas contribui para uma motivação autônoma, ao estimular a curiosidade dos discentes. A pesquisadora Berbel afirma que os cursos de ensino superior da área da saúde têm sido motivados a alterar suas práticas didáticas e a utilizar métodos de aprendizagem que contribuam para a formação de profissionais, conforme exige o mercado de trabalho, ou seja, com visão holística e pensamento crítico. No documento são elencadas algumas alternativas de metodologias ativas, como estudo de caso, processo do incidente, métodos de projetos, pesquisa científica e aprendizagem baseada em problema. A autora descreve a utilização desses métodos de ensino e aprendizagem.

Outro artigo que guarda relação com o tema desta dissertação, de Mesquita, Meneses e Ramos (2016), é intitulado “Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem”. Os autores objetivaram investigar as contrariedades encontradas pelos professores enfermeiros na implantação das práticas ativas de aprendizagem em uma instituição de ensino federal. O artigo relata uma pesquisa exploratória-descritiva realizada em 2011. Os autores buscaram agrupar as dificuldades encontradas pelos professores em três categorias, a saber: contrariedade com relação ao currículo, como dificuldade para a implantação das práticas ativas de aprendizagem; resistência por parte do profissional professor para introduzir as metodologias ativas; e, a adversidade na compreensão da utilização das práticas ativas em ensino. Outra questão relevante da pesquisa de Mesquita, Meneses e Ramos (2016) é sobre as dificuldades referidas pelos professores, evidenciada na categoria dos problemas curriculares, com relação ao tempo e desarticulação que existe entre o conteúdo curricular e a realidade.

O trabalho desenvolvido por Jurado *et al.* (2019), cujo título é “Metodologias ativas no ensino de estudantes de enfermagem: uma revisão sistemática”, também tem similaridade com o tema desta dissertação. Trata-se de artigo em que se utilizou como processo metodológico a revisão sistemática, para verificar a aplicabilidade dos métodos ativos no processo formativo de enfermagem. Os autores concluíram que há uma diversidade de métodos ativos de

aprendizagem utilizados para ensino nos cursos de graduação em enfermagem, porém ainda se percebe que os professores são relutantes em relação às mudanças referentes aos métodos diferenciados de aprendizagem. Concluíram também que as metodologias ativas formam alunos mais independentes e capacitados para desenvolver atividades em grupo e indivíduos que têm envolvimento com a realidade social. Um dado relevante que a pesquisa de Jurado *et al* (2019) constatou foi que a maioria dos artigos analisados pelo grupo tem relação com metodologias ativas nos cursos de graduação em enfermagem, e que foram escassos os trabalhos que envolvem os cursos de pós-graduação.

O documento elaborado por Colares e Oliveira (2018) é uma revisão de obras de caráter científico elaboradas sobre o uso das práticas ativas de aprendizagem utilizadas no processo formativo dos profissionais ligados à área da saúde. Com base no material analisado, os autores afirmam que as metodologias ativas exercem importância crucial no ensino relacionado à saúde, pois contribuem para a autonomia do aluno, auxiliam no processo reflexivo e no desenvolvimento da criatividade, e ajudam na assimilação do conteúdo teórico e prático. Além disso, colaboram na resolução de problemas.

Uma questão relevante sobre o estudo dos autores foi a constatação de que as metodologias mais encontradas nas revisões bibliográficas da área da saúde são o PBL (Aprendizagem baseada em problemas) e a problematização. Outra questão abordada pelos autores é que, apesar do constante crescimento em relação ao estudo e à utilização de metodologias ativas, é notória uma grande incidência do uso de técnicas tradicionais de ensino e aprendizagem pelos docentes da área da saúde. Os autores detectaram também o déficit de estudos sobre processos avaliativos e averiguação do nível de contentamento dos docentes da área da saúde, com relação às práticas ativas de aprendizagem.

O estudo desenvolvido por Guberto e Prado (2011), intitulado “Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem”, é uma abordagem qualitativa realizada com 20 professores enfermeiros de curso técnico, em uma instituição educacional localizado na região Sul do país. A pesquisa, que busca explicitar como a formação do enfermeiro define sua ação didática na prática profissional, teve como um de seus enfoques a questão da interdisciplinaridade. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, com o objetivo de que os participantes respondessem a questões que os levassem a associar estratégias e didáticas de aprendizagem e pensamentos interdisciplinares. Por meio da análise das categorias e subcategorias obtidas, os autores concluíram que é notória a discrepância entre o que foi estabelecido pela LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a prática de ensino. Nas categorias, constata-se que é preciso capacitação aos

professores, para que possam desenvolver as atividades interdisciplinares. Constata-se também que é necessária formação permanente aos docentes, e que a formação voltada para a assistência ao cliente é um fator dificultador para a execução da prática docente. Ainda sobre a formação focada na assistência, o estudo aponta que os profissionais enfermeiros têm capacitação relacionada ao cuidado, e ultimamente ganham destaque discussões sobre a necessidade de alterar as práticas pedagógicas na área da saúde, com o intuito de atender às exigências do novo século e formar profissionais com concepções críticas e reflexivas.

“Necessidades de aprendizagem de alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem”, de Góes *et al.* (2015) relata um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, realizado no Estado de São Paulo. Os 103 participantes da pesquisa foram discentes, docentes e coordenadores de um determinado curso técnico. Os autores constataram que os alunos têm maior dificuldade nas disciplinas introdutórias ou nas que não se relacionam diretamente com a prática de enfermagem, como anatomia e fisiologia. Além disso, perceberem os déficits dos discentes com relação à formação básica, como gramática, cálculo, ortografia e compreensão de texto. Os autores apontam a importância da utilização de instrumentos que contribuam para uma didática interdisciplinar de ensino e a necessidade de uma formação docente que auxilie o professor a atuar na educação profissional de modo a formar cidadãos envolvidos com a transformação social e ética. Finalizam afirmando que é preciso refletir sobre os conteúdos e modos de ministrar a educação profissional.

O artigo desenvolvido por Palheta *et al.*, (2020) relata uma pesquisa qualitativa exploratória cujo objetivo foi compreender a influência de uma orientação pedagógica utilizada em uma universidade federal localizada na região Sul do país, considerando as metodologias ativas e o aprendizado na prática profissional dos egressos. Ao ouvir a opinião dos egressos, foi possível aos autores reconhecer aspectos potenciais e melhorias sobre o processo formativo dos discentes. Um aspecto relevante dessa pesquisa é que foi realizada com egressos de um determinado curso de graduação em enfermagem e, conforme os autores referem, o estudo realizado com egressos é um instrumento importante, visto que contribui para verificar como está a real necessidade do mercado de trabalho. Além disso, possibilita examinar a adequação desses profissionais no ambiente de trabalho e analisar o desenho metodológico de ensino com relação à formação profissional dos egressos. Como resultado da pesquisa de Palheta *et al.*, (2020) ressalta-se que os egressos do curso referiram que a formação prestada, na qual havia junção entre teoria e prática, facilitou a prestação das atividades desenvolvidas, influenciando diretamente na prática do exercício profissional. Outra questão abordada pelos ex-alunos refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que lhes foi proporcionado durante o

processo formativo. Também destacaram que a formação lhes ofereceu contribuições sobre a importância da tomada de decisão. Os egressos mencionaram também a importância do destaque oferecido ao cuidado humanizado e o incentivo à pesquisa e à escrita acadêmica.

O artigo desenvolvido e elaborado por Fabbro *et al.* (2018) relata uma pesquisa descritiva transversal, realizada em uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo. A pesquisa surgiu a partir da necessidade de alteração do modelo tradicional de ensino. Os pesquisadores objetivaram verificar a experiência dos docentes após a implantação das novas práticas metodológicas de ensino nas disciplinas de saúde da criança, da família e da mulher.

Entre os desfechos encontrados pelos pesquisadores, os alunos ressaltaram a junção entre teoria e prática que a experiência proporcionou. Apresentaram também uma visão crítica e reflexiva em relação ao conteúdo proposto: necessidade de maior autonomia, de melhor desenvolvimento com relação aos valores morais, de valorização do ser humano e da cidadania, e de apreço para com o outro. Apontaram, também, a importância da escuta. As propostas metodológicas diferenciadas contribuíram para construção de afinidade e de relações entre os professores e alunos da instituição de ensino.

Apesar dos diversos pontos benéficos apontados pelos discentes no estudo realizado por Fabbro *et al.*, eles também fizeram apontamentos negativos com relação às metodologias ativas utilizadas nas disciplinas, como a superficialidade na contextualização de determinados temas, além da necessidade de reconsiderar as práticas avaliativas na aplicação das metodologias ativas.

O Quadro 5 sintetiza os dados das obras escolhidas e apresentadas anteriormente: ano de publicação, Instituição, título e autor.

Quadro 5: Titulação das obras para descrição das pesquisas correlatas

Ano	Instituição	TÍTULO	AUTOR
2019	UNITAU	O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro	Silva
2018	PUC	Análise do processo de transição de médico a docente	Hernandes
2018	BDTD	Docência no ensino superior de enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes de uma instituição privada	Santos
2017	BDTD	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: saberes docentes e formação dos profissionais de enfermagem	Macêdo
2018	BDTD	Métodos ativos de aprendizagem ou tradicional: similaridades e diferenças entre dois cursos de enfermagem	Pinto

2011	CAPES	As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes	Berbel
2016	CAPES	Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem	Mesquita; Meneses; Ramos
2019	CAPES	Metodologias ativas no ensino de estudantes de enfermagem: uma revisão sistemática	Jurado <i>et al</i>
2018	CAPES	Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão	Colares; Oliveira
2011	CAPES	Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem	Gubert; Prado
2015	CAPES	Necessidades de aprendizagem de alunos da educação profissional de nível técnico em enfermagem	Góes <i>et al</i>
2020	LILACS	Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional	Palheta <i>et al</i>
2018	LILACS	Estratégias ativas de ensino e aprendizagem: percepções de estudantes de enfermagem	Fabbro <i>et al</i>

Elaboração: Elaborado pela autora.

2.2. As metodologias ativas

O ensino tradicional, que ainda é predominante nas instituições de ensino, originou-se com a revolução industrial. Implantado nos sistemas nacionais de ensino, alicerçou-se com o poder burguês, conforme Saviani (1991).

Sobre o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem no ensino tradicional, Mizukami (1986, p. 11), traz a seguinte afirmação.

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Saviani (1991) afirma que os métodos tradicionais de ensino são muito aplicados pelos sistemas educacionais brasileiros, predominantemente para as classes populares.

Segundo Neiva (2018), no século XVIII surgiram os primeiros apontamentos negativos sobre os métodos tradicionais de ensino. A eclosão das críticas foi devido a ideologias das revoluções liberais da Europa e ao período de independência vivenciado na região norte-americana. Desde esse período surgem práticas pedagógicas que buscam centralizar os alunos como indivíduos mais ativos no processo de aquisição e formação de conhecimento: “tratava-

se da Escola Pedagógica concebida pelo filósofo norte-americano John Dewey, a chamada Escola Nova, que tinha como ingredientes a atividade prática e a democracia na educação” (NEIVA, 2018, p. 43).

Ancorada nessa concepção, a visão progressista, que se contrapõe à tendência tradicional de ensino, tem John Dewey (1852-1952) e Anísio Teixeira (1900-1971) como seus representantes mais expressivos. Essa visão tem como uma de suas características retirar o docente e o conteúdo das disciplinas do centro da organização pedagógica e transferir ao discente o papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve ter sua curiosidade e criatividade estimulada pelo professor. Nesse cenário, o educador deve assumir o papel de facilitador do ensino. A tendência progressista defende uma escola que ofereça um ambiente mais propício à aprendizagem por meio da descoberta. O foco deve ser o aluno, e é preciso desenvolver atividades que propiciem momentos para a descoberta e para a formação do conhecimento, segundo Queiroz e Moita (2007).

É notório que, com esse novo contexto educacional, não bastam apenas informações para que crianças, jovens e adultos consigam, com a participação das escolas, envolver-se de forma integrada na vida em sociedade. De fato, as informações são indispensáveis, porém quando trabalhadas para serem memorizadas colocam os aprendizes em condição de expectadores do mundo, conforme explica Berbel (2011).

Partindo desse contexto, Suhr (2016, p. 8) traz a seguinte definição sobre os métodos ativos de aprendizagem.

As metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno. Objetivam levar o aluno a “participar ativamente e se responsabilizar pela aprendizagem, da qual é sujeito (SUHR, 2016, p.8).

Pensando nesse contexto, Borges e Alencar (2014) indicam que a utilização das práticas metodológicas ativas propicia maior autonomia ao aluno, instiga a curiosidade e contribui no processo de tomada de decisão, tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Essas práticas contribuem também para uma formação crítica dos discentes.

Ainda sobre o uso de metodologias ativas, Chaquime e Mill (2018) afirmam que elas envolvem tempos individuais e coletivos em atividades que podem ser desenvolvidas de forma pessoal ou em equipe, objetivando potencializar as competências sociais, pessoais e cognitivas. Além disso, requerem do aprendiz maior proatividade e participação nas variadas situações em que são inseridos.

Mill (2021) refere também que os métodos ativos de aprendizagem contribuem para que o discente consiga problematizar, discutir, analisar contextos e usufruir do conhecimento aplicado. Dessa forma, o alunado desenvolve maior autonomia, interesse pelos estudos e pela aquisição de novos conhecimentos. Contribuem também no processo de tomada de decisões e no de solução de problemas.

Nesse contexto, as metodologias ativas auxiliam o trabalho do professor de forma a “[...] oportunizar formas mais dinâmicas de aprendizagem, tornando-a perene, útil e significativa, fazendo com que o ensinado não seja apenas entendido, mas aprendido e utilizado de fato” (CASTELAN; BARD, 2018, p. 3).

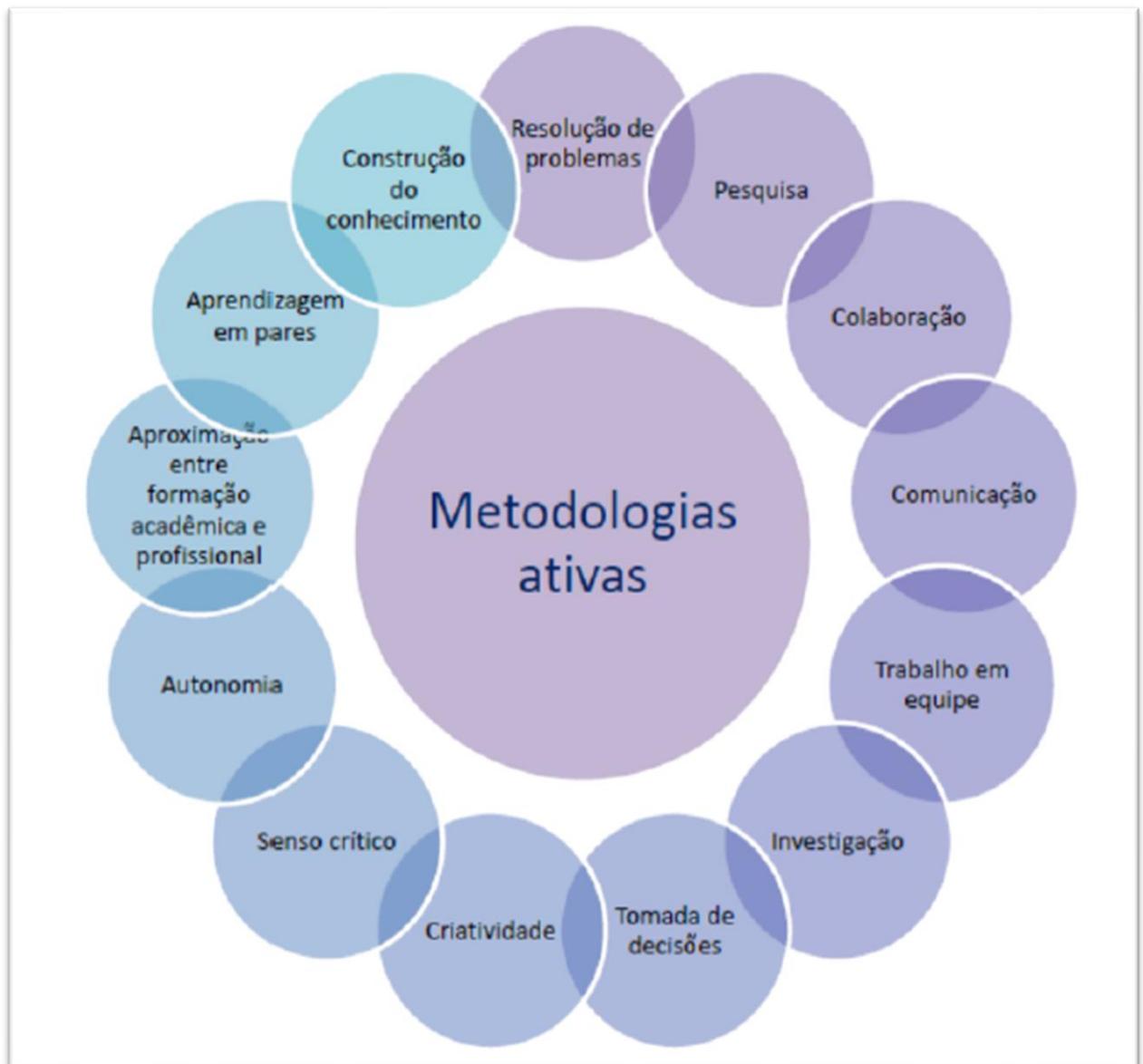
John Dewey (1979, p. 43), um dos representantes mais expressivos das práticas diferenciadas de aprendizagem, sobre a postura dos alunos e professores no processo de aquisição de conhecimento, afirma que

Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem.

Sobre os pressupostos teóricos de John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers, Chaquime e Mill (2018) asseveram que cada aprendiz deve aprender no seu tempo e que os professores devem levar em consideração as suas necessidades e buscar embasamento em momentos contextualizados que sejam significativos para o aluno.

Diante do exposto, é possível afirmar que as metodologias ativas consistem em procedimentos pedagógicos que contribuem para que o discente atue como autor central de seu processo de ensino e aprendizado. Assim, alguns elementos são elencados como constituintes essenciais na utilização das propostas com metodologias ativas, conforme Figura 2, desenvolvida por Castelan e Bard (2018, p. 5).

Figura 2: Elementos constituintes das metodologias ativas de aprendizagem



Fonte: Castelan e Bard (2018, p. 5).

A figura acima, desenvolvida por Castelan e Bard (2018), apresenta alguns elementos fundamentais que são utilizadas nas aulas em que se utilizam metodologias ativas, para trabalhar habilidades e atitudes que são requeridas pelo mercado de trabalho.

2.3. Mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem

O trabalho pedagógico, segundo Gatti (2019), consiste no cerne das ações escolares e, como nas demais profissões, precisa ser compreendido e aprendido. Isso porque o ato de ensinar não pode ser considerado uma operação espontânea, visto que precisa de fundamentação

teóricas de diversas áreas para resultar em um controle integrado de conhecimentos que atenda à demanda da atual geração.

Sobre o ato de ensinar, Roldão (2007, p.95) assevera que consiste em “[...] fazer aprender alguma coisa a alguém”, e que o processo de ensino pode ser caracterizado por uma “dupla transitividade” e pela condição de “mediador”. E Kubo e Botomé (2001) acrescentam que o ensino compreende um sistema composto de relações comportamentais entre docentes e discentes.

O professor desempenha um importante papel no processo de aquisição e formação de conhecimento do aluno. A mediação e a interação entre ambos são significativas, para que ocorra aprendizagem efetiva. A escolha da didática e do exercício pedagógico pelo docente deve ocorrer de forma coerente e consciente, objetivando educação autônoma, participação efetiva dos alunos, trabalho em equipe, aperfeiçoamento e ressignificação das informações adquiridas, conforme refere Borges e Alencar (2014).

O professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Segundo a mesma autora, o ensino tem como uma de suas funções fundamentais a compreensão dos assuntos e conteúdos abordados em sala de aula, para aprimoramento das capacidades cognoscitivas dos alunos. Assim, o professor deve planejar e nortear o processo de aprendizagem do discente, procurando estimulá-lo e propor-lhe atividades que promovam ensino efetivo.

Santana e Presoto (2013) acrescentam que é importante que o professor elabore condições educacionais para que o discente consiga desenvolver sua criatividade, resolva problemas, altere conceitos empíricos por conhecimentos autênticos e se torne um questionador. Nesse processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos aprendem e ambos se beneficiam.

Pensando nesse contexto, Haydt (2011) refere que compete ao professor, no decorrer de sua interação em sala de aula, ajudar o aluno a transformar a curiosidade em esforço cognitivo, a modificar o conhecimento confuso e fragmentado em um saber organizado e preciso. A curiosidade do discente deve ser ativada por meio da função incentivadora e energizante do

professor. Ao conseguir o interesse do discente, o professor consegue estimular os esquemas cognitivos do aluno, orientando-o a formar e desenvolver seu próprio conhecimento.

Gatti (2019) traz a seguinte contribuição sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades dos professores:

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos (GATTI, 2019, p. 19).

Contribuindo para a explanação sobre a mediação do professor no processo de formação de conhecimento, o renomado educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2007) afirma que o docente é referência para uma boa formação do educando e que contribui na construção de uma sociedade pensante.

Sobre o exercício da docência, Madeira e Lima (2004) afirmam que se trata de uma atividade que requer saberes diferenciados e aquisição contínua de conhecimentos pelo profissional professor.

É essencial que o profissional professor detenha determinados saberes para que possa executar suas atividades com excelência. Segundo Tardif (2012, p. 36), o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O mesmo autor acrescenta que:

Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo [...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações (TARDIF, 2012, p. 65).

Tardif (2012) acrescenta que, para a aquisição dos saberes dos educadores, é necessário um processo de construção que ocorre durante a trajetória profissional, na qual o professor aprende de forma progressiva a coordenar seu ambiente de trabalho.

Vale ressaltar que alguns autores dedicaram-se a investigar e a mobilizar os saberes referentes às atividades dos professores. Tardif, tem como foco, em suas pesquisas, a epistemologia da prática profissional dos professores com ênfase nos saberes experienciais.

Shulman (2014) realizou vários estudos sobre como os professores transformam o conteúdo aplicado em que possa ser entendido pelos discentes, focando suas publicações e

pesquisas na psicologia educacional e criando uma teoria denominada *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), em português, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Essa teoria teve origem no questionamento da compreensão das variações existentes entre as ações pedagógicas de um educador para outro.

Juntamente com seus colaboradores, Shulman criou sete categorias para fundamentar a teoria do CPC: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento de currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais e de sua base filosófica e histórica.

Shulman (2014) menciona que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma das categorias de maior destaque, visto que sinaliza partes diferenciadas do conhecimento para o ensino e faz a junção do conteúdo com a pedagogia. Em outras palavras, aponta como os assuntos são organizados e representados, para o interesse dos discentes no processo de ensino e aprendizado.

Ainda sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (2014, p. 207) afirma que é “[...] a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo”.

Portanto, por meio dos estudos de Shulman pode-se inferir que a base de conhecimento docente se estrutura em momentos e contextos diferenciados e que se relaciona com as experiências e a trajetória docente. É de caráter pessoal, acadêmica e profissional. A teoria do CPC ganhou visibilidade, devido à edificação pessoal do docente, por meio de suas vivências e de seus conhecimentos, que se juntam aos demais elementos da base de conhecimento, asseverando na prática um parecer particular de ensino (SOUZA *et al.*, 2018).

2.4. O enfermeiro professor

A primeira iniciativa de ensino na área de enfermagem no Brasil ocorreu 82 anos depois do surgimento das primeiras instituições de ensino superior no país, no município do Rio de Janeiro. Esse fato ocorreu em 1890, no Hospício Nacional de Alienados, que posteriormente teria seu nome alterado para Escola Alfredo Pinto. Uma das propostas dessa instituição de ensino era formar, a baixo custo, indivíduos que prestassem assistência e cuidado aos pacientes com doença mental, visto que as irmãs de caridade que até então eram responsáveis por essa atribuição haviam se desentendido com a administração da instituição (LEONELLO, 2012).

As escolas de enfermagem, portanto, estão presente no Brasil desde 1890. Conforme afirmam (Galleguilos e Oliveira, citados por Leonello, 2012), após a criação da Escola Alfredo Pinto várias outras escolas foram surgindo, todas elas com finalidade similar, a de suprir os déficits de saúde pública do país em determinado momento histórico.

Pensando nesse contexto, regularmente enfermeiros associam suas atividades à área da docência, no começo da carreira ou depois de um tempo de atuação na assistência à enfermagem, representando dessa forma um amplo ramo de atuação, conforme afirmam Souza *et al.* (2018).

Nessa perspectiva, existem variados documentos que regulamentam o processo educacional na enfermagem. Um desses documentos consiste na Orientação Fundamentada nº 052/2017, elaborada pelo Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo, que aborda a atuação do enfermeiro na docência.

Nesse documento encontra-se a portaria COREN-SP/DIR/26/2007, que dispõe sobre a obrigatoriedade do profissional enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional, conforme exposto em seu artigo 1º:

Art. 1º. Podem exercer a docência em Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio na área de Enfermagem:

I - Os profissionais graduados na área ou componente curricular do Curso e os licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica); II - os profissionais graduados na área ou componente do Curso e pós-graduados em Cursos de Especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente;

III - os portadores de Diploma de Mestrado ou Doutorado nas áreas dos componentes curriculares do Curso de Educação Profissional;

IV - Os profissionais graduados na área ou componente do Curso que comprovarem a respectiva matrícula em Cursos de Especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente (COREN, 2007)

Este artigo trata das obrigatoriedades legais do enfermeiro para que possa atuar como profissional educador, visto que formará profissionais que deverão atender de forma adequada a população, impactando diretamente no fortalecimento do SUS, conforme expresso na Orientação Fundamentada do COREN/SP.

Ainda sobre as normas regulamentadoras que orientam a docência em enfermagem, o Parecer Normativo 004/2017/COFEN dispõe sobre as matérias e disciplinas privativas do enfermeiro no ensino em enfermagem. São referidas e especificadas nesse documento as cadeiras que são específicas do profissional enfermeiro para lecionar em instituições de nível médio e superior. É mencionado nesse documento o artigo 6º da Resolução CNE/CES N°3, de

7 de novembro de 2001, que institui sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem:

Art.6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar.

[...]

III – Ciências da Enfermagem – neste tópico de estudo, incluem-se:

- a) Fundamentação de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;
- b) Assistência em Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes socioculturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;
- c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência em enfermagem; e
- d) Ensino em Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica de enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem.

Diante do exposto, nota-se a importância da atuação privativa do enfermeiro para lecionar o conteúdo explicitado no Inciso III do artigo 6º da Resolução CNE/CES N°3, e tendo em vista que o Inciso I trata das ciências biológicas e da saúde, e o Inciso II, das ciências humanas e sociais.

O Parecer Normativo assevera também que a supervisão dos estágios, tanto do nível técnico, como do nível superior em enfermagem, deve ser exclusiva do profissional enfermeiro, ressaltando assim a necessidade da atuação desse profissional na formação dos discentes.

Um destaque especial deve ser dado ao item D do Inciso III, que trata do ensino em enfermagem, visto que aponta a importância dos conteúdos relacionados ao preparo pedagógico ao graduando em enfermagem, independentemente da formação em licenciatura.

Entretanto, apesar de as normas regulamentadoras exporem a importância da formação pedagógica, Ferreira Junior (2008) afirma que a formação dos enfermeiros como bacharéis, o que comumente ocorre no Brasil, capacita o profissional para executar atividades relacionadas à área da saúde, como a atuação em unidades hospitalares ou saúde coletiva, não sendo constatada a importância de sua atuação na área da docência.

Ressalte-se que o enfermeiro atua como um educador por natureza, visto que lhe compete orientar os pacientes sobre a promoção da saúde e a prevenção dos agravos à saúde, desenvolvendo atividades que promovam a educação e conscientização da população. Além de atuar como educador nato em suas atividades de necessidade social, o enfermeiro também exerce a docência em nível escolar; portanto, deve adquirir competências para ser um educador que crie condições para que o aluno se desenvolva (SANTANA; PRESOTO, 2017).

Com relação à atuação do docente do nível superior, Hernandes (2018) afirma.

A complexidade em ser docente em cursos de nível superior é indubitavelmente uma tarefa árdua, uma vez que não é necessário ser professor para ministrar aulas em boa parte dos cursos superior no Brasil. Isto implica em uma deficiência muito grande na formação dos professores para desempenhar essa função (HERNANDES, 2018, p. 15).

Ainda sobre o processo formativo do profissional enfermeiro, Medeiro (2001), citado por Teófilo e Dias (2009), assevera que na área da saúde ocorre um reconhecimento exacerbado com relação à técnica, o que resulta em uma aprendizagem superficial. Isso porque decorar determinadas informações que têm embasamento na técnica não assegura a construção de um pensamento crítico em sua integralidade.

Outra particularidade do professor enfermeiro é com relação à pluralidade de funções. Quando atuam em instituições privadas de ensino, utilizam a docência para complementação salarial. Como algumas instituições de ensino contratam em tempo parcial, eles conseguem manter suas atividades na assistência em enfermagem. Quando atuam em instituições públicas que requerem atuação em tempo integral, precisam dedicar parte do tempo para as ações de pesquisa (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

Os autores supracitados afirmam ainda que “[...] a não profissionalização ou a docência como um fazer secundário desvaloriza a ação docente e é motivo de descontentamentos pessoais e profissionais” (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015, p. 96).

Pensando nesse contexto, Braga e Bôas (2014) afirmam que é importante refletir sobre o significado de ser professor enfermeiro no contexto da saúde, que requer uma relação interdisciplinar e dialógica constante entre as áreas, de forma a garantir o desenvolvimento de uma educação emancipadora em enfermagem.

3. METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada teve uma abordagem qualitativa. Segundo Patias e Hohendorff (2019), esse tipo de pesquisa tem características múltiplas e é subjetiva. Consideram-se a experiência e a compreensão das pessoas sobre um determinado objeto. Outra particularidade da pesquisa qualitativa é quanto à elaboração de dados referentes às vivências individuais dos pesquisadores e pesquisados.

Strauss e Corbin (2008) trazem as seguintes contribuições sobre a pesquisa qualitativa:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre as nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23).

Neves (1996) refere que a pesquisa qualitativa procura não quantificar ou mensurar eventos, além de não utilizar métodos estatísticos para verificação das informações coletadas. Nesse tipo de pesquisa é comum que o pesquisador vise compreender os fenômenos estudados.

Partindo dessas considerações, tem-se que a pesquisa qualitativa permite ao investigador maior reflexão e análise quanto à aplicabilidade das metodologias ativas, além de verificar as percepções dos discentes quanto à utilização de práticas mais ativas de ensino.

3.1. Participantes

Para o desenvolvimento e elaboração da pesquisa analisou-se a significação dos professores do curso superior e técnico em enfermagem quanto à aplicabilidade de métodos ativos de aprendizagem e a percepção dos alunos do ensino técnico e superior quanto ao uso dessa metodologia de ensino.

O quadro de professores enfermeiros do curso de graduação em enfermagem é composto por nove profissionais, e todos foram convidados a participar da pesquisa, porém somente dois aceitaram o convite. O critério de participação foi o convite a todos os professores para adesão voluntária à pesquisa, além da disponibilidade e do interesse em participar.

Nessa mesma instituição foi analisada a significação dos graduandos do curso de enfermagem com relação ao uso das metodologias de ensino e aprendizagem, tendo como

critério para participação o convite aos discentes. O convite e o link foram enviados aos 141 alunos matriculados no curso no período da pesquisa, obtendo-se 24 respostas.

A significação dos alunos de nível técnico foi respondida por 51 discentes, e que o link e convite para a pesquisa foi direcionado aos 105 alunos matriculados durante o período da realização da pesquisa

Para verificar a experiência dos docentes de nível técnico em enfermagem foram realizados três encontros de grupo focal, com os participantes que foram obtidos por meio da técnica de amostragem de Snow Ball. O critério de inclusão dos professores para participar do grupo era o de atuar como docente do nível técnico em enfermagem. O convite foi enviado a 62 docentes, e 7 se dispuseram a participar e 5 professores enfermeiros participaram efetivamente dos grupos. Segue Quadro 6, que se refere ao resumo dos partícipes da pesquisa.

Quadro 6 – Resumo dos partícipes da pesquisa

PARTÍCIPES DA PESQUISA	TOTAL
Entrevista com professor de ensino superior	02
Grupo focal com professor do ensino técnico	05
Alunos do ensino superior	24
Alunos do ensino técnico	51

FONTE: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para manter o anonimato dos participantes, os codinomes que aparecem nas transcrições ou citações fazem referências a grandes estudiosos ou representantes da área da educação. Seguem os nomes e uma breve síntese da biografia de cada um deles: Anísio Teixeira, Nóvoa, John Dewey, José Pacheco, Paulo Freire, Rousseau e Skinner.

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetité, no sertão baiano, no dia 12 de julho. É considerado um importante teórico da educação brasileira. Participou do movimento da Escola Nova, que buscava remodelar o ensino no país, e foi responsável por importantes alterações que ocorrem no cenário educacional no século XX. Dentre as diversas realizações do teórico brasileiro, cita-se aqui a criação do Centro de Pesquisas Educacionais, dos Centros Regionais de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, e da Universidade do Distrito Federal.

Antônio Manuel Seixas de Sampaio da Nóvoa nasceu em 1954, em Valença do Minho. Esse educador português tem dois doutorados, em Ciências da Educação e em História Moderna e Contemporânea. É considerado um intelectual que vem estudando temas pedagógicos. É autor de mais de 100 obras científicas relacionados à área pedagógica. Em 2014 Antônio Nóvoa esteve no Brasil, em uma missão internacional pela UNESCO.

John Dewey (1859-1952), pedagogo e filósofo norte-americano, nasceu dia 20 de outubro em Burlington, Vermont. Teve influência em movimentos de renovação na área da educação em diferentes países do mundo. No Brasil, serviu como inspiração para o movimento da Escola Nova. “Educação não é uma questão de falar e ouvir, mas um processo ativo e construtivo” é uma das frases de Dewey frequentemente citada pelos estudiosos da pedagogia.

José Francisco de Almeida Pacheco, especialista em leitura e escrita, nasceu em maio de 1951, na cidade do Porto, em Portugal. É conhecido como fundador da Escola da Ponte, que fica a 30 km da cidade do Porto. Fundada em 1976, essa escola possui alguns valores principais que não são típicos das escolas comuns. Pacheco também atua em variados projetos educacionais, inclusive relacionados ao Ministério da Educação, visto que reside no Brasil desde 2007.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, nasceu em Recife – Pernambuco, em 1921. Em 1968, escreveu uma obra que é referência internacional na educação, denominada “Pedagogia do oprimido”. Dentre suas várias contribuições, ressalta-se aqui a preocupação com os analfabetos da área rural dos estados nordestinos, o que resultou na elaboração de um método inovador para a alfabetização de adultos.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo social, teórico político e escritor suíço, nasceu em Genebra, no dia 12 de junho. É considerado um filósofo fundamental do Iluminismo. Dentre as várias obras de Rousseau, um dos textos mais importantes é “Émile, ou da Educação”, escrita em 1762, um tratado pedagógico escrito em forma de romance.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano, nasceu dia 20 de março, em Susquehanna - Pensilvânia. Com suas proposições sobre o comportamento humano, ficou conhecido como o criador do Behaviorismo Radical. Preocupado com a educação, dedicou-se a estudos que relacionavam aprendizagem e linguagem. Em 1968, desenvolveu o que chamou de “Máquinas de Aprendizagem”, uma estruturação organizada de material didático que o discente utilizava sozinho, para ganhar incentivo na medida em que adquiria determinado conhecimento.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

O procedimento para coleta de informações foi a aplicação de um questionário básico para definir e caracterizar o perfil dos professores do ensino técnico e superior, seguido de entrevista semiestruturada aplicada aos docentes da graduação e três encontros de grupo focal com os professores que atuam no ensino técnico em enfermagem. Aos alunos aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre a experiência deles com o uso das metodologias ativas.

3.2.1. Entrevista

A entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados, pois contribui na obtenção de dados sobre o tema investigado. Em uma conversação, por meio da verbalização das informações pelo entrevistado obtiveram-se os dados necessários para uma análise da situação (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Os mesmos autores trazem como vantagem o fato de que as entrevistas podem ser aplicadas a diversos segmentos populacionais. O entrevistador pode solicitar, durante a entrevista, que seja esclarecida alguma informação que tenha gerado dúvida, não comprometendo a análise das informações obtidas. As entrevistas geram dados que não são disponibilizados em documentos, e assim é possível obter dados precisos.

Ainda sobre o uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados, Gil (2002) afirma que é uma técnica interrogativa em que são elaboradas pelo entrevistador algumas questões que devem ser respondidas pelo participante. Tem como característica o envolvimento de duas pessoas que estão “face a face”. Esse tipo de instrumento possibilita o levantamento de informações referentes ao ponto de vista dos colaboradores pesquisados.

Haguette (1995, p. 86) assim define a entrevista:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

A entrevista semiestruturada é definida por Laville e Dionne (1999) como uma sequência de perguntas realizadas de forma oral e com ordem prevista. Dependendo do

questionamento, o entrevistador pode aumentar o número de questões, para obter mais esclarecimentos sobre o tema abordado.

Nesse estudo as entrevistas tiveram como objetivos verificar a significação dos professores de ensino técnico e superior quanto à aplicabilidade das metodologias ativas de ensino, de forma a interagir com o partícipe e verificar o ponto de vista do docente sobre aspectos relevantes do uso de métodos ativos de aprendizagem.

3.2.2. Grupo Focal

O instrumento de pesquisa denominado grupo focal, aplicado na pesquisa em questão aos docentes do ensino técnico, consiste em uma técnica que foi implantada no Brasil na década de 1940. Já na área da saúde, a ferramenta passou a ser utilizada a partir da segunda metade dos anos 80, segundo Trad (2009).

Ainda sobre o uso dos grupos focais, Gatti (2005) refere que a técnica surgiu a partir de diferenciados modos de trabalho em grupo. Os partícipes devem ter perfis similares, para desenvolver as discussões do foco da pesquisa. Outro ponto relevante com relação aos participantes está em sua vivência e experiência com o tema da pesquisa, para que possam debater sobre o objeto a ser estudado.

Outro conceito relacionado a grupo focal é apresentado por Powell e Single (1996, p.449): “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”

Ribeiro (2008) aponta, como pontos positivos para utilização de grupos focais: baixo custo para aplicabilidade do método, flexibilidade na utilização, instrumento efetivo para coletar informações qualitativas e eficaz para esclarecer questões complexas em curto prazo. Como ponto negativo, a autora refere que a técnica requer conhecimento para administrar o grupo e necessidade de critérios para a seleção dos partícipes.

Para a escolha dos partícipes do grupo foi utilizado a técnica de Snowball (Bola de neve), que não considera critérios de probabilidade. Nesse tipo de ferramenta deve-se ter um informante inicial (que o autor traz como semente), que identifica partícipes com perfil parecido e que os indica para participação na pesquisa, conforme afirma Vinuto (2014).

Para este estudo, a pesquisadora convidou, para participarem dos grupos focais, alguns professores que atuavam na docência do ensino técnico, e os convidados enviaram o convite a outros, e assim sucessivamente, até que se conseguisse o número adequado de partícipes.

Vale ressaltar que, atendendo às características do grupo focal, a pesquisa contou com a participação de um relator. Conforme esclarece Gatti (2005), o relator auxilia no registro das interações. Cabe ressaltar que não há envolvimento ou interferência do relator na execução de grupo; ele faz anotações de determinadas falas e acontecimentos do grupo que possam não ter sido notadas pelo moderador no momento da coleta de dados, complementando assim as anotações e a avaliação do entrevistador. Para esta pesquisa foi escolhida uma relatora que tem experiência em grupo focal e que é estudiosa da área.

3.2.3. Questionário

O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados com os discentes do ensino técnico e superior. Gil (2002) afirma que é uma técnica de interrogação que contribui para a obtenção de informações. Considerando-se a percepção do pesquisado, nesse tipo de instrumento é possível obter dados sobre o conhecimento, as crenças, os sentimentos e outras variáveis que se pretende analisar e estudar durante a pesquisa. Gil (2002) afirma também que o questionário é um meio rápido para se conseguir as informações, pois não exige do participante qualquer tipo de treinamento. Além disso, permite o anonimato do participante.

Ainda sobre a utilização de questionários como instrumento de pesquisa, Gil (2002) alerta sobre a necessidade de um pré-teste para validar o instrumento de pesquisa. Como forma de avaliar a ferramenta de coleta de dados, esse pré-teste deve ser aplicado a indivíduos que tenham relação com o objeto estudado, mas que não tenham vínculo com o universo a ser analisado futuramente, composto pelos dados da pesquisa final.

Na pesquisa foram utilizadas perguntas fechadas, também denominadas perguntas de múltiplas escolhas. Segundo Matar (1994), em um quadro no qual descreve as vantagens e desvantagens de se utilizar o questionário, a pergunta fechada facilita a aplicação do instrumento de pesquisa e reduz a possibilidade de erro nas respostas. Apesar de exigir cuidado e atenção no preparo, o questionário garante fidelidade nas respostas apresentadas. O mesmo autor afirma também que as perguntas abertas visam estimular a cooperação e a participação dos pesquisados, além de contribuir para uma melhor análise das questões e deixar o pesquisado à vontade para responder às questões conforme seu ponto de vista. As perguntas abertas contribuem para a explanação de comentários e esclarecimentos por parte dos envolvidos na pesquisa.

Neste estudo, o questionário teve por objetivo verificar a significação dos alunos do ensino técnico e nível superior em enfermagem sobre o uso das metodologias ativas, de forma

a abordá-los com questionamentos abertos e fechados para verificar suas experiências e percepção da aprendizagem via métodos ativos.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Devido à utilização de seres humanos para o procedimento de coleta de informações, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), e recebeu parecer consubstanciado do CEP N° 4.402.297 como aprovada, conforme Anexo G. Vale ressaltar que a avaliação do Comitê tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos.

Foi solicitada, ao coordenador/gestor da unidade responsável pelo curso de graduação em enfermagem, autorização para a realização da pesquisa junto aos docentes do curso e aos alunos da graduação em enfermagem. No anexo A, a solicitação para a instituição de nível técnico e no Anexo B, o termo de responsabilidade para a realização da pesquisa. O Anexo C expõe o ofício PPGEDH N°008/2020, entregue à instituição de ensino superior.

Para agrupar os partícipes com formação técnica foi utilizado o Snowball. Os primeiros convites foram realizados pela pesquisadora, e os demais aderiram à pesquisa via convite dos primeiros voluntários convidados.

A todos os participantes da pesquisa foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No Anexo D, o termo aplicado aos alunos do nível técnico e superior partícipes da pesquisa. Já o Anexo E apresenta o TCLE direcionado aos professores enfermeiros, tanto do nível superior, como de nível técnico. Aos voluntários foi garantido o sigilo da identidade. Os voluntários receberam esclarecimentos sobre todos os riscos e benefícios de aceitar participar. Como riscos, aos participantes da pesquisa foram apontados: possível interferência temporária na rotina do partícipe e invasão da privacidade, visto que podem surgir desconforto, constrangimento ou insegurança para responder a determinadas questões do questionário ou da entrevista.

Para minimizar os riscos da pesquisa o questionário que serviu de base para a coleta de informações foi disponibilizado na internet, via Google Forms, e o participante pôde responder conforme sua disponibilidade de tempo e em um ambiente confortável. Foi garantido ao partícipe o anonimato de sua identificação, além da possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, ou deixar de responder a qualquer pergunta que não desejasse responder.

Explicou-se ao participante que ele teria direito a indenizações legalmente estabelecidas, se por algum motivo sofresse qualquer tipo de dano pessoal causado pela coleta de dados da pesquisa. Ele foi informado, também, que poderia ter acesso aos resultados parciais ou finais da pesquisa.

Como benefício da realização da pesquisa, o fato de que eles contribuiriam para a comunidade acadêmica, ao fornecerem informações e dados sobre a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem. Esse tipo de estudo é de interesse de profissionais da área, instituições e pesquisadores, pois é passível de servir de embasamento e fundamentação para outros estudos sobre a área de formação de professores.

Após seguir todos os princípios éticos e de receber autorização do responsável pelo curso da instituição, e também a liberação do CEP-UNITAU, foi aplicado o questionário com perguntas abertas e fechadas, via Google Forms, aos alunos do curso de enfermagem do nível técnico e superior, conforme consta no Apêndice C. O questionário foi encaminhado via e-mail ou WhatsApp aos discentes, de acordo com a indicação dos professores, do responsável pelo curso ou dos próprios alunos. O questionário, a entrevista semiestruturada e os grupos focais realizados com os enfermeiros professores, conforme consta nos apêndices, foram aplicados via Google Forms e pelo Google Zoom. Os contatos dos professores foram solicitados ao coordenador do curso,

Os professores enfermeiros participantes assinaram o Termo de Autorização de Uso de Imagem, conforme consta no Anexo F, pois as entrevistas com os professores enfermeiros foram gravadas, a fim de serem transcritas pela pesquisadora; contudo, as imagens não serão utilizadas para outros fins, pois o objetivo da gravação foi garantir interação entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Vale ressaltar que a escolha do modo remoto para a realização da pesquisa, com utilização de formulário on line via Google Forms e com as entrevistas e grupos focais por meio da ferramenta Zoom, foi decorrente da pandemia da Covid-19, que teve início no país em 2020.

Diante do exposto, em dezembro de 2019 a China comunicou à Organização Mundial da Saúde (OMS) um surto de uma doença que ocorria no país, e em janeiro de 2020 foi decretado pela organização estado de emergência internacional em relação à saúde pública, devido à Covid-19. No Brasil, o primeiro caso da doença foi constatado em 26 de fevereiro de 2020 (BEZERRA *et al.*, 2020).

Após o decreto de emergência internacional, variadas medidas foram adotadas nos países para minimizar a disseminação do vírus, devido à alta transmissibilidade da doença. Uma das medidas não farmacológicas implantadas foi o isolamento, também denominado

distanciamento social. Assim, o decreto desse distanciamento social pelos órgãos governamentais justificou a aplicação de forma remota dos instrumentos de coleta de dados.

Nesse contexto, os trabalhadores da área da saúde, para assistirem as pessoas cometidas pela corona vírus, submeteram-se a subdimensionamento de pessoal, condições físicas impróprias, falta de recursos materiais e humanos, inapropriadas capacitações e treinamentos. Como consequência, houve sobrecarga de trabalho e alterações na saúde física e mental desses profissionais (SOUZA *et al.*, 2021).

Devido a essa sobrecarga de trabalho da equipe de enfermagem, muitos enfermeiros que também atuam como docentes não conseguiram participar de forma assídua dos grupos focais. Tampouco conseguiram se envolver no processo, porque, quando convidados para os encontros, argumentavam que dobravam cargas horárias no trabalho, ou que estavam cansados de forma exacerbada e não poderiam cooperar no desenvolvimento dos grupos focais. Alguns chegaram a confirmar presença e responder o questionário de identificação, porém precisaram, de última hora, prestar assistência em ambientes hospitalares. Os esforços com relação ao envolvimento dos docentes que atuavam na instituição de nível superior escolhida para a pesquisa também foram intensos, porém sem resultado.

3.4. Procedimentos para Análise de informações

Gil (2002) afirma que, nas pesquisas qualitativas, as informações oriundas do instrumento de coleta de dados (no caso desta pesquisa, o questionário, entrevistas e grupos focais) são examinadas e modificadas ordenadamente pelo pesquisador, com o intuito de obtenção de ideias mais significativas e abrangentes sobre informações e dados coletados.

Diante do exposto, para análise das informações oriundas dos questionários, entrevistas e grupos focais aplicados aos docentes e discentes do curso de enfermagem, foram utilizados os núcleos de significação. Assim, por meio do processo de aglutinação dos pré-indicadores e indicadores de similaridades encontradas nas respostas dos instrumentos de coleta de dados, foi desenvolvida a análise das informações.

Pensando sobre esse contexto, Freitas (2002) refere que a análise, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, e tendo o Materialismo Histórico-dialético como embasamento, exterioriza métodos e marcas dialéticas que expressam características próprias e que podem ser utilizadas em pesquisas com abordagem qualitativa.

Ainda segundo o mesmo autor, esse pressuposto metodológico visa analisar o homem de forma singular, considerando o corpo, a mente, determinadas questões biológicas e sociais, além de verificar o ser humano como espécie do seu processo histórico.

Diante de tais argumentos, Aguiar, Soares e Machado (2015) asseveram que o uso da metodologia de núcleos de significação na análise de dados contribui na operacionalização do pesquisador, no que se refere à compreensão dos sentidos e significados oriundos dos sujeitos, no que tange a sua realidade.

Sobre os núcleos de significação, os mesmos autores afirmam que:

Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Ainda sobre os núcleos de significação, esses autores ressaltam que a proposta de análise de dados e informações por meio dos núcleos de significação vem sendo utilizada largamente em variadas pesquisas do ramo acadêmico.

Magalhães (2021, p. 341), sobre a utilização dos núcleos de significação em processo de análise de dados, afirma que:

A abordagem trazida pelos núcleos de significação possibilita a construção da análise em movimento: momentos não estáticos, sempre em movimento, marcam partes importantes da análise, produzindo sínteses que apontam para o devir!

Partindo dessas considerações, após a leitura e releitura do material coletado inicia-se a análise e a interpretação dos componentes abstraídos, o que desencadeia o processo de apreciação da pesquisa, que se divide em etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

O levantamento de pré-indicadores é a fase em que se detectam as palavras-chave que mostram evidências da forma do pensamento e de agir do indivíduo. Vale ressaltar que nessa etapa é possível utilizar palavras separadas ou determinados trechos das falas dos partícipes. Já a etapa de sistematização dos indicadores refere-se ao processo pelo qual ocorre a articulação dos pré-indicadores, considerando-se os critérios de “[...] similaridade, complementariedade

e/ou contraposição”. Na última etapa, com a sistematização dos núcleos de significação, procura-se expor de maneira mais profunda o que foi estudado e analisado. Essa fase tem como característica a associação dos sentidos dos sujeitos à realidade concreta (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.62).

Vale ressaltar que o processo de análise de dados inicia-se mediante a verificação dos intranúcleos. A fase subsequente é a de conexão desses intranúcleos. No processo de análise não se deve considerar apenas as falas verbalizadas pelos partícipes, pois é importante vincular as significações do pesquisador, considerando-se aspectos sociais, históricos, políticos, entre outros, com o intuito de compreender o sujeito em sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

3.5. Pressuposto teórico-metodológico: a Psicologia Sócio-histórica

Este estudo sobre a “Aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores” tem como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Sócio-histórica, em uma abordagem qualitativa. As pesquisas com caráter qualitativo trabalham com dados que não podem ser quantificados, ou seja, visam analisar os significados, causas, anseios e opiniões que agregam determinado valor a um determinado tema (MINAYO, 2013).

O método de pesquisa orienta o estudo, a coleta de dados e a análise do estudo em questão, visto que se considera a percepção sócio-histórica, ou seja, princípios da psicologia que colocam em evidência a historicidade e a subjetividade, conforme refere Santos (2019).

Ancorados nessa percepção, Bock, Gonçalves e Furtado (2015, p. 24) asseveram que “[...] a Psicologia Sócio-histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos”.

A Psicologia Sócio-histórica surgiu no período da Revolução Russa e teve como embasamento a teoria marxista (LIMA; CARVALHO, 2013). Contou com embasamento dos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo Russo Lev Semyonovich Vigostsky (1896-1934) e seus seguidores, conforme afirma Santos (2019).

O método materialista histórico-dialético foi fundamentado em conceitos desenvolvidos por Karl Marx e tinha como embasamento o pensamento dialético determinado por Hegel. Buscando a geração de um pensamento e de um movimento real, esse método procura também direcionar as pessoas em relação à realidade concreta (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

As propostas de Vygotsky, que têm como embasamento a Psicologia Sócio-histórica, visavam refletir sobre o trabalho, que tem suas complexidades. Além disso, suas propostas

consideraram que o desenvolvimento tem como objetivo psicológico verificar as problemáticas da utilização da prática (LUCCI, 2006).

Vale ressaltar que Vygotsky era amante das artes e que tinha uma mente brilhante. Era detentor de uma produção intelectual variada e diversificada. Algumas de suas obras visavam colaborar no aceleramento, via educação, da progressão da Rússia, até então atrasada e analfabeta. Ele acreditava em uma sociedade justa e desprovida de desigualdade social. Vygotsky, que viu na psicologia algumas respostas para suas indagações, desenvolveu uma teoria embasada nas relações humanas, e considerou que o conhecimento deve ser edificado de forma social (CUNHA, 2008).

Sobre as propostas de Vygotsky e seus colaboradores, Lucci (2006, p. 4) traz as seguintes contribuições:

Ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

Ainda sobre os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, Santos (2019) refere que, por meio de uma abordagem embasada no materialismo histórico-dialético, ele buscava analisar atividades no contexto da psicologia e utilizar ferramentas que lhe possibilitassem ir além. Nessa conjuntura, o homem é visto como autor da própria vida. Esse processo é mediado por diversas facetas em um determinado tempo, que é histórico e que pode ser marcado por questões de contradição, entendida com utilização de um raciocínio dialético.

Vale ressaltar que uma das preocupações de Vygotsky era com a ética e com a educação, ou seja, formas de estimular o desenvolvimento humano. Daí ter realizado estudos sistematizados da psique humana. Para ele, a psique era fruto de um processo de formação contínua que trazia consigo o processo de dialética entre o biológico, o psicológico e questões exteriores ao mundo. Dessa forma, explicitava que o homem compreende um ser simplesmente natural, porém provido de um contexto sócio-histórico (MANGIACAVALLI, 2015).

Conforme Aguiar e Machado (2016), a Psicologia Sócio-histórica é fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético e busca desenvolver um conhecimento que colabore na interrupção de um cotidiano alienado, para que se consiga entender o que é real e também a complexidade das particularidades.

Mangiacavalli (2015) afirma que a Psicologia Sócio-histórica é determinada pelas leis naturais e pelas leis sócio-históricas. A mesma autora refere também que a Psicologia Sócio-histórica é “[...] capaz de apontar como sendo determinante dos processos psicossociais tudo aquilo que o homem produz na sua relação com o mundo, aí incluindo ele mesmo, desnaturalizando-o e denunciando toda e qualquer ideologia ou prática ideológica” (MANGIACAVALLI, 2015, p. 20).

Aguiar e Ozella (2006) explicam que o Materialismo Histórico e Dialético consiste em uma relação dinâmica e dialética que considera o processo social e a história. Assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, um indivíduo único, singular e histórico.

Bock (2004, p. 24) afirma que o materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica trazem esta contribuição:

Concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representação da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia.

A mesma autora indica que a Psicologia Sócio-histórica apresenta, desde o princípio, a viabilidade de superar as percepções dicotômicas existentes, além de incentivar a utilização da psicologia dialética e ter como embasamento fundamentos epistemológicos e teóricos.

Santos (2018) assevera que a junção da Psicologia Sócio-histórica com o Materialismo Histórico-dialético contribuiu para que se conseguisse avançar em estudos relacionados à ciência e à compreensão do contexto marxista e das singularidades humanas históricas e sociais, no tempo e no ambiente atual. Essa junção tornou possível entender a conjuntura humana no aspecto biológico e associá-la às relações sociais existentes.

Ancorado nessa concepção, Aguiar (2007) refere que a realização de apontamentos sobre a Psicologia Sócio-histórica resulta em apresentar o objeto estudado além da perspectiva da gênese do fenômeno abordado. A análise desses fenômenos psicológicos retoma a gênese do indivíduo e compõe as categorias de verificação do fenômeno.

Diante dessa premissa, Bock e Aguiar (2016) referem que o Materialismo Histórico e Dialético direciona o conhecimento do pesquisador ao contraditório, considerando sua integralidade, o intermédio e a historicidade. Decorre daí a utilização das categorias teóricas, que contribuem no processo de pensar as ligações existentes entre os fenômenos estudados.

Essas categorias contribuem também para o entendimento da criação e da composição do movimento estudado, e permitem, ainda, pensar nas junções que compõem os fenômenos.

3.6. As categorias de análise

Sobre as categorias de análise utilizadas na Psicologia Sócio-histórica, tendo como embasamento o Materialismo Histórico-Dialético, Santos (2019) refere que elas contribuem para a compreensão das prováveis complexidades do mundo real.

Marx (1982, p. 105), com relação ao Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias, afirma que se “[...] analisam os fenômenos no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade, tanto na relação homem X natureza, homem X sociedade, como homem X economia”.

Diante do exposto, os núcleos de significação representam a mobilidade da abstração, que apresentam traços empíricos, contribuindo para um trajeto rumo ao concreto. Assim, a partir do que foi verbalizado pelo indivíduo, é possível compreender o que não foi expresso (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Com base nessa concepção, a proposta de aproximação com as significações objetiva contribuir para que o pesquisador desvele as significações expressas pelos sujeitos diante da realidade. Realidade, aqui, não corresponde a aparência vislumbrada (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Pode-se inferir também, conforme afirma Santos (2018), que as categorias de análise visam explicar sobre a realidade estudada, além de verificar as transformações e alterações que ocorrem no mundo real, por meio do processo dialético.

Sobre as categorias de análise, Bock, Gonçalves e Furtado (2015, p. 95 e 96) afirmam:

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico.

Os mesmos autores referem ainda que as categorias são imbricadas entre si e que compõem intelectivos com o objetivo de compreender os movimentos do fenômeno, além do entendimento das determinações e da sua essência.

Diante do exposto, e com o objetivo de clarificar alguns pontos, para utilização no processo de análise e discussão da pesquisa, é importante esclarecer algumas categorias e conceitos desenvolvidos pela Psicologia Sócio-histórica. As categorias mais bem explanadas são: Mediação, Pensamento e Linguagem, Significados e Sentidos, Historicidade e Totalidade.

3.6.1. Mediação

A mediação ocorre nos contextos relacionais que o ser humano estabelece com o meio. Nessa mediação, ele transforma a realidade e também é transformado por ela. Nesse processo de mediação o indivíduo toma posse da história, faz parte do contexto histórico e realiza atos concretos (CUNHA, 2008).

Ainda segundo a mesma autora, a categoria mediação é complexa. Por meio dos elementos peculiares do homem, embora distintos entre si, compõe-se de forma mútua, entre elementos mediadores.

Outra contribuição sobre a categoria mediação é citada por Aguiar e Machado (2016, p. 264):

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno.

Aguiar e Ozella (2006, p. 225) referem também que a categoria mediação procura “[...] romper dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica”. Os mesmos autores referem ainda que essa categoria de análise proporciona uma investigação de deliberações que são colocadas diante de um processo dialético; logo, pode-se considerar também que não é causal, linear e momentâneo, visto que consiste em componentes peculiares do sujeito.

Para Aguiar (2009, p. 56) “[...] na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva”.

3.6.2. Historicidade

A menção basal da Psicologia Sócio-histórica consiste na historicidade das vivências humanas, além dos ideais desenvolvido pelo indivíduo como forma de mediar as experiências. “O homem é a síntese das relações sociais, de toda a sua historicidade” (CUNHA, 2008, p. 11).

A mesma autora refere que, segundo Pino (2000), para Vygotsky a palavra “história” aparece em dois contextos, a saber: um que aborda aspectos mais generalistas e outro no sentido mais restrito. No entanto, na história é importante considerar a questão da dialética geral das coisas, de modo que cada elemento traga sua própria história. A partir desse contexto, a história atua de forma significativa no processo de segmentos dos fatos, tempo e espaço.

Santos (2019) afirma que a historicidade como categoria do Materialismo Histórico-Dialético postula que o objeto de pesquisa, os respectivos partícipes e o pesquisador estão compenetrados no fluxo histórico, o que permite compreendê-la em movimento.

Relacionando a historicidade com a atuação docente, Soares, Barbosa e Alfredo (2016, p. 117) afirmam:

Em que se considere, como eixo fundamental, a categoria historicidade, defende-se que o modo de sentir, pensar e agir do professor nunca se reduz ao imediato, ou seja, às determinações ocasionais do momento em que o fato ocorre. Trata-se de um momento muito mais rico, mediado não apenas pela experiência vivida histórico-socialmente no presente, como também pela apropriação e objetivação do conteúdo histórico-cultural acumulado ao longo da existência da humanidade.

Portanto, conforme afirma Gomboeff (2017), a historicidade colabora para o entendimento dos movimentos dos fenômenos estudados e contribui na compreensão das transformações ocorridas. Logo, o processo de formação do ser humano é permeado pelo processo histórico.

3.6.3. Pensamento e Linguagem

Com relação à categoria Pensamento, Aguiar *et al.* (2009) afirmam que ela é teórica e metodológica, e que se relaciona com processos variados, como memória, cognição e afeto. Essa categoria tem associação com a categoria Linguagem, visto que é por meio dela que os indivíduos organizam e estruturam o pensamento.

Os mesmos autores apresentam esta constatação:

A linguagem é a mediação na relação dialética entre interno e externo e, portanto, podemos dizer que o que está na base da consciência é a linguagem. Pode-se concluir, para melhor compreensão, que o que constrói a consciência é a atividade mediada pelos significados. Vygotsky, ao falar disso, nos diz que a atividade é semioticamente mediada (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 56).

Sobre a categoria Pensamento, Vygotsky (2001, p.129) traz esta contribuição:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades humanas e por seus interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva que traz em si a resposta ao último “por que” da análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando se entende sua base afetivo-volitiva.

Em relação às categorias Pensamento e Linguagem, Vygotsky (2001, p. 395) afirma que elas “[...] surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”.

Cunha (2008) afirma que essas categorias são entendidas quando consideram a mediação e que não podem ser entendidas sem o outro; porém, ao mesmo tempo, não devem ser confundidas uma com a outra. A autora afirma também que o pensamento passa por transformações, para que possa ser expresso em palavras. O seu significado, portanto, é inconstante e mutável, assim como a linguagem oral, que pode ser expressa por meio da escrita, gestualmente, por meio de desenhos, do silêncio e de outras linguagens.

3.6.4. Sentido e Significado

Com relação à categoria significado, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) afirmam que são “[...] conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Já o sentido é explicado é definido por eles como “[...] um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Ainda sobre os significados, Cunha (2008) afirma que consiste em formação histórica que contribui para a socialização de experiências variadas, portanto apropriadas aos indivíduos via suas próprias subjetividades.

Sobre sentido e significado, Vygotsky (2001, p. 465) faz estas afirmações:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Vale ressaltar que a subjetividade é explicada pelos autores Aguiar e Ozella (2013) como uma possibilidade de o ser humano conseguir ordenar experiências que serão assimiladas pelos sentidos. É considerada uma dimensão da realidade, composta por reestruturações que consideram a vivência afetiva e cognitiva dos indivíduos.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

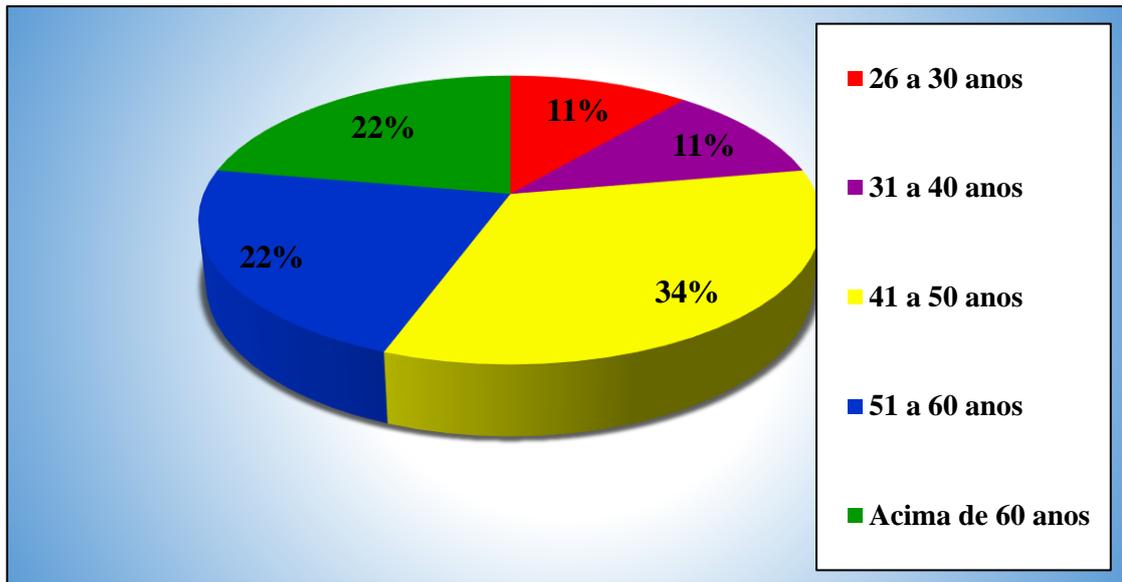
A pesquisa “Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores” teve a participação de dois docentes de nível superior que atuam no ensino superior em enfermagem. Sua contribuição se deu por meio de entrevista. Com relação à participação dos educadores de enfermagem do nível técnico, a pesquisa contou com cinco docentes que flutuaram nos três encontros de grupo focal realizados. O estudo contou também com a participação de 24 discentes do curso de graduação de enfermagem que responderam ao questionário aplicado.

Assim, no subitem que segue apresenta-se a caracterização dos enfermeiros abordados nas entrevistas e nos grupos focais.

4.1. Caracterização dos docentes

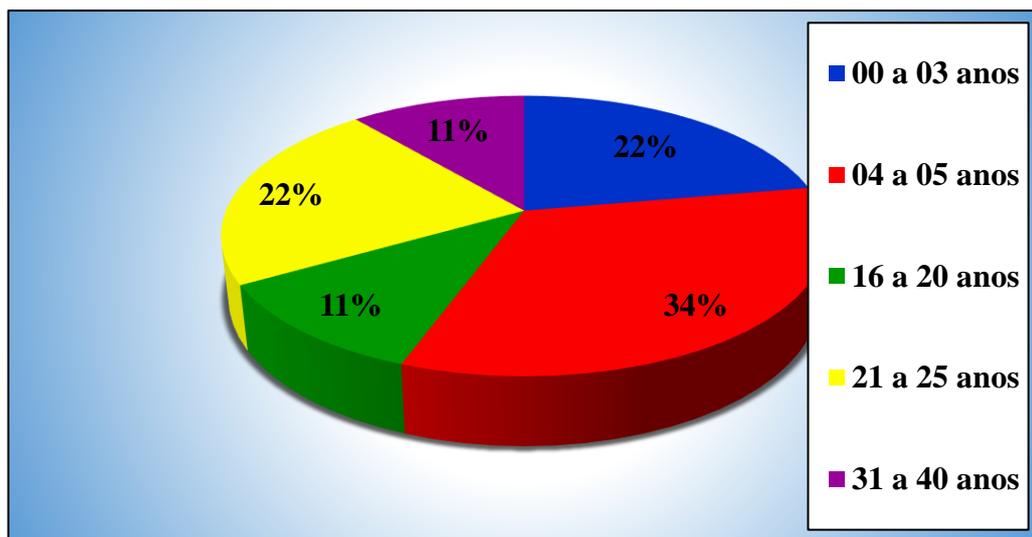
A maior parte dos participantes é do sexo feminino, o que corresponde a 78% dos partícipes. A feminização dos colaboradores que atuam na enfermagem vem da prática do cuidado, que esteve relacionado ao sexo feminino durante o processo histórico, conforme afirma Coelho (2005). A mesma autora afirma ainda que “[...] tais representações têm em seus princípios relação direta com a capacidade natural da reprodução biológica e com as responsabilidades nos cuidados com o doméstico e com a família” (COELHO, 2005, p. 346).

Com relação à idade dos partícipes, constatou-se uma população heterogênea, visto que 22% tinham idade acima de 61 anos; 22%, de 51 a 60 anos; 34%, de 41 a 50 anos; e, de 31 a 40 anos, o mesmo percentual apurado para a faixa etária de 26 a 30 anos de idade. A Figura 3 representa o perfil do grupo conforme a idade.

Figura 3: Idade dos docentes

FONTE: Elaborado pela autora.

Outro ponto que também se mostrou heterogêneo no grupo foi o tempo de docência dos professores, posto que 22% dos partícipes tinham de 0 a 3 anos de atuação; 34%, de 4 a 5 anos de exercício profissional; 11%, de 16 a 20 de trabalho como formador; 22%, de 21 a 25 anos de prática docente; e, 11%, de 31 a 40 anos. Esses dados podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4 – Tempo de docência em anos

FONTE: Elaborado pela autora.

Com relação à atuação dos partícipes em outra prática profissional concomitante à prática docente, o percentual apurado foi de 78%, e apenas 22% deles atuam exclusivamente na

docência, ou seja, os primeiros executam práticas educacionais e atuam em unidades assistenciais à saúde. Vale ressaltar que todos os professores, em algum determinado momento da carreira, exerceram atividades assistenciais na enfermagem.

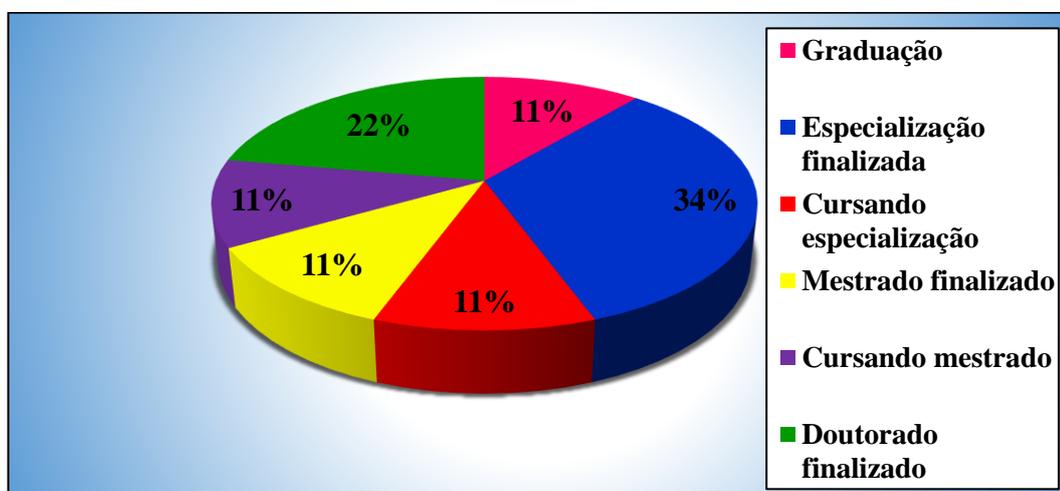
Ainda com relação aos trabalhos exercidos além da docência, os partícipes foram questionados com relação a qual atividade executavam. Os dados obtidos foram: 62% atuam em atividades de nível hospitalar; 13% exercem atividades de Home Care e 25%, outras atividades. Com relação ao último item na questão aberta, foi informado que a atuação estava relacionada a Unidades Básicas de Saúde e a clínica de cirurgia plástica.

Diante do exposto, os dados apresentados têm similaridade com os estudos realizados por Medeiros e Nóbrega (2013), que referem o segundo vínculo empregatício dos profissionais da enfermagem, visto que 78% dos partícipes atuam em um segundo emprego e a maioria deles em unidades hospitalares, onde acontece a maior parte do exercício profissional da classe de enfermagem.

Ainda sobre o segundo vínculo empregatício, quando questionados sobre o tempo em que atuam em dois empregos, as respostas foram variadas e oscilaram. Alguns referiram que tiveram que optar por dois vínculos empregatícios no início da carreira, e um deles referiu tê-lo feito por 2 anos, e outros informaram que ainda atuam em dois trabalhos.

Em relação à titulação máxima dos participantes as respostas foram variadas. Oscilaram entre ter graduação (11%), estar cursando especialização (11%); com especialização finalizada (34%), mestrado finalizado (11%), cursando mestrado (11%) e com doutorado finalizado (22%). Esses dados podem ser visualizados na Figura 5.

Figura 5 – Especialização máxima dos docentes



FONTE: Elaborado pela autora.

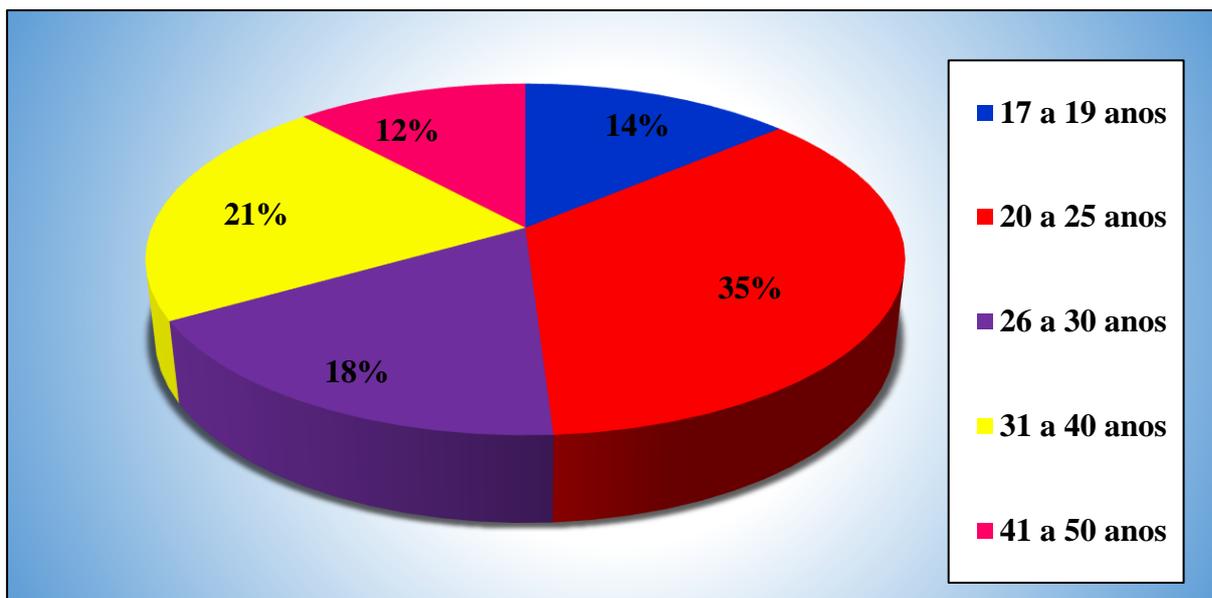
As respostas para a pergunta aberta sobre qual especialização já haviam cursado foram: 4 partícipes referiram pós-graduação em Saúde do Trabalho, 3 relataram especialização em docência, uma delas específica para docência no nível superior. As demais pós-graduações foram: pós em Nefrologia, Obstetrícia, Urgência e Emergência, Saúde Pública, UTI Neonatal, Formação Pedagógica, MBA em Gestão de Pessoas com foco em liderança (cursando) e Mestrado em Desenvolvimento Humano.

Diante do exposto, é notório que os partícipes buscaram aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de especialização, e esses dados têm similaridades com os estudos realizado por Machado *et al.* (2016), que referem que os enfermeiros, em sua maioria (aproximadamente 80%), fizeram ou fazem algum tipo de especialização. Desse montante, o estudo aborda que cerca de 72,8% fizeram especialização, o que também tem proximidade com a pesquisa em questão, visto que o somatório de 44% dos partícipes referem já ter finalizado ou estar cursando cursos de especialização.

4.2. Caracterização dos discentes

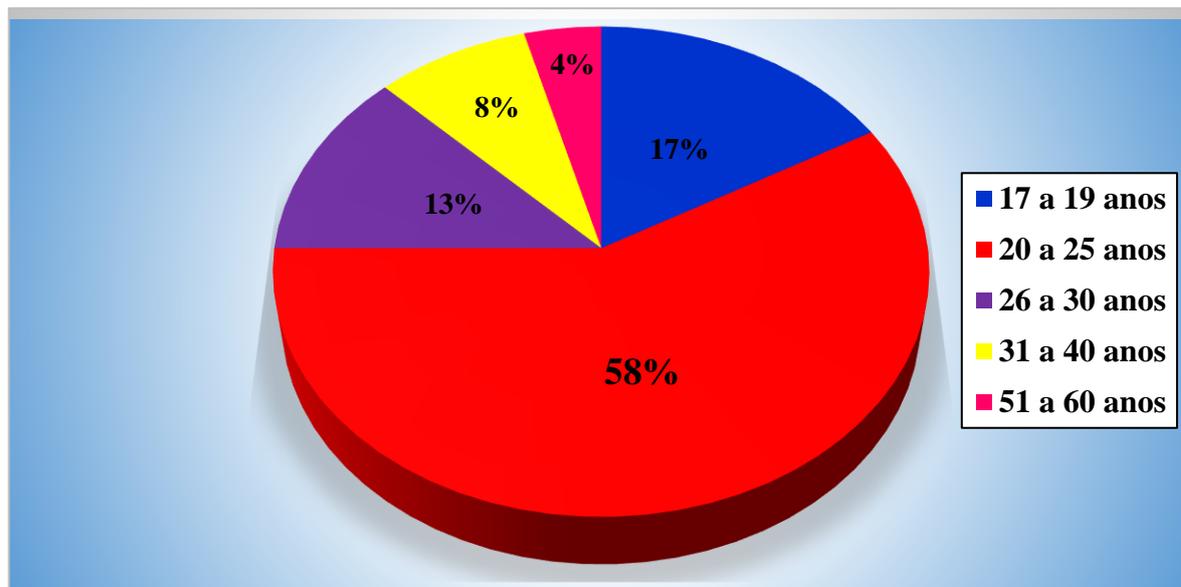
Em relação à caracterização dos discentes, especificamente ao sexo novamente houve predominância do sexo feminino. Nesse sentido, os estudantes do nível técnico do sexo feminino correspondem a 78%, e os do sexo masculino, a 22%. Com relação à população dos discentes da graduação, 79% representam a população feminina, e 21%, a masculina.

No questionamento sobre idade dos discentes do curso técnico obtiveram-se estes resultados: de 17 a 19 anos, 14%; 20 a 25anos, 35%; 26 a 30 anos, 18%; 31 a 40 anos, 21%; e, 41 a 50 anos, 12% dos discentes. Ver Figura 6.

Figura 6 – Idade dos discentes do curso técnico

FONTE: Elaborado pela autora.

Mais da metade dos alunos da graduação estavam entre 20 e 25 anos de idade, correspondendo a 58% e 17% relataram idade entre 17 e 19 anos. Esses dados caracterizam uma população jovem, visto que 70% dos participantes tinham no máximo 25 anos de idade; 13% tinham de 26 a 30 anos; 8%, de 31 a 40 anos; e, 4% estavam na faixa etária de 51 a 60 anos. Esses dados estão apresentados na Figura 7.

Figura 7: Idade dos graduandos

FONTE: Elaborado pela autora.

Uma comparação entre as idades das duas populações abordadas revela predominância do público jovem nos cursos de enfermagem, visto que se sobressai, tanto no nível técnico, como no superior, a idade de 20 a 25 anos. Ressalte-se que nos estudantes do curso superior essa idade corresponde a 58% da população. A próxima faixa etária predominante em ambos os cursos é a de 26 a 30 anos, observando-se que os estudantes de nível técnico correspondem a 18% da população. Com relação à população acima dos 50 anos, em ambas as pesquisas é possível notar baixa adesão dessa população nos cursos, visto que nos cursos técnicos não há alunos nessa faixa etária e que na graduação corresponde apenas a 4% dos participantes.

Quando questionados com relação a terem realizado outras graduações, mesmo que incompletas, obtiveram-se estes resultados, dos alunos do nível técnico: 33% afirmaram que sim, e 67% relataram que não tinham outra formação acadêmica. Já os indicadores do nível superior correspondem a 29% que sinalizam que sim e 71% que afirmaram que não têm outra graduação.

Em questionamento aberto, para que os alunos apontassem por escrito qual tinham cursado, obtiveram-se estas respostas, no nível técnico: Administração (2), análise e desenvolvimento de sistemas, contabilidade, ciências contábeis, artes, licenciatura em geografia, nutrição, tecnólogo em logística, gerontologia, gestão empresarial, cuidador de idoso, técnico em administração, técnico em informática, técnico em turismo e técnico em mecânica.

Dentre os discentes do curso superior em enfermagem foram constatadas: nutrição, biomedicina, engenharia de produção automotiva, e 2 alunos referiram a própria Enfermagem, subentendendo-se, portanto, que iniciaram Enfermagem e voltaram a estudar o mesmo curso. Dois alunos referiam também formação em auxiliar e técnico de enfermagem e técnico em radiologia.

Percebe-se, na análise do questionamento aberto sobre a formação que possuem, a diversidade de áreas em que têm formação: algumas se relacionam à área da saúde, como nutrição e gerontologia, porém outras não guardam relação com as ciências biológicas. Nesse sentido, ressalta-se que a pergunta se direcionava a graduações completas ou não finalizadas; portanto, é possível inferir que alguns alunos iniciaram o curso, mas não o finalizaram, por não adaptação à área ou outro motivo, ou que, mesmo após finalizar o curso, buscaram aprimorar conhecimentos em outra área de atuação.

Vale ressaltar que, quando se solicitou que os alunos mencionassem outras graduações, em ambos os questionários os discentes citaram também cursos de formação técnica.

Machado *et al.* (2016) em seus estudos, encontraram que aproximadamente 8% dos enfermeiros cursaram ou estão cursando outra graduação. Constatou-se também que os cursos mais procurados não são direcionados à área da saúde, porém os participantes da pesquisa em questão são alunos novos, que podem ter iniciado o curso e desistido, além disso, o questionamento indicava formações que não foram finalizadas pelos partícipes.

4.3. As metodologias ativas sob a ótica dos discentes em enfermagem

Este subcapítulo trata das análises e considerações do questionário aplicado aos discentes do curso técnico e da graduação de enfermagem.

Quando questionados se gostam de realizar atividades diferentes na sala de aula e práticas que se resumem em explanação do conteúdo pelo docente, 98% dos alunos do nível técnico responderam que “Sim”, e apenas 2% sinalizaram que “Não” gostam.

As respostas apresentadas pelos alunos do nível superior indicam que o 83% responderam “Sim” e que 17% responderam que não gostam de realizar atividades diferenciadas em sala de aula.

Com base nessas informações, pode-se inferir que os discentes são adeptos a práticas pedagógicas que saem do modelo tradicional de ensino, visto o alto percentual de alunos que informaram gostar de tais práticas (98% entre os estudantes do Ensino Técnico e 83% dos estudantes da graduação).

Os alunos foram estimulados a escrever sobre as características de que mais gostam, nas aulas. A relação completa das respostas dos alunos – do Ensino Técnico e da Graduação – constam dos Apêndices Q e R. Denominou-se AT o Aluno do Ensino Técnico e AG o Aluno da Graduação em Enfermagem. Seguem algumas das descrições dos alunos.

Eu particularmente gosto de todos os métodos de aula. Gosto mais das aulas com atividades em grupo e das aulas onde nossa participação é maior. Todos os assuntos são bem interessantes e acaba que todas as aulas são superlegais (AT 24).

Prefiro aulas com participação direta dos alunos, é uma forma de tornar a aula mais interessante. Ajuda bastante a apresentação de vídeos, slides e perguntas. Uma aula em que somente o docente fala é cansativa (AT 27).

Gosto de aulas dinâmicas e com bastante práticas (AT 41).

Aulas participativas ou com contato maior com a população, de criação de conteúdo e voltada para a saúde (AG 01).

São importantes as aulas que são ministradas com metodologias ativas, como solicitar ao aluno para ler trecho de algum artigo e discutir posteriormente, ou quando o aluno deve ler previamente algum conteúdo (livro ou trechos de alguma literatura) em casa para poder dissertar depois em aula (propiciando mais tempo para sanar dúvidas dessa forma, além de evidenciar mais envolvimento) (AG 03).

Apresentação de forma artística, desenvolvimento de outras formas de elucidar conteúdos (elaboração de cartazes, folders, apresentação em vídeo, desenhos, jogos, etc.), conteúdos práticos de fixação, dinâmicas, compartilhamento de experiências e rodas de conversas (AG 04).

Gosto de aulas participativas em que são colocadas situações que fazem os alunos ter pensamento crítico sobre o assunto ou aulas que o professor interage com os alunos fazendo perguntas e fazendo os alunos pensarem sobre o que está sendo discutido (AG 05).

No questionamento sobre as características das aulas das quais participam, os alunos do Ensino Técnico, conforme Apêndice Q, citaram temas de que gostam, como "regra de 3", "primeiros socorros," "glicemia capilar" e " aferição de pressão arterial", dentre outros. Contudo, conforme os excertos extraídos, obtiveram-se relatos ricos em detalhes, como as atividades em grupos, envolvimento e participação dos alunos. O discente AT 27 afirmou que não gosta de aulas nas quais o docente somente fala, pois são cansativas.

As respostas dos alunos da graduação, conforme Apêndice R, são ricas em detalhes sobre as aulas de que mais gostam. Mencionam a participação e o envolvimento da turma nas

atividades de aprendizagem e citam até mesmo a metodologia de sala de aula invertida, ao referirem leituras prévias do conteúdo para explanação junto ao professor.

Ainda sobre gostar ou não de práticas diferenciadas de ensino, os alunos, mediante questão aberta, sinalizaram as abordagens pedagógicas que mais gostam de executar. As respostas estão apresentadas Quadro 7 (Ensino Técnico) e no Quadro 8 (Graduação).

Quadro 7 – Síntese das práticas mencionadas pelos discentes do Ensino Técnico

PRÁTICAS DE ENSINO	FREQUÊNCIA
Aulas práticas	13
Atividade em grupo	08
Jogos	05
Dinâmica	04
Pesquisas	04
Apresentação de trabalho	03
Roda de conversa	03
Atividades integrativas	01
Encenação	01
Seminários	01

FONTE: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Síntese das práticas mencionadas pelos graduandos

PRÁTICAS DE ENSINO	FREQUÊNCIA
Aula práticas	5
Estudo de caso	4
Atividades mais dinâmicas	3
Atividades integrativas	2
Laboratórios	2
Roda de conversa	2
Apresentação de trabalho	1
Atividade lúdica	1
Aula tradicional	1
Criação de material educativo	1
Discussão em grupo	1
Elucidação de conteúdo	1
Estágios	1
Jogos	1
Mapa conceitual	1
Mesa redonda	1
Prova prática	1
Questionários	1
Simulação com a realidade	1
Testes após as aulas	1
Vídeos	1

FONTE: Elaborado pela autora.

O exame do Quadro 7 revela a obtenção de respostas variadas: de 10 práticas no nível técnico e 21 no nível superior. Em analogia aos dados obtidos, ressalta-se que se trata da análise das respostas do questionamento aberto aplicado aos discentes e que, em determinados casos, alguns alunos mencionaram mais de uma proposta de ensino.

Diante dos resultados, a proposta pedagógica que apareceu mais vezes foi a aula prática, que os alunos do nível técnico mencionaram 13 vezes, e os alunos do nível superior, 5 vezes.

Pensando nesse contexto, a aula prática é uma atividade muito utilizada na área da enfermagem, tanto nos cursos técnicos, quanto no curso superior, como forma de aprender a desenvolver determinadas técnicas e procedimentos na área da saúde. Nessas aulas o professor expõe o conteúdo teórico e o modo como realiza determinada atividade em enfermagem. Em seguida, o aluno executa o procedimento ensinado. Esse tipo de aula é comum na enfermagem, pois intervenções como punção venosa, administração de medicamento intramuscular ou subcutâneos e demais procedimentos são realizados (em bonecos sinalizadores) como forma de conciliar teoria e práticas, começando a desenvolver determinadas habilidades técnicas essenciais para os cursos de enfermagem.

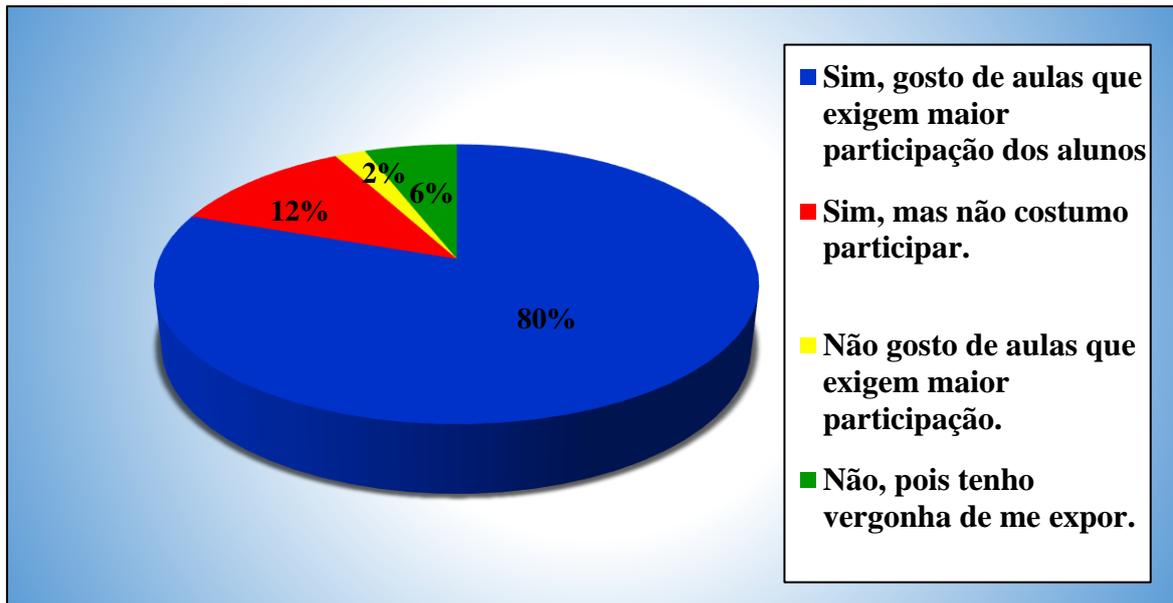
Em analogia ao quadro dos alunos do curso técnico, a segunda atividade pedagógica mais mencionada foi a atividade em grupo, citada 7 vezes, seguida de jogos e dinâmicas, estas mencionadas 5 e 4 vezes, respectivamente. Essas práticas são muito utilizadas na instituição pesquisada, visto que as aulas mais ativas fazem parte das marcas formativas da instituição e que são constantemente utilizadas como atividades pedagógicas, pelos docentes.

A segunda prática pedagógica mencionada pelos graduandos em enfermagem, sinalizada 4 vezes, foi o estudo de caso, que constitui uma prática comumente utilizada na área da saúde para assimilação de conteúdo.

Sobre o estudo de caso, Silvia *et al.* (2014) afirmam que essa metodologia consiste em uma estratégia com aspectos problematizadores e humanísticos na enfermagem, e que seu uso vem sendo maior, ao longo dos anos. Esse método tem como uma de suas contribuições a capacidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos discentes.

Dando seguimento à análise dos dados, os alunos foram questionados sobre adesão e envolvimento nas aulas que requerem maior participação (Figura 8). Constatou-se, entre os alunos de nível técnico, que 80% gostam de participar das aulas que exigem maior envolvimento, e que 12% gostam das aulas que demandam maior interatividade. Contudo, 6% não gostam de participar dessas aulas, por terem vergonha de se expor, e 2% não gostam das aulas com propostas mais ativas.

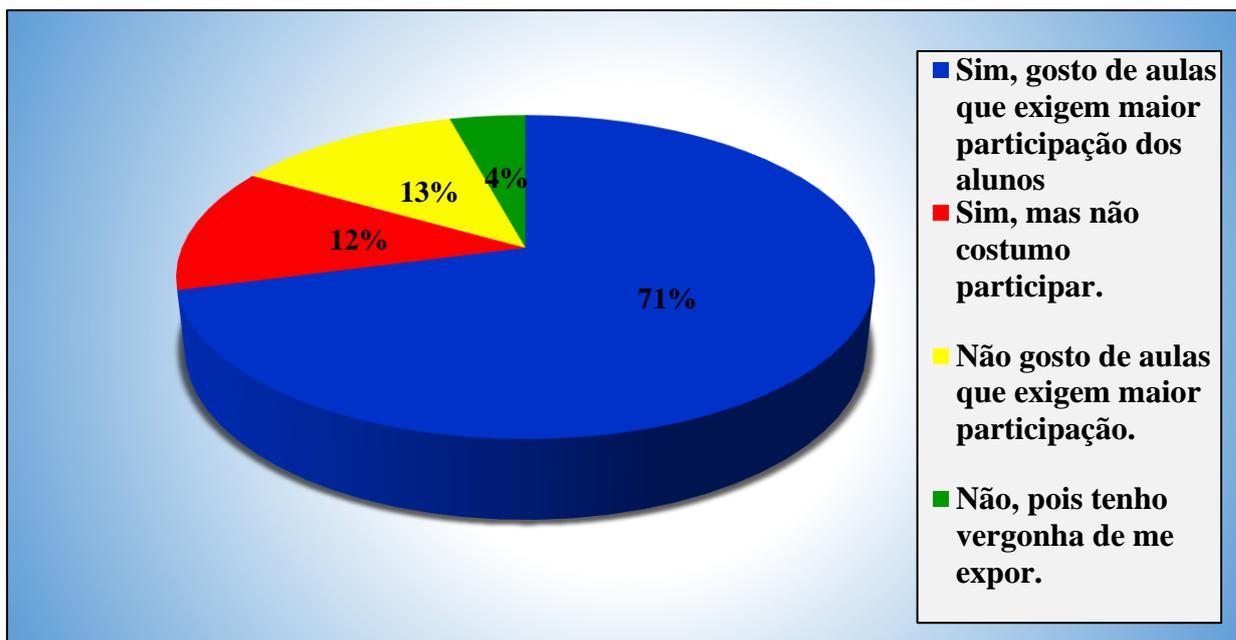
Figura 8: Adesão dos alunos do nível técnico a aulas que requerem maior participação



FONTE: Elaborado pela autora.

A Figura 9 retrata as manifestações dos alunos da graduação: 71% afirmam que gostam de participar de atividades mais ativas, 12% gostam de aulas que exigem mais comprometimento, porém não costumam aderir a essas aulas. Dos partícipes, 13% não gostam de aulas que requerem maior participação e 4% não gostam de tais aulas porque têm vergonha de se expor.

Figura 9: Adesão dos graduandos a aulas que requerem maior participação



FONTE: Elaborado pela autora.

Diante dos dados, pode-se inferir que os discentes em geral gostam de aulas que requerem maior envolvimento e participação, visto que 80% dos estudantes do nível técnico e 71% dos alunos do nível superior gostam e executam tais atividades. Vale ressaltar que poucos são os alunos que não participam por medo e vergonha de se expor diante da sala, correspondendo a 6% do público do curso técnico e 4% dos graduandos.

Diante do exposto, e conforme os estudos realizados por Prado (2015), a alta aceitabilidade e o fato de os discentes gostarem de práticas mais ativas de ensino e aprendizagem relacionam-se ao fato de que os alunos estão mais acostumados com práticas diferenciadas de ensino, visto que têm maior acessibilidade à informação via tecnologia e porque estão em um ambiente em os modelos tradicionais de ensino estão deixando de ser utilizados.

A mesma autora refere também que os nascidos entre 1982 e 2002 são considerados como Geração Y, ou seja, uma geração constituída por pessoas que presenciaram avanços significativos da tecnologia e da comunicação eletrônica, além de terem o perfil de se dedicarem a múltiplas tarefas e não seguirem padrões tradicionais.

Desse modo, e como medida para atender às exigências do perfil dos estudantes e da geração vigente, o próprio Ministério da Educação e Cultura do Brasil recomenda como proposta de ensino e aprendizagem o uso de métodos ativos (ADADA, 2017).

Os alunos também foram questionados com relação à frequência com que são estimulados a realizar atividades que envolvem elaboração de projetos, discussões em grupos ou pares, jogos como recurso educacional, leitura prévia de materiais ou outras práticas didáticas. Dentre os estudantes do curso técnico estes foram os resultados: “Sempre”, para 35% dos participantes; “Frequentemente”, para 45%; e, “Às vezes”, para 20%. Com relação às respostas dos graduandos em enfermagem, obtiveram-se estes resultados: “Sempre”, com o percentil de 42%, “Frequentemente”, com 50%; e, “Às vezes”, com 8%. Vale ressaltar que nenhum aluno respondeu “Nunca” são utilizadas práticas de ensino diferenciadas na graduação.

Diante dos dados obtidos, nota-se que 35% dos discentes do curso técnico e 42% dos graduandos referiram que “Sempre” são estimulados a realizar práticas ativas de ensino e aprendizagem. Esses dados mostram que os docentes do ensino técnico, como da graduação, procuram utilizar métodos ativos de ensino. Um dado importante é que nenhum dos alunos mencionou que “Nunca” são utilizadas práticas ativas de aprendizagem.

Outro questionamento aplicado aos discentes foi sobre o conhecimento do termo metodologias ativas. Como resposta à indagação, 69% dos estudantes do nível técnico afirmaram que sabem o que são métodos ativos de aprendizagem e 31% sinalizaram que não tem conhecimento sobre o termo. Dos partícipes da graduação, 58% responderam que “Sim” e 42% responderam que “Não” sabem o que significa o termo.

Em analogia aos dados tabulados dos discentes, a pesquisa vai ao encontro dos estudos realizado por Colares e Oliveira (2018), que afirmam que as instituições de ensino estão sendo estimuladas a formar profissionais mais ativos, que tenham capacitação para desempenhar atividades na sociedade contemporânea e que sejam capazes de gerar transformações nos lugares em que estão inseridos.

Como forma de complementar o que os estudantes entendiam por metodologias ativas, foram estimulados, via questionário aberto, a escrever sobre as características das aulas que envolviam essas metodologias. Os apêndices S e T apresentam todas as descrições dos discentes. As falas que seguem retratam a compreensão deles:

Aulas em que invertem os papéis, os alunos dão a aula e o professor só fala o necessário (AT 20).

Pesquisa rápida e apresentação do que estava falando em sala (AT 48).

O professor orientou aos alunos para estudarem capítulos de livros em casa para a discussão em aula, o que envolveu a participação de todos (AG 02).

Seminários, discussões de casos clínicos, construção de plano de cuidados em grupos (AG 04).

Seminários, mapa conceitual e questionários (AG 07).

Brainstorming onde cada aluno escreve algo no quadro; jogos estilo quis referente ao assunto da aula; questionário sobre o tema antes e após a aula com discussão entre turma e professor, etc. (AG 09)

São aulas mais interativas onde exige participação constante de todos os alunos praticamente (Aluno 22).

Nesses excertos verifica-se que os alunos têm noção do que são metodologias ativas e que trazem exemplos e explicações corretas da aplicabilidade desse método. Isso pode ser notado porque usam determinados termos que são amplamente empregados para definir métodos ativos de aprendizagem. Como exemplos, “Participação”, “Refletir”, “Discussão”, “Interativa”, “Métodos Ativos”, “Brainstorming”, “Mapa conceitual”, entre outras expressões. Essas expressões permitem inferir que os alunos têm conhecimento sobre metodologias ativas, portanto pode-se afirmar que os alunos têm conhecimento sobre o que são métodos ativos de aprendizagem.

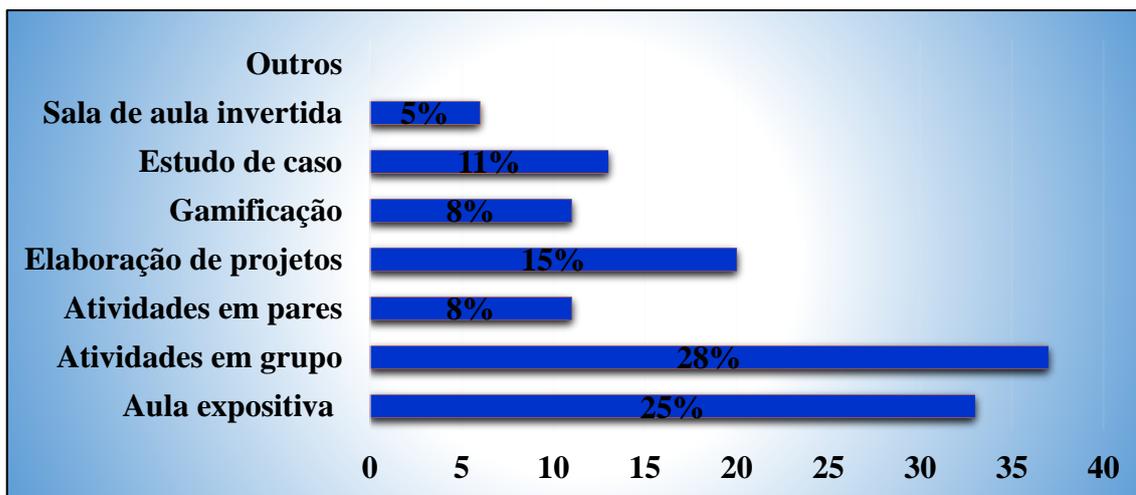
Sobre o uso de metodologias ativas na área da saúde, Brasil (2001) refere que consiste em uma estratégia que estimula o aluno a ser crítico-reflexivo, que considera sua e que o incentiva a aprender a aprender.

Os discentes foram questionados sobre as práticas pedagógicas que mais gostam de utilizar em sala de aula. Para isso foram sinalizadas 7 abordagens pedagógicas escolhidas pela pesquisadora, tendo como critério as práticas de ensino mais utilizadas como métodos ativos de aprendizagem e as que são comumente utilizadas na área da saúde. Os alunos poderiam assinalar no máximo três opções.

As práticas de ensino e aprendizagem utilizadas foram: Aula expositiva, atividade em grupo, atividade em pares, elaboração de projetos, gamificação, estudo de caso e sala de aula invertida.

Entre os estudantes do ensino técnico foram obtidos estes resultados: 28% afirmaram preferir atividade em grupos; 25%, aula expositiva; 15%, elaboração de projetos; 11%, estudo de caso; 8%, gamificação e atividades em pares; e 5% decidiram por sala de aula invertida. Esses dados estão sintetizados na Figura 10.

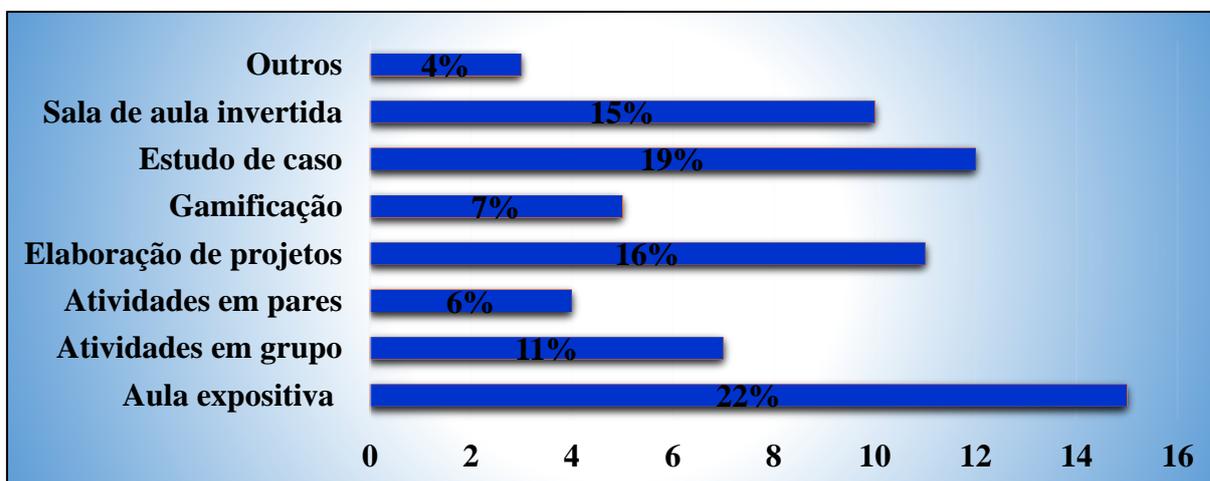
Figura 10 – Práticas pedagógicas que os discentes do ensino técnico mais gostam de utilizar



FONTE: Elaborado pela autora.

A Figura 11 expressa os resultados obtidos ao se realizar o mesmo questionamento aos graduandos em enfermagem: 22% indicaram preferir aula expositiva; 19%, estudo de Caso; 16%, elaboração de projetos; 15%, sala de aula invertida; 11%, atividade em grupo; 7%, gamificação; 6%, atividades em pares; e 4, outros.

Figura 11 – Práticas pedagógicas que os graduandos mais gostam de utilizar



FONTE: Elaborado pela autora.

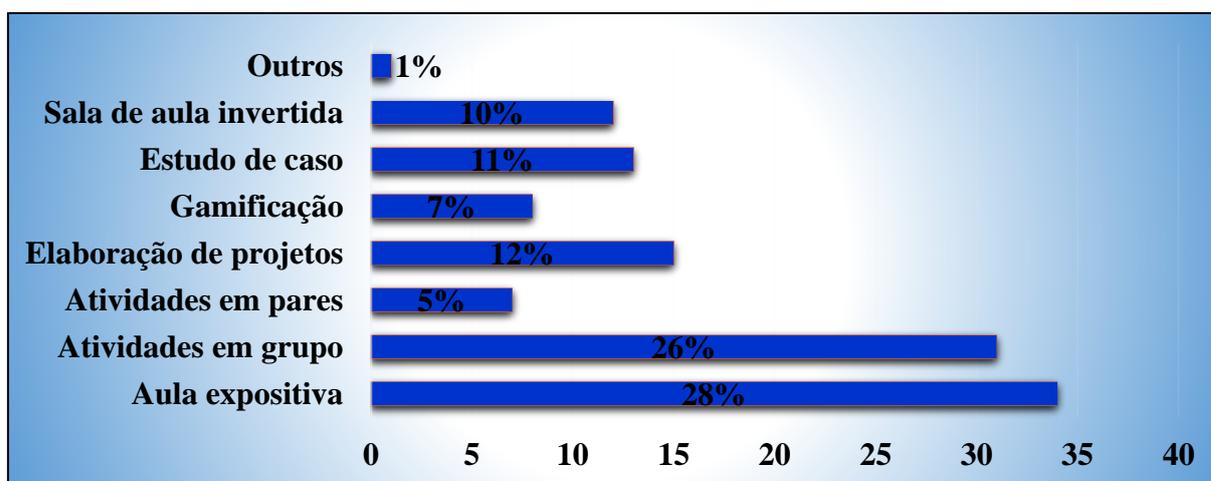
Nesse questionário, havia a opção “Outros”, que foi apontada por 12% dos graduandos, deles, ou seja, os discentes tinham a opção de relatar as práticas que mais gostavam de utilizar. As respostas descritas foram: Simulação de situações reais, aulas práticas, desenho, palavra-chave e mapa mental, além da prática de sala de aula invertida, que já estava mencionada na questão fechada.

Quanto às práticas de ensino que os alunos mais gostam de utilizar, observou-se que, entre os discentes do nível técnico, predominou a prática de Atividades em Grupos, seguida de Aula expositiva. Já entre os graduandos a preferência foi Aula Expositiva, seguida do Estudo de Caso. Em ambos os públicos notou-se a presença preponderante da aula expositiva como prática de ensino preferida pelos alunos dos cursos da enfermagem.

Utilizando as mesmas práticas mencionadas no questionamento anterior, os partícipes foram estimulados a escolher 3 opções que acreditam que os auxiliam no processo de aprendizagem e na compreensão do conteúdo.

Os resultados obtidos pelos estudantes do nível técnico foram: 28%, aula expositiva; 26%, atividades em grupos; 12%, elaboração de projetos; 11%, estudo de caso; 10%, sala de aula invertida; 7%, gamificação; 5%, atividades em pares; e 1%, outros. Observe-se que, na opção outros, os estudantes mencionaram seminário e aula prática, conforme Figura 12.

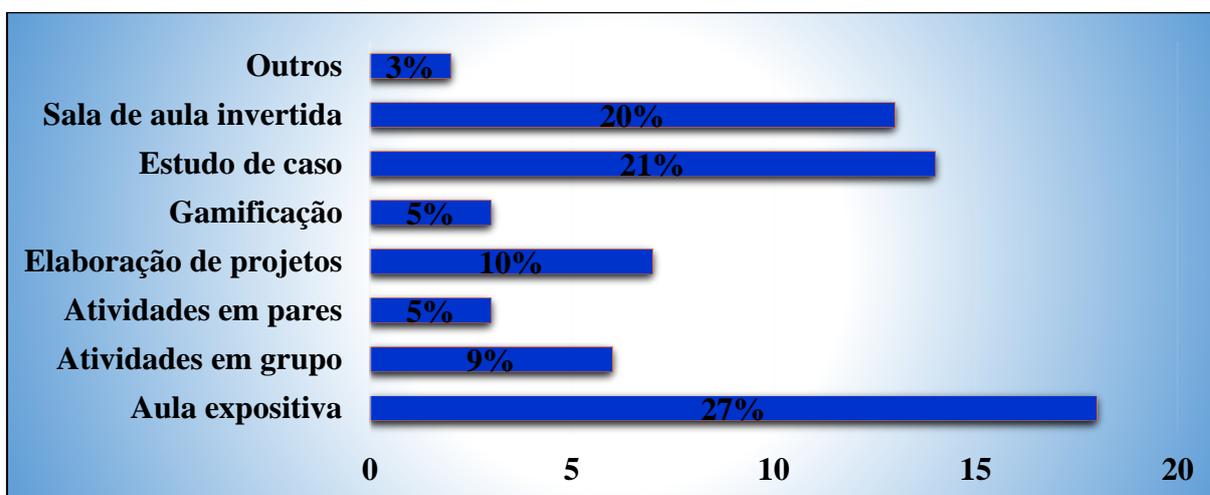
Figura 12 – Práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem e compreensão do conteúdo dos discentes do nível técnico



FONTE: Elaborado pela autora.

Os resultados obtidos dos graduandos foram, Aula expositiva (27%), Estudo de Caso (21%), Sala de Aula Invertida (20%), Elaboração de Projetos (10%), Atividade em Grupo (9%), Atividade em Pares (5%) e Gamificação (5%). Na opção “Outros” obteve-se o total de 3%, e na descrição dos discentes apareceram “Aula prática” e “Aprende bastante em grupo”, porém a última resposta apareceu também no questionário fechado. Esses dados estão sintetizados na Figura 13.

Figura 13 – Práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem e na compreensão do conteúdo pelos graduandos



FONTE: Elaborado pela autora.

Em analogia com os dois últimos gráficos, é importante salientar que, em ambos, a prática pedagógica de que os discentes mais gostam ou referem que mais contribui no processo de ensino e aprendizagem e na compreensão do conteúdo são as aulas expositivas.

Diante do exposto, pode-se inferir que esse pensamento voltado aos métodos tradicionais de ensino se relaciona ao contexto histórico em que a formação na área da saúde foi embasada, que tem como referência a formação conteudista e tecnicista, conforme referem Colares e Oliveira (2018).

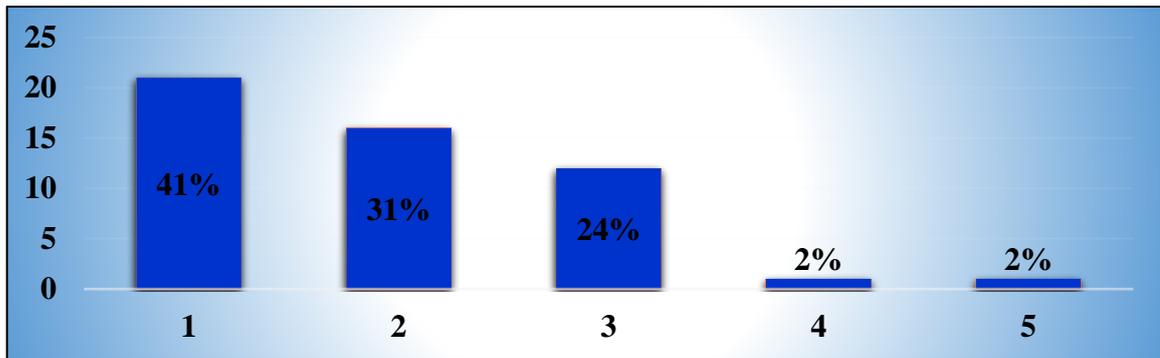
Outro aspecto relevante sobre a prevalência dos métodos tradicionais de ensino nas respostas dos alunos pesquisados pode estar relacionado à rotina dos estudantes. Isso porque esses métodos consistem um desafio, e não são todos os estudantes que estão preparados para lidar com eles. Além disso, envolvem sentimentos como ansiedade, medo e incerteza, visto que estão relacionados a uma aprendizagem que exige maior envolvimento (LEINIG, 2018).

Considerando-se a Escala de Likert, os alunos foram questionados sobre seu grau de dificuldade em relação às aulas nas quais são aplicados métodos que utilizam trabalhos em grupo ou pares, uso de projetos, gamificação, ou outros procedimentos metodológicos que estimulam maior participação.

Assim, para análise dessa questão foi utilizada uma escala de 1 a 5 (1 = não possuir dificuldade e 5 = possuir grande dificuldade para desenvolver atividades pedagógicas). Os resultados obtidos, entre os alunos do nível técnico foram: 41% afirmaram o grau 1, ou seja, sem dificuldades para realizar as atividades propostas; 31% sinalizaram o nível 2; 24%

indicaram o nível 3, considerado um grau intermediário de dificuldade; e 2% apontaram o grau 4 e 5, dificuldade máxima para execução das tarefas (ver Figura 14).

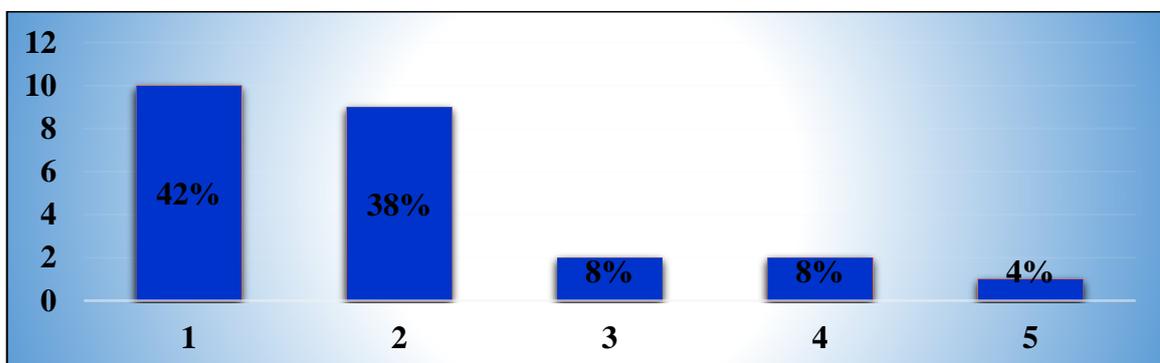
Figura 14 – Grau de dificuldade dos discentes do nível técnico em relação à execução das práticas pedagógicas



FONTE: Elaborado pela autora.

Entre os graduandos, 42% sinalizaram o grau 1 de dificuldade; 38%, o grau 2 – esforço para atender às exigências das aulas; 8% apontaram o grau 3 de dificuldade, ou seja, nível intermediário na execução das propostas pedagógicas; 8% referiram o grau de dificuldade 4 para desempenhar as atividades propostas; e apenas 4% informaram que têm grau 5 de dificuldade para desenvolver as propostas pedagógicas exigidas, ou seja, grande empecilho para executar tais atividades. Esses dados estão expressos na Figura 15.

Figura 15 – Grau de dificuldade dos graduandos em relação à execução das práticas pedagógicas



FONTE: Elaborado pela autora.

Em comparação com os dados obtidos dos discentes sobre sua dificuldade para executar as atividades propostas pelos docentes, percebe-se que uma parcela pequena de alunos tem

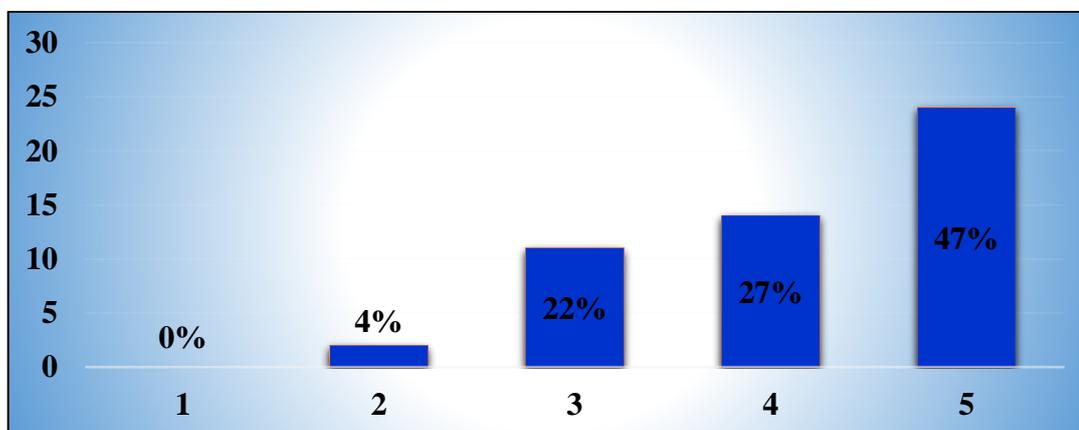
dificuldade acentuada, visto que apenas 2% dos estudantes do Ensino Técnico sinalizaram os graus 4 e 5 de dificuldade e que entre os estudantes do ensino superior obteve-se o total de 12%.

Diante do exposto, um dos desafios do cenário educacional atual é com relação à substituição dos modelos tradicionais por modelos ativos de aprendizagem, assegurando a formação de profissionais com melhores condições para oferecer uma assistência holística ao paciente. Sobre o uso de métodos tradicionais de ensino, Haguenaer (2005) refere que são práticas ultrapassadas que podem resultar na diminuição da criatividade e da inteligência dos jovens, além de não serem tão eficazes para capacitação dos profissionais. Assim, é iminente a necessidade de se propor práticas educacionais com potencial para acompanhar as transformações ocorridas na contemporaneidade. Além disso, conforme os dados apresentados, os alunos estão se adaptando a tais práticas de aprendizagem, visto que uma parcela pequena apresenta dificuldade acentuada com relação às propostas de aprendizagem sugeridas pelos professores.

O próximo questionamento refere-se ao grau de aprendizagem nas aulas que estimulam os discentes a serem mais ativos e participativos. Nessa questão foi utilizada a escala de Likert (1 corresponde a “nada de aprendizagem” e 5 a “grau elevado ou máximo de aprendizagem”).

Entre os alunos do curso técnico, 47% indicaram grau 5, ou seja, grau elevado de aprendizagem em aulas que requerem maior participação e envolvimento; 27%, o nível 4 de aquisição de conhecimento; 22% sinalizaram o grau 3; 4% assinalaram o nível 2; e, nenhum aluno escolheu o grau 1 - ausência de aprendizagem. Essas informações estão consolidadas na Figura 16.

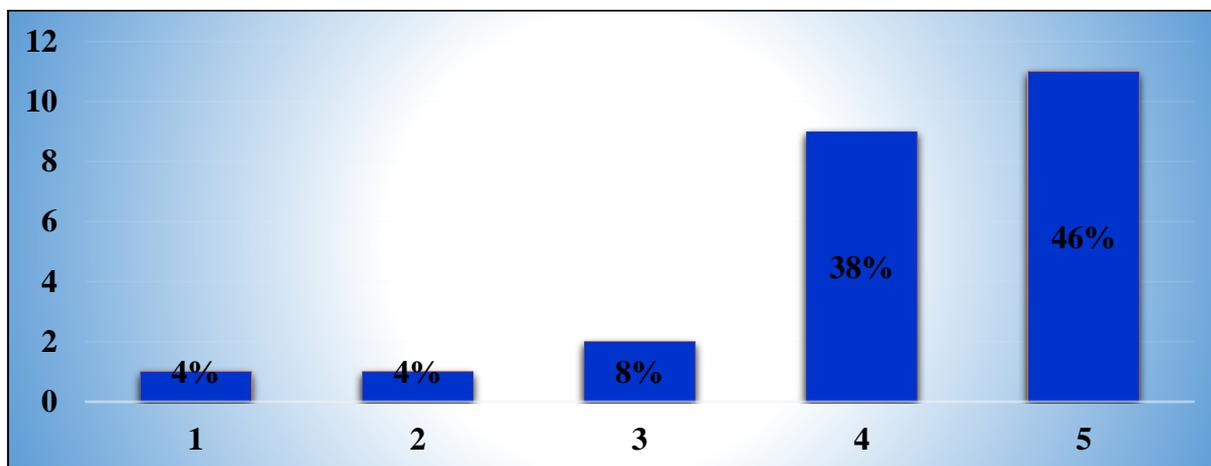
Figura 16 – Grau de aprendizagem nas aulas que requerem maior participação dos discentes do curso técnico



FONTE: Elaborado pela autora.

Entre os graduandos, 46% sinalizaram o grau 5; 38% indicaram o nível 4; e, 8% apontaram o grau 3. Os níveis 2 e 1 tiveram o mesmo percentual, 4% (ver Figura 17).

Figura 17 – Grau de aprendizagem das aulas requerem maior participação dos graduandos



FONTE: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, pode-se inferir que 74% dos alunos do nível técnico e 84% dos graduandos sinalizaram os graus 5 e 4 para indicar o nível de aprendizagem nas aulas que exigem participação deles, ou seja, na concepção dos alunos, as aulas que requerem uma postura mais ativa são vistas com um grande potencial de aprendizagem.

As informações citadas têm similaridade com o que os estudiosos das metodologias ativas afirmam: tais práticas auxiliam e trazem inovação ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno crie uma visão holística sobre o ser humano e que considere as relações existentes entre a sociedade e o ambiente (FREITAS, 2015).

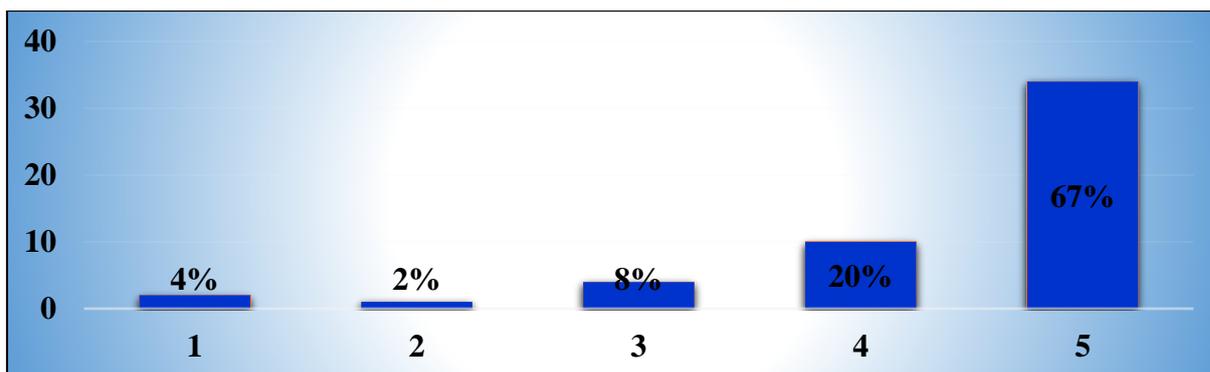
Bacich e Moran (2017, p. 28) afirmam ainda que:

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismo pouco eficientes.

Perguntou-se também aos alunos se as aulas nas quais utilizam trabalhos em grupo ou pares, estudo de caso, uso de projetos, gamificação ou métodos mais ativos de ensino estimulam o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. Nessa questão também foi utilizada escala de Likert (nível 1 equivalente a pouca de estimulação, ou quase nada, e nível 5 equivalente a estimulação máxima de aprendizagem). A tabulação das respostas dos alunos do

nível técnico (Figura 18) revelou que 67% mencionaram o nível 5 de estimulação de conhecimento; 20% sinalizaram o grau 4; 8% afirmaram o grau 3; 2% responderam o nível 2; e, 4% indicaram o grau 1 para estimulação do raciocínio e do pensamento crítico.

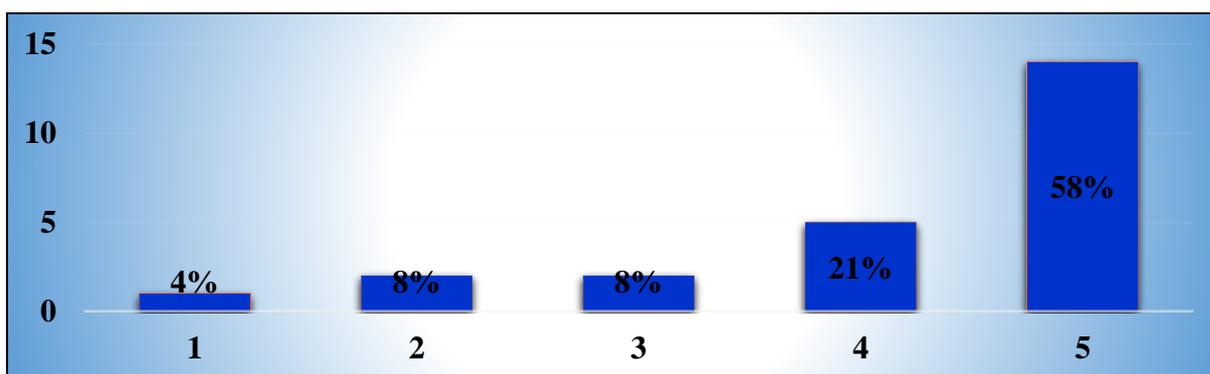
Figura 18 – Grau de estímulo por meio do uso das metodologias ativas para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico pelos discentes do nível técnico



FONTE: Elaborado pela autora.

Ao submeter os alunos do nível superior à mesma indagação, 58% sinalizaram o grau 5 de instigação de conhecimento; 21% indicaram o nível 4; 8% apontaram os níveis 3 e 2; e, 4% sinalizaram o nível 1 (Figura 19).

Figura 19 – Grau de estímulo por meio do uso das metodologias ativas para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico pelos graduandos



FONTE: Elaborado pela autora.

Diante dos dados apresentados, vale ressaltar que o representativo de 87% dos estudantes do nível técnico e 79% dos graduandos sinalizaram os graus 5 e 4 de estímulo ao desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico nas aulas que usam metodologias ativas como proposta metodológica de ensino. Os dados apurados têm correlação com o que afirmam

Nascimento e Feitosa (2020), sobre o fato de as metodologias ativas serem responsáveis por uma formação crítica e reflexiva, em que o uso desses processos ativos contribui para a construção da aprendizagem dos alunos.

Como forma de complementar a questão anterior, os alunos foram estimulados, via questão aberta, a explicar brevemente o porquê da resposta anterior (Grau de estímulo via uso de metodologias ativas no desenvolvimento de raciocínio e do pensamento crítico). Todas as respostas obtidas estão reproduzidas nos Apêndices U e V. Seguem algumas respostas dos discentes:

Não vejo ligação entre pensamento crítico e trabalhos rasos em grupos (AT 10).

Quando se trabalha com outras pessoas é necessário compartilhar opiniões e saber reconhecer quando está errado e defender sua opinião quando certo, isso ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, conhecimento e confiança (AT 18).

Esses tipos de aulas nos proporcionam a troca de ideias, troca de opiniões e experiências. Isso faz com que aprendemos mais com o pouco de cada um (AT 28).

Porque o envolvimento com os demais alunos e conteúdo de forma ativa, auxilia na aprendizagem de forma mais facilitada. Por exemplo, ao participar do desenvolvimento de quiz/jogo de perguntas criativas, os elaboradores precisarão saber quais alternativas estarão corretas e quais incorretas, pois estes as formularão (AG 02).

Acho que não estimula, pois são muitas opiniões, pensamento e ações de outros, e isso me deixa confusa sobre o que eu mesma acho (AG 05).

Porque atividades que exigem a participação ativa do aluno nos tira da zona de conforto, e nos faz pensar e questionar o que estamos aprendendo, ou seja, saímos da posição de somente ouvir o que o outro está falando e tornar aquilo verdade, passamos a pesquisar a nossa própria verdade (AG 14).

Eu acho que esses métodos estimulam sim o raciocínio e pensamento crítico, mas como disse anteriormente, no EAD isso só acontece quando esses métodos são feitos individualmente, pois, trabalhos em grupos para serem feitos durante a aula sempre dão problema. Pelo que vejo em minha sala de aula, ninguém gosta de atividade em grupo durante a aula síncrona (AG 22).

Levando em consideração os relatos dos alunos, nota-se que muitos descreveram práticas que envolvem atividades em grupos e que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Ao exporem ideias e ao compartilharem informações, melhoram seu entendimento do assunto abordado.

Entretanto, vale citar que, do ponto de vista de um aprendiz, determinadas práticas de aprendizagem não contribuem no processo de pensamento crítico e reflexivo. Outro aluno afirma que as opiniões diferenciadas sobre um tema não auxiliam no processo de aquisição de conhecimento, visto que o deixam confuso.

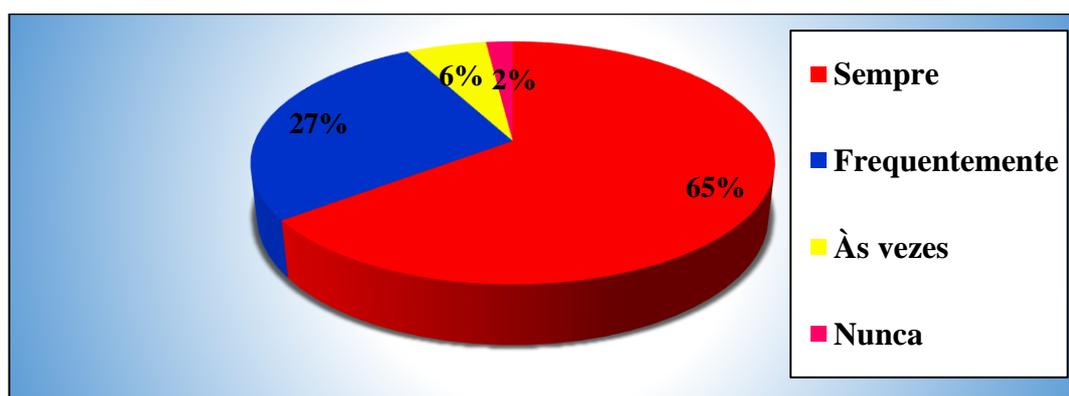
Sobre as contrariedades dos discentes quanto à aquisição de conhecimento, pode-se inferir que cada indivíduo aprende de uma forma e, considerando-se os estudos realizados por Shulman, devem-se respeitar as características individuais dos alunos.

Outro ponto relevante abordado por um discente refere-se às atividades em grupo realizadas a distância, nas aulas síncronas. A aluna faz referência ao modo remoto de aprendizagem, modelo de aula utilizado no período pandêmico ao qual os alunos e professores tiveram que se adaptar.

Os alunos entendem que aulas com metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico (Apêndices U e V), e mencionam a questão do conhecimento em conjunto, visto que um discente ajuda o outro, contribuindo para maior conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido. Afirmam também que esse método de ensino auxilia na fixação do conteúdo, e um dos aprendizes afirma ainda que contribui para a perda da timidez.

Em relação ao questionamento que se refere à percepção dos discentes da estimulação existente nas aulas com metodologias ativas e em relação a interação entre alunos e professores, 65% dos participantes do curso técnico afirmaram que “Sempre”; 27% mencionaram “Frequentemente”; 6% sinalizaram “Às vezes”; e, apenas 2% referiram que “Nunca” há estimulação de interatividade entre professores e alunos nas aulas com métodos mais ativos de aprendizagem. Esses dados estão sintetizados na Figura 20.

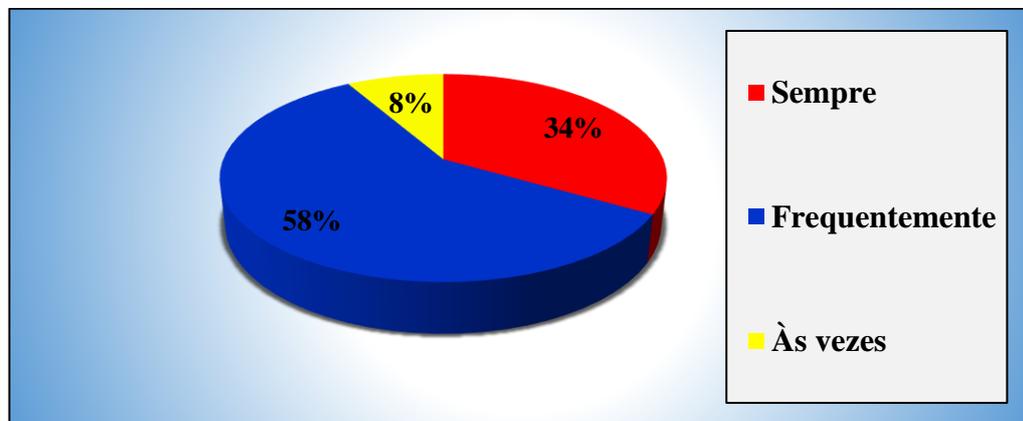
Figura 20 – Percepção dos discentes de nível técnico sobre a interação que ocorre entre professores e alunos



FONTE: Elaborado pela autora.

Os resultados encontrados entre os graduandos foram: 34% afirmaram que “Sempre” há interação entre docentes e discentes nas aulas que envolvem metodologias ativas, 58% referiram que “Frequentemente” ocorre interatividade, e “Às vezes” obteve 8%. É importante salientar que a resposta “Nunca” não foi mencionada pelos alunos da graduação, nesse questionamento. Os dados supracitados seguem na Figura 21.

Figura 21 – Percepção dos graduandos sobre a interação que ocorre entre professores e alunos



FONTE: Elaborado pela autora.

Em analogia com os dados obtidos, percebe-se que os alunos do técnico sinalizaram que em 65% das aulas com métodos ativos de aprendizagem “Sempre” ocorre maior interação entre alunos e professores. Já entre os graduandos, o indicador “Sempre” obteve 34%. Nota-se que os discentes do ensino técnico têm maior estímulo, podendo-se inferir que isso ocorre devido à proposta metodológica da instituição em que estudam, que tem como princípio o incentivo à utilização frequente de métodos ativos de aprendizagem.

Ressalte-se que o indicador “Às vezes” foi apontado por 6% dos discentes do nível técnico e por 8% dos graduandos. O indicativo “Nunca” foi mencionado apenas por 2% da população dos estudantes do ensino técnico, e não foi sinalizado pelos aprendizes da graduação. Possivelmente, a maioria dos discentes acredita que as metodologias ativas contribuem no processo interativo entre alunos e professores.

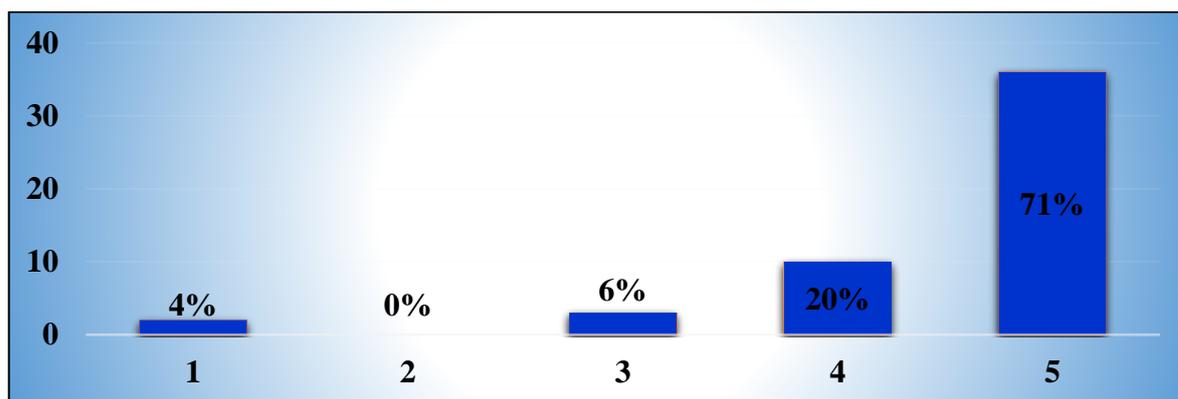
Sobre o processo interativo, Cotta *et al.* (2012) trazem a seguinte contribuição:

As metodologias ativas baseiam em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e

intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem (COTTA *et al.*, 2012, p. 788).

Em relação ao questionamento sobre o quanto as aulas que envolvem trabalhos em grupos ou pares, estudo de caso, uso de projetos, gamificação, entre outros métodos de ensino, podem contribuir na formação futura dos discentes, tendo como referência a Escala de Likert, na qual o indicador 1 significa nada ou colaboração mínima e 5 contribuição máxima para a formação futura, obtiveram-se, dos alunos do nível técnico, estes resultados: 71% sinalizaram grau 5; 20% mencionaram nível 4; 6% afirmaram o nível 3; nenhum partícipe mencionou o grau 2; e, 4% referiram grau 1 de contribuição das metodologias ativas na formação futura (Figura 22).

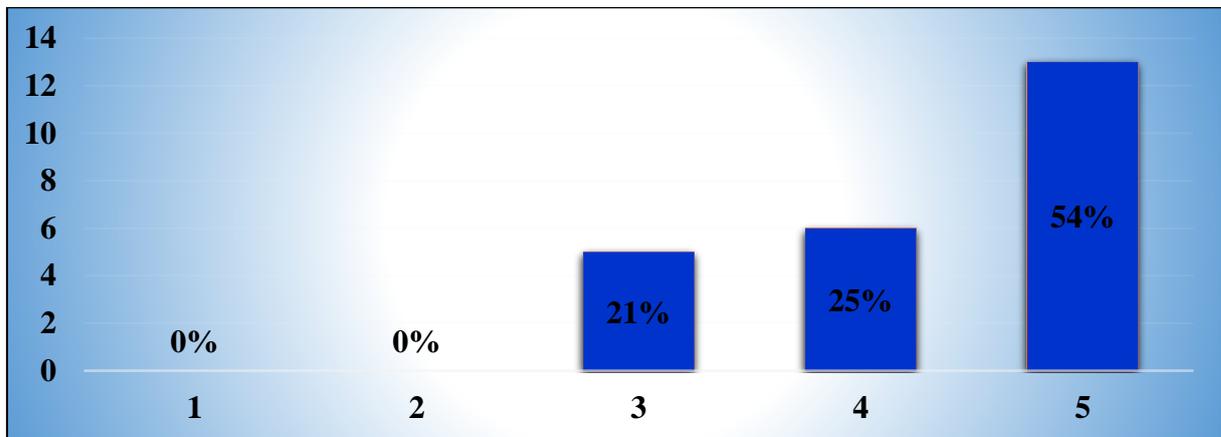
Figura 22 – Percepção dos discentes do ensino técnico sobre o uso das metodologias ativas na formação futura



FONTE: Elaborado pela autora.

Os resultados encontrados entre os estudantes da graduação de enfermagem foram: 54% afirmaram o nível 5, 25% indicaram o nível 4 e 21% relataram o 3. Não foram constatados os níveis 2 e 1 por parte desses discentes. Os dados apresentados estão representados na Figura 23.

Figura 23 – Percepção dos graduandos sobre o uso das metodologias ativas na formação futura



FONTE: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, pode-se afirmar que em ambas as populações foram predominantes os níveis 4 e 5, ou seja, pode-se inferir que os discentes acreditam que as aulas com métodos ativos de aprendizagem contribuem para a formação futura.

Como forma de complementar a questão anterior, os alunos foram estimulados, via questionamento aberto, a discorrerem sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer na formação futura (respostas transcritas no Apêndice W e X). Seguem algumas das respostas dos discentes:

Para trabalhos em grupos além de aprender a matéria em si ele aprende a trabalhar em equipe, a cumprir prazos e a respeitar o colega (AT 11).

Todas as contribuições são importantes. Cada experiência, cada relato, cada curiosidade que o outro tenha para oferecer são importantes. Quanto mais sabedoria tivermos, melhor nossas chances de ser um bom profissional no futuro. (AT 31)

Me ajudaria a lidar com as pessoas, desenvolver a minha fala e a tirar minha vergonha (AT 32).

Só tem a agregar em nossa formação, pois ao trabalhar com essas atividades em questão você acaba trabalhando habilidade que poderão ser úteis lá na frente, como trabalho em grupo, mediação de conflitos e até argumentação e desenvoltura (AT 35).

Trabalho em equipe, habilidades na educação em saúde, comunicação efetiva com os clientes, sanar dúvidas, compreender a parte prática de atuação profissional (AG 03).

O enfermeiro sempre será um educador, mesmo que fora da sala de aula, independentemente de onde estiverem. É importante ter estratégias de

aprendizagem para que se consiga atingir as pessoas em seus diferentes níveis socioeconômicos e culturais. Além da importância de se aprender a trabalhar em grupo e compartilhar de opiniões diferentes (AG 04).

Saber trabalhar em grupo, estimular o pensamento crítico (AG 07).

Saber lidar com as diferenças de opiniões, saber lidar com o jeito de outro em grupo e agir em equipe e tomar juntos, a melhor decisão baseada no conhecimento do outro. Saber dialogar e expor a opinião de cada um (AG 14).

O exame das respostas fornecidas pelos discentes indica que as metodologias ativas proporcionam contribuições, como ajudar a trabalhar em grupo e equipe, a aprender a lidar com a diferença, a desenvolver pensamento crítico e reflexivo e até a aprimorar habilidades de comunicação e perda de timidez. Nesse sentido, as contribuições sinalizadas pelos alunos vão ao encontro da afirmação de Pereira (2017) sobre o fato de as metodologias ativas se tornarem significativas para os alunos e facilitarem o desenvolvimento de habilidades e competências que se relacionam com o mundo real e com as atividades que serão desenvolvidas pelos discentes quando forem exercer a profissão escolhida.

Em consonância com os dados supracitados, Colares e Oliveira (2018) afirmam que, para o desenvolvimento de habilidades e competências, é necessário que os profissionais da saúde possam usufruir de métodos ativos e inovadores de aprendizagem, que contribuam para a otimização do conhecimento e auxiliem na construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade, além de contribuírem na solução de problemas.

Os alunos também foram questionados sobre o constrangimento, ou seja, se já se sentiram constrangidos ao executar determinada atividade em sala de aula, que exigisse maior envolvimento ou participação. Dentre os alunos do ensino técnico, 39% sinalizaram que “Sim”, ou seja, ficaram constrangidos com alguma proposta, e 61% afirmaram que “Não”. Dos partícipes da graduação, 42% responderam que “Sim”, e 58% responderam que “Não” se sentiram constrangidos.

Diante do exposto, nota-se que uma parcela significativa, tanto dos discentes do ensino técnico, como dos discentes do curso superior, já passaram por alguma situação em que se sentiram constrangidos. Como forma de entender essas situações, os alunos, via questão aberta, foram estimulados a escrever sobre tais constrangimentos. Seguem algumas descrições dos alunos (o quadro completo com as respostas está nos Apêndices Y e Z):

Não gosto muito do tamanho do meu corpo e a professora fez um comentário sobre ele, mesmo que descontraído e sem intenção de me constranger, porém eu não gostei (AT 08).

Por medo de errar ou ser criticada por minha personalidade. (AT 20)

A timidez acabou me atrapalhando (AT 27).

Apresentação de teatro. Porém, no decorrer da apresentação a dificuldade foi contornada (AG 01).

No começo era tímida (AG 06).

Não me sinto à vontade para atuar para a turma (AG 07).

É muito complicado expor publicamente em palavras algo que não me preparei previamente para debater, preciso do planejamento do que conversarei com a sala antes de começar a propriamente apresentar algo. Em seminários realizo a pesquisa, monto a apresentação e estudo o tema incansavelmente para ter propriedade para debater na apresentação, já em aulas de metodologias ativas muitas vezes o assunto não foi sequer apresentado e já é necessário abordar opiniões ou conhecimento prévios referente ao tema que mal se conhece (AG 09).

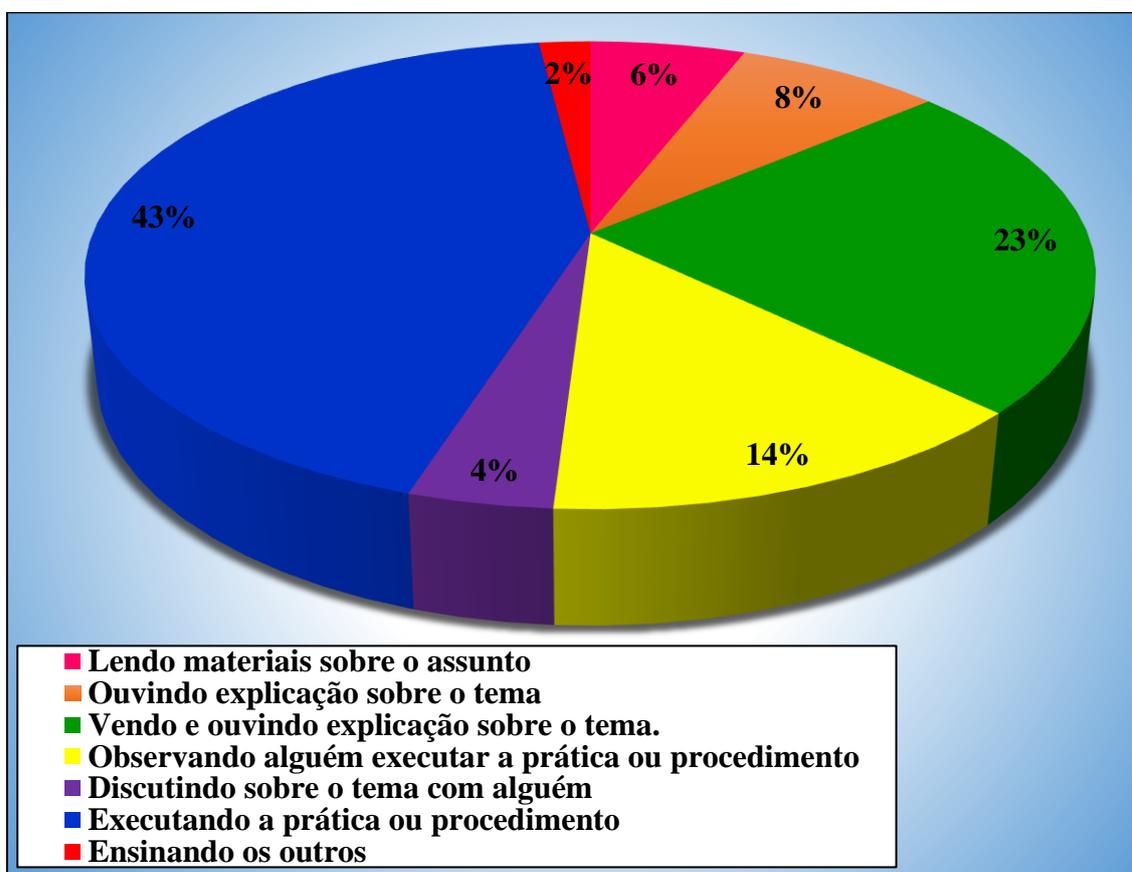
Expus minha opinião (que era ao contrário da professora) e ela me tratou diferente dos outros alunos do grupo (não ouvia mais a minha opinião, não acatava minha ideia e só tinha críticas a fazer sobre o trabalho) (AG 14).

Percebe-se que, apesar de o questionamento ter sido direcionado a todos os discentes (tanto os que se sentiram constrangidos, quanto aos que não se sentiram), os que se pronunciaram, em sua maioria, foram os que já haviam se sentido constrangidos.

Nota-se que o incômodo de alguns alunos se refere a vergonha e timidez de se expor em público, insegurança de falar sobre um tema que até o momento era desconhecido, sentimento de estar errado com relação ao seu posicionamento e falta de preparo para discutir um tema novo. Alguns alunos foram bem específicos quanto à situação, como ocorreu nos casos dos alunos que citaram o constrangimento de ter atuado em uma atividade que envolvia teatro, como no relato do estudante que mencionou sobre o comentário do corpo.

No próximo questionamento os discentes tinham 7 opções de respostas para sinalizar a prática que consideram como a melhor para facilitar compreensão e absorção do conteúdo ensinado. Os resultados dos alunos do técnico em enfermagem foram: 43%, executando a prática ou procedimento; 23%, vendo e ouvindo explicação sobre o tema; 14%, observando alguém executar a prática ou procedimento; 8%, ouvindo a explicação sobre o tema; 6%, lendo materiais sobre o assunto, 4%, discutindo sobre o tema com alguém; e, 2%, ensinando os outros. Os dados supracitados encontram-se tabulados na Figura 24.

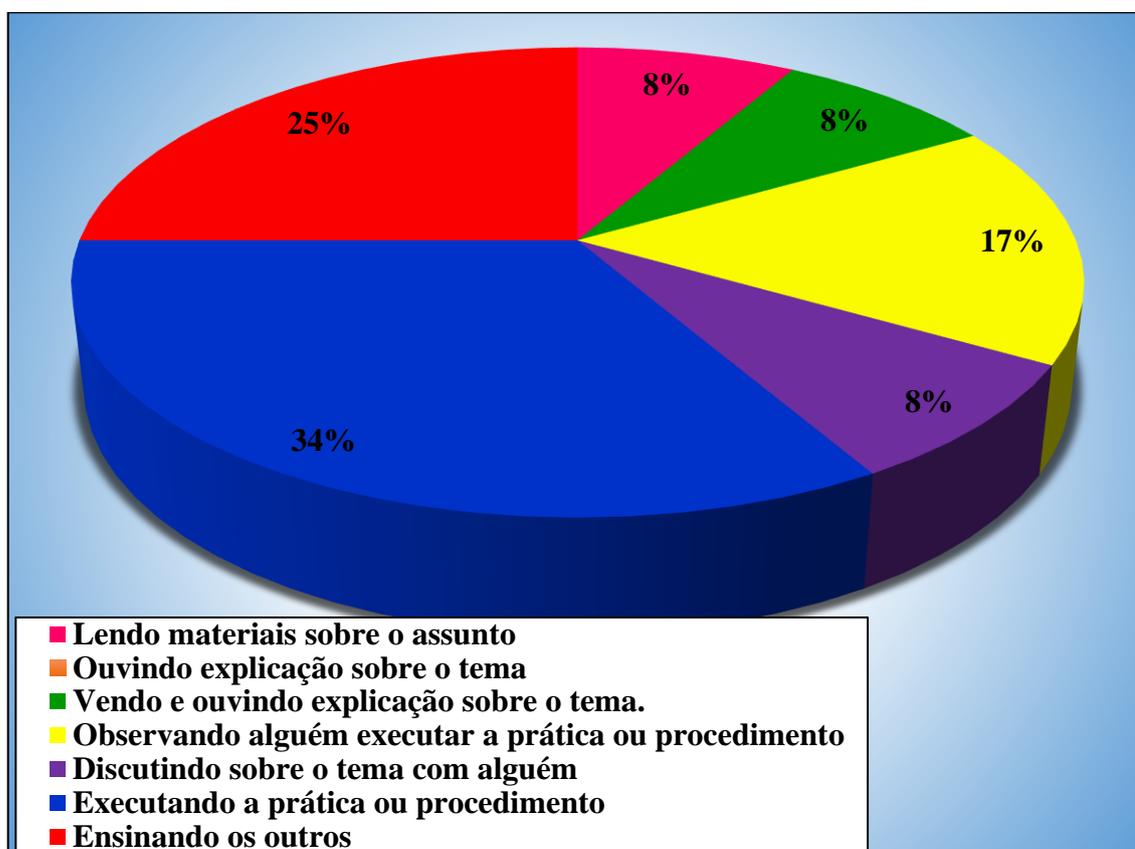
Figura 24 – Métodos que melhor auxiliam na compreensão e absorção do conteúdo ensinado pelos discentes do ensino técnico



FONTE: Elaborado pela autora.

Com relação aos graduandos de enfermagem, os resultados obtidos foram: 34%, executando a prática ou procedimento; 25%, ensinando os outros; 17%, observando alguém exercer a prática ou procedimento; 8%, lendo materiais sobre o assunto; 8%, vendo e ouvindo explicação sobre o tema; 8%, discutindo sobre o tema com alguém. Ouvindo explicação sobre o tema não obteve resposta. O resumo desses dados encontra-se na Figura 25.

Figura 25 – Métodos que melhor auxiliam na compreensão e absorção do conteúdo ensinado pelos graduandos



FONTE: Elaborado pela autora.

Das práticas sinalizadas pelos discentes, a que conseguiu o maior percentil foi “Executando a prática ou procedimento”, a qual, entre os estudantes do ensino técnico, obteve 43%, e entre os graduandos, 34%. Isso porque se trata de procedimento comum na área da enfermagem, visto que os alunos precisam realizar atividades em laboratórios, para aprenderem a desenvolver ou aprimorar determinadas técnicas em enfermagem.

Em analogia com as respostas obtidas, destaca-se o conceito de Cohen (2017), mencionado por *Barros et al.* (2018, p. 1), sobre as práticas ativas de aprendizagem:

Tem como premissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

Bacich e Moran (2017) afirmam que o aprendizado se concretiza quando ocorre contato com um indivíduo mais experiente, no caso, o docente que procura ensinar via questionamentos

e vivências que são experimentadas por meio das pesquisas, atividades ou projetos. Justificam-se, assim, os percentis obtidos pelos discentes sobre o indicador “Executando a prática ou procedimento”.

Outro indicador que apresentou similaridade de resultados foi “Observando alguém executar a prática ou procedimento”, visto que foi a terceira opção em ambos os níveis de ensino e que apresentou porcentagens próximas (14% no ensino técnico e 17% no ensino superior). Os demais indicadores sinalizados no questionamento tiveram divergência na ordem das respostas e percentis variados, nos dois públicos-alvo da pesquisa.

Ainda sobre os métodos que melhor auxiliam os alunos na compreensão dos conteúdos, um dos aspectos relevantes é o embasamento para a formulação da pergunta, visto que foi referenciada nos estudos do psicólogo americano William Glasser (1925-2013), que desenvolveu uma pirâmide sobre os níveis de assimilação da aprendizagem (NUNES; BESSA, 2017). Nessa pirâmide, algumas práticas pedagógicas são consideradas, e quanto maior a base da pirâmide, maior o nível de assimilação e compreensão do conteúdo ensinado.

A Figura 26 apresenta a pirâmide, para conhecimento. Observe-se que não foram colocados os percentis atribuídos a cada atividade, pois o objetivo do estudo é esclarecer sobre os métodos de ensino por meio dos quais os alunos participantes da pesquisa conseguem compreender e absorver o conteúdo ensinado.

Figura 26 – Pirâmide de William Glasser



Fonte: Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser;

Nessa pirâmide, nota-se que a aprendizagem mais efetiva é quando se ensina. Apesar de ter sido uma prática pouco sinalizada pelos alunos do ensino técnico, foi indicada por 25% dos estudantes do nível superior, o que evidencia que uma parte considerável dos graduandos consegue aprender com essa prática. A segunda ação, o “Fazer”, da base da pirâmide de Glasser, correlacionada à pesquisa com o indicador “Executando a prática ou procedimento”, obteve percentis consideráveis em ambos os públicos apresentados.

Dessa forma, pode-se inferir que os discentes, quando colocados como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizado, desenvolvem autonomia para criar, debater, planejar e raciocinar sobre as responsabilidades que irão adquirir na vida, em caráter pessoal e profissional (SOUSA; MORAES, 2019).

Glasser (2017), citado por Barros *et al.* (2018, p. 3), afirma ainda que “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes”

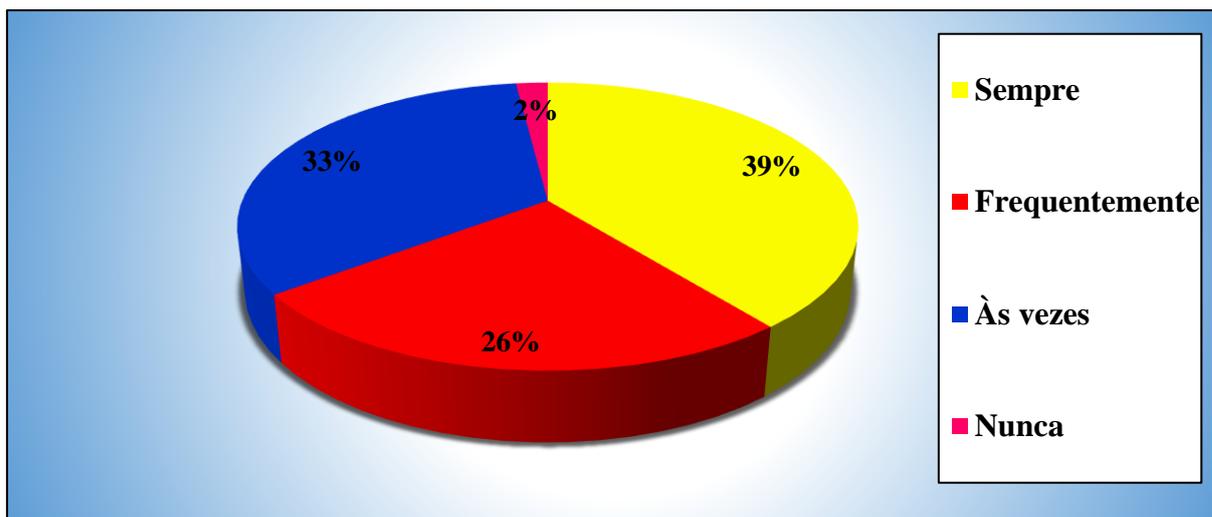
Dando continuidade à aplicação do questionário, foi perguntado aos alunos se gostam quando são estimulados a utilizar recursos tecnológicos nas aulas. O resultado obtido via alunos do ensino técnico foram: 84% gostam de ser estimulados; 10% gostam, mas não costumam participar; 4% não gosta de ser estimulados; e, 2% não conseguem acompanhar as aulas nesse formato.

Dos partícipes do ensino superior, 83% responderam “gosto de ser estimulado”; 4% afirmaram que “gostam, mas não costumo participar”; 9% mencionaram que não “gostam de ser estimulado”; e, 4% assinalaram que “não conseguem acompanhar as aulas nesse formato”.

Nota-se, em ambos os públicos analisados, que os estudantes gostam de ser estimulados a utilizar recursos tecnológicos nas aulas: dentre os aprendizes do nível técnico e do nível superior, 84% e 83%, respectivamente, afirmaram que gostam, contra 4% do ensino técnico e 9%, respectivamente, que afirmaram não gostar de usufruir de recursos tecnológicos.

Perguntou-se aos alunos se conseguem realizar leitura ou atividade prévia, por solicitação do professor. Dentre os alunos do ensino técnico, 39% afirmaram que “Sempre” conseguem realizar as atividades previamente; 26% executam-nas “Frequentemente”; 33% sinalizaram “Às vezes”; e, apenas 2% afirmaram que “Nunca” fazem as propostas exigidas pelos docentes (ver Figura 27).

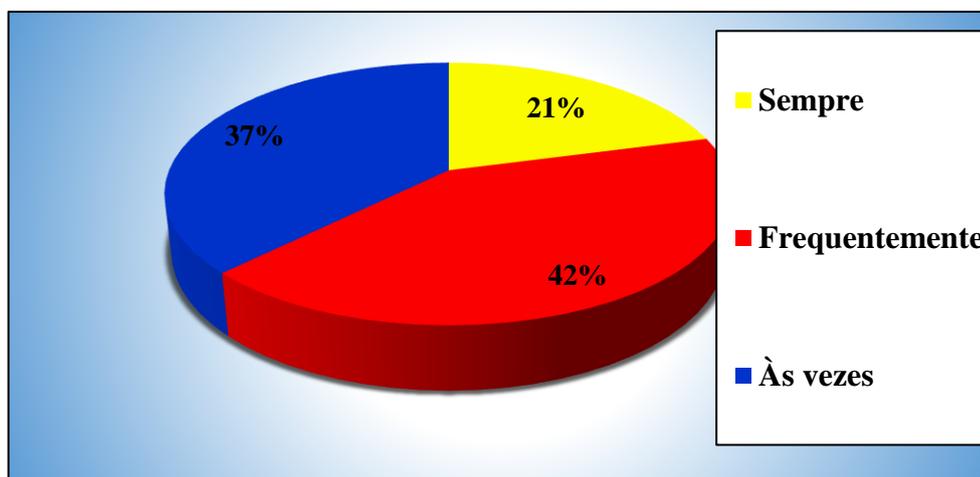
Figura 27 – Execução de atividades prévias às aulas pelos discentes do ensino técnico



FONTE: Elaborado pela autora.

Dentre os graduandos, 21% responderam que “Sempre” conseguem realizar as atividades solicitadas; 42% responderam que “Frequentemente” executam as propostas dos docentes; e, 37% disseram que “Às vezes”. A resposta “Nunca” não foi mencionada pelos alunos. Esses dados estão dispostos na Figura 28.

Figura 28 – Execução de atividades prévias às aulas pelos graduandos



FONTE: Elaborado pela autora.

Para abordagem desse questionamento foi considerada uma metodologia ativa importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos: a sala de aula invertida. Valente (2014) descreve essa metodologia: o discente estuda previamente o tema que será desenvolvido e, durante a aula, ocorrem discussões, questionamentos e atividades sobre o texto e o tema

proposto. Tem-se, assim, uma aprendizagem ativa, e o professor, nesse caso, trabalha com as dificuldades e dúvidas dos discentes.

Sobre a importância da leitura, Santos (2006) afirma que ela consiste em um recurso que contribui para que o aluno tenha acesso à produção do conhecimento; portanto, é indispensável na aprendizagem dos aprendizes, visto que, além de ser uma ferramenta pedagógica, contribui para que ocorram reflexões e entendimento do conteúdo abordado.

Como forma de complementar a questão anterior, sobre a realização de atividades ou leituras prévias para as aulas, seguem justificativas dos alunos (o Apêndice AA e AB apresentam todas as respostas obtidas):

Como mãe, esposa e por trabalhar fora gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos. Diferente de alguém que é sustentado pelos pais e tem tempo para se dedicar (AT 12).

A leitura e/ou atividade fora do horário de aula sempre contribui para entender melhor as aulas (AT 19).

Por vezes, os professores não dialogam entre si, e atarefam os acadêmicos com diversas pesquisas e trabalhos. Isso dificulta a leitura de forma mais tranquila (AG 02).

Trabalho e tenho pouco tempo hábil fora da sala de aula, por mais que considere uma forma positiva de absorver o entendimento sobre a matéria lida (AG 03).

Trabalho no período noturno e não tenho muitas horas vagas (AG 10)

Gosto de me dedicar ao máximo para aproveitar o conteúdo que os professores pretendem apresentar (AG 11).

Tenho muita dificuldade de realizar as coisas em casa, fazia tudo dentro da faculdade (AG 12).

Atualmente só curso a graduação, então tenho todo meu tempo livre voltado para isso (AG 23).

Dentre as respostas dos alunos, no sentido de justificar a execução das atividades prévias, aparecem: estar sempre disposto a aprender, tentar se dedicar ao máximo aos estudos para aprimorar os conhecimentos, importância da contribuição das atividades extraclasse para melhorar a aprendizagem. Diante do exposto, percebe-se que parte dos alunos compreendem que as atividades propostas visam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Da fração dos partícipes que justificam a não adesão às atividades propostas previamente, os argumentos utilizados referem ausência de tempo, devido a de rotinas de atividades diárias. Como exemplo, foram citados o cuidado com os filhos e o trabalho. Um dos discentes menciona

também a questão da variedade de atividades acadêmicas, que compromete uma leitura eficaz dos materiais propostos.

A questão subsequente, que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos em grupo, foi formulada no sentido de verificar se os alunos gostam de desenvolver tais atividades. Dentre os alunos do ensino técnico, 86% sinalizaram que gostam de trabalhar em grupo, e 14%, que não gostam. Dos graduandos obteve-se o seguinte resultado: 54% gostam e 46% não gostam de executar tarefas em grupos.

Percebem-se, nesse questionamento, resultados diferentes encontrados, visto que dentre os discentes do ensino técnico a parcela significativa de 86% gosta de trabalhar em grupo, e que 54% dos alunos da graduação gostam de executar tais práticas, o que corresponde a aproximadamente metade da população do ensino superior.

Vale ressaltar que as atividades em grupo realizadas em ambientes escolares consistem em metodologias ativas que contribuem para o desenvolvimento dos discentes e para sua preparação com vistas à execução de tais atividades na prática profissional, visto que a enfermagem ocorre em ambientes multidisciplinares e que é necessário, em muitos casos, um maior número de pessoas, para que se possa desenvolver determinados procedimentos ou técnicas.

Nessa indagação, alunos do Ensino Técnico e os graduandos foram estimulados a justificar o que mais gostam nas aulas que envolvem atividades em grupo ou o que não gostam de executar. Seguem algumas explanações dos discentes (o quadro completo com as respostas encontra-se nos Apêndices AC e AD).

Interação com as pessoas (AT 06).

Porque o trabalho em grupo estimula o desenvolvimento de todos ao conhecimento (AT 16).

A interação com os demais e ver os vários pontos de vista sobre o mesmo tema, isso ajuda a ter um senso maior (AT 39).

Sou uma pessoa tímida, então trabalhar em grupo me obriga a me envolver com outras pessoas (AT 48).

Gosto da interação e discussão sobre os temas (AG 06).

A maneira com que pessoas completamente diferentes, chegam ao mesmo resultado no fim (AG 08).

Contribui para o aumento do conhecimento de todos os envolvidos e conseqüentemente o trabalho fica mais enriquecido (AG 11).

Gosto de discutir assunto, ver o lado das outras pessoas (AG 18).

Diante do exposto, é notório que os estudantes de ambos os níveis de ensino têm noção da importância da utilização das atividades em grupos como proposta pedagógica, pois utilizam termos que demonstram tal conhecimento. Além disso, mencionam a importância de saber ouvir o outro e de refletir sobre o assunto, e valorizam as ideias expostas pelo colega como forma de aprimorar os conhecimentos. Destaque-se o pronunciamento de um discente que afirma que que atividades em grupo o auxiliam a trabalhar seu lado mais tímido.

Seguem justificativas dos discentes sobre o porquê de não gostarem de realizar atividades em grupo.

Não gosto de pessoas (AT 02)

Acho muito rasa e clichê a ideia de que trabalhar em grupo estimule de alguma forma nossa futura vida profissional na enfermagem (principalmente discurso dos docentes em porque tais atividades são vistas com tanta frequência na área) (AT 19).

Uma questão pessoal, prefiro sozinha, acredito que aprendo mais sobre o assunto do que em grupo (AT 30).

As vezes as coisas não são do jeito que a gente quer, seja a ideia de um colega ou a metodologia escolhida pelo grupo para fazer a atividade (AT 38).

É difícil lidar com atividades em grupo, pois sempre tenho problemas relacionado à aderência do grupo com relação às atividades e falta de responsabilidade da maioria do grupo com o processo, geralmente, realizando a tarefa sozinha ou em dupla de última hora (AG 03).

Aprender a trabalhar em grupo é de extrema importância para a formação do enfermeiro, afinal seremos líderes e devemos saber lidar com as diferentes características e personalidades das pessoas. Porém é um trabalho difícil, não devido as diferentes opiniões, mas sim por causa dos “que não gostam de fazer nada”, então acabam atrapalhando por “fazer um trabalho forçado”, não ficando um trabalho com qualidade (AG 04).

Sempre fica só para um (AG 20).

Sou uma pessoa muito organizada e comprometida com as minhas coisas e para eu lidar com a personalidade de outras pessoas que muitas vezes envolvem falta de comprometimento e descaso com as coisas é muito difícil. Não gosto que a minha nota dependa do trabalho de outra pessoa porque muitas vezes não posso ter controle sobre ele. Na maioria das vezes prefiro fazer o trabalho sozinha (AG 22).

Apesar de os discentes, em suas justificativas, na maioria das vezes focarem nas atividades que são realizadas em grupo fora da sala de aula, para complementação da disciplina

e não como metodologia de aprendizagem na sala de aula, percebe-se que alguns relacionam que não gostam de atividades em grupos devido à não adesão e engajamento de todos os membros do grupo no desenvolvimento das práticas solicitadas, visto que alguns não são comprometidos com o trabalho proposto.

Há que se destacar os discentes que mencionaram que preferem trabalhar sozinhos e que acreditam ser “clichê” o que os docentes expressam sobre as atividades em grupo, e o discente que menciona não gostar de pessoas. A área da saúde, especialmente a enfermagem, requer o trabalho com indivíduos constantemente, o que implica o desenvolvimento dessa competência entre os futuros profissionais.

O último questionamento trata sobre o uso de projetos como método pedagógico –se os alunos gostam ou não de trabalhar com tais atividades. O resultado obtido com os discentes do ensino técnico foi que 82% afirmam que gostam de trabalhar com projetos, e 18% não gostam. Com relação aos graduandos, 75% referiram que gostam, e 25%, que não gostam de atividades que envolvem projetos.

Nota-se que em ambos os públicos os discentes gostam de trabalhar com projetos, visto que 82% dos alunos do ensino técnico e 75% dos graduandos afirmaram gostar de executar tal prática pedagógica. Nessa pergunta, os alunos foram estimulados e escreverem porque gostam ou não de trabalhar com projetos. Seguem justificativas dos estudantes (o Apêndice G e H apresentam todas as descrições obtidas).

Devido à falta de tempo prefiro sempre as atividades na qual seja mais rápido (AT 09).

Porque você tem a chance de fazer a diferença com seu aprendizado. Fazer projeto que beneficie a comunidade é muito eficaz no aprendizado e marca para toda a vida (AT 10).

Gosto de aprender e fazer coisas novas e o projeto já é uma porta maior para o aprendizado (AT 20).

Gosto de envolver palestras, principalmente ensinando outros acadêmicos, aprendendo técnicas e levando o conhecimento à população (AG 02).

Eu adoro trabalhar com diversos projetos, entrar em diversas áreas e trabalhar com diversos temas e pessoas. (AG 12).

Não, pois projetos envolvem tempo demais para serem realizados e raramente os projetos que se desenvolvem na graduação são implantados. Quanto ao aprendizado no trabalho com projetos, creio que seja efetivo quando o projeto é implantado e os resultados podem ser avaliados, o que não é o caso na maioria das vezes (AG 10).

Conforme apresentado, os discentes de ambos os níveis de ensino têm conhecimento da importância de se trabalhar com projetos e da amplitude desse tipo de atividade. Nos relatos, abordaram expressões que justificam tal relevância, além de sinalizarem a importância dos projetos para a sociedade, para a aprendizagem e para satisfação pessoal, devido ao fato de levarem conhecimento à população. No relato do aluno que não gosta de trabalhar com projetos a justificativa foi a não implantação efetiva dos projetos.

5. ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O material coletado foi organizado considerando-se os pressupostos metodológicos dos núcleos de significação. Buscaram-se, nas falas dos partícipes, respostas aos objetivos da pesquisa, e verificou-se o modo de pensar, sentir e agir dos docentes.

Para o uso dessa metodologia foram necessárias leituras das transcrições realizadas, seguido das aglutinações das falas dos partícipes, formando 91 pré-indicações, conforme Apêndice G. Em seguida, as frases foram separadas por similaridades, complementariedade e contraposição entre si, resultando dessa forma em 9 indicadores, conforme Apêndice H, Apêndice I, Apêndice J, Apêndice K, Apêndice L, Apêndice M Apêndice N, Apêndice O e o Apêndice P. Por fim, a partir de uma organização criteriosa e analítica dos indicadores, obtiveram-se os núcleos de significação, que são questões cruciais que permitem a aproximação dos sentidos e significados, isto é, das significações dos professores quanto ao uso de metodologias ativas (CUNHA, 2008). A aplicação desse procedimento de análise resultou na formação de 3 núcleos de significação, conforme Quadro 9.

Quadro 09 – Núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Indicador 1: Percepção dos docentes sobre metodologias ativas	NÚCLEO I: Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas
Indicador 2: Abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes de enfermagem	
Indicador 8: A experiência profissional e a importância de inovar a prática	
Indicador 3: Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem	NÚCLEO II: Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas
Indicador 4: Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas	
Indicador 9: Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem	
Indicador 5: O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor	NÚCLEO III: Preparo pedagógico e a capacitação profissional
Indicador 6: Busca por aprimoramento e capacitação profissional	
Indicador 7: Questões institucionais relacionadas aos docentes	

FONTE: Elaborado pela autora.

Os tópicos que seguem destinam-se à análise dos núcleos de significação, tanto em seu interior (intranuclear), quanto entre os núcleos (internúcleos). Também se procurou triangular esse processo de análise com as informações obtidas junto aos discentes do curso de enfermagem.

5.1. Núcleo I - Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas

Nesse núcleo foi possível analisar se os enfermeiros professores tinham conhecimento sobre metodologias ativas de aprendizagem e quais práticas de aprendizagem eram mais utilizadas por eles. O núcleo foi sistematizado com base em 3 indicadores, a saber:

Indicador 1: Percepção dos docentes sobre metodologias ativas;

Indicador 2: Abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes de enfermagem; e

Indicador 8: A experiência profissional e a importância de inovar a prática.

Com relação ao conhecimento dos enfermeiros sobre metodologias ativas, conforme Indicador 1, cujo título é “Percepção dos docentes sobre metodologias ativas”, constatou-se, em suas falas, que eles sabiam definir o tema e dar explicações sobre ele. Um dos trechos das falas demonstra tal conhecimento sobre práticas ativas de aprendizagem:

Metodologia ativa é o aluno estar participando, o aluno ser protagonista da situação, dessa forma, você dá essas coordenadas para ele poder seguir em frente, tirando dúvidas, orientando (JOHN DEWEY).

Percebe-se, pelo relato do docente, que há conhecimento sobre o uso das metodologias de ensino, pois utiliza termos que caracterizam as práticas ativas de aprendizagem, como a expressão “Protagonista”.

Diante do exposto, as explanações dos docentes sobre metodologias relacionam-se afirmações de Diesel, Baldez e Martins (2017), que consideram que as metodologias ativas procuram novos caminhos e métodos de ensino, buscam a interação entre docentes e discentes. O protagonismo, então, resulta em uma atitude crítica, reflexiva e autônoma dos aprendizes, que têm o intuito de adquirir uma aprendizagem significativa.

Com base nesses conceitos, outros trechos de falas dos docentes explicam, conforme suas concepções, o conceito de metodologias ativas:

O que eu entendo sobre metodologia ativa, é que é um processo amplo que possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem (NÓVOA).

E essa metodologia ativa vem justamente para quebrar esses paradigmas que é exatamente você colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Por quê? Porque quando você só fala e ele decora na semana da prova ou somente na prova, fica muito vago para poder avaliar se realmente ele aprendeu, porque decorar é fácil, alguns têm facilidade e outros têm menos. Acho que o legal dessa metodologia ativa, é você ver esse feedback diariamente do aluno (NÓVOA)

São metodologias que faz com que o aluno trabalhe, que o aluno busque o conhecimento, que os alunos dívida depois de uma pesquisa, aquele conhecimento de várias maneiras diferentes (PAULO FREIRE).

Nesses trechos apresentados, percebe-se que os docentes têm conhecimentos sobre o tema apresentado e que as práticas ativas de aprendizagem já fazem para eles, visto que, ao falar de tais métodos, apontam os benefícios que as metodologias ativas podem trazer. Um deles menciona a questão de decorar, prática utilizada pelo modelo tradicional de ensino, caracteriza esse modelo como uma aprendizagem vaga.

Ressalte-se também as terminologias utilizadas pelos docentes que são características da prática com métodos ativos de aprendizagem, como “responsável pela sua aprendizagem” e “aluno busque o conhecimento”. É notória a percepção dos docentes com relação à importância de o aluno buscar o conhecimento e ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, esse aluno mais ativo em seu processo de aquisição do conhecimento atende às diretrizes curriculares do curso de enfermagem, que visa formar profissionais com competência técnica, política, noção e sensibilidade com questões sociais, e atuação assertiva em situações de complexidade (BRAGA; BÔAS, 2014).

Ao comparar a fala dos docentes com a dos discentes, constata-se que 98% dos alunos do curso de técnico afirmam gostar de aulas mais ativas, e 83% dos graduandos referem que gostam de práticas mais ativas de aprendizagem.

Com relação às práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores enfermeiros, apontadas pelo Indicador 2, “Abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes de enfermagem,” foram constatados variados métodos de ensino, como leitura de documentos, uso de projetos, análise de filmes, sala de aula invertida, estudo de caso e outros, conforme nos trechos de falas dos docentes participantes da pesquisa:

Eu gosto bastante de estudo de caso, eu gosto de leitura de artigos para gente discutir, eu gosto de análise de filme, a gente ver um filme e analisar (PAULO FREIRE).

A metodologia que chamamos de sala invertida, eu gosto bastante, acho que o aluno interagindo da forma simplória dele, trazendo o tema com a abordagem que ele entendeu sobre o assunto é bem efetivo para a nossa área. É uma coisa que eu uso bastante mesmo que eu acabe retomando o tema depois eu sempre peço para o aluno trazer a versão dele, porque muitas vezes ele tenta se agregar a nossa versão da história e não consegue fazer a absorção do conhecimento (SKINNER).

De artigos porque eu acho que quando você lê um artigo, eu gosto de pegar autores diferentes falando do mesmo assunto, porque cada um tem uma visão para que o aluno também entenda que não é uma coisa fechada o conhecimento não é fechado (PAULO FREIRE).

As metodologias de ensino referidas pelos docentes relacionam-se com as metodologias citadas pelos alunos, conforme Quadros 6 e 7: aulas com atividades dinâmicas, aulas práticas, estudo de caso, mapas conceituais, vídeos, jogos, discussão em grupo, atividade em grupo, apresentação de trabalhos e seminários, entre outros métodos de ensino.

Dos métodos citados pelos docentes e discentes, uma das práticas muito utilizada na área da saúde é o estudo de caso. Com relação a essa metodologia de ensino, Coutinho e Chaves (2002) afirmam que consiste em uma técnica investigativa que se relaciona com estudo detalhado e sistematizado de um determinado tema e que envolve visão holística, ou seja, busca verificar a totalidade do assunto abordado. Consiste em uma metodologia que tem como resultado valiosos estímulos para o pensamento e para a reflexão crítica.

Outra metodologia utilizada com frequência e que também foi mencionada pelos professores e alunos foi sala de aula invertida, definida por Schneider *et al.* (2013, p. 71) como:

[...] possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.).

Considerando o exposto e as várias práticas mencionadas, percebe-se que os professores usufruem de diferentes métodos de ensino que contribuem para uma aprendizagem mais ativa, e que os próprios alunos já conseguem identificar os métodos de ensino com os quais mais se identificam e que contribuem para seu aprendizado.

Em analogia ao Indicador 8, titulado “A experiência profissional e a importância de inovar a prática” referente a experiência profissional e a importância de inovar a prática, nota-se através dos trechos abaixo que os professores procuram inovar a prática e consideram o exercício profissional importante no processo de aprendizado.

Os trechos selecionados adiante informam sobre a importância da experiência para a atuação e para o discernimento profissional.

Com o passar dos anos, quanto mais anos você tem dentro da academia, mais você trabalha metodologias ativas, isso no meu caso, porque existem professores que se fixam mais nos slides e eu não, cada vez mais eu corro do slide e ficando mais velha nessa parte de discussão (PAULO FREIRE).

Corremos atrás de eventos para o aluno, tudo que precisa de auxílio como por exemplo campanhas, é responsabilidade minha, corro atrás do aluno etc. Algumas coisas encaixamos como estágio, outras como atividade voluntária. (JOHN DEWEY).

Os docentes afirmam que, com o passar dos anos, o aprendizado adquirido em decorrência da maturidade acadêmica e profissional lhes possibilita discernimento para saber quais metodologias devem utilizar em cada aula. Segundo Shulman (2014), além de buscar conhecer seus alunos, os professores devem promover eventos que possam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizado.

Em relação a inovar a prática, destacam-se os seguintes relatos dos enfermeiros professores:

Eu acho que a gente inova todo dia. Eu acho que ser professor e falar “professor inovador”, é pleonasma. Ele está se inovando, se renovando e se reinventando (SKINNER).

Eu procuro inovar nas minhas práticas, as vezes não consigo como eu queria, mas eu procuro sim. Os meninos brincam que eu sou empreendedora, que eu tenho muitas ideias, mas eu gosto de buscar, nem sempre eu consigo colocar tudo, por falta de tempo, por falta de local, material, mas eu gosto sim e me considero uma buscadora (PAULO FREIRE).

Eu acho que eu tenho muito a melhorar ainda, eu tento levar alguma coisa nova, tento ser esse professor inovador, mas eu acho que eu ainda preciso melhorar muita coisa, eu preciso ainda descobrir muita coisa (SKINNER).

Sousa (2018) afirma que inovação é um termo relativo e subjetivo, visto que cada indivíduo pode ter um ponto de vista. No entanto, o autor afirma que inovação não pode ser um modismo, e que as turmas de alunos têm suas características, as quais devem ser respeitadas.

Os enfermeiros professores abordados na pesquisa referem que é importante inovar a prática, e afirmam que são inovadores até mesmo pelo fato de serem professores, visto que a profissão de educador já requer inovação. Em contradição a essa resposta, um dos participantes afirmou que “ainda tem muito a melhorar e descobrir”. Essa contradição vai ao encontro da

definição de Sousa (2018), de que a inovação é um termo relativo e subjetivo, sobre o qual cada um tem um ponto de vista.

5.2. Núcleo II – Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas

O núcleo II analisa as dificuldades encontradas pelos docentes com relação ao uso das metodologias ativas. Para a composição desse núcleo três indicadores foram considerados:

Indicador 3: Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem;

Indicador 4: Dificuldades generalizadas em relação ao uso das metodologias ativas; E

Indicador 9: Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao Indicador 3, “Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem”, os docentes abordaram as dificuldades que encontram na utilização de práticas ativas de ensino relacionado aos próprios alunos. Alguns trechos de suas falas foram selecionados, para análise.

Quando você tá numa universidade que o público é muito diversificado, você tem alunos que vieram de escola super boas, superpreparados para você trabalhar com uma metodologia ativa e bem dinâmica e tem alunos que não sabem nem mexer no computador e que tiveram uma formação não muito legal e eles não vão dar conta de fazer esse processo (PAULO FREIRE).

E não vou nem dizer se é porque o aluno trabalha, ou se o aluno não trabalha, porque as vezes a gente tem sala que os alunos trabalham e esses alunos conseguem ler, depende muito da sala, depende da idade do grupo, de como eles estão focados naquele assunto (PAULO FREIRE).

Nos trechos das falas do partícipe Paulo Freire percebe-se sua preocupação com relação à diversidade do público atendido, pois as salas turmas têm idades e conhecimento de base variado. Essa diversidade foi observada quando se analisou o perfil dos alunos que participaram da pesquisa, visto que as idades dos alunos variavam entre 17 e 60 anos, com predominância da faixa etária de 20 a 25 anos. Diante desse perfil variado de idade, pode-se inferir que os alunos têm conhecimento de base variado e que são oriundos de instituições de ensino diferentes, privadas ou públicas. Daí sua preocupação em lecionar para um público diversificado.

Com relação ao relato da discente, no que se refere ao fato de os alunos trabalharem e estudarem, a afirmação vai ao encontro do que informa Kamlot (2015): 80% dos universitários

brasileiros frequentam cursos no período noturno e trabalham durante o dia. Segundo o autor, não há consenso fechado sobre o tema, mas é possível inferir que os estudantes dão maior foco à área profissional e que entendem a vida acadêmica como um complemento.

Relacionando as afirmações acima com o questionário aplicado aos discentes, percebe-se a relevância que os alunos conferem ao trabalho. Alguns deles mencionaram a questão de realizarem frequentemente, ou não realizarem, as atividades propostas pelos professores devido ao fato de trabalharem.

Conforme exposto pela partícipe e pelo autor, o trabalho influencia na importância que o aluno confere aos estudos, porém ainda existem alunos que priorizam o estudo, e é preciso, também, considerar o perfil da turma e dos discentes.

Outra dificuldade encontrada pelos docentes enfermeiros na aplicabilidade das metodologias ativas refere-se à faixa etária dos discentes:

Eu já percebo que quanto mais jovens, mais fáceis de aceitar essas metodologias. A maioria aceita bem, mas é como as meninas falaram, você não consegue aplicar as mesmas para todas as turmas, cada período é uma forma diferente que a gente faz. Aqueles que são mais antigos são um pouco mais resistentes, principalmente quando você pede para que eles pesquisem, para que deem a opinião, se coloquem na outra posição, eles querem aquela aula que ficamos falando, do cuspe e giz, que agora nem giz tem mais, eles preferem, mas depois eles se acostumam (ROUSSEAU).

Quando você acaba tentando trabalhar essa metodologia, existe resistências dos nossos alunos em entender esse contexto, essa nova maneira de aprendizado, de método (JOHN DEWEY).

Outra preocupação dos docentes é com relação à aplicabilidade das metodologias ativas, visto que os discentes mais jovens referem maior aceitabilidade quanto ao método mais ativo de ensino do que os mais velhos.

Essa aceitabilidade pode ser justificada devido ao fato de as Gerações Y e Z terem maior facilidade para trabalhar com a tecnologia, por estarem em contato com ela desde a infância. A Geração Y refere-se aos indivíduos nascidos entre no período 1982 – 2002, que presenciaram grandes avanços tecnológicos, e a Geração Z corresponde aos indivíduos que nasceram mais recentemente (PRADO, 2015).

Com relação ao indicador 4, “Dificuldades generalizadas em relação ao uso das metodologias ativas”, os docentes de enfermagem relataram situações adversas que ocorreram em sala de aula. O relato que segue retrata esta situação.

Você não tem internet na sala para o aluno e isso dificulta, às vezes não tem material mesmo, não ter um boneco, não ter um instrumento que você possa utilizar naquele momento, isso dificulta, porque senão você começa a trabalhar na imaginação e a imaginação não é uma metodologia ativa (PAULO FREIRE).

Nessa fala nota-se a preocupação do docente com relação à ausência de recursos materiais para lecionar. Esses recursos são necessários para tornar a aula mais atrativa e contextualizar os alunos sobre os insumos que podem ser utilizados, quando forem atuar profissionalmente. O docente relata também que a instituição não disponibiliza internet, para que seja realizada uma atividade diferenciada com os alunos.

Lima e Lima-Filho (2009) referem também a ausência de apoio administrativo aos professores, com relação ao financiamento de compra para materiais/insumos, ou apoio em projetos, e até mesmo a falta de manutenção dos equipamentos já existentes na instituição.

Na área da saúde o uso de determinados equipamentos e insumos é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, principalmente nas aulas práticas em laboratórios, para que sejam desenvolvidos conhecimentos, habilidades técnicas e práticas de determinados procedimentos, bem como para aprender como usar insumos, dispositivos e equipamentos que serão utilizados frequentemente pelo profissional na área de enfermagem.

Com relação à disponibilidade da internet, Campos e Paula (2018) referem, em seus estudos, que há uma infraestrutura tecnológica inadequada em determinadas instituições de ensino no Brasil, para os alunos e para os professores também. Quando há disponibilidade de equipamentos, não se tem treinamento para usá-los, ou quando é constatado conhecimento do educador para uso dos equipamentos, há conectividade ineficaz com a internet. O governo brasileiro disponibiliza projetos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com o intuito de instigar o uso das tecnologias de informação e comunicação, porém ainda se observam instituições com infraestrutura precária.

Ainda com relação às dificuldades encontradas pelos docentes, veja-se outro trecho do depoimento de um docente:

Eu acho que muitas vezes não é nem de não assumir, acho que às vezes o docente tem essa dificuldade de documentar esse processo todo. Porque você documentar sobre aluno que vai bem, é tranquilo. Mas quando você realmente tem que documentar as dificuldades dos alunos, das situações vivenciadas por ele e batemos muito na tecla entre nós docentes do curso de enfermagem, e temos que bater na nossa técnica de enfermagem (ROUSSEAU).

Neste extrato de fala de professor, percebe-se a preocupação com a documentação burocrática exigida pelas instituições de ensino para anotar o processo de ensino e a aprendizagem dos discentes. Esse processo requer uma visão holística e imparcial do professor sobre o trajeto educacional vivenciado pelo aluno.

Com relação à documentação acadêmica, Bizzo (2009, p. 65) afirma que:

Documentar os progressos e as dificuldades dos alunos não é apenas uma forma de colher rica fonte de elementos para uma avaliação do aprendizado dos alunos e da eficiência do trabalho do professor. Esses dados podem ser analisados de forma mais aprofundada, procurando por elementos que revelem novos significados e formas alternativas de conceber o conhecimento ministrado na escola.

Diante do exposto, percebe-se a importância de um registro limpo, claro e honesto com relação ao aluno, com o intuito de mostrar o processo de aprendizagem, relatando, se for o caso, eventuais dificuldades encontradas no processo de aquisição de conhecimento. Além disso, é importante que as intuições de ensino ofereçam treinamento sobre os registros acadêmicos e propiciem acompanhamento aos alunos que apresentam mais, dificuldades.

Ao comparar o excerto do participante Rousseau com o extrato que segue, nota-se a dificuldade do professor com os superiores institucionais, no sentido de compreenderem aspectos específicos da área da saúde:

São questões administrativas, você vê que às vezes não é nem à docência, a coordenação docente. Às vezes a coordenação pedagógica te dá o suporte, mas a diretoria não, é a mesma coisa que colocar um diretor dentro de um hospital que não seja da área da saúde, em algum momento vai dar errado. (SKINNER).

Nesse relato percebe-se a preocupação do enfermeiro professor com relação ao suporte pedagógico e à diretoria, visto que, em determinados casos, seus superiores têm formação acadêmica que não se relaciona com a área da saúde ou da enfermagem. A docente relaciona a diretoria escolar com a de um hospital em que o diretor não tem formação na área da saúde, para demonstrar que, provavelmente, em algum momento, a administração pode não atender aos aspectos da área.

Com relação ao indicador 9, “Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem”, foram selecionados estes trechos dos docentes:

Agora por exemplo esse ano que a gente ficou nessa pandemia foi muito difícil para gente fazer dessa maneira, porque a gente está online, a gente está no

Zoom, no Meet, no Skype e o aluno fica caindo, as vezes lançava mão de slide mesmo, em cima daquilo a gente fazia uma discussão, depois pedia uma leitura, mandava ver filmes para que eles assistissem em casa e depois a gente voltar para discutir aquele processo (PAULO FREIRE).

Porque eu estou em casa e meu marido entrou, meu cachorro está arranhando a porta, depois a sogra liga. No meio da aula da manhã, o vizinho resolveu fazer reforma, eu não consegui dar aula, encerrei mais cedo e disse: “gente, sinto muito” (SKINNER).

Nesses trechos separados para discussão desse indicador percebem-se as dificuldades encontradas pelos docentes para lecionar no tempo da pandemia da Covid-19. Durante o período de isolamento social, medida adotada pelo Ministério da Saúde, como forma de diminuir a transmissão do Corona vírus, os professores de todos os níveis educacionais (Níveis da educação fundamental, médio, técnico, graduação, pós-graduação, entre outros) tiveram que se reinventar, para que os sistemas educacionais no Brasil não paralisassem totalmente.

Nesse sentido, o fechamento das instituições de ensino foi uma das medidas para redução do pico pandêmico, e foi colocada em foco também a questão de se reformular as práticas de ensino e aprendizagem, para que fosse possível atender a essa nova realidade. No entanto, apesar de alguns cursos já terem características híbridas, o desafio de realizar tais tarefas exclusivamente de modo remoto ou modo similar foi e continua sendo difícil para os professores, especialmente para os cursos da área da saúde (BEZERRA IMP, 2020, citado por DIAS *et al.*, 2021).

Seguem trechos das falas de um professor com relação a dificuldades e a superação de desafios que os alunos também enfrentaram para acompanhar as aulas em formato remoto:

Os alunos tinham um trabalho para apresentar e a internet caiu, o grupo inteiro não consegue estar presente. Em uma das apresentações, o aluno estava na chuva com um guarda-chuvinha porque ele morava no interior e ele perguntou: “professora está muito frio aqui, posso apresentar primeiro?” (SKINNER)

As alunas disseram para mim: “professora, a gente nunca tinha baixado um App, a gente nunca tinha feito uma busca na internet e a gente teve que aprender a fazer todo esse conceito também e isso acrescentou muito porque a gente abriu um link, que abria outro que dava mais informação, então o aprendizado foi muito positivo e estamos muito felizes” (SKINNER).

Percebe-se, portanto, que os alunos também tiveram dificuldades para se adaptar ao modelo remoto ou similar de aprendizagem adotado durante o período de pandemia.

Ao relacionar as dificuldades encontradas pelos professores e alunos durante o período pandêmico com o estudo realizado por Dias *et al.* (2021), que analisaram as percepções dos

alunos de um curso técnico em enfermagem no decorrer da pandemia do Corona vírus, constaram que os alunos sinalizaram que o curso não seria adequado para o modo não presencial, apesar de aceitarem realizar as disciplinas de forma remota, devido ao período de isolamento.

Os mesmos autores sinalizaram que parte dos discentes nunca havia frequentado cursos em caráter a distância ou semipresencial, o que dificultava ainda mais seu envolvimento nas atividades propostas pelos professores; além disso, alguns não tinham acesso à internet, ou tinham má conexão, ou não contavam com equipamento adequado para assistirem às aulas.

Apesar dos variados desafios encontrados pelos professores e alunos para aprendizagem no momento de pandemia, uma das docentes trouxe um relato positivo do processo de conhecimento dos discentes de um curso técnico em enfermagem:

Me deixa falar uma coisa, eu estou vivendo uma experiência com os alunos que tiveram todo o conteúdo, desde o C5, que é a unidade de técnicas básicas e todo esse contexto de forma remota e a nossa preocupação era em campo de estágio. Mas foi uma surpresa para nós docentes, de quanto eles vieram preparados (ROUSSEAU).

Em outra fala dos docentes é possível observar a preocupação dos próprios alunos com relação à sua formação no período de pandemia:

Hoje um aluno bem preocupado e estudioso disse para mim: “professora, eu espero que nós não sejamos prejudicados na hora de contratação”. Eu perguntei por que, e ele disse: “porque a gente está se formando em pandemia e eu sei que todo mundo que está se formando agora e quem está contratando sabe que estamos formando em levas rápidas, para colocar profissional no mercado e eles sabem que todos estamos tendo aula EAD” (SKINNER).

A docente Rousseau constatou que, apesar dos desafios desencadeados pela pandemia, houve preparo dos alunos para o período do estágio, porém ainda existe uma preocupação por parte dos alunos de como eles serão vistos pelo mercado de trabalho, visto que foram formados em período atípico e diferenciado, em termos de formato do curso e de metodologia de ensino aplicada.

Entretanto, apesar das dificuldades encontradas pelos docentes de todas as áreas para não deixar que a educação cessasse suas atividades, foi notória a preocupação dos docentes e das instituições, que se reinventaram e se desdobraram nesse período, para ofertar o melhor aos alunos, mesmo sem preparo prévio para lidar com o momento de pandemia, instaurado de forma abrupta e inesperada (BARRETO; ROCHA, 2020).

5.3. Núcleo III – Preparo pedagógico e a capacitação profissional

No núcleo de significação III são abordados o preparo pedagógico e a capacitação profissional dos docentes de enfermagem. Para embasamento desse núcleo foram considerados estes indicadores.

Indicador 5: O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor

Indicador 6: Busca por aprimoramento e capacitação profissional

Indicador 7: Questões institucionais relacionadas aos docentes

Com relação ao indicador 5, “O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor”, vejam-se estes trechos:

A gente não tinha esse preparo, eu tinha o preparo para comunidade, mas não o preparo para uma sala de aula e a gente vai aprendendo com erros e acertos (PAULO FREIRE).

Eu acho que noventa por cento da minha turma não se voltou nem para a docência, nem para iniciação científica, então noventa por cento delas hoje são enfermeiras, atuantes na área, principalmente na área hospitalar com as suas mil especializações, mas cada um na sua área (SKINNER).

Sobre o preparo pedagógico do profissional enfermeiro, Souza (2013) afirma que essa preocupação existiu em momentos variados do contexto histórico da enfermagem. Um dos períodos marcantes dessa trajetória foi quando se constatou a necessidade de atender à nova demanda do mercado de trabalho da docência. Essa compreensão natural sobre o assunto e a consequente necessidade de preparar professores enfermeiros para lecionar trouxe a consciência, então, da importância de formar alunos que visassem à qualidade das práticas exercidas pela enfermagem.

Nessa perspectiva, os trechos das falas dos professores enfermeiros relacionam-se com a fala introdutória do livro de Franco (2009, p. 9):

Tenho presenciado, com muita frequência, professores que trabalham no ensino superior, comentarem que sentem falta de saberes da Pedagogia, que julgam necessários para realizarem uma prática docente mais consistente, mais agradável, mais produtiva. O termo de que se utilizam é, na verdade, que carecem de base pedagógica

Nesse trecho nota-se a percepção da autora com relação aos docentes que lecionam no ensino superior e que não têm preparo pedagógico para atuar na docência. Relacionando-se o trecho de Franco com as falas dos professores enfermeiros, nota-se que eles sentiram falta do preparo didático para lecionar aulas em enfermagem. Em um dos relatos, o partícipe afirma que os alunos se formam pensando e focando em áreas assistenciais das unidades de saúde e acabam não se dedicando ou se preocupando com o preparo pedagógico.

Pensando nesse contexto, as frases dos docentes podem ser contrastadas com uma das falas das docentes com formação diferenciada (com foco em iniciação científica). Segue a explicação da docente sobre seu processo formativo.

Então eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu fui bolsista de iniciação científica desde o segundo ano, finalzinho ali do primeiro ano, finalzinho do segundo semestre, início do segundo ano, então eu tinha contato com a área e não posso dizer que eu não tive a indução na docência, eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu já tinha esse querer: “vou para a iniciação científica”, logo que eu fiquei sabendo, mas a faculdade propicia logo no primeiro semestre, ela te mostra isso (SKINNER).

Conforme relato da partícipe, no início da formação, como tinha aptidão para a docência, passou a participar de uma iniciação científica, que consistia em uma prática comum na universidade em que se formou.

Ainda sobre a importância do preparo pedagógico, Souza (2018), constatou, em estudo realizado com professores enfermeiros do nível técnico em enfermagem, que as experiências desses docentes eram advindas do período em tinham sido alunos, quando foram alicerçadas suas práticas profissionais docente, e tais concepções exerciam influência na atuação pedagógica. Além disso, esses profissionais recorreriam frequentemente aos colegas de profissão, para aprimoramento de suas atividades didáticas.

Nessa perspectiva, Tardif (2012) afirma que o professor, ao realizar suas práticas profissionais, recorre também ao seu processo histórico e cultural anterior, ancorando-se nos conhecimentos advindos da sua formação e em determinadas sabedorias didáticas provenientes da sua educação profissional.

Com relação ao indicador 6, “Busca por aprimoramento e capacitação profissional”, analisou-se a percepção dos docentes dos temas oferecidos em cursos de aprimoramento e o incentivo da instituição para que realizassem essas formações. Seguem relatos dos partícipes sobre o tema:

Sempre estou atrás de algum curso, não paro nunca, gosto de estar sempre atualizado (PAULO FREIRE).

Aqui na instituição a gente tem alguns cursos que a própria Universidade oferece quando a gente está voltando de férias ou para sair de férias o pessoal do T.I. traz alguns cursos. (PAULO FREIRE).

A universidade ofereceu dois cursos para nós, com abordagem em vários temas. Por exemplo sobre metodologias ativas, até mesmo a aprender usar o Zoom, o Google Meet (JOHN DEWEY).

Conforme relato dos professores, percebe-se o interesse deles em se atualizar e capacitar profissionalmente. A participante Paulo Freire afirma que “não para nunca”, pois sempre procura estar atualizada, e complementa sua fala informando que alguns dos cursos são disponibilizados pela instituição na qual leciona. Constata-se, assim, a preocupação da profissional em se capacitar e da instituição em fornecer cursos para aprimoramento dos colaboradores.

Em um dos relatos dos partícipes é importante notar que a instituição teve o cuidado de capacitar os professores quanto às plataformas que seriam utilizadas para as aulas remotas com os discentes durante o período de pandemia.

Sobre a importância da formação continuada, Davis (2012) afirma que consiste em um processo importante para o desenvolvimento profissional dos educadores, visto que é inerente ao projeto pessoal e essencial para o fornecimento de sentido e valor a prática docente.

Outra contribuição do mesmo autor sobre a educação continuada é que ela visa, em determinados momentos, suprir os déficits não abordados durante o processo formativo inicial do professor. Nesse caso, percebe-se a ausência de alguma habilidade ou conhecimento essencial ao trabalho docente.

Com relação à educação continuada na enfermagem, Silva e Seiffert (2009) referem que esse conceito vem ganhando destaque. Explica que consiste em um processo que contribui no desenvolvimento integral dos colaboradores, pois proporciona conhecimento sobre a realidade da instituição e visa assegurar uma aprendizagem significativa.

Sobre a questão do financiamento dos cursos realizados pelos docentes, destacam-se estes relatos:

Mas a questão de você ir para congresso, fazer curso especializado, participar de sociedade é tudo por sua conta (PAULO FREIRE)

É da minha parte, acho que ano passado eu fiz uns vinte e cinco cursos, eu que procuro (JOHN DEWEY)

A instituição que eu trabalhei sempre incentivava e existia, uma, duas ou até três vezes por ano, alguns que era instituição que custeava. Juntava vários professores, até em cidades de fora a gente ia, tudo ficava por conta da instituição, era é muito legal antes dessa pandemia toda. Não era obrigatório, mas cada um escolhia a área que queria fazer, era muito interessante, e outros cursos realmente foram por minha conta (ANÍSIO TEIXEIRA)

Pode-se inferir que alguns dos cursos realizados pelos partícipes foram custeados pelos próprios colaboradores e que outros foram custeados pela instituição em que atuavam. Em seu relato, o partícipe Anísio Teixeira menciona que uma das escolas em que trabalhou contribuía até mesmo com o financiamento de despesas extras, relativa ao curso oferecido, que era destinado a vários professores e disponibilizado mais de uma vez no ano. Informou também que essa rotina foi alterada, devido à pandemia da covid-19.

Com relação ao indicador 7, “Questões institucionais relacionadas aos docentes”, foram analisadas as questões institucionais. Segundo estes enfermeiros:

Na instituição temos uma reunião mensal e trabalhamos muito essas metodologias ativas, trabalhamos por área, é muito legal porque levamos as dificuldades da enfermagem na aplicação dessa metodologia e conseguimos trocar, às vezes até aula mesmo, de como deu certo com um e com outro e tentar aplicar na sua turma. Porque as turmas são diferentes, cada aluno aprende de uma forma diferente (ROUSSEU).

Na instituição que eu estou é totalmente, o mínimo que você faz são os slides e as aulas expositivas. Somos incentivados, rebemos treinamentos e encontros, agora, infelizmente com a pandemia, é um pouco mais difícil alguns encontros, eles acontecem de maneira virtual. Mas é o contrário, temos que usar, quanto mais usarmos, quanto mais inovarmos, isso faz parte inclusive dos princípios, eles trabalham com metodologia do Pontes, enfim (JOSÉ PACHECO).

Agora eu percebo que na instituição do nível superior, não sei se é na que eu estou, já tem talvez um pouco mais de resistência, você pode fazer o que você quiser, mas no final tem que dar aquela prova X baseado naquela apostila X, não pode fugir daquilo (JOSÉ PACHECO).

Conforme relato dos professores, percebe-se a presença das instituições de ensino no apoio e no planejamento das aulas. O partícipe Rousseau afirma que, nas reuniões mensais que ocorrem no colégio, são discutidos assuntos como a prática das metodologias ativas no curso. Afirma também que há troca de experiências entre os docentes sobre as diferenciações existentes nas turmas, visto que cada uma tem seu perfil.

No outro relato o partícipe informa que a unidade educacional em que atua incentiva a prática de aulas inovadoras, constituindo um de seus princípios da escola. Assim, os professores

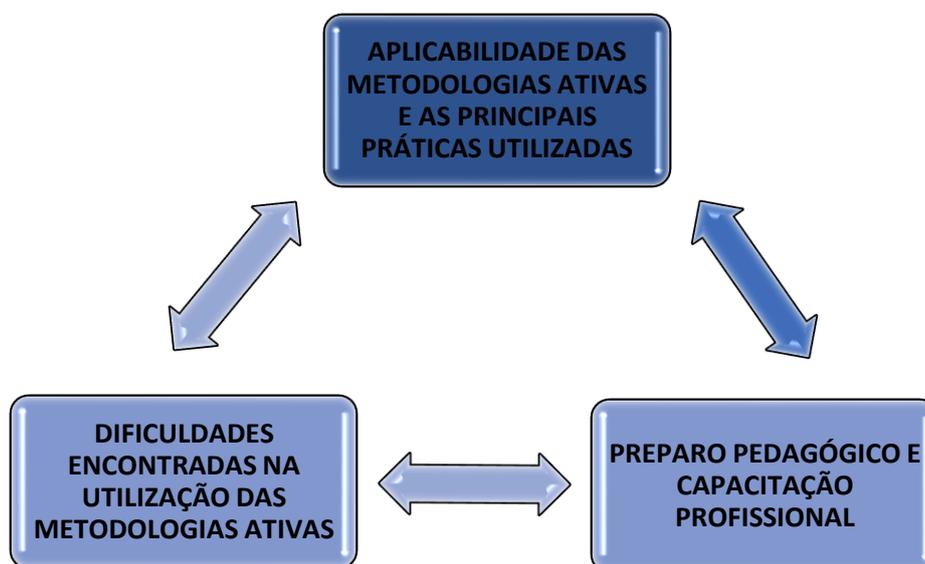
recebem treinamento constante para atuarem com métodos ativos de aprendizagem. O mesmo docente, que atua em duas instituições de ensino, uma de nível técnico e outra de nível superior, percebe que, nesta segunda instituição, o educador tem mais dificuldades e resistência para exercer atividades pedagógicas, visto que deve seguir uma apostila e que precisa obrigatoriamente apresentar prova disso como parte do processo avaliativo.

Nessa percepção, e analisando os três trechos das falas dos partícipes, é possível inferir que cada instituição tem suas normas e diretrizes predeterminados; porém, conforme afirma Alonso (2002), o trabalho coletivo deve ser uma meta buscada por todo o corpo escolar, visto que o trabalho isolado do docente contribui para a segregação de práticas que poderiam ter sido realizadas de forma interativa e com objetivos comuns.

5.4. Análise Internúcleos

O objetivo, neste subitem, é fazer a triangulação e a análise dos núcleos de significação encontrados, que até o momento foram discutidos de forma fragmentada. Vejam-se, na Figura 29, os núcleos da pesquisa,

Figura 29: Triangulação dos núcleos de significação



FONTE: Elaborada pela autora.

Em analogia aos núcleos de significações, percebe-se que os professores enfermeiros têm conhecimento sobre o tema e procuram desenvolver práticas ativas de ensino em sala de aula. Esse fato é evidenciado nas falas dos docentes, como no fragmento que segue, de um dos participantes da pesquisa, que elucida a contextualização dos docentes sobre métodos ativos de aprendizagem.

Então, para mim, a metodologia ativa são várias maneiras que eu estabeleço, onde eu não sou o dono do saber, eu não levo a finalização para sala, mas sim eu instigo a sala, o aluno a buscar e a gente fazer a finalização junto. Eu entendo metodologia ativa nesse sentido, da criação junto com o professor e o aluno ou docente e discente junto chegando a um denominador comum. E posso usar várias maneiras de trabalhar (PAULO FREIRE).

Este relato e alguns fragmentos já descritos confirmam que os professores enfermeiros têm conhecimento sobre a definição dos métodos ativos de aprendizagem. Ressalte-se também que eles entendem que, nas práticas com metodologias ativas, assumem o papel de mediadores do processo de ensino e aprendizagem, e que os alunos são os protagonistas na aquisição e no aprimoramento de conhecimentos.

Nesse sentido, os professores enfermeiros, ao exemplificarem as práticas que comumente utilizam em sala de aula, contribuem ainda mais para a contextualização das práticas ativas de aprendizagem, visto que são exemplos clássicos das metodologias ativas, conforme trecho mencionado.

As metodologias ativas que eu mais trabalho e as que eu me lembro são a metodologia por projeto, o World Café, que eu costumo usar e a sala de aula invertida, trabalhamos bastante com essas (JOSÉ PACHECO).

Correlacionando as práticas apresentadas com o artigo escrito por Berbel (2011), no qual a autora descreve alguns exemplos de práticas ativas de aprendizagem, como estudo de caso, método de projetos, pesquisa científica e aprendizagem baseada em problemas, entre outras, nota-se a semelhança de tais práticas com as mencionadas pelos professores enfermeiros.

Considerando-se o excerto do docente sobre as práticas de ensino sinalizadas pelo participante com o descritivo de Berbel, nota-se que as práticas de ensino citadas pelos professores enfermeiros são exemplos de metodologias ativas de aprendizagem e que algumas atividades pedagógicas são comumente realizadas nos cursos da área da saúde, como é o exemplo da metodologia do estudo de caso.

Em consonância com os dados apresentados no questionário com os discentes, percebe-se que eles também mencionam práticas elencadas pelos professores. Como exemplos, estudo de caso, atividades em grupos, jogos, dinâmicas, entre outros apresentados nos Quadros 6 e 7 desse documento.

Pensando nesse contexto e nas atividades em grupos, ressaltam-se algumas das contribuições dos discentes com relação à execução dessa atividade, conforme trecho extraído dos depoimentos dos discentes:

Gosto de participar em grupo em todas as atividades, porque sempre um ajuda o outro (AT 35).

No caso clínico, pois é importante verificar o ponto de vista de outras pessoas frente aos problemas apresentados (AG 15).

Cada um dos fragmentos acima apresenta uma contribuição das atividades em grupo, conforme a percepção dos alunos do ensino técnico e superior em enfermagem. Esses trechos sintetizam uma das designações sobre metodologias ativas descritas por Berbel (2011), que afirma que as práticas ativas de aprendizagem contribuem no processo de aprendizagem, auxiliam na aquisição de conhecimento e resultam no desenvolvimento do aluno.

Em analogia com os dados apresentados, pode-se inferir que os alunos via métodos ativos de aprendizagem estão construindo uma base de conhecimento que irá contribuir em sua formação futura e que os auxiliará na formação de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Ao correlacionar essa informação com a percepção de que os próprios alunos têm sobre as contribuições das metodologias ativas para sua formação, foram observadas estes fragmentos:

Trabalho em equipe, proatividade, agilidade e raciocínio rápido (AT 39)

Ganho de conhecimento, conhecimento das experiências individuais, enriquecimento de como agir perante situações que o outro vivenciou, e principalmente a comunicação (AG 11).

Mediante os relatos mencionados, pode-se inferir que os alunos, tanto do ensino técnico, como da graduação, têm noção das contribuições que os métodos ativos de aprendizagem podem trazer para a formação futura ou para a atuação no mercado de trabalho. Nesse caso, os discentes citaram exemplos, como trabalhar em equipe, proatividade, conhecimento oriundo das próprias experiências ou dos colegas e desenvolvimento de uma comunicação eficaz.

Apesar da utilização de métodos ativos de aprendizagem e da percepção dos alunos sobre a importância de tais práticas para o processo formativo, algumas dificuldades são encontradas pelos docentes enfermeiros, no desenvolvimento e na execução das metodologias ativas, conforme trecho extraído da fala de um dos professores:

As dificuldades vêm dentro desse processo que eu já te falei, a diversidade dos alunos e às vezes você não tem equipamentos, você não tem a quantidade de livros que você precisa, não tem wi-fi dentro da sala para você fazer uma busca ou uma pesquisa (PAULO FREIRE).

Diante de tais argumentos, percebe-se que em algumas instituições não há suporte material, equipamentos e tecnologia para desenvolver e aprimorar as aulas com metodologias ativas, visto que, conforme relato do docente, não possuem variados recursos necessários para as aulas com métodos ativos de aprendizagem. No entanto, as dificuldades não são referentes somente a recursos materiais e tecnológicos, pois, segundo os docentes, cada aluno tem uma base de conhecimento variado. Há também o fato de que alunos mais jovens e experientes apresentam têm uma aceitabilidade maior com relação às práticas ativas de aprendizagem.

Outras dificuldades são destacadas nos excertos que seguem:

As nossas dificuldades já começam quando você entra na sala de aula, porque o formato ainda é o professor lá em cima e os alunos lá embaixo, as carteiras são enfileiradas, não temos essa didática toda (ROUSSEAU).

Você percebe que o pessoal não tem um desconhecimento, mas uma resistência às metodologias ativas. Eles te falam por A mais B, não digo que justifica, mas tentam explicar ou justificar que eles aprenderam daquela forma e assim se torna mais difícil (SKINNER).

Os professores referiram a dificuldade encontrada no formato das salas de aulas: carteiras enfileiradas e o professor posicionado à frente dos alunos, fazendo parte do processo histórico da aprendizagem, visto que desde os primórdios essa era a estrutura utilizada.

No relato que segue o docente menciona a dificuldade para aplicar atividades ativas de aprendizagem em sala de aula, devido à tendência de se utilizar métodos tradicionais de ensino e à resistência quanto a utilizar metodologias ativas. Essa tendência ao ensino tradicional também é encontrada nas respostas dos alunos. Apesar do 98% dos alunos do ensino técnico e 83% dos graduandos sinalizarem que gostam de realizar atividades diferenciadas em sala de aula, 25% dos alunos do ensino técnico e 22% dos graduandos apontaram a aula expositiva como a prática pedagógica que mais gostam de utilizar. Acrescente-se que 28% dos alunos do curso técnico e 27% dos alunos da graduação entendem que a aula expositiva consiste na atividade pedagógica que mais auxilia no processo de aprendizagem e compreensão do conteúdo.

Diante dos dados, pode-se inferir que a aula tradicional ainda é muito bem-vista pelos discentes, que a consideram como uma prática de ensino que contribui no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as dificuldades mencionados pelos docentes, é importante citar as adversidades encontradas no período da pandemia da Covid-19, visto que surgiu de forma abrupta, não sendo possível um planejamento prévio para execução das aulas. Nesse sentido, a educação foi afetada diretamente, pois alunos de todos os níveis educacionais tiveram que se adaptar às aulas remotas. Seguem relatos dos docentes sobre esse período:

Mas eu acho que realmente eu estou com essa impressão de agora, porque eu me vi tentando dar técnicas básicas aqui com figura, com vídeo, pegando coisas em casa, porque também não tinha como trazer do laboratório, então você pegando um papel dobrando e fazendo uma gaze. Então eu me vi um pouco dificultada no último ano, nos últimos tempos. Mas talvez realmente seja reflexo desse sistema de pandemia e eu confesso honestamente, inclusive com relatos de aluno, seja de graduação ou técnico, aula por vídeo não é efetiva (SKINNER).

E como eu falo, você fica dando aula para várias bolinhas, não é? Parece uma sessão espírita, entendeu? “Fulano, você está aí? Fulano, você já chegou? Quem está aí? (JOHN DEWEY)

Nos relatos é possível notar algumas das adversidades encontradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem durante o contexto de pandemia. Em alguns momentos, tiveram que improvisar, para lecionar, e muitos afirmaram que as aulas via vídeo não são eficazes.

O segundo relato citado mostra a dificuldade do professor com relação à necessidade de identificação dos alunos que participam das aulas remotas, visto que alguns não deixavam suas câmeras ligadas, por opção própria ou devido a problemas de com a internet.

Diante desse contexto, apesar de não terem sido questionados sobre a repercussão da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, em alguns trechos dos descritivos das perguntas abertas sinalizaram algumas dificuldades referentes a ela:

Me retrai na aula remota. (AT 04).

São sempre os mesmos alunos que trabalham. Sobretudo nesse momento de aulas remotas (AG 16).

Pensando nesse contexto, nota-se que os alunos sentiram os efeitos do período da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, visto que, apesar de não terem sido abordados sobre o tema, em determinados momentos das descrições referem que se sentiram retraídos

durante as aulas remotas e que tiveram dificuldades para realizar trabalhos em grupo, visto que, segundo eles, somente alguns alunos participavam efetivamente das atividades.

Em decorrência dos desafios encontrados pelos docentes no processo de aprendizagem e nas adaptações que foram necessárias para que não houvesse interrupção do ensino durante o período pandêmico, evidenciou-se a necessidade de capacitação profissional continuada e de preparo pedagógico para ministrar aulas.

Ancorados nessa percepção, e considerando que os profissionais enfermeiros tendem a possuir uma formação voltada para um modelo mais hospitalocêntrico, ou seja, focado na assistência aos pacientes, os docentes da pesquisa foram estimulados e explanar sobre a importância do preparo pedagógico para ministrar aulas:

Eu acho que é importante, mas acho que não damos o devido valor. Porque a maioria dos enfermeiros que saem, eles não saem para dar aula, eles saem já pensando em ir para o hospital ou alguns que já conhecem outras áreas (JOHN DEWEY).

Diante do exposto, nota-se que o docente tem ciência da importância do preparo pedagógico para lecionar aulas; porém, a maioria deles busca áreas assistenciais da saúde, quando saem da graduação.

Ainda pensando na questão de aprimoramento de conhecimento, os participantes foram questionados sobre a busca por capacitação profissional. Verificou-se que a maioria deles busca aperfeiçoar suas informações, conforme fragmento selecionado:

Acho bacana, eu gosto de fazer sempre essas atualizações. Faço curso final de semana ou à noite, adoro ir para congresso, porque a gente aprende muito (PAULO FREIRE).

Nesse sentido, conforme abordado por Azevedo *et al.* (2011) as capacitações em enfermagem contribuem para aquisição de novas competências e para a formação de pensamento crítico e reflexivo sobre a prática exercida.

Os mesmos autores ressaltam que, na área da saúde, há uma expansão progressiva dos serviços das organizações em saúde, o que torna necessária uma articulação de materiais educativos, para que os profissionais possam melhorar a assistência e a estruturação dos serviços prestados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas, conforme apontam variados estudos da área, contribuem para uma aprendizagem significativa, na qual o aluno deixa de ser um mero executor de tarefas e assume o papel de protagonista do seu processo de ensino e aprendizado. Nesse método de aprendizagem, o aprendiz é instigado a aprender fazendo, e promove, dessa forma, melhor articulação das competências necessárias para atuar no mercado de trabalho.

Diante do exposto, as metodologias ativas favorecem o processo de integração entre docentes e discentes. O fato de o aluno ser estimulado a exercer funções e atividades sociais contribui para sua formação integrada, além de ajudá-lo a superar barreiras e limites.

É importante, na área da enfermagem, utilizar práticas ativas de aprendizagem, visto que os profissionais dessa área necessitam de visão holística e humanizada para lidar com as situações variadas que podem ocorrer. Contudo, apesar da importância de tais práticas educacionais, é notório, conforme alguns estudos apontam, que é preciso revisar determinadas atividades pedagógicas, visto que o professor enfermeiro é formado por um modelo hospitalocêntrico, ou seja, voltado para a assistência prestada ao paciente.

Assim, o resultado da pesquisa aqui apresentada vai ao encontro das afirmações de vários autores sobre o despreparo pedagógico dos docentes da área da saúde. Há alguns déficits no processo formativo dos profissionais que seguem a carreira acadêmica, atrelado ao fato de a docência ser o segundo emprego de uma parte dos enfermeiros que atuam como educadores. Ressalte-se que as instituições de ensino já estão revendo suas práticas e tentando incluir unidades curriculares que abranjam o preparo pedagógico para o professor enfermeiro.

Além do despreparo pedagógico, os docentes da área da saúde encontram outros desafios na aplicação das metodologias ativas em sala de aula, pois muitas instituições carecem de insumos, recursos humanos, ou encontram resistência por parte dos alunos ao aplicar métodos ativos de aprendizagem, ou relutância dos próprios professores para aplicação de tais métodos.

Outro desafio encontrado pelos docentes professores foi o período pandêmico, no qual, de forma abrupta, foram imersos em um formato remoto de aprendizagem, não sendo possível preparo pedagógico para a aplicabilidade de novas práticas. Tal fato constituiu em desafio para todos os níveis da área educacional.

Apesar dos desafios diários enfrentados pelos professores, as entrevistas e os grupos focais revelam que eles sabem o que são metodologias ativas, pois nas abordagens utilizam termos e expressões que se relacionam diretamente com propostas das atividades que envolvem métodos ativos de aprendizagem.

Com relação a aplicabilidade das metodologias ativas foram mencionados pelos professores práticas de ensino que são exemplos clássicos de métodos ativos de aprendizagem, como exemplo, estudo de caso, mapas mentais, jogos, dinâmicas, ensino por projetos, problematização, atividades em grupos, entre outros.

Um dado relevante encontrado na pesquisa foi a correlação existente entre as práticas mencionadas pelos professores e as sinalizadas pelos alunos, visto que parte da população abordada tinha vínculo, ou seja, alguns professores ministravam aulas para a os alunos que foram abordados no questionário.

Em analogia aos dados obtidos via questionário dos discentes do curso técnico e graduandos nota-se a predominância das mulheres em ambas as amostras. Trata-se de um dado comum na enfermagem, visto que a maioria dos alunos desse curso são do sexo feminino. Com relação à idade, em ambos os públicos-alvo (Ensino técnico e superior) nota-se predominância de adultos jovens, na faixa etária dos 18 aos 30 anos de idade.

Em ambos os públicos encontrou-se que gostam de práticas pedagógicas diferenciadas de ensino. A aula prática foi mencionada pelos discentes como atividade que gostam de executar. Esta é uma prática comumente utilizada na área da saúde, visto que por meio dela que os alunos começam a ter contato com procedimentos técnicos e materiais que serão comumente utilizados e praticados durante o exercício profissional.

Ainda com relação aos alunos, nota-se uma contradição em suas falas, visto que, pela análise dos dados, eles referem que gostam de utilizar metodologias ativas de aprendizagem, porém uma porcentagem significativa deles prefere aulas expositivas. Essa fala pode estar relacionada aos métodos tradicionais de ensino que fizeram parte da trajetória de seus processos educacionais.

Das metodologias utilizadas pelos docentes, um percentil considerável (80% do ensino técnico e 71% dos graduandos) afirmaram que gostam de participar das aulas que exigem maior participação e envolvimento. Encontrou-se, também, que 69% dos alunos do curso técnico e 42% dos graduandos sabem o que são métodos ativos de aprendizagem.

Os discentes também afirmaram, via escala de Likert, que as atividades que envolvem metodologias ativas contribuem na formação futura. O indicador 5, ou seja, contribuição máxima foi apontado por 71% dos alunos do técnico e por 54% dos graduandos. Foi mencionado, via questão aberta, que as contribuições para o futuro são variadas, como ajuda na timidez, desenvolvimento e aprimoramento de habilidades, facilidade em trabalhar em grupo e em equipe, estimulação ao pensamento crítico, entre outras.

Com relação aos métodos de ensino que auxiliam na compreensão e absorção do conteúdo, em ambos os públicos-alvo, percebeu-se que, executando a prática ou procedimento o maior percentil. Esse indicador é uma das bases da Pirâmide de Willian Glasser, que sinaliza, dentre sete itens, a metodologia que provavelmente favorece melhor assimilação do conteúdo abordado.

Apesar de o trabalho não ter focado os efeitos da pandemia na rotina dos professores e no processo de ensino e aprendizagem, nota-se seu efeito e sua influência nas atividades desenvolvidas pelos docentes. Isso porque os educadores disseram que realizavam capacitação em outras cidades, mas que agora não fazem mais e referiram também dificuldades para superar os medos e desafios relacionados a lecionar o conteúdo no modo remoto, de forma a interagir com o aluno, e a necessidade de minimizar as dificuldades dos alunos que possuíam recursos físicos ou tecnológicos para acompanhar as aulas remotamente.

Ademais, constatou-se a existência de um número considerável de produções sobre a aplicabilidade das metodologias ativas na perspectiva do professor ou das instituições de ensino, contudo, há pouca literatura sobre a percepção dos discentes referente ao uso de tais métodos.

Diante do exposto, sugere-se que sejam realizados estudos que verifiquem a compreensão dos alunos sobre as práticas de ensino. Essas pesquisas deveriam proceder à oitiva dos participantes, com o intuito de entender o porquê de eles preferirem os métodos tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADADA, Flávia. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e processos de ensino e aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B. *et al.* (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 33(2), 261-271, abr-jun, 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, June, 2006.
- ALCÂNTARA *et al.* Teorias de enfermagem: a importância para a implementação da sistematização da assistência de enfermagem. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** – FAEMA, Ariquemes, v.2, n. 2, 2ª Edição, p. 115-132, 2011.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez, 2019
- ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- AZEVEDO, Isabelle Campos de *et al.* Educação continuada em enfermagem no âmbito da educação permanente em saúde: revisão integrativa de literatura. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, 2011,
- BACICH, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (In)Possibilidades. **Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.
- BARROS, Emerson Miguel Souza *et al.* Metodologias ativas no ensino superior. **XV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** – Indústria 4.0 e o uso das tecnologias

digitais, 2018. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf> acesso em fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (Supl.1): 2411-2421, 2020.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

- BORGES, Thiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Campinas, nº 04, p.119-143, 2014.

BRAGA, Maria Jacinta Gomes; BÔAS, Lucia Villas. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista Ambiente educação**, Universidade Cidade de São Paulo, Vol. 7, nº 2 maio/ago, 256-67, 2014.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago/dez, p. 30-38. 2010.

CALDARELLI, Pablo Guilherme. A importância da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 175-178, jan-jun, 2017.

CAMPOS, Cesar Ferraz; PAULA, Luciano Bernardes de. O uso da internet na educação e o panorama brasileiro atual. E-locação, **Revista Científica da Faex**, Extrema, Edição 17, p. 55-75, 2018.

CAROTENUTO, Filipo Maluf; PEREIRA, Otaviano José. **Professores, metodologias ativas e a EAD: uma proposta da inversão da sala de aula utilizando a pirâmide de William Glasser**. Setor Educacional: Educação Média e Tecnológica, Educação Superior. Uberaba/MG, 2020.

- CARRIJO *et al.* O uso de metodologias ativas na formação do profissional enfermeiro crítico-reflexivo: experiência entre residentes. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 24, n. 3, p. 153-158, set./dez. 2020.
- CASTELAN, Jovani; BARD, Rosemere Damasio. Implementação das metodologias ativas de aprendizagem nos cursos presenciais de graduação. **Revista Vincci**, v. 3, n. 1, p. 2-22, 2018.
- CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Metodologias ativas (verbete). In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 441-443.
- COELHO, Edméia de Almeida Cardoso. Gênero, saúde e enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 58, n. 3, pág. 345-348, junho de 2005.
- COLARES, Karla Taíse Pereira; OLIVEIRA, Wellington de. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v., n.2, p. 300-320, jul-dez, 2018.
- CONSELHO FEDERAL EM ENFERMAGEM. Parecer Normativo N°004/2017/COFEN. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/parecer-normativo-no-0042017_53606.html. Acesso em 15 de janeiro de 2022.
- CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. **Orientação Fundamentada nº 052/2017**. Disponível em: https://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Fundamentada%20-%2020052_2.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2022.
- CORREA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. Educação profissional técnica de nível médio no sistema único de saúde e a política de formação de professores. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, v. 27, n. 1, e2100016, 2018.
- COSTA *et al.* Contribuições da pós-graduação na área da saúde para a formação profissional: relato de experiência. **Saúde Soc.** São Paulo, v.23, n.4 p.1471-1481, 2014.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):787-796, 2012.
- COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Ninho, Portugal, 15(1), p. 221-243, 2002.
- CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de Ensino-Aprendizagem na Sociedade da Informação. **Educ. Soc.** Campinas, v.29, n.105, p. 1023-1042, 2008.
- CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formados**. São Paulo, PUC, 2009 (Tese de Doutorado).

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 20 (3): 780-788, mai-jun, 2004.

DAVIS, Claudia *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DIAS, Francisca Souza Santos *et al.* O ensino remoto na pandemia da COVID-19: opinião de estudantes de um curso técnico em enfermagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. Vol 13, n.3, p. e6530, 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, UNIVATES, Vol.14, nº01, p. 268-288, 2017.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979.

FABRO *et al.* Estratégias de ensino e aprendizagem: percepções de estudantes de enfermagem. **REME – Rev. Min. Enferm.** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 22, p. e-1138, 2018.

FERNANDES, Michele de Souza dos Santos. Grupo de discussão e entrevista coletiva: a construção de dispositivos metodológicos em uma pesquisa discursiva. **Abehache – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, São Paulo, Ano 4, n.6, p. 186-206, 2014.

FERREIRA JUNIOR, Marcos Antônio. Os reflexos da formação inicial dos professores enfermeiros. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, 61 (6), p. 866-71, nov-dez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia Universitária da USP**, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf Acesso em novembro/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Cilene Maria *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para e educação na saúde: análise da produção científica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10)

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, dez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de *et al.* Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 68, n. 1, p. 20-25, Feb. 2015.

GUBERT, Edilmara; PRADO, Marta Lenise do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.** abr/jun;13(2):285-95, 2011

HAGUENAUER, Cristina. Metodologias e estratégias na educação a distância. **Latec. Adaptado da entrevista concedida à Folha Dirigida**, em janeiro de 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 4. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1995.

HAUSCHILD, Luis Paulo; VIVIAN, Denise. **As Metodologias Ativas e o seu Impacto na Área do Ensino**. 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2023/1/2017LuisPauloHauschild.pdf> Acesso em agosto/2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HERNANDES, Mauro Esteves. **Análise do processo de transição de médico a docente**. Dissertação de mestrado. Sorocaba: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

JURADO *et al.* Metodologias ativas no ensino de estudantes de enfermagem: uma revisão sistemática. **Revista Nursing**, 22 (258):3457-3464, 2019.

KAMLOT, Daniel. Percepção do ensino superior por alunos trabalhadores e não-trabalhadores. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 190-214, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Gue Jussara; BUSANA, Juliano de Amorim. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev. Gaúcha Enferm.** set. 36(3):93-101, 2015.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisa**, Ceará, n.107, p. 187-207, 1999.

LEINIG, Cyntia Erthal. Percepção dos estudantes sobre o uso das metodologias ativas na disciplina Terapia Nutricional da Gestação à Adolescência do curso de Nutrição de uma

Universidade em Curitiba-PR. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 4, n. 4, p. 101-116, outubro-dezembro, 2018

LEONELLO, Valéria Marli. **Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem**: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais. Tese de doutorado da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2012.

LIMA, Paula Márcia de; CARVALHO, Carolina Freire de Carvalho de. A Psicoterapia Sócio-histórica. **Psicol. cienc. prof., Brasília**, v. 33, n. spe, p. 154-163, 2013.

LUCCI, Marco Antônio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. Professorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Espanha, V. 10, N. 2, p. 01-11, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MACÊDO, Paulo Ayslen Nascimento de. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem**: saberes docentes e formação dos professores de enfermagem. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual do Ceará, 2017.

MACHADO, Andreia de Bem, *et al.* **Práticas Inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Editora Contexto Digital, 2017.

MACHADO, Maria Helena *et al.* Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos professores, técnicos e auxiliares. **Enferm. Foco**; 6(2/4): 15-34, 2016.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, julho-ago; 60(4): 400-4, 2007.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado do Programa da Psicologia Da Educação, 2021.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica da Silveira Corrêa. **A educação como práxis**: fundamentos da psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982, p.101-119.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol. 1, n.2, p.04-25, 2009.

MASETTO, Marcos. A aula na universidade. In: **Anais...** Florianópolis, 1996.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise, 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994

MEDEIROS, Alice Junielly de Souza; NÓBREGA, Maria de Magdala. O estresse entre os profissionais de enfermagem nas unidades de atendimento de urgência e emergência: uma revisão de literatura. **REBES** (Pombal-PB), v.3, n.3, p. 53-57, jul-set., 2013.

MELLO, Carolina de Castro Barbosa; ALVES, Renato Oliveira; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: Revisão de literatura. **Rev. CEFAC**. nov-dez; 16(6):2015-2028, 2014.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a aprendizagem ativa e significativa na cultura digital. Documento eletrônico. São Carlos: **SEaD-UFSCar**. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debater atuais. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.13 p. 2133-2144, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, e622997551, 2020.

NEIVA, Tamara Moreira da Silva. **As metodologias ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do ensino superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto**. Universidade Federal de Sergipe, dissertação de mestrado, 2018.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, nº3, 2º sem, 1996.

NOGUEIRA, Regina da silva; BORDA, Ernesto Oliveira. **A importância da Didática no Ensino Superior**, 2011. Disponível em: <https://cupdf.com/document/a-importancia-da-didatica-no-ensino-superior.html?page=1> Acesso em novembro/2021.

NOVAES, Laura Rechdan Ribeiro. **As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, 2020.

NUNES, Vicente Willians do Nascimento; BESSA, Rosimar Couto. **Metodologias ativas apoiadas por recursos digitais: usando os aplicativos Prezi e Plickers**. Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. Universidade do Minho, 2017.

OLGA, Mitseu Kubo, SÍLVIO, Paulo Botomé. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interações em psicologia**. Curitiba, v.5, n.1, p. 1-19, 2001.

OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. **(Re)significando os cuidados da enfermagem à luz das necessidades em saúde da população**. Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, Departamento de Enfermagem em saúde coletiva, 2012.

PALHEDA *et al.* Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface** (Botucatu); 24: e190368, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialismo dialético para a psicologia. **Psicologia e sociedade**, 27 (2), 362-371, 2015.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicol. Estud.**, e 43536, 2019.

PEREIRA, Teresa Ávalos. **Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais**. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 23º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, maio/2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf> Acesso em outubro/2021.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. São Paulo: Geekie, 2015.

PINTO, Adriana Avanzi Marques. **Métodos ativos de aprendizagem ou tradicional?: similaridades e diferenças entre dois cursos de enfermagem**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2018.

PINTO, Marialva Moog; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da educação superior: O PROUNI na inclusão e democratização do acesso. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, p. 77-101, 2013

POWEL, R.A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality Care**, v.8, n.5, p. 499-504, 1996.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. As tendências pedagógicas e seus pressupostos. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande, Programa Universidade a Distância UNIDIS, Aula 09 – Disciplina: Fundamentos Sócio-filosóficos da educação – As tendências pedagógicas e seus pressupostos, 2007

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **REBEn, Revista Brasileira de Enfermagem**, 59(3):456-9, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em Educação. **Revista Psicologia da Educação** [online]. São Paulo: n. 19, p. 185-192, dez. 2004.

SANTANA, Edivaldo Aparecido de; PRESOTO, Lucia Helena. O perfil do enfermeiro/aluno sobre seu papel didático na docência de enfermagem. São Paulo: **Revista Recien**. 3(8):11-17, 2013.

SANTOS, Gleidson Monteiro dos Santos. **Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes de uma instituição privada**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. **As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Mossoró/RN, 2018.

SANTOS, Sara Pereira dos. **Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização**. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-graduandos em Educação: Psicologia em Educação, 2019.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. **Revista em educação**, v.9, n.9, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEBOLD *et al.* Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. **Cogitare Enferm**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, v.15, n.4, p.753-756, 2010.

SCHLIEMANN, Ana Laura; ANTÔNIO, Jorge Luiz. **Metodologias ativas na Uniso: formando cidadãos participativos**. Sorocaba: Eduniso, 2016.

SCHNEIDER, E. *et al.* Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning. **Revista Intersaberes**. vol. 8, n.16, p.68-81, jul. – dez. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 21.ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Débora Laura França Costa. **O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro.** Universidade de Taubaté, Taubaté, Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

SILVA, Gizelda Monteiro da; SEIFFERT, Otília Maria. Educação continuada em enfermagem: uma proposta metodológica. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, maio-jun; 62(3):362-6, 2009.

SILVA, Rudval Souza da *et al.* Estudo de caso como uma estratégia de ensino na graduação: percepção dos graduandos em enfermagem. **Rev. Cuid**; 5(1): 606-12, 2014.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Sílvia Maria Costa; ALFREDO, Raquel Antonio. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**, Campinas, p. 208-218. 2011.

SOUSA, Livia Rosa de Carvalho; MORAES, Fábio Cristiano de. As metodologias ativas no ensino superior o aluno protagonista. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 73-84, out./dez. 2019

SOUSA, Zevaldo Luiz Rodrigues de. **Desafios para inovar na educação superior.** Manaus, Pós graduação IDAAM, Trabalho de conclusão (TCC) do curso de docência do ensino superior, turma DC76A, 2018.

SOUZA, Alessandra Martins Souza. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores) São Paulo, 2017.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do Enfermeiro para a Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a Ótica de Lee Shulman.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Daniela Maysa de *et al.* Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio. **Rev. Bras. Enferm.** 71(5):2432-9,2018.

SOUZA, Norma Valéria Dantas de Oliveira *et al.* Trabalho de enfermagem na pandemia da covid-19 e repercussões para a saúde mental dos trabalhadores. **Rev. Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, v. 42, n. spe, e20200225, 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira Rocha, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, p. 4-21, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEÓFILO, Thiago José Silveira; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso de Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral-Ceará. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, n. 30, p.137-51, jul./set. 2009.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição especial, p. 79-97, n.4, 2014.

VIAMONTE, Pérola Fátima Valente Simpson. Ensino profissional e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento**. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. *A formação da mente*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1991.

VINUTE, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

ZANELLA, Renata. **A utilização das metodologias ativas por docentes de cursos da área da saúde**. Dissertação de mestrado. Faculdade Pequeno Príncipe, Curitiba, 2017.

Apêndice B – Roteiro de Entrevista

1. Diante do leque de opções que a enfermagem oferece, o que o motivou a escolher a docência como prática profissional?
2. A sua instituição formadora trouxe contribuições para sua atuação como docente, auxílio nas suas práticas pedagógicas?
 - 2.1. Você considera importante o preparo pedagógico para o enfermeiro, na graduação em enfermagem?
3. Como foi o início da sua carreira como professor, visto que geralmente a formação em enfermagem não oferece suporte para práticas pedagógicas de ensino?
4. Você já participou, como aluno, de cursos que utilizam como método de ensino as metodologias ativas?
5. O que você entende por metodologias ativas?
 - 5.1. Possui dificuldades para utilizá-las?
 - 5.2. Quais são os principais desafios encontrados?
6. Você utiliza metodologias ativas nas suas aulas?
 - 6.1. Qual a frequência?
 - 6.2. Quais as práticas mais utilizadas?
7. Você tem uma estimativa de quanto (Percentil ou frequência) utiliza metodologias ativas na disciplina que leciona?
8. Em algum momento da sua carreira, como professor, você teve necessidade de recorrer a cursos para contribuir na sua formação pedagógica.
9. Participou de cursos, congressos, simpósios ou atualização profissional nos últimos dois anos?
 - 9.1. Teve ou recebe estímulo para participação de cursos ou atualização pela instituição em que atua.
10. Você se considera um professor inovador? Como costuma inovar sua prática?

Apêndice C- Questionário para alunos

1. Idade:

- 17 a 19 anos
 20 a 25 anos
 31 a 40 anos
 51 a 60 anos
- 26 a 30 anos
 41 a 50 anos
 Acima de 61anos

2. Sexo:

- Masculino
 Feminino

3. Possui outras graduações (Completa ou incompleta)?

- Sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

4. Quando são aplicadas aulas que exigem maior participação, você costuma aderir (envolver-se)?

- Sim, gosto de aulas que exigem maior participação dos alunos.
 Sim, mas não costumo participar.
 Não gosto de aulas que exigem maior participação.
 Não, pois tenho vergonha de me expor.

5. Fale sobre as características das aulas de que você mais gosta na graduação. Cite alguns tipos de aula de que você gosta.

Obs: Nesse caso, a referência NÃO é a disciplina (a matéria), mas as características didáticas das aulas (a forma como o professor apresenta o conteúdo que pretende ensinar) que estimulam o aluno a aprender.

6. Você gostaria de realizar alguma atividade diferente, na sala de aula?

- Sim Não

Quais? _____

7. Com que frequência nas aulas da graduação você é estimulado a utilizar estudo de caso, elaboração de projetos, discussões em grupos ou pares, jogos, leitura prévia de materiais, entre outros recursos educacionais?

- Sempre
 Frequentemente
 Às vezes
 Nunca

8. Você sabe o que são metodologias ativas?

- Sim Não

9. Se sim, cite algumas características das aulas em que foram utilizadas metodologias ativas?

10. Das práticas pedagógicas (formas usadas pelo professor para expor/ensinar o conteúdo) citadas abaixo, de qual você mais gosta, quando utilizada em sala de aula? (No máximo 3 opções)

- () Aula expositiva – (Explicação do professor sobre os assuntos).
 () Atividades em grupo.
 () Atividades em pares.
 () Elaboração de projetos.
 () Gamificação – (Atividades educativas com jogos).
 () Estudos de casos.
 () Sala de aula invertida – (Quando um material é lido previamente para debate ou discussão na próxima aula).

Caso goste de outra atividade, cite-a: _____

11. Considerando as mesmas práticas pedagógicas da questão anterior, qual delas o ajuda a aprender e compreender melhor o conteúdo? (No máximo 3 opções)

- () Aula expositiva – (Explicação do professor sobre os assuntos).
 () Atividades em grupo.
 () Atividades em pares.
 () Elaboração de projetos.
 () Gamificação – (Atividades educativas com jogos).
 () Estudos de casos.
 () Sala de aula invertida – (Quando um material é lido previamente para debate ou discussão na próxima aula).

Caso tenha outra atividade cite-a: _____

12. Levando em consideração as aulas que estimulam você a ser mais ativo e participativo, considere, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco), o seu grau de aprendizagem (“1” = nada de aprendizagem e “5” = a aprendizagem máxima).

1 2 3 4 5

13. Você tem dificuldade nas aulas em que são utilizados trabalhos em grupo ou pares, estudo de caso, uso de projetos, gamificação, entre outros métodos de ensino, ou seja, em aulas que estimulam maior participação dos alunos? Considere, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco), o seu grau de dificuldade (“1” = não tem dificuldade e “5” = tem grande dificuldade)

1 2 3 4 5

14. Você acredita que as aulas em que são utilizados trabalhos em grupo ou pares, estudo de caso, uso de projetos, gamificação, entre outros métodos de ensino o estimulam a desenvolver o raciocínio e o pensamento crítico?

Considere, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco) o quanto as aulas o estimulam. (“1” = nada de estimulação e “5” = estimulação máxima).

1 2 3 4 5

15. Você considera que as aulas com metodologias ativas estimulam a interação entre os alunos e professores?

- Sempre
 Frequentemente
 Às vezes
 Nunca

16. Para você, as aulas que envolvem trabalhos em grupo ou pares, estudo de caso, uso de projetos, gamificação, entre outros métodos de ensino, podem trazer contribuição para sua formação futura, no caso, de enfermeiro?

Considere, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco) o quanto podem contribuir. (“1” = nada de contribuição e “5” = contribuição máxima).

1 2 3 4 5

Cite os métodos que você acredita que podem lhe trazer:

17. Alguma vez você se sentiu constrangido, ao executar alguma atividade em sala de aula que envolvia maior participação ou envolvimento?

- Sim Não

Se sim, por favor, narre brevemente o que aconteceu:

18. Dentre as práticas citadas abaixo, qual você considera que consegue lhe proporcionar melhor compreensão e absorção do conteúdo ensinado?

- Lendo materiais sobre o assunto.
 Ouvindo a explicação sobre o tema.
 Observando alguém executar alguma prática ou procedimento.
 Vendo e ouvindo explicações sobre o tema.
 Discutindo sobre o tema com alguém.
 Executando determinada prática ou procedimento.
 Ensinando os outros.

19. Você gosta de ser estimulado a utilizar recursos tecnológicos nas aulas?

(Nesse caso, entenda por recurso tecnológico as atividades que estimulam você, aluno, a participar mais ativamente das aulas).

- Sim, gosto de ser estimulado.
- Sim, mas não costuma participar.
- Não gosto de ser estimulado.
- Não consigo acompanhar as aulas que têm esse formato.

20. Quando o professor lhe solicita uma leitura ou atividade para ser realizada previamente, fora do horário de aula, você consegue realizá-la?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Nunca

21. Você gosta de trabalhar em grupo?

- Sim, gosto de trabalhar em grupo.
- Não. Prefiro trabalhar sozinho.

Caso sua resposta tenha sido sim, fale discorra sobre o que mais você gosta de trabalhar nas aulas que envolvem atividade em grupo.

Caso sua resposta tenha sido não, discorra sobre o que não gosta, quando as aulas envolvem atividade em grupo.

22. Você gosta de trabalhar com projetos?

- Sim, gosto de trabalhar com projetos.
- Não gosto de trabalhar com projetos

Caso sua resposta tenha sido sim, cite o que você mais gosta de trabalhar nas aulas que envolvem projetos.

Caso sua resposta tenha sido não, cite o que não gosta, quando as aulas envolvem projetos.

APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal - 1º Encontro

TEMA: Contextualização do que são metodologias ativas e a sua prática em sala de aula

PRIMEIRA PARTE:

1. Apresentação dos integrantes.
2. Aplicação dos termos de consentimento e uso de imagem aos partícipes e questionário de identificação.
3. Contextualização do que é grupo focal e de como sucederão os encontros.

SEGUNDA PARTE:

1. Desenvolvimento da dinâmica do grupo focal, com as estas questões norteadoras:
 - ✓ **DINÂMICA:** Em uma palavra, diga o que lhe vem à cabeça quando escuta o termo “METODOLOGIA ATIVA”
 - ✓ O que vocês entendem por metodologias ativas?
 - ✓ É possível fazer uso dessas práticas de ensino no contexto em que você atua ou em que já atuou, como docente?
 - ✓ Quais são suas principais dificuldades para administrar aulas com métodos ativos de aprendizagem?

APÊNDICE E – Roteiro do grupo focal – 2ª Encontro

TEMA: Principais metodologias utilizadas em sala de aula

PRIMEIRA PARTE

- 1) Se os integrantes forem novos, fazer uma contextualização do que foi discutido.
- 2) Se os integrantes forem novos, aplicar termo de consentimento e uso de imagem e questionário de identificação.

SEGUNDA PARTE:

1.Desenvolvimento da dinâmica do grupo focal, com estas questões norteadoras:

PRINCIPAIS MÉTODOS E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS:

- ✓ Quais métodos ativos de aprendizagem você utiliza em sua aula?
- ✓ Tem aceitabilidade e participação dos alunos?

QUESTÕES INSTITUCIONAIS:

- ✓ Há recursos disponíveis na instituição?
- ✓ Tem incentivo da instituição para a utilização de tais métodos?

DIFICULDADES E FREQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS AULAS:

- ✓ Tem dificuldade para elaborar e executar tais aulas?
- ✓ Costuma utilizar aulas tradicionais frequentemente?
- ✓ Você tem noção (estimativa) da frequência com que utiliza métodos ativos nas aulas?
- ✓ Você acredita que aulas mais ativas contribuem EFETIVAMENTE para a construção de um aluno mais autônomo, no processo de aquisição e formação de conhecimento?

APÊNDICE F – Roteiro do grupo focal – 3ª Encontro

TEMA: Processo formativo do profissional enfermeiro

PRIMEIRA PARTE

- 1) Se os integrantes forem novos, fazer uma contextualização do que foi discutido.
- 2) Se os integrantes forem novos. aplicar termo de consentimento, usar imagem e questionário de identificação dos partícipes.

SEGUNDA PARTE:

1.Desenvolvimento da dinâmica do grupo focal, com as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Você considera importante o preparo pedagógico para o enfermeiro, na graduação em enfermagem?
- ✓ Como foi o início da sua carreira como professor, visto que geralmente a formação em enfermagem não oferece suporte para práticas pedagógicas de ensino?
- ✓ No início da carreira você teve apoio e parceria dos coordenadores de curso e dos pares?
- ✓ Teve ou recebe estímulo para participação em cursos ou em atualização pela instituição em que atua ou nas em que já atuou?
- ✓ Você se considera um professor inovador? Como costuma inovar sua prática?

Apêndice G - Pré-indicadores elaborados a partir das entrevistas e grupos focais

PRÉ-INDICADORES	
01	E começamos a educação em saúde desde o primeiro ano da faculdade e depois de formada trabalhando no hospital a gente sempre era solicitado a fazer um estudo de um caso clínico e apresentar um caso clínico para todos os colegas, fazíamos uma mesa-redonda de discussão, logo trouxe bastante embasamento.
02	A gente não tinha esse preparo, eu tinha o preparo para comunidade, mas não o preparo para uma sala de aula e a gente vai aprendendo com erros e acertos.
03	Eu não gosto de ficar só na frente dando aula, mostrando os slides. Às vezes a gente tem que fazer, mas eu não gosto muito, eu gosto mais de discutir um filme, discutir um artigo ou que o aluno já tenha lido alguma coisa e partir disso a gente vai discutir, debater ou fazer na prática.
04	E não vou nem dizer se é porque o aluno trabalha, ou se o aluno não trabalha, porque as vezes a gente tem sala que os alunos trabalham e esses alunos conseguem ler, depende muito da sala, depende da idade do grupo, de como eles estão focados naquele assunto.
05	Quando você tá numa universidade que o público é muito diversificado, você tem alunos e vieram de escola super boas, superpreparado para você trabalhar com uma metodologia ativa e bem dinâmica e tem alunos que não sabe nem mexer no computador e que tiveram uma formação não muito legal e eles não vão dar conta de fazer esse processo.
06	São metodologias que faz com que o aluno trabalhe, que o aluno busque o conhecimento, que os alunos dívida depois de uma pesquisa, aquele conhecimento de várias maneiras diferentes.
07	Então para mim, a metodologia ativa são várias maneiras que eu estabeleço, onde eu não sou o dono do saber, eu não levo a finalização para sala, mas sim eu instigo a sala, o aluno a buscar e a gente fazer a finalização junto. Eu entendo metodologia ativa nesse sentido, da criação junto com o professor e o aluno ou docente e discente junto chegando a um denominador comum. E posso usar várias maneiras de trabalhar.
08	As dificuldades vêm dentro desse processo que eu já te falei, a diversidade dos alunos e às vezes você não tem equipamentos, você não tem a quantidade de livros que você precisa, não tem Wi-fi dentro da sala para você fazer uma busca ou uma pesquisa.
09	Você não tem internet na sala para o aluno e isso dificulta, as vezes não tem material mesmo, não ter um boneco, não ter um instrumento que você possa utilizar naquele momento, isso dificulta, por que senão você começa a trabalhar na imaginação e a imaginação não é uma metodologia ativa.
10	Com o passar dos anos, quanto mais anos você tem dentro da academia, mais você trabalha metodologias ativas, isso no meu caso, porque existem professores que se fixam mais nos slides e eu não, cada vez mais eu corro do slide e ficando mais velha nessa parte de discussão.
11	Agora por exemplo esse ano que a gente ficou nessa pandemia foi muito difícil para gente fazer dessa maneira, porque a gente tá online, a gente tá no Zoom, no Meet, no Skype e o aluno fica caindo, as vezes lançava mão de slide mesmo, em cima daquilo a gente fazia uma discussão, depois pedia uma leitura, mandava ver filmes para que eles assistissem em casa e depois a gente voltar para discutir aquele processo.
12	Eu gosto bastante de estudo de caso, eu gosto de leitura de artigos para gente discutir, eu gosto de análise de filme, a gente ver um filme e analisar.

13	De artigos porque eu acho que quando você lê um artigo, eu gosto de pegar autores diferentes falando do mesmo assunto, porque cada um tem uma visão para que o aluno também entenda que não é uma coisa fechada o conhecimento não é fechado.
14	Eu gosto que a sala converse, não gosto de bagunça, porque tira o raciocínio, não é isso, é diferente. Mas a gente dialogar sobre o assunto é bacana.
15	Sempre estou atrás de algum curso, não paro nunca. Eu gosto de estar sempre atualizado.
16	Acho bacana, eu gosto de fazer sempre essas atualizações. Faço curso final de semana ou à noite, adoro ir para congresso, porque a gente aprende muito.
17	Aqui na instituição a gente tem alguns cursos que a própria Universidade oferece quando a gente tá voltando de férias ou para sair de férias e o pessoal do T.I. traz alguns cursos.
18	Mas a questão de você ir para congresso, fazer curso especializado, participar de sociedade é tudo por sua conta.
19	Eu procuro inovar nas minhas práticas, as vezes não consigo como eu queria, mas eu procuro sim. Os meninos brincam que eu sou empreendedora, que eu tenho muitas ideias, mas eu gosto de buscar, nem sempre eu consigo colocar tudo, por falta de tempo, por falta de local, material, mas eu gosto sim e me considero uma buscadora.
20	Mas na realidade quem me ajudou mesmo foram as professoras que já atuavam, depois eu fiz o mestrado, aprendi um pouco mais, fiz doutorado, a gente vai aprendendo e até hoje estamos aprendendo, ainda mais agora que as coisas estão todas remotas, haja curso.
21	E como eu falo, você fica dando aula para várias bolinhas, não é? Parece uma sessão espírita, entendeu? “Fulano, você está aí? Fulano, você já chegou? Quem está aí?”
22	Eu acho que é importante, mas acho que não damos o devido valor. Porque a maioria dos enfermeiros que saem, eles não saem para dar aula, eles saem já pensando em ir para o hospital ou alguns que já conhecem outras áreas.
23	Tive ajuda, eu me lembro que tinha duas ou três professoras que me explicavam, quando eu fui começar a montar minha primeira aula, fui à casa de uma delas, ela fez junto comigo. Eu não sabia nem ligar um computador.
24	Eu tenho feito cursos desde o ano passado, por causa do ensino remoto. Então a gente tem visto muito sobre metodologia ativa, sobre aprender algumas técnicas com o objetivo de prender a atenção do aluno.
25	Metodologia ativa é o aluno estar participando, o aluno ser protagonista da situação, dessa forma, você dá essas coordenadas para ele poder seguir em frente, tirando dúvidas, orientando.
26	Já faz até uns quatro anos que a gente dá aula, temos os slides, só que depois para reforçar eles fazem um mapa conceitual, porque administração é muita matéria, é muita teoria.
27	É da minha parte, acho que ano passado eu fiz uns vinte e cinco cursos, eu que procuro.
28	A universidade ofereceu dois cursos para nós, com abordagem em vários temas. Por exemplo sobre metodologias ativas, até mesmo a aprender usar o Zoom, o Google Meet.
29	É interessante agora com essa pandemia é que, antes eu batia o olho na escrita e já sabia quem era. Hoje é a voz, está todo mundo com a tela fechada e às vezes os alunos falam, eu pergunto: “Quem está falando?”. Agora eu já sei quem é, eu já chamo pelo nome e eles levam até um susto.
30	Corremos atrás de eventos para o aluno, tudo que precisa de auxílio como por exemplo campanhas, é responsabilidade minha, corro atrás do aluno e etc. Algumas coisas

	encaixamos como estágio, outras como atividade voluntária, então eu tenho essa facilidade.
31	Só que hoje existe todo esse referendo em cima de nomenclaturas, aula invertida, mas isso sempre existiu, só que não nomeados. Mas depois, isso para mim, só foi uma coisa a mais sendo inserida no meu contexto. E quando eu me dediquei exclusivamente à enfermagem eu vi um diferencial nisso, porque realmente é muito difícil trabalhar com os alunos, é muito fácil falar do outro, mas quando você vai falar de você, eles têm uma dificuldade muito grande.
32	Do ano passado pra cá nos mostrou que o docente é extremamente adaptável ele é extremamente flexível e ele precisa ser assim, não só enquanto enfermeiro. Enquanto enfermeiros somos adaptáveis sim, mas enquanto docentes também, e a gente precisa disso.
33	O que eu entendo sobre metodologia ativa, é que é um processo amplo que possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem. Eu acho que isso é muito importante hoje na nossa área, vivenciamos isso não só na nossa área, mas em todas as profissões, vemos pessoas despreparadas sendo inseridas hoje no mercado de trabalho, talvez essa metodologia sirva para fazer com que o aluno se coloque realmente em prática, participando ativamente de construção de conhecimento através de PBL, ensinamentos híbridos, tudo isso vem para somar e estimular para que os alunos possam realmente participar de forma mais direta na sua formação.
34	Isso é muito importante para nível de crescimento profissional, para nós que somos formadores de opiniões e formadores de futuros profissionais, eu acho que temos muito a somar e a mudar as estatísticas que vemos hoje tipo: “a pessoa é desqualificada para o mercado de trabalho”. Mas será que o problema não está em nós? Talvez na nossa didática? Porque como que eu quero que um aluno me atenda bem na área da saúde, se eu não uso dos argumentos na qual eu o faço sair da zona de conforto e colocá-lo como protagonista da sua respectiva atuação ou da sua respectiva formação acadêmica.
35	Quando você acaba tentando trabalhar essa metodologia, existe resistências dos nossos alunos em entender esse contexto, essa nova maneira de aprendizado, de método.
36	...eles têm essa metodologia muito forte de aprendizado dentro da instituição, onde o aluno recebe o material antes mesmo do processo de matrícula, informando essa forma de aprendizado e conteúdo, não especificamente como vai ser, mas que existem esses métodos e ainda assim, encontramos barreiras.
37	Na instituição temos uma reunião mensal e trabalhamos muito essas metodologias ativas, trabalhamos por área, é muito legal porque levamos as dificuldades da enfermagem na aplicação dessa metodologia e conseguimos trocar, às vezes até aula mesmo, de como deu certo com um e com outro e tentar aplicar na sua turma. Porque as turmas são diferentes, cada aluno aprende de uma forma diferente.
38	Quando falamos que não tem mais prova, que a avaliação é diária, alguns se assustam imediatamente, outros ficam felizes porque acham que vai ser tudo muito fácil, os alunos que ficam assustados dizem: “meu Deus, mas será que ela vai saber quem sou eu? Será que no final vou estar reprovada porque não me conhece?”. É um aprendizado constante para a minha metodologia, é uma coisa que para mim é muito nova porque não tive essa vivência como estudante e hoje tento passar como docente.
39	Entendo a barreira dos meus alunos quando eles realmente não aceitam, ainda querem uma aula expositiva em que o professor é o protagonista, uma mão só, às vezes quando você pergunta para o aluno se ele quer participar ele diz: “não quero, não quero falar”. Então, nós também entendemos essa barreira deles e hoje eu digo que vemos a sala de aula muito mista, porque as pessoas que pararam de estudar durante muito tempo estão

	retornando, pois hoje o mercado de trabalho exige que eles tenham uma formação, então nos deparamos com essa situação.
40	Às vezes falamos que precisam revirar de ponta cabeça, vestir aquela roupa para agradar o aluno. Não! Entenda o seguinte, o aluno quando quer aprender é ele que quer aprender, você pode fazer o que você quiser, se ele não estiver a fim ele não vai aprender. É provado cientificamente que os primeiros dezessete minutos é o interesse, então é do interesse dele captar.
41	Eu não tenho que fazer tudo para ele aprender, não tenho. Eu vou fazer dentro da minha capacidade, dentro da minha boa vontade e dentro daquilo que eu estou disposta a fazer, a troca vai existir.
42	Você percebe que o pessoal não tem um desconhecimento, mas uma resistência às metodologias ativas. Eles te falam por A mais B, não digo que justifica, mas tentam explicar ou justificar que eles aprenderam daquela forma e assim se torna mais difícil.
43	As nossas dificuldades já começam quando você entra na sala de aula, porque o formato ainda é o professor lá em cima e os alunos lá embaixo, as carteiras são enfileiradas, não temos essa didática toda.
44	Hoje a maioria das salas de aula que eu entro já começamos na dificuldade da fila, da organização da sala e nós como docentes já entramos querendo abrir uma roda, eles pensam: “pronto, ela já vai começar a perguntar as coisas, vamos ter que começar a falar”. Assim já começa uma barreira logo do aluno nesse primeiro momento.
45	Eu tive algumas experiências de vivência, de até passar o conteúdo para os alunos e eles realizarem o cronograma do que eles querem aprender na sequência que eles querem, a gente passava isso como responsabilidade para eles, de que forma eles queriam que as aulas acontecessem. Temos uma resistência muito grande, nos primeiros cronogramas feitos, todas as maneiras de aprendizado eram: aula expositiva, aula expositiva, aula expositiva.
46	E essa metodologia ativa vem justamente para quebrar esses paradigmas que é exatamente você colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Por quê? Porque quando você só fala e ele decora na semana da prova ou somente na prova, fica muito vago para poder avaliar se realmente ele aprendeu, porque decorar é fácil, alguns têm facilidade e outros têm menos. Acho que o legal dessa metodologia ativa, é você ver esse feedback diariamente do aluno.
47	Quando o aluno chega até nós no curso técnico e na graduação, e tentamos modificar eles vêm com um processo cultural, mas nós também temos muito professores estagnados ao processo cultural de aula expositiva e você encontra dentro do seu quadro de docentes, professores que não fazem o uso de metodologia ativa, ou que não fazem a disposição diferenciada de sala e você tem o problema de contrapor um colega de trabalho e o aluno te olha e diz: “mas o professor fulano de tal faz assim”.
48	Existe a dificuldade de falta de aporte psicológico sim, mas você tem uma falta de aporte profissional também. É complicado.
49	São questões administrativas, você vê que às vezes não é nem à docência, a coordenação docente. Às vezes a coordenação pedagógica te dá o suporte, mas a diretoria não, é a mesma coisa que colocar um diretor dentro de um hospital que não seja da área da saúde, em algum momento vai dar errado.
50	Eu acho que muitas vezes não é nem de não assumir, acho que às vezes o docente tem essa dificuldade de documentar esse processo todo. Porque você documentar sobre aluno que vai bem, é tranquilo. Mas quando você realmente tem que documentar as dificuldades dos alunos, das situações vivências por ele e batemos muito na tecla entre nós docentes do curso de enfermagem, e temos que bater na nossa técnica de enfermagem. Aí somos técnicos mesmo de área, não pensando só no processo

	pedagógico. Mas na nossa responsabilidade de escrever: “o aluno não sabia o local colocar o manguito”. Para explicar exatamente na nossa forma técnica.
51	O docente gera sua dificuldade quando ele se nega a olhar para o aluno com essa percepção de: “olha, esse aluno não tem condições”. E vemos muitos docentes assim, de abaixar a cabeça e falar: “não vou reprovar e lá na frente o professor do estágio reprova”. Assim você passa para o docente. Então vemos a dificuldade do docente, a dificuldade do aluno, mas também tem a dificuldade da instituição.
52	Falamos muito sobre alunos, mas é difícil também achar docente com essa ideologia para nós mudarmos essa perspectiva de pessoas qualificadas realmente para o mercado de trabalho, é difícil em ambas as partes.
53	Temos as dificuldades do aluno e da instituição, mas essas já são conhecidas, agora precisa-se pensar na dificuldade do docente. Então é uma engrenagem, se uma peça falhar, todas as outras falham. Nós como colegas conseguimos conversar, mas é difícil quando você encontra um colega mais antigo. Não mais antigo, porque às vezes é um colega novo, mas que usa uma metodologia antiga. Realmente, eu acho que em relação a dificuldade de metodologias ativas é a execução, igual foi mencionado, o profissional precisa perceber sim, mas ele precisa executar isso também.
54	Acho que uma das nossas dificuldades é aprender como aprender, como aprender com isso tudo nas duas mãos, tanto docente, direção, coordenação, todo mundo. Aprender como aprender.
55	Eu entendo como metodologias ativas, metodologias que você não fica mais naquele sentido do professor falando e o aluno recebendo a informação. Mas são metodologias em que ocorrem uma troca, são inovações na educação.
56	As metodologias ativas que eu mais trabalho e as que eu me lembro são a metodologia por projeto, o World Café, que eu costumo usar e a sala de aula invertida, trabalhamos bastante com essas.
57	Eu também trabalho bastante com aula invertida, eu acho que essa proposta quando começou lá no colégio XXXX foi muito incentivada e entramos de cabeça e deu super certo. Projetos também, mas diferente da colega, a gente especificava a área que queríamos aquele projeto, então eles já sabiam a área e o público, também foi ótimo. Abraçávamos também alguns temas da atualidade, por exemplo, outubro rosa, setembro amarelo, tudo isso acabava virando projetos e eles iam procurar e era muito interessante porque começávamos ali a levar o aluno a interpretar o que ele estava lendo e fazendo.
58	A metodologia que chamamos de sala invertida, eu gosto bastante, acho que o aluno interagindo da forma simplória dele, trazendo o tema com a abordagem que ele entendeu sobre o assunto é bem efetivo para a nossa área. É uma coisa que eu uso bastante mesmo que eu acabe retomando o tema depois eu sempre peço para o aluno trazer a versão dele, porque muitas vezes ele tenta se agregar a nossa versão da história e não consegue fazer a absorção do conhecimento.
59	Eu não gosto de sala pré-moldada, eu sou daquelas que faz grupos, gosto de fazer gincana, não para promover discórdia, até ontem fiz no laboratório, mas para ratar fármaco de pacientes críticos. Em fármaco uso bastante gincana com o pessoal, por exemplo, brincadeira de força, jogo de palavras. Uma vez em sala, dentro da gincana, começou uma corrida de obstáculos e o pessoal respondia uma pergunta em cada obstáculo que passava, claro que tudo isso valendo nota, porque para eles é isso que interessa, mas eu acho que foi uma das atividades que o pessoal participou bastante.
60	Uma coisa que usamos muito também é a experimentação e a simulação. Além dos estudos de caso, fazemos a questão da simulação, montamos um cenário, eles simulam

	a situação e depois fazemos o briefing, que é a avaliação daquele cenário, é bem legal também.
61	Por exemplo, eu fazia gincana ou alguma coisa com alunos jovens, fazia bastante com a turma da noite também porque normalmente são turmas mais maduras, são pessoas que trabalham durante o dia e às vezes trabalham até como auxiliares, então eu preciso prender a atenção deles. Turmas diurnas, às vezes com alunos muito jovens talvez a sala invertida seja mais interessante pelo tempo de pesquisa que eles vão conseguir ter. Então eu acho que a metodologia e a aceitabilidade são muito de maturidade da turma, de você perceber essa maturidade.
62	Tem uma aula de geriatria que eu gosto muito e eu faço um baile dos idosos onde eu vou falar de DSTs e ISTs e eu realmente ponho a sala como se fosse um baile mesmo, com aquelas músicas nostálgicas, um bailão da terceira idade. E tem sala que rende que é uma beleza, mas tem outras que passam o tempo todo rindo que o objetivo acaba sendo estendido.
63	Eu já percebo que quanto mais jovens, mais fáceis de aceitar essas metodologias. A maioria aceita bem, mas é como as meninas falaram, você não consegue aplicar as mesmas para todas as turmas, cada período é uma forma diferente que a gente faz. Aqueles que são mais antigos são um pouco mais resistentes, principalmente quando você pede para que eles pesquisem, para que deem a opinião, se coloquem na outra posição, eles querem aquela aula que ficamos falando, do cuspe e giz, que agora nem giz tem mais, eles preferem, mas depois eles se acostumam.
64	Na instituição que eu estou é totalmente, o mínimo que você faz são os slides e as aulas expositivas. Somos incentivados, rebemos treinamentos e encontros, agora, infelizmente com a pandemia, é um pouco mais difícil alguns encontros, eles acontecem de maneira virtual. Mas é o contrário, temos que usar, quanto mais usarmos, quanto mais inovarmos, isso faz parte inclusive dos princípios, eles trabalham com metodologia do Pontes, enfim.
65	Agora eu percebo que na instituição do nível superior, não sei se é na que eu estou, já tem talvez um pouco mais de resistência, você pode fazer o que você quiser, mas no final tem que dar aquela prova X baseado naquela apostila X, não pode fugir daquilo, entendeu? Então eu uso as metodologias, eu vejo a aceitação, porque acaba que a turma também não é muito estimulada, dessa forma vamos com um pouquinho mais de calma. Mas no final vai ser aquela avaliação e vai ser aquele negócio mais engessado, é a minha realidade hoje.
66	Virou uma coisa tão natural, acho que só quando você encontra um pouco de resistência mesmo da turma que você tem que mudar, mas aí a nossa cabeça já vai automaticamente criando e vira um hábito. Dificuldade em si, não, mas às vezes dependendo da turma dá um pouquinho mais de trabalho.
67	Eu acho que dependendo do conteúdo, da disciplina eu confesso que tenho uma certa dificuldade sim, mas também concordo com que às vezes não é só a disciplina, não só o conteúdo, é a turma também.
68	A dificuldade está agora, não é? Dar aula online na pandemia, sim.
69	Talvez tenha sido isso que fez eu ter essa impressão, mas eu acho que nos últimos tempos eu tenho tido dificuldade, mas realmente as aulas por vídeo dificultam.
70	Mas eu acho que realmente eu estou com essa impressão de agora, porque eu me vi tentando dar técnicas básicas aqui com figura, com vídeo, pegando coisas em casa, porque também não tinha como trazer do laboratório, então você pegando um papel dobrando e fazendo uma gaze. Então eu me vi um pouco dificultada no último ano, nos últimos tempos. Mas talvez realmente seja reflexo desse sistema de pandemia e eu

	confesso honestamente, inclusive com relatos de aluno, seja de graduação ou técnico, aula por vídeo não é efetiva.
71	Porque eu estou em casa e meu marido entrou, meu cachorro está arranhando a porta, depois a sogra liga. No meio da aula de manhã, o vizinho resolveu fazer reforma, eu não consegui dar aula, encerrei mais cedo e disse: “gente, sinto muito”. Aí os alunos tinham um trabalho para apresentar e a internet cai, o grupo inteiro não consegue estar presente. Em uma das apresentações, o aluno estava na chuva com um guarda-chuvinha porque ele morava no interior e ele perguntou: “professora está muito frio aqui, posso apresentar primeiro?”.
72	Então eu acho que essas aulas por vídeo acabam sendo expositivas, é difícil você usar metodologia ativa, principalmente nesse último ano, não é efetivo, hoje um aluno disse para mim, ele falou assim: “professora, eu espero que nós não sejamos prejudicados na hora de contratação”.
73	Me deixa falar uma coisa, eu estou vivendo uma experiência com os alunos que tiveram todo o conteúdo, desde o C5, que é a unidade de técnicas básicas e todo esse contexto de forma remota e a nossa preocupação era em campo de estágio. Mas foi uma surpresa para nós docentes de quanto eles vieram preparados, eu acho que por conta da dificuldade de ser remoto, da adaptação, de ter invertido toda a situação, dos alunos terem que fazer muita busca e a gente muito mais com as aulas expositivas, mas eu vou falar assim para vocês, eles me surpreenderam e surpreenderam o restante dos docentes, de tão bem preparado que eles vieram com o conteúdo teórico e o quanto facilitou que e eu fizesse uma vez aqui na unidade, mostrasse para eles e na segunda vez eles já estavam fazendo. Porque o conteúdo teórico veio e veio muito forte, as alunas disseram para mim: “professora, a gente nunca tinha baixado um App, a gente nunca tinha feito uma busca na internet e a gente teve que aprender a fazer todo esse conceito também e isso acrescentou muito porque a gente abriu um link, que abria outro que dava mais informação, então o aprendizado foi muito positivo e estamos muito felizes”.
74	Mas teve dificuldade e ainda tem muita, porque às vezes você prepara uma aula toda, você acha que vai ter um bom resultado e não é o resultado esperado, você vai ter que refazer esse processo de novo e às vezes é com a mesma turma, e tem que reiniciar, reorganizar, replanejar um conteúdo que você já tinha, e com aquela turma não deu certo. A gente sempre tem dificuldade, eu acho que é difícil falar que não tem.
75	Eu ainda tenho muita dificuldade, porque às vezes eu venho com uma expectativa tão grande de dar aquela aula porque eu montei e estava tudo lindo, aí não funciona para os alunos e você tem que replanejar, reorganiza. Eu acho que isso tem que dar e às vezes o que você faz para uma turma, não dá para outra, então eu acho que dúvidas e dificuldades eu ainda encontro bastante sabe, porque às vezes nem sempre o que eu planejei deu certo, às vezes não dá.
76	Portanto, a metodologia ativa também te traz a possibilidade de abranger uma gama maior de alunos diferenciados. Diferente da aula expositiva. Então mesmo dentro da aula expositiva a gente consegue interagir com o aluno. Eu sou uma que eu não consigo ficar parada, essas aulas que a gente tem que fazer na escola que usa o fone de ouvido sentada na mesa, eu quero ter um treco, porque eu sou daquelas que anda na sala, eu tenho o transdutor de slides, então eu vou lá para o meio da classe, sento-me lá no fundo eu pergunto: “e aí, gente, o que vocês aprenderam?”.
77	Até março de 2020, sempre, de março de 2020 para cá eu tento que seja frequentemente, nem que seja às vezes até em uma brincadeira ou trazendo o assunto para a realidade. Então aí eu diria que tentamos ser frequentemente nesse último ano. Mas eu condiciono que não chegou a ser raramente, mas pouco utilizado em relação ao que conseguia no ano anterior, 2019 até início de 2020.

78	Então eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu fui bolsista de iniciação científica desde o segundo ano, finalzinho ali do primeiro ano, finalzinho do segundo semestre, início do segundo ano, então eu tinha contato com a área e não posso dizer que eu não tive a indução na docência, eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu já tinha esse querer: “vou para a iniciação científica”, logo que eu fiquei sabendo, mas a faculdade propicia logo no primeiro semestre, ela te mostra isso, eu sei que é até hoje.
79	E no primeiro semestre nós já tivemos algo relacionado, não propriamente dito à docência, mas à iniciação científica, já se tinha mostrado um outro lado da enfermagem, não como hospitalocêntrica, não como assistencialista, curativista e nós tínhamos muitos projetos, todo semestre nós tínhamos um projeto novo ao nível de atenção básica, saúde coletiva, eram muitos projetos.
80	Eu acho que noventa por cento da minha turma não se voltou nem para a docência, nem para iniciação científica, então noventa por cento delas hoje são enfermeiras, atuantes na área, principalmente na área hospitalar com as suas mil especializações, mas cada um na sua área.
81	Mas realmente eu acho que a docência em si não é incitada no curso, você acaba conhecendo por outros meios, mas em geral é por busca própria, eu acho que é isso.
82	Nós não tivemos base nenhuma para docência, no nosso curso não. Houve incentivo para pesquisa, para iniciação científica, empreendedorismo, mas a base realmente para licenciatura não teve. Então, as matérias básicas, didática, metodologia, psicologia da educação, planejamento de ensino, isso não teve nada. Isso veio depois na pós-graduação, eu falo que isso é uma forma de eles ganharem dinheiro, eles não dão durante a graduação e depois obrigam você a fazer uma pós-graduação em docência.
83	Eu acho que o incentivo foi meio que indireto, ninguém falou, eu via aqui estava realizada, eu vi minha tia realizada e feliz, eu vi a minha mãe, eu vi meus tios, isso que me estimulou muito e segui essa área.
84	Em uma delas eu tive dificuldade. Eu acho que em toda instituição, como todo local que você vai trabalhar, as pessoas ficam com receio de como você é, eles não conhecem a sua formação por mais que na hora de contrato você entregue seu histórico e etc. Eu tinha mais de duzentos por cento de hora/aula optativa, mas eu acho que as pessoas se sentem nesse sentido de: “o desconhecido”.
85	Eu via a questão da docência também um pouquinho diferenciada, não só dentro da sala de aula, talvez por isso hoje que eu não goste tanto de sala de aula quadrado assim, porque eu tive a oportunidade de visualizar os meus professores fazendo isso, colocar a gente sentado na grama na frente do ônibus, fazendo lanche e já revisão de políticas públicas.
86	A instituição que eu trabalhei sempre incentivava e existia, uma, duas ou até três vezes por ano, alguns que era instituição que custeava. Juntava vários professores, até em cidades de fora a gente ia, tudo ficava por conta da instituição, era é muito legal antes dessa pandemia toda. Não era obrigatório, mas cada um escolhia a área que queria fazer, era muito interessante, e outros cursos realmente foram por minha conta.
87	Em relação a mensalidades, não. Até porque eu trabalhava no hospital, tanto que na pós, o hospital não custeava nada em relação a mensalidade. Mas eu tive grande facilidade.
88	Eu acho que a gente inova todo dia. Eu acho que ser professor e falar “professor inovador”, é pleonasma. Ele está se inovando, se renovando e se reinventando.
89	Eu acho que eu tenho muito a melhorar ainda, eu tento levar alguma coisa nova, tento ser esse professor inovador, mas eu acho que eu ainda preciso melhorar muita coisa, eu preciso ainda descobrir muita coisa.

90	Eu acho que talvez para o enfermeiro seja um pouco mais, não digo fácil, mas por ser mais flexível você aprende que inovar depende de você e que você não precisa gastar milhões para inovar, a gente consegue inovar com muito pouco, eu tento trazer isso para a docência.
91	É isso que a gente precisa entender, que você precisa ir direto e quando você é direto, simples, básico, você atinge a sua população, não importa a classe social que ela esteja, não importa o nível cultural que ela esteja, seja direto, olha nos olhos.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice H - Indicador 01 - Percepção dos docentes sobre metodologias ativas

Indicador 01 – Percepção dos docentes sobre metodologias ativas	
06	São metodologias que faz com que o aluno trabalhe, que o aluno busque o conhecimento, que os alunos dúvida depois de uma pesquisa, aquele conhecimento de várias maneiras diferentes.
07	Então para mim, a metodologia ativa são várias maneiras que eu estabeleço, onde eu não sou o dono do saber, eu não levo a finalização para sala, mas sim eu instigo a sala, o aluno a buscar e a gente fazer a finalização junto. Eu entendo metodologia ativa nesse sentido, da criação junto com o professor e o aluno ou docente e discente junto chegando a um denominador comum. E posso usar várias maneiras de trabalhar.
25	Metodologia ativa é o aluno estar participando, o aluno ser protagonista da situação, dessa forma, você dá essas coordenadas para ele poder seguir em frente, tirando dúvidas, orientando.
33	O que eu entendo sobre metodologia ativa, é que é um processo amplo que possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem. Eu acho que isso é muito importante hoje na nossa área, vivenciamos isso não só na nossa área, mas em todas as profissões, vemos pessoas despreparadas sendo inseridas hoje no mercado de trabalho, talvez essa metodologia sirva para fazer com que o aluno se coloque realmente em prática, participando ativamente de construção de conhecimento através de PBL, ensinos híbridos, tudo isso vem para somar e estimular para que os alunos possam realmente participar de forma mais direta na sua formação.
46	E essa metodologia ativa vem justamente para quebrar esses paradigmas que é exatamente você colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Por quê? Porque quando você só fala e ele decora na semana da prova ou somente na prova, fica muito vago para poder avaliar se realmente ele aprendeu, porque decorar é fácil, alguns têm facilidade e outros têm menos. Acho que o legal dessa metodologia ativa, é você ver esse feedback diariamente do aluno.
55	Eu entendo como metodologias ativas, metodologias que você não fica mais naquele sentido do professor falando e o aluno recebendo a informação. Mas são metodologias em que ocorrem uma troca, são inovações na educação.
76	Portanto, a metodologia ativa também te traz a possibilidade de abranger uma gama maior de alunos diferenciados. Diferente da aula expositiva. Então mesmo dentro da aula expositiva a gente consegue interagir com o aluno. Eu sou uma que eu não consigo ficar parada, essas aulas que a gente tem que fazer na escola que usa o fone de ouvido sentada na mesa, eu quero ter um treco, porque eu sou daquelas que anda na sala, eu tenho o transdutor de slides, então eu vou lá para o meio da classe, sento lá no fundo eu pergunto: “e aí, gente, o que vocês aprenderam?”.
91	É isso que a gente precisa entender, que você precisa ir direto e quando você é direto, simples, básico, você atinge a sua população, não importa a classe social que ela esteja, não importa o nível cultural que ela esteja, seja direto, olha nos olhos.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice I – Indicador 02: Abordagens pedagógicas mencionadas pelos docentes

Indicador 02 – Abordagens pedagógicas mencionados pelos docentes	
03	Eu não gosto de ficar só na frente dando aula, mostrando os slides. Às vezes a gente tem que fazer, mas eu não gosto muito, eu gosto mais de discutir um filme, discutir um artigo ou que o aluno já tenha lido alguma coisa e partir disso a gente vai discutir, debater ou fazer na prática.
12	Eu gosto bastante de estudo de caso, eu gosto de leitura de artigos para gente discutir, eu gosto de análise de filme, a gente ver um filme e analisar.
13	De artigos porque eu acho que quando você lê um artigo, eu gosto de pegar autores diferentes falando do mesmo assunto, porque cada um tem uma visão para que o aluno também entenda que não é uma coisa fechada o conhecimento não é fechado.
14	Eu gosto que a sala converse, não gosto de bagunça, porque tira o raciocínio, não é isso, é diferente. Mas a gente dialogar sobre o assunto é super bacana.
26	Já faz até uns quatro anos que a gente dá aula, temos os slides, só que depois para reforçar eles fazem um mapa conceitual, porque administração é muita matéria, é muita teoria.
45	Eu tive algumas experiências de vivência, de até passar o conteúdo para os alunos e eles realizarem o cronograma do que eles querem aprender na sequência que eles querem, a gente passava isso como responsabilidade para eles, de que forma eles queriam que as aulas acontecessem. Temos uma resistência muito grande, nos primeiros cronogramas feitos, todas as maneiras de aprendizado eram: aula expositiva, aula expositiva, aula expositiva.
56	As metodologias ativas que eu mais trabalho e as que eu me lembro são a metodologia por projeto, o World Café, que eu costumo usar e a sala de aula invertida, trabalhamos bastante com essas.
57	Eu também trabalho bastante com aula invertida, eu acho que essa proposta quando começou lá no colégio XXXX foi muito incentivada e entramos de cabeça e deu super certo. Projetos também, mas diferente da colega, a gente especificava a área que queríamos aquele projeto, então eles já sabiam a área e o público, também foi ótimo. Abraçávamos também alguns temas da atualidade, por exemplo, outubro rosa, setembro amarelo, tudo isso acabava virando projetos e eles iam procurar e era muito interessante porque começávamos ali a levar o aluno a interpretar o que ele estava lendo e fazendo.
58	A metodologia que chamamos de sala invertida, eu gosto bastante, acho que o aluno interagindo da forma simplória dele, trazendo o tema com a abordagem que ele entendeu sobre o assunto é bem efetivo para a nossa área. É uma coisa que eu uso bastante mesmo que eu acabe retomando o tema depois eu sempre peço para o aluno trazer a versão dele, porque muitas vezes ele tenta se agregar a nossa versão da história e não consegue fazer a absorção do conhecimento.
59	Eu não gosto de sala pré-moldada, eu sou daquelas que faz grupos, gosto de fazer gincana, não para promover discórdia, até ontem fiz no laboratório, mas para ratar fármaco de pacientes críticos. Em fármaco uso bastante gincana com o pessoal, por exemplo, brincadeira de força, jogo de palavras. Uma vez em sala, dentro da gincana, começou uma corrida de obstáculos e o pessoal respondia uma pergunta em cada obstáculo que passava, claro que tudo isso valendo nota, porque para eles é isso que interessa, mas eu acho que foi uma das atividades que o pessoal participou bastante.
60	Uma coisa que usamos muito também é a experimentação e a simulação. Além dos estudos de caso, fazemos a questão da simulação, montamos um cenário, eles simulam

	a situação e depois fazemos o briefing, que é a avaliação daquele cenário, é bem legam também.
61	Por exemplo, eu fazia gincana ou alguma coisa com alunos jovens, fazia bastante com a turma da noite também porque normalmente são turmas mais maduras, são pessoas que trabalham durante o dia e às vezes trabalham até como auxiliares, então eu preciso prender a atenção deles. Turmas diurnas, às vezes com alunos muito jovens talvez a sala invertida seja mais interessante pelo tempo de pesquisa que eles vão conseguir ter. Então eu acho que a metodologia e a aceitabilidade são muito de maturidade da turma, de você perceber essa maturidade.
62	Tem uma aula de geriatria que eu gosto muito e eu faço um baile dos idosos onde eu vou falar de DSTs e ISTs e eu realmente ponho a sala como se fosse um baile mesmo, com aquelas músicas nostálgicas, um bailão da terceira idade. E tem sala que rende que é uma beleza, mas tem outras que passam o tempo todo rindo que o objetivo acaba sendo estendido.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice J – Indicador 03: Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem

Indicador 03 - Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem	
04	E não vou nem disser se é porque o aluno trabalha, ou se o aluno não trabalha, porque as vezes a gente tem sala que os alunos trabalham e esses alunos conseguem ler, depende muito da sala, depende da idade do grupo, de como eles estão focados naquele assunto.
05	Quando você está numa universidade que o público é muito diversificado, você tem alunos e vieram de escola super boas, superpreparado para você trabalhar com uma metodologia ativa e bem dinâmica e tem alunos que não sabe nem mexer no computador e que tiveram uma formação não muito legal e eles não vão dar conta de fazer esse processo.
35	Quando você acaba tentando trabalhar essa metodologia, existe resistências dos nossos alunos em entender esse contexto, essa nova maneira de aprendizado, de método.
38	Quando falamos que não tem mais prova, que a avaliação é diária, alguns se assustam imediatamente, outros ficam felizes porque acham que vai ser tudo muito fácil, os alunos que ficam assustados dizem: “meu Deus, mas será que ela vai ser quem sou eu? Será que no final vou estar reprovada porque não me conhece?”. É um aprendizado constante para a minha metodologia, é uma coisa que para mim é muito nova porque não tive essa vivência como estudante e hoje tento passar como docente.
39	Entendo a barreira dos meus alunos quando eles realmente não aceitam, ainda querem uma aula expositiva em que o professor é o protagonista, às vezes quando você pergunta para o aluno se ele quer participar ele diz: “não quero, não quero falar”. Então, nós também entendemos essa barreira deles e hoje eu digo que vemos a sala de aula muito mista, porque as pessoas que pararam de estudar durante muito tempo estão retornando, pois hoje o mercado de trabalho exige que eles tenham uma formação, então nos deparamos com essa situação.
42	Você percebe que o pessoal não tem um desconhecimento, mas uma resistência às metodologias ativas. Eles te falam por A mais B, não digo que justifica, mas tentam explicar ou justificar que eles aprenderam daquela forma e assim se torna mais difícil.
63	Eu já percebo que quanto mais jovens, mais fáceis de aceitar essas metodologias. A maioria aceita bem, mas é como as meninas falaram, você não consegue aplicar as mesmas para todas as turmas, cada período é uma forma diferente que a gente faz. Aqueles que são mais antigos são um pouco mais resistentes, principalmente quando você pede para que eles pesquisem, para que deem a opinião, se coloquem na outra posição, eles querem aquela aula que ficamos falando, do cuspe e giz, que agora nem giz tem mais, eles preferem, mas depois eles se acostumam.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice K – Indicador 04: Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas

Indicador 04 – Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas	
08	As dificuldades vêm dentro desse processo que eu já te falei, a diversidade dos alunos e às vezes você não tem equipamentos, você não tem a quantidade de livros que você precisa, não tem Wi-fi dentro da sala para você fazer uma busca ou uma pesquisa.
09	Você não tem internet na sala para o aluno e isso dificulta, as vezes não tem material mesmo, não ter um boneco, não ter um instrumento que você possa utilizar naquele momento, isso dificulta, por que senão você começa a trabalhar na imaginação e a imaginação não é uma metodologia ativa.
43	As nossas dificuldades já começam quando você entra na sala de aula, porque o formato ainda é o professor lá em cima e os alunos lá embaixo, as carteiras são enfileiradas, não temos essa didática toda.
44	Hoje a maioria das salas de aula que eu entro já começamos na dificuldade da fila, da organização da sala e nós como docentes já entramos querendo abrir uma roda, eles pensam: “pronto, ela já vai começar a perguntar as coisas, vamos ter que começar a falar”. Assim já começa uma barreira logo do aluno nesse primeiro momento.
47	Quando o aluno chega até nós no curso técnico e na graduação, e tentamos modificar eles vêm com um processo cultural, mas nós também temos muito professores estagnados ao processo cultural de aula expositiva e você encontra dentro do seu quadro de docentes, professores que não fazem o uso de metodologia ativa, ou que não fazem a disposição diferenciada de sala e você tem o problema de contrapor um colega de trabalho e o aluno te olha e diz: “mas o professor fulano de tal faz assim”.
48	Existe a dificuldade de falta de aporte psicológico sim, mas você tem uma falta de aporte profissional também. É complicado.
49	São questões administrativas, você vê que às vezes não é nem à docência, a coordenação docente. Às vezes a coordenação pedagógica te dá o suporte, mas a diretoria não, é a mesma coisa que colocar um diretor dentro de um hospital que não seja da área da saúde, em algum momento vai dar errado.
50	Eu acho que muitas vezes não é nem de não assumir, acho que às vezes o docente tem essa dificuldade de documentar esse processo todo. Porque você documentar sobre aluno que vai bem, é tranquilo. Mas quando você realmente tem que documentar as dificuldades dos alunos, das situações vivências por ele e batemos muito na tecla entre nós docentes do curso de enfermagem, e temos que bater na nossa técnica de enfermagem. Aí somos técnicos mesmo de área, não pensando só no processo pedagógico. Mas na nossa responsabilidade de escrever: “o aluno não sabia o local colocar o manguito”. Para explicar exatamente na nossa forma técnica.
51	O docente gera sua dificuldade quando ele se nega a olhar para o aluno com essa percepção de: “olha, esse aluno não tem condições”. E vemos muitos docentes assim, de abaixar a cabeça e falar: “não vou reprovar e lá na frente o professor do estágio reprova”. Assim você passa para o docente. Então vemos a dificuldade do docente, a dificuldade do aluno, mas também tem a dificuldade da instituição.
52	Falamos muito sobre alunos, mas é difícil também achar docente com essa ideologia para nós mudarmos essa perspectiva de pessoas qualificadas realmente para o mercado de trabalho, é difícil em ambas as partes.
53	Temos as dificuldades do aluno e da instituição, mas essas já são conhecidas, agora precisa-se pensar na dificuldade do docente. Então é uma engrenagem, se uma peça falhar, todas as outras falham. Nós como colegas conseguimos conversar, mas é difícil quando você encontra um colega mais antigo. Não mais antigo, porque às vezes é um

	colega novo, mas que usa uma metodologia antiga. Realmente, eu acho que em relação a dificuldade de metodologias ativas é a execução, igual foi mencionado, o profissional precisa perceber sim, mas ele precisa executar isso também.
54	Acho que uma das nossas dificuldades é aprender como aprender, como aprender com isso tudo nas duas mãos, tanto docente, direção, coordenação, todo mundo. Aprender como aprender.
67	Eu acho que dependendo do conteúdo, da disciplina eu confesso que tenho uma certa dificuldade sim, mas também concordo com que às vezes não é só a disciplina, não só o conteúdo, é a turma também.
74	Mas teve dificuldade e ainda tem muita, porque às vezes você prepara uma aula toda, você acha que vai ter um bom resultado e não é o resultado esperado, você vai ter que refazer esse processo de novo e às vezes é com a mesma turma, e tem que reiniciar, reorganizar, replanejar um conteúdo que você já tinha, e com aquela turma não deu certo. A gente sempre tem dificuldade, eu acho que é difícil falar que não tem.
75	Eu ainda tenho muita dificuldade, porque às vezes eu venho com uma expectativa tão grande de dar aquela aula porque eu montei e estava tudo lindo, aí não funciona para os alunos e você tem que replanejar, reorganiza. Eu acho que isso tem que dá e às vezes o que você faz para uma turma, não dá para outra, então eu acho que dúvidas e dificuldades eu ainda encontro bastante sabe, porque às vezes nem sempre o que eu planejei deu certo, às vezes não dá.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice L – Indicador 05: O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor

Indicador 05 – O preparo pedagógico na formação do enfermeiro professor	
02	A gente não tinha esse preparo, eu tinha o preparo para comunidade, mas não o preparo para uma sala de aula e a gente vai aprendendo com erros e acertos.
22	Eu acho que é importante, mas acho que não damos o devido valor. Porque a maioria dos enfermeiros que saem, eles não saem para dar aula, eles saem já pensando em ir para o hospital ou alguns que já conhecem outras áreas.
78	Então eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu fui bolsista de iniciação científica desde o segundo ano, finalzinho ali do primeiro ano, finalzinho do segundo semestre, início do segundo ano, então eu tinha contato com a área e não posso dizer que eu não tive a indução na docência, eu tive, mas também foi um pouco por escolha, eu já tinha esse querer: “vou para a iniciação científica”, logo que eu fiquei sabendo, mas a faculdade propicia logo no primeiro semestre, ela te mostra isso, eu sei que é até hoje.
79	E no primeiro semestre nós já tivemos algo relacionado, não propriamente dito à docência, mas à iniciação científica, já se tinha mostrado um outro lado da enfermagem, não como hospitalocêntrica, não como assistencialista, curativista e nós tínhamos muitos projetos, todo semestre nós tínhamos um projeto novo ao nível de atenção básica, saúde coletiva, eram muitos projetos.
80	Eu acho que noventa por cento da minha turma não se voltou nem para a docência, nem para iniciação científica, então noventa por cento delas hoje são enfermeiras, atuantes na área, principalmente na área hospitalar com as suas mil especializações, mas cada um na sua área.
81	Mas realmente eu acho que a docência em si não é incitada no curso, você acaba conhecendo por outros meios, mas em geral é por busca própria, eu acho que é isso.
82	Nós não tivemos base nenhuma para docência, no nosso curso não. Houve incentivo para pesquisa, para iniciação científica, empreendedorismo, mas a base realmente para licenciatura não teve. Então, as matérias básicas, didática, metodologia, psicologia da educação, planejamento de ensino, isso não teve nada. Isso veio depois na pós-graduação, eu falo que isso é uma forma de eles ganharem dinheiro, eles não dão durante a graduação e depois obrigam você a fazer uma pós-graduação em docência.
83	Eu acho que o incentivo foi meio que indireto, ninguém falou, eu via aqui estava realizada, eu vi minha tia realizada e feliz, eu vi a minha mãe, eu vi meus tios, isso que me estimulou muito e segui essa área.
85	Eu via a questão da docência também um pouquinho diferenciada, não só dentro da sala de aula, talvez por isso hoje que eu não goste tanto de sala de aula quadrado assim, porque eu tive a oportunidade de visualizar os meus professores fazendo isso, colocar a gente sentado na grama na frente do ônibus, fazendo lanche e já revisão de políticas públicas.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice M - Indicador 06: Busca por aprimoramento e capacitação profissional

Indicador 06: Busca por aprimoramento e capacitação profissional	
15	Sempre estou atrás de algum curso, não paro nunca. Eu gosto de estar sempre atualizado.
16	Acho bacana, eu gosto de fazer sempre essas atualizações. Faço curso final de semana ou à noite, adoro ir para congresso, porque a gente aprende muito.
17	Aqui na instituição a gente tem alguns cursos que a própria Universidade oferece quando a gente tá voltando de férias ou para sair de férias e o pessoal do T.I. traz alguns cursos.
18	Mas a questão de você ir para congresso, fazer curso especializado, participar de sociedade é tudo por sua conta.
24	Eu tenho feito cursos desde o ano passado, por causa do ensino remoto. Então a gente tem visto muito sobre metodologia ativa, sobre aprender algumas técnicas com o objetivo de prender a atenção do aluno.
27	É da minha parte, acho que ano passado eu fiz uns vinte e cinco cursos, eu que procuro.
28	A universidade ofereceu dois cursos para nós, com abordagem em vários temas. Por exemplo sobre metodologias ativas, até mesmo a aprender usar o Zoom, o Google Meet.
86	A instituição que eu trabalhei sempre incentivava e existia, uma, duas ou até três vezes por ano, alguns que era instituição que custeava. Juntava vários professores, até em cidades de fora a gente ia, tudo ficava por conta da instituição, era é muito legal antes dessa pandemia toda. Não era obrigatório, mas cada um escolhia a área que queria fazer, era muito interessante, e outros cursos realmente foram por minha conta.
87	Em relação a mensalidades, não. Até porque eu trabalhava no hospital, tanto que na pós, o hospital não custeava nada em relação a mensalidade. Mas eu tive grande facilidade.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice N – Indicador 07: Questões institucionais relacionadas aos docentes

Indicador 07: Questões institucionais relacionadas aos docentes	
36	...eles têm essa metodologia muito forte de aprendizado dentro da instituição, onde o aluno recebe o material antes mesmo do processo de matrícula, informando essa forma de aprendizado e conteúdo, não especificamente como vai ser, mas que existem esses métodos e ainda assim, encontramos barreiras.
37	Na instituição temos uma reunião mensal e trabalhamos muito essas metodologias ativas, trabalhamos por área, é muito legal porque levamos as dificuldades da enfermagem na aplicação dessa metodologia e conseguimos trocar, às vezes até aula mesmo, de como deu certo com um e com outro e tentar aplicar na sua turma. Porque as turmas são diferentes, cada aluno aprende de uma forma diferente.
64	Na instituição que eu estou é totalmente, o mínimo que você faz são os slides e as aulas expositivas. Somos incentivados, rebemos treinamentos e encontros, agora, infelizmente com a pandemia, é um pouco mais difícil alguns encontros, eles acontecem de maneira virtual. Mas é o contrário, temos que usar, quanto mais usarmos, quanto mais inovarmos, isso faz parte inclusive dos princípios, eles trabalham com metodologia do Pontes, enfim.
65	Agora eu percebo que na instituição do nível superior, não sei se é na que eu estou, já tem talvez um pouco mais de resistência, você pode fazer o que você quiser, mas no final tem que dar aquela prova X baseado naquela apostila X, não pode fugir daquilo, entendeu? Então eu uso as metodologias, eu vejo a aceitação, porque acaba que a turma também não é muito estimulada, dessa forma vamos com um pouquinho mais de calma. Mas no final vai ser aquela avaliação e vai ser aquele negócio mais engessado, é a minha realidade hoje.
84	Em uma delas eu tive dificuldade. Eu acho que em toda instituição, como todo local que você vai trabalhar, as pessoas ficam com receio de como você é, eles não conhecem a sua formação por mais que na hora de contrato você entregue seu histórico etc. Eu tinha mais de duzentos por cento de hora/aula optativa, mas eu acho que as pessoas se sentem nesse sentido de: “o desconhecido”.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice O – Indicador 08: A experiência profissional e a importância de inovar a prática

Indicador 08 – A experiência profissional e a importância de inovar a prática	
01	E começamos a educação em saúde desde o primeiro ano da faculdade e depois de formada trabalhando no hospital a gente sempre era solicitado a fazer um estudo de um caso clínico e apresentar um caso clínico para todos os colegas, fazíamos uma mesa-redonda de discussão, logo trouxe bastante embasamento.
10	Com o passar dos anos, quanto mais anos você tem dentro da academia, mais você trabalha metodologias ativas, isso no meu caso, porque existem professores que se fixam mais nos slides e eu não, cada vez mais eu corro do slide e ficando mais velha nessa parte de discussão.
19	Eu procuro inovar nas minhas práticas, as vezes não consigo como eu queria, mas eu procuro sim. Os meninos brincam que eu sou empreendedora, que eu tenho muitas ideias, mas eu gosto de buscar, nem sempre eu consigo colocar tudo, por falta de tempo, por falta de local, material, mas eu gosto sim e me considero uma buscadora.
30	Corremos atrás de eventos para o aluno, tudo que precisa de auxílio como por exemplo campanhas, é responsabilidade minha, corro atrás do aluno e etc. Algumas coisas encaixamos como estágio, outras como atividade voluntária, então eu tenho essa facilidade.
34	Isso é muito importante para nível de crescimento profissional, para nós que somos formadores de opiniões e formadores de futuros profissionais, eu acho que temos muito a somar e a mudar as estatísticas que vemos hoje tipo: “a pessoa é desqualificada para o mercado de trabalho”. Mas será que o problema não está em nós? Talvez na nossa didática? Porque como que eu quero que um aluno me atenda bem na área da saúde, se eu não uso dos argumentos na qual eu o faço sair da zona de conforto e colocá-lo como protagonista da sua respectiva atuação ou da sua respectiva formação acadêmica.
40	Às vezes falamos que precisam revirar de ponta cabeça, vestir aquela roupa para agradar o aluno. Não! Entenda o seguinte, o aluno quando quer aprender é ele que quer aprender, você pode fazer o que você quiser, se ele não estiver a fim ele não vai aprender. É provado cientificamente que os primeiros dezessete minutos é o interesse, então é do interesse dele captar.
41	Eu não tenho que fazer tudo para ele aprender, não tenho. Eu vou fazer dentro da minha capacidade, dentro da minha boa vontade e dentro daquilo que eu estou disposta a fazer, a troca vai existir.
88	Eu acho que a gente inova todo dia. Eu acho que ser professor e falar “professor inovador”, é pleonasma. Ele está se inovando, se renovando e se reinventando.
89	Eu acho que eu tenho muito a melhorar ainda, eu tento levar alguma coisa nova, tento ser esse professor inovador, mas eu acho que eu ainda preciso melhorar muita coisa, eu preciso ainda descobrir muita coisa.
90	Eu acho que talvez para o enfermeiro seja um pouco mais, não digo fácil, mas por ser mais flexível você aprende que inovar depende de você e que você não precisa gastar milhões para inovar, a gente consegue inovar com muito pouco, eu tento trazer isso para a docência.
91	É isso que a gente precisa entender, que você precisa ir direto e quando você é direto, simples, básico, você atinge a sua população, não importa a classe social que ela esteja, não importa o nível cultural que ela esteja, seja direto, olha nos olhos.

FONTE: Elaborado pela autora.

Apêndice P – Indicador 09: Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem

Indicador 09: Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem	
11	Agora por exemplo esse ano que a gente ficou nessa pandemia foi muito difícil para gente fazer dessa maneira, porque a gente está online, a gente está no Zoom, no Meet, no Skype e o aluno fica caindo, as vezes lançava mão de slide mesmo, em cima daquilo a gente fazia uma discussão, depois pedia uma leitura, mandava ver filmes para que eles assistissem em casa e depois a gente voltar para discutir aquele processo.
21	E como eu falo, você fica dando aula para várias bolinhas, não é? Parece uma sessão espírita, entendeu? “Fulano, você está aí? Fulano, você já chegou? Quem está aí?”
32	Do ano passado para cá nos mostrou que o docente é extremamente adaptável ele é extremamente flexível e ele precisa ser assim, não só enquanto enfermeiro. Enquanto enfermeiros somos adaptáveis sim, mas enquanto docentes também, e a gente precisa disso.
68	A dificuldade está agora, não é? Dar aula online na pandemia, sim.
69	Talvez tenha sido isso que fez eu ter essa impressão, mas eu acho que nos últimos tempos eu tenho tido dificuldade, mas realmente as aulas por vídeo dificultam.
70	Mas eu acho que realmente eu estou com essa impressão de agora, porque eu me vi tentando dar técnicas básicas aqui com figura, com vídeo, pegando coisas em casa, porque também não tinha como trazer do laboratório, então você pegando um papel dobrando e fazendo uma gaze. Então eu me vi um pouco dificultada no último ano, nos últimos tempos. Mas talvez realmente seja reflexo desse sistema de pandemia e eu confesso honestamente, inclusive com relatos de aluno, seja de graduação ou técnico, aula por vídeo não é efetiva.
71	Porque eu estou em casa e meu marido entrou, meu cachorro está arranhando a porta, depois a sogra liga. No meio da aula de manhã, o vizinho resolveu fazer reforma, eu não consegui dar aula, encerrei mais cedo e disse: “gente, sinto muito”. Aí os alunos tinham um trabalho para apresentar e a internet cai, o grupo inteiro não consegue estar presente. Em uma das apresentações, o aluno estava na chuva com um guarda-chuva porque ele morava no interior e ele perguntou: “professora está muito frio aqui, posso apresentar primeiro?”.
72	Então eu acho que essas aulas por vídeo acabam sendo expositivas, é difícil você usar metodologia ativa, principalmente nesse último ano, não é efetivo, hoje um aluno disse para mim, ele falou assim: “professora, eu espero que nós não sejamos prejudicados na hora de contratação”.
73	Me deixa falar uma coisa, eu estou vivendo uma experiência com os alunos que tiveram todo o conteúdo, desde o C5, que é a unidade de técnicas básicas e todo esse contexto de forma remota e a nossa preocupação era em campo de estágio. Mas foi uma surpresa para nós docentes de quanto eles vieram preparados, eu acho que por conta da dificuldade de ser remoto, da adaptação, de ter invertido toda a situação, dos alunos terem que fazer muita busca e a gente muito mais com as aulas expositivas, mas eu vou falar assim para vocês, eles me surpreenderam e surpreenderam o restante dos docentes, de tão bem preparado que eles vieram com o conteúdo teórico e o quanto facilitou que e eu fizesse uma vez aqui na unidade, mostrasse para eles e na segunda vez eles já estavam fazendo. Porque o conteúdo teórico veio e veio muito forte, as alunas disseram para mim: “professora, a gente nunca tinha baixado um App, a gente nunca tinha feito uma busca na internet e a gente teve que aprender a fazer todo esse conceito também e

	isso acrescentou muito porque a gente abriu um link, que abria outro que dava mais informação, então o aprendizado foi muito positivo e estamos muito felizes”.
77	Até março de 2020, sempre, de março de 2020 para cá eu tento que seja frequentemente, nem que seja às vezes até em uma brincadeira ou trazendo o assunto para a realidade. Então aí eu diria que tentamos ser frequentemente nesse último ano. Mas eu condiciono que não chegou a ser raramente, mas pouco utilizado em relação ao que conseguia no ano anterior, 2019 até início de 2020.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE Q – Caracterização das aulas que os discentes do curso técnico mais gostam

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 01	Aulas teóricas demais.
AT 02	Como estou fazendo técnico em enfermagem, gosto das aulas práticas.
AT 03	Regra de 03
AT 04	Dinâmicas com assuntos mais comentados.
AT 05	Aferição de sinais vitais, diluição de medicamentos, gotejamento, glicemia capilar, insulina, Heparina e Penicilina Cristalina,
AT 06	Primeiros Socorros
AT 08	Gosto de aulas mais metódicas
AT 09	Gosto de aulas que tenham muito recurso áudio visual.
AT 10	Glicemia capilar e aferição de pressão.
AT 11	Aulas dinâmicas, sem ficar sendo repetitivo em assuntos já vistos e discutidos.
AT 13	Com perguntas para debate de ideias e com jogos.
AT 14	Experiências práticas e debates.
AT 15	Gosto bastante do sistema em que o aluno pesquisa para apresentar e depois o professor complementa com a explicação dele.
AT 16	Aulas práticas.
AT 17	Estudo de caso com patologias e aulas práticas.
AT 18	Gosto de aulas dinâmicas.
AT 19	Aulas objetivas e que mostram na prática o exercício da profissão.
AT 20	Simples, objetiva e prática.
AT 21	Gosto do jeito que a professora explica, quando ela passa os slides.
AT 22	Gosto muito da aula que fala sobre as doenças, como elas se desenvolvem e corpo humano (anatomia) e os cuidados com o paciente. O jeito que a professora explica trazendo os fatos, exemplos e vídeos faz com que nós compreendemos melhor e deixa as aulas gostosa e prazerosa.
AT 23	Dinâmicas.
AT 24	Eu particularmente gosto de todos os métodos de aula. Gosto mais das aulas coma atividades em grupo e das aulas onde nossa participação é maior. Todos os assuntos são bem interessantes e acaba que todas as aulas são superlegais.
AT 25	Aulas com relatos reais, imagens chamativas e atividades em grupos.
AT 26	Gosto quando o professor desenvolve uma conversa com a sala sobre o assunto.
AT 27	Prefiro aulas com participação direta dos alunos, é uma forma de tornar a aula mais interessante. Ajuda bastante a apresentação de vídeos, slides e perguntas. Uma aula em que somente o docente fala é cansativa.
AT 28	Gosto de matemática e gosto de resolver trabalhos em grupos.
AT 29	Gosto quando a professora passa a material e explica e depois passa atividade de fixação individual.
AT 30	Sou muito visual, então prefiro que ela mostre mais figuras e tópicos, junto com os vídeos e textos também.
AT 31	A interação com a turma.
AT 32	Aulas práticas onde você executa o que aprendeu.
AT 33	Apresentar trabalho.
AT 34	Creio que as aulas mais simples são as mais efetivas, digo as aulas onde é passado o conteúdo e logo após alguns exercícios para fixar (algo bem leve) e depois a avaliação podendo ser um pouco mais rígida.

AT 35	Anatomia.
AT 36	Aula dinâmicas.
AT 37	Mediação e projeto integrador.
AT 38	Gosto das aulas que têm interação com o aluno, é isso acontece, a professora é dedicada e disposta a ajudar os alunos, explicando cada detalhe da matéria por mais que o tempo seja curta para tanta coisa, ele consegue colocar dentro do tempo e ensinar de uma forma clara e específica.
AT 39	O professor deve proporcionar o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, possibilitando que faça uma análise de forma clara sobre a realidade do ensino, proporcionando situações em que o aluno construa seu próprio saber.
AT 40	Gosto de aulas dinâmicas e com bastante práticas.
AT 41	Aulas práticas e dinâmicas.
AT 42	Quando a professora explica na lousa com a sala.
AT 43	Gosto de aulas práticas.
AT 46	Aulas práticas.
AT 47	De forma dinâmica.
AT 48	Aulas práticas.
AT 49	Aulas práticas, graduação de seringas, soroterapia e cálculo de medicamentos.
AT 50	Português e matemática.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE R – Caracterização das aulas que os graduandos mais gostam

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	Aulas participativas ou com contato maior com a população, de criação de conteúdo e voltada para a saúde.
AG 02	Rodas de conversa, casos clínicos e dinâmicas de grupo.
AG 03	São importantes as aulas que são ministradas com metodologias ativas, como solicitar ao aluno para ler trecho de algum artigo e discutir posteriormente, ou quando o aluno deve ler previamente algum conteúdo (livro ou trechos de alguma literatura) em casa para poder dissertar depois em aula (propiciando mais tempo para sanar dúvidas dessa forma, além de evidenciar mais envolvimento).
AG 04	Apresentação de forma artística, desenvolvimento de outras formas de elucidar conteúdos (elaboração de cartazes, folders, apresentação em vídeo, desenhos, jogos, etc.), conteúdos práticos de fixação, dinâmicas, compartilhamento de experiências e rodas de conversas.
AG 05	Gosto de aulas participativas em que são colocadas situações que fazem os alunos ter pensamento crítico sobre o assunto ou aulas que o professor interage com os alunos fazendo perguntas e fazendo os alunos pensarem sobre o que está sendo discutido.
AG 06	Aulas 3D, dinâmicas didáticas e divertidas.
AG 07	Gosto de aulas dinâmicas em que haja interação do aluno com o professor e com tema desenvolvido na aula, gosto de exemplos de atividades interativas.
AG 08	Aulas que demandam interação e que mostrem a vivência real das funções de enfermagem.
AG 09	Aulas práticas.
AG 10	Gosto de aulas em que o professor vai direto ao ponto a ser apresentado e correlaciona a matéria com exemplos do dia a dia, seja, de sua própria experiência ou com uma situação hipotética envolvendo o trabalho de enfermeiro. Gosto de aulas mais curtas que utilizam uma linguagem mais fácil e em contrapartida, gosto que o material enviado pelo professor (slide, apostila etc.) seja bem detalhado para leitura, recapitulação e estudo posterior.
AG 11	Aulas com exemplos do cotidiano.
AG 12	O conteúdo deve ser abordado em sua forma teórica, sendo aula em slide ou até mesmo artigos relacionados ao assunto, mas deve ser aplicado aulas práticas e discussões em grupo em possibilitam um maior aprendizado.
AG 13	Algo expositivo na lousa, seja palavras chaves, mapa mental, desenho e aula prática.
AG 14	Gosto de aulas em que temos a aulas teórica e logo depois temos que executar o procedimento e o professor vai corrigindo os erros.
AG 15	Quando ele explica de maneira clara.
AG 17	Quando o professor só lê slide
AG 18	Gosto das aulas práticas, uma aula explicativa e sem muito slides.
AG 19	Disciplina de geriatria e gerontologia.
AG 20	Ainda gosto do método antigo, com questionários.
AG 21	Eu gosto das aulas práticas onde nós temos que participar e dar nosso melhor.
AG 22	Prefiro as aulas em que o professor apenas explica o conteúdo gravando a aula, pois durante a aula síncrona não consigo absorver muita coisa, sempre estudei sozinha em casa, até mesmo quando as aulas eram presenciais! No caso do

	EaD prefiro sentar-se depois com aula gravada e ir estudando, pausando conforme preciso e anotando, voltando se não entendo algo e assim por diante.
AG 23	Aulas dinâmicas.
AG 24	Gosto das aulas nas quais eles expõem o conteúdo e conversa com descontração e perguntando o que entendemos.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE S – Descrição dos discentes do ensino técnico sobre metodologias ativas

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 01	Entrevista e questionário.
AT 05	Pesquisas.
AT 09	Aferição de pressão arterial.
AT 10	Coleta de dados.
AT 16	Vivenciar o aprendizado.
AT 17	Glicemia capilar e pressão arterial.
AT 20	Aulas em que inverteram os papéis, os alunos dão a aula e o professor só fala o necessário.
AT 23	Elaboração de projetos.
AT 25	Trabalhos em grupos.
AT 28	Elaboração de trabalhos.
AT 33	Explicativo é um deles, a professora apresenta o conteúdo e depois explica para a sala.
AT 35	Dinâmicas em grupos, jogos e estudo de caso.
AT 40	Estudo híbrido, sala invertida e estudo de caso.
AT 43	Métodos ativos.
AT 48	Pesquisa rápida e apresentação do que estava falando em sala.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE T – Descrição dos graduandos sobre metodologias ativas

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 2	O professor orientou aos alunos para estudarem capítulos de livros em casa para a discussão em aula, o que envolveu a participação de todos.
AG 4	Seminários, discussões de casos clínicos, construção de plano de cuidados em grupos.
AG 6	As aulas com métodos ativos têm característica de serem mais agitadas e requer atenção para que depois possamos refletir e discutir sobre algum tema ou levantar uma hipótese.
AG 7	Seminários, mapa conceitual e questionários.
AG 9	Brainstorming onde cada aluno escreve algo no quadro; jogos estilo quis referente ao assunto da aula; questionário sobre o tema antes e após a aula com discussão entre turma e professor; etc.
AG 10	Tornou a aula mais dinâmica e lúdica.
AG 15	Ver o procedimento e explicar para o amigo, sendo corrigido após ter aulas práticas e depois executar o procedimento explicando.
AG 16	Dinâmica.
AG 22	São aulas mais interativas onde exige participação constante de todos os alunos praticamente.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE U – Explicação dos discentes de nível técnico sobre o porquê das aulas com metodologias ativas desenvolverem o raciocínio e pensamento crítico

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 03	Acredito que quando colocamos a mão na massa aprendemos mais.
AT 05	Porque eu gosto muito da aula.
AT 06	Gera mais ideia.
AT 10	Não vejo ligação entre pensamento crítico e trabalhos rasos em grupos.
AT 11	Quando existe essa troca de aluno/professor e mais atividades lúdicas ou projetos que fazem o aluno pensar e vivenciar seja qual for o tema, esse aprendizado fica fixo, pelo menos comigo se eu experimento e vivencio uma situação jamais esqueço. E se é algo que gosto fixa mais ainda.
AT 13	Porque um ajuda o outro.
AT 14	Aprendo com o outro, posso convencer para o meu ponto de vista ou ser convencida para melhorar através do ponto de visto do outro.
AT 15	Porque sempre encontramos várias respostas diferentes para uma única questão.
AT 16	A participação de grupos e estudo de casos colaboram para um melhor entendimento.
AT 18	Quando se trabalha com outras pessoas é necessário compartilhar opiniões e saber reconhecer quando está errado e defender sua opinião quando certo, isso ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, conhecimento e confiança.
AT 19	Através das pesquisas, conseguimos raciocinar melhor a matéria.
AT 20	Porque sempre um colega sabe alguma coisa a mais do que você.
AT 21	Estimula muito, como por exemplo sintomas e descobertas de algumas doenças, logo já quero passar as informações para quem está próximo de mim e como se prevenir. Ou alguém que cometeu algo grave no serviço, começo a me perguntar como posso fazer diferente.
AT 25	Porque dessa forma todos podem participar de forma verbal e assim raramente ficam dúvidas.
AT 26	Esses tipos de aulas nos proporcionam a troca de ideias, troca de opiniões e experiências. Isso faz com que aprendemos mais com o pouco de cada um.
AT 28	Trabalhando em grupo podemos expor várias ideias e buscar mais sobre o tema unindo nossas opiniões.
AT 31	Como tem colegas contando comigo tento me esforçar mais para não prejudicar ninguém.
AT 32	Por ser necessário pesquisa e rápida absorção do tema abordado.
AT 33	Pois temos que pesquisar para poder entender o conteúdo para poder resolver.
AT 34	Acho que esses estilos de ensinamento ajudam a fixar mais a matéria.
AT 35	Uma aula bem planejada sempre traz conhecimento.
AT 37	Ajuda a memorizar mais os conteúdos passados em aula.
AT 38	Assim podemos ter uma troca de informações.
AT 40	Porque assim não fico com muita vergonha.
AT 44	Consigo aprender.
AT 45	Porque de dois pensamos melhor.
AT 49	Porque faz com que buscamos sobre o assunto e buscamos conhecer o assunto.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE V – Explicação dos graduandos sobre o porquê das aulas com metodologias ativas desenvolverem o raciocínio e pensamento crítico

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	As dinâmicas de grupo geralmente se tornam menos cansativas do que somente a aula expositiva, tornando o entendimento mais fácil
AG 02	Porque o envolvimento com os demais alunos e conteúdo de forma ativa, auxilia na aprendizagem de forma mais facilitada. Por exemplo, ao participar do desenvolvimento de quiz/jogo de perguntas criativas, os elaboradores precisarão saber quais alternativas estarão corretas e quais incorretas, pois estes as formularão.
AG 04	Quando podemos colocar na prática tudo o que falado nas aulas pelos professores, fica mais fácil a compreensão do que está sendo falado, devido a associação do teórico e prático. Além da estimulação de novos meios para aprendizagem.
AG 05	Acho que não estimula, pois são muitas opiniões, pensamento e ações de outros, e isso me deixa confusa sobre o que eu mesma acho.
AG 06	Os trabalhos em grupo, requerem a participação de todos e querendo ou não acaba havendo um debate sobre os temas abordados para melhor entendimento de todos já que cada um tem um pensamento e pode entender de maneiras diferentes.
AG 07	Permite um estudo mais ativo por meio da reflexão, e não apenas a assimilação.
AG 08	Pois incentiva a buscar melhor aquele assunto e se aprofundar mais.
AG 09	Talvez por não haver metodologia ativa no colégio, eu não aprendi a aprender dessa maneira. Foi apenas na faculdade que tive contato com essa forma de aula, que é muito complicada pra mim principalmente quando envolve grupos numerosos de pessoas ou jogos competitivos. Fico com sensação de “lacuna” no aprendizado quando as aulas são realizadas dessa maneira.
AG 10	Precisamos saber do assunto, buscar mais informações, para ter domínio na hora de responder, defender ou criticar.
AG 11	A partir do momento em que é exposto o ponto de vista de várias pessoas, o conhecimento do indivíduo é enriquecido. Sendo assim, possibilita um maior desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico acerca do assunto.
AG 13	Os estudos de caso principalmente, ajudam a ter dimensão de como funcionam as coisas na prática, a entrar dentro da realidade, a desenvolver o raciocínio.
AG 14	Porque atividades que exigem a participação ativa do aluno nos tira da zona de conforto, e nos faz pensar e questionar o que estamos aprendendo, ou seja, saímos da posição de somente ouvir o que o outro está falando e tornar aquilo verdade, passamos a pesquisar a nossa própria verdade.
AG 15	Quando já sabemos sobre o assunto antes do professor explicar conseguimos identificar melhor quais as dúvidas e o conteúdo são melhores absorvidos.
AG 20	Estimula os alunos a aprender e diminui o “tédio”.
AG 22	Eu acho que esses métodos estimulam sim o raciocínio e pensamento crítico, mas como disse anteriormente, no EAD isso só acontece quando esses métodos são feitos individualmente, pois, trabalhos em grupos para serem feitos durante a aula sempre dão problema. Pelo que vejo em minha sala de aula, ninguém gosta de atividade em grupo durante a aula síncrona.
AG 23	Quanto maior a interação, maior o meu desenvolvimento crítico e do raciocínio.
AG 24	Porque outros métodos de aprendizado são validos e bons para fixar o conteúdo.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE W – Descrição dos graduandos sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação futura

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 02	Respeito.
AT 05	Busca por respostas de forma diferenciadas.
AT 09	Explicação do docente.
AT 10	Acredito que aulas mais metódicas, um conteúdo simplificado e “antigo”, como provas, apresentação de trabalhos principalmente individuais, provas sobre os trabalhos apresentam por exemplo.
AT 11	Para trabalhos em grupos além de aprender a matéria em si ele aprende a trabalhar em equipe, a cumprir prazos e a respeitar o colega.
AT 12	Principalmente em trabalho em equipe.
AT 19	Relacionamento e mudança de pré-julgamento.
AT 21	Participação dos alunos.
AT 23	A relação interpessoal e a comunicação.
AT 24	Ajudará na iniciativa, facilidade de trabalhar em grupo.
AT 27	Contribui para o nosso aprendizado e trabalho em equipe.
AT 28	Trabalhos em grupo, projetos jogos e dinâmicas.
AT 31	Todas as contribuições são importantes. Cada experiência, cada relato, cada curiosidade que o outro tenha para oferecer são importantes. Quanto mais sabedoria tivermos, melhor nossas chances de ser um bom profissional no futuro.
AT 32	Me ajudaria a lidar com as pessoas, desenvolver a minha fala e a tirar minha vergonha.
	O trabalho em equipe, raciocínio rápido e solução de problemas.
AT 33	Principalmente a questão de trabalhos em grupo já nos ensina de forma conjunta com outras pessoas.
AT 35	Só tem a agregar em nossa formação, pois ao trabalhar com essas atividades em questão você acaba trabalhando habilidade que poderão ser úteis lá na frente, como trabalho em grupo, mediação de conflitos e até argumentação e desenvoltura.
AT 38	A vivência de cada pessoal.
AT 39	Trabalho em equipe, proatividade, agilidade e raciocínio rápido.
AT 45	Trabalho em grupo.
AT 47	Entendimentos.
AT 48	Aprendo melhor.
AT 50	Trabalho em equipe.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE X – Descrição dos discentes do curso técnico sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação futura

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	Trabalho em grupo, liderança, trabalho em equipe, administração de conflitos, entre outros.
AG 02	Mais engajamento com o conteúdo, despertando interesse nos acadêmicos para o estudo, além de ir além das barreiras do ensino pessoal, pois os acadêmicos aprendem de diversas formas (lendo, escrevendo, ouvindo, falando, encenando etc.)
AG 03	Trabalho em equipe, habilidades na educação em saúde, comunicação efetiva com os clientes, sanar dúvidas, compreender a parte prática de atuação profissional.
AG 04	O enfermeiro sempre será um educador, mesmo que fora da sala de aula, independentemente de onde estiverem. É importante ter estratégias de aprendizagem para que se consiga atingir as pessoas em seus diferentes níveis socioeconômicos e culturais. Além da importância de se aprender a trabalhar em grupo e compartilhar de opiniões diferentes.
AG 05	Aulas e atividades que estimulem a diferença.
AG 06	Saber trabalhar em equipe.
AG 07	Saber trabalhar em grupo, estimular o pensamento crítico.
AG 08	Na comunicação.
AG 09	Socialização com pessoas não próximas, entender o ponto de vista do outro, ensinar quem possui dificuldades.
AG 10	A maneira como se comportar em momentos formais e informais.
AG 11	Ganho de conhecimento, conhecimento das experiências individuais, enriquecimento de como agir perante situações que o outro vivenciou, e principalmente a comunicação.
AG 12	Trazer a experiência, qual é o entendimento, dúvida, ideias.
AG 14	Saber lidar com as diferenças de opiniões, saber lidar com o jeito de outro em grupo e agir em equipe e tomar juntos, a melhor decisão baseada no conhecimento do outro. Saber dialogar e expor a opinião de cada um.
AG 15	Se você faz um trabalho em grupo tem que ser neutro, pois há atritos, mas pode estimular seu lado de liderança de forma eficaz. Isso é importante para um enfermeiro.
AG 17	Aprendizado.
AG 22	Creio que contribui para questão de aprender a trabalhar em grupo, com pessoas com atitudes e pensamentos diferentes umas das outras. Mas em questão de aprendizado, no meu caso, não agrega muito, pois tenho melhor rendimento pensando e estudando sozinha.
AG 23	Trabalho em grupo.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE Y – Descrição dos discentes do ensino técnico sobre constrangimento durante as aulas

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 03	Apresentação remota.
AT 08	Não gosto muito do tamanho do meu corpo e a professora fez um comentário sobre ele, mesmo que descontraído e sem intenção de me constranger, porém eu não gostei.
AT 09	Quando não me dediquei no preparo e tive que apresentar e não saiu como gostaria.
AT 11	Eu achava uma colega não muito interessada em estudar, pois ela era calada em aula, na interação colhamos juntas e vi que ela calada aprendia muito, superinteligente mesmo calada.
AT 15	Nervosismo e medo de errar.
AT 17	A falta de comunicação e a participação dos membros do grupo fez com que o projeto ficasse horrível.
AT 20	Por medo de errar ou ser criticada por minha personalidade.
AT 22	Mais ou menos, de repente surgiu um assunto que eu não conhecia muito e fiquei receosa em responder, mas fora isso não aconteceu nem mais uma vez.
AT 27	A timidez acabou me atrapalhando.
AT 30	Nunca gostei de me expor e falar na frente das pessoas me fazem perder as palavras da minha cabeça.
AT 34	É algo pessoal, não tenho problema quando se trata de falar com poucas pessoas, mas quando tem um grupo grande não me sinto à vontade.
AT 37	Timidez.
AT 42	Não aconteceu nada, eu tenho vergonha mesmo.
AT 46	Foi só a vergonha mesmo quando eu não conhecia ninguém.
AT 51	Seria uma insegurança, ansiedade. Sempre penso o que vão pensar sobre mim.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE Z – Descrição dos graduandos sobre constrangimento durante as aulas

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	Apresentação de teatro. Porém, no decorrer da apresentação a dificuldade foi contornada.
AG 06	No começo era tímida.
AG 07	Não me sinto à vontade para atuar para a turma.
AG 09	É muito complicado expor publicamente em palavras algo que não me preparei previamente para debater, preciso do planejamento do que conversarei com a sala antes de começar a propriamente apresentar algo. Em seminários realizo a pesquisa, monto a apresentação e estudo o tema incansavelmente para ter propriedade para debater na apresentação, já em aulas de metodologias ativas muitas vezes o assunto não foi sequer apresentado e já é necessário abordar opiniões ou conhecimento prévios referente ao tema que mal se conhece.
AG 10	Senti vontade de falar exatamente o que pendo sem medo ou vergonha, por ter certeza do que estava falando.
AG 14	Expus minha opinião (que era ao contrário da professora) e ela me tratou diferente dos outros alunos do grupo (não ouvia mais a minha opinião, não acatava minha ideia e só tinha críticas a fazer sobre o trabalho).
AG 22	Apenas vergonha de falar em público, mas isso em aulas presenciais, no EAD não tenho vergonha de falar.
AG 24	Eu tenho que falar na frente da sala e tenho vergonha, medo de estar errada.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AA – Relato dos discentes do técnico em enfermagem sobre execução das atividades prévias solicitadas pelos professores

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 02	Tenho uma vida bem agitada.
AT 04	Me retrai na aula remota.
AT 07	Eu não gosto muito de ler.
AT 08	Por conta do trabalho.
AT 10	Alguns conteúdos fazem necessário alguém para sanar dúvidas ali na hora. Outrora alguns dias simplesmente não é possível ler.
AT 12	Como mãe, esposa e por trabalhar fora gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos. Diferente de alguém que é sustentado pelos pais e tem tempo para se dedicar.
AT 13	Sempre estou disposta a aprender.
AT 15	Interesse em descobrir mais sobre o assunto, caso precise perguntar faço perguntas assertivas.
AT 17	Me distraio com outras coisas as vezes.
AT 19	A leitura e/ou atividade fora do horário de aula sempre contribui para entender melhor as aulas.
AT 21	Porque gosto de sempre entregar minhas atividades em dia.
AT 24	Sim, exemplo quando a aula é finalizada tenho um tempo aí costumo pesquisar ou saber mais sobre o assunto.
AT 27	Sempre que tiver disponibilidade eu aceito fazer qualquer coisa.
AT 29	Consigo, mas dependendo da atividade não consigo terminar a tempo.
AT 30	Se não houver estímulo fora da sala de aula é fácil esquecer a matéria.
AT 33	Dificuldade de falar em público.
AT 35	A leitura adicional sempre ajuda no aprendizado.
AT 38	Minha vida é muito corrida.
AT 40	Não gosto de fazer fora de horário de aula, mas em certos casos em que é entendido a importância e ou urgência eu procuro fazer.
AT 42	Se eu estou estudando o que for sempre quero conhecer mais sobre o assunto.
AT 44	Acredito que contribui para o meu aprendizado.
AT 45	Sim, porque sempre é em grupo, então um ajuda o outro e assim fica mais fácil de fazer e entender.
AT 47	Para aprender melhor.
AT 51	Trabalho.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AB - Relato dos graduandos sobre execução das atividades prévias solicitadas pelos professores

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 02	Por vezes, os professores não dialogam entre si, e atarefam os acadêmicos com diversas pesquisas e trabalhos. Isso dificulta a leitura de forma mais tranquila.
AG 03	Trabalho e tenho pouco tempo hábil fora da sala de aula, por mais que considere uma forma positiva de absorver o entendimento sobre a matéria lida.
AG 06	Tenho outras atividades nos horários em que não estou em aula, então as vezes fica difícil.
AG 07	Quando são materiais de leitura curta para o prazo justo, é possível se organizar para ler.
AG 08	Por conta de ter filha pequena, acabo ficando com muitos trabalhos e coisas de casa acumulados e acabo não fazendo atividades sem valor de nota.
AG 09	Se solicitado previamente eu sempre realizo o que quer que seja, mas quando solicitado durante a aula raramente consigo.
AG 10	Trabalho no período noturno e não tenho muitas horas vagas.
AG 11	Gosto de me dedicar ao máximo para aproveitar o conteúdo que os professores pretendem apresentar.
AG 12	Tenho muita dificuldade de realizar as coisas em casa, fazia tudo dentro da faculdade.
AG 14	Não lembro e não consigo absorver totalmente um conteúdo somente lendo.
AG 17	Para participar e interagir.
AG 18	Sempre entro na plataforma para realizar as atividades, porém acabei não vendo uma atividade.
AG 23	Atualmente só curso a graduação, então tenho todo meu tempo livre voltado para isso.
AG 24	Tento sempre fazer a atividade pedida.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AC – Justificativos dos discentes do ensino técnico do porquê gostarem de trabalhar em grupo

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 01	Discutir e distribuir as ideias.
AT 03	O aprendizado é melhor.
AT 06	Interação com as pessoas.
AT 08	Debate de ideias.
AT 11	As pesquisas onde a gente tem que montar algum trabalho ou projeto que leva o grupo a se comunicar muito.
AT 13	Cada um expõe sua ideia e acaba ajudando e facilitando para executar.
AT 15	Exercícios no caderno, um seminário bem levinho e até um debate.
AT 16	Porque o trabalho em grupo estimula o desenvolvimento de todos ao conhecimento.
AT 17	Interação, aprendizado com o outro.
AT 18	A gente aprende mais em grupo.
AT 21	Um ensina o outro, isso é muito bom.
AT 23	Desenvolvimento do tema e criatividade para apresentar.
AT 24	Da participação e interação dos demais na construção do trabalho.
AT 26	Tudo relacionado, pois sempre têm alguém que tem um pré-conhecimento sobre o assunto.
AT 28	O compartilhamento de ideias.
AT 29	Troca de ideias e divisão de responsabilidades.
AT 31	Porque temos mais ideias e flui o trabalho.
AT 32	Gosto da interação com as pessoas.
AT 33	Apesar de ter vergonha, estou gostando de apresentar trabalhos em grupo.
AT 35	Gosto de participar em grupo em todas as atividades porque sempre um ajuda o outro.
AT 37	Ajuda do meu colega.
AT 39	A interação com os demais e ver os vários pontos de vista sobre o mesmo tema, isso ajuda a ter um senso maior.
AT 41	Você aprende mais, quando está com dúvida o outro sabe explicar.
AT 42	Gosto porque cada um dá a sua opinião, cada um faz a pesquisa sobre o assunto e todos trabalham em equipe.
AT 43	Gosto de fazer trabalhos em grupos, slide, leitura e troca de conhecimento.
AT 44	Diversidade de ideias.
AT 45	Pesquisa sobre assuntos relacionados a aula.
AT 46	Gosto, pois cada um dá sua ideia, cada um vai conhecendo melhor o grupo e deixando a vergonha de lado e interagir com os colegas.
AT 48	Sou uma pessoa tímida, então trabalhar em grupo me obriga a me envolver com outras pessoas.
AT 50	Quando nós escolhemos o grupo que montamos, ajuda no entendimento da matéria.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AD - Justificativos dos graduandos do porquê gostarem de trabalhar em grupo

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 02	Gosto de realizar formatação do trabalho final e ler todo o conteúdo depois. Isso me permite aprender o todo. Além de realizar a divisão das partes e orientar sempre que possível demais colegas que tenham dificuldades.
AG 05	A divisão de tarefas.
AG 06	Gosto da interação e discussão sobre os temas.
AG 08	A maneira com que pessoas completamente diferentes, chegam ao mesmo resultado no fim.
AG 09	Grupos de no máximo 3 pessoas são bons para se trabalhar, pois o trabalho pode ser dividido efetivamente e ao fim pode-se debater facilmente o ponto de vista de cada um e seus achados para montar o trabalho final. Já grupo muito grandes são disfuncionais.
AG 11	Contribui para o aumento do conhecimento de todos os envolvidos e consequentemente o trabalho fica mais enriquecido.
AG 12	Gosto de discutir as ideias, gosto de saber as diferentes opiniões e refletir.
AG 15	No caso clínico, pois é importante verificar o ponto de vista de outras pessoas frente aos problemas apresentados.
AG 17	Troca de conhecimentos.
AG 18	Gosto de discutir assunto, ver o lado das outras pessoas.
AG 19	Acho que absorve mais o conteúdo todo.
AG 24	Trabalhos e estudos de caso.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AE – Justificativos dos discentes do ensino técnico do porquê não gostarem de trabalhar em grupo

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 02	Não gosto muito do convívio social.
AT 03	Não gosto de pessoas.
AT 19	Acho muito rasa e clichê a ideia de que trabalhar em grupo estimule de alguma forma nossa futura vida profissional na enfermagem (principalmente discurso dos docentes em porque tais atividades são vistas com tanta frequência na área).
AT 25	As vezes gosto de trabalhar em grupo. Depende muito do grupo, tem pessoas que participam de grupos e não se comprometem. E tem aqueles que quer fazer sozinho. E nesses casos gosto de fazer sozinho e montar minhas ideias.
AT 30	Uma questão pessoal, prefiro sozinha, acredito que aprendo mais sobre o assunto do que em grupo.
AT 38	As vezes as coisas não são do jeito que a gente quer, seja a ideia de um colega ou a metodologia escolhida pelo grupo para fazer a atividade.
AT 49	Apesar de trabalhar bem em grupo, gosto de fazer as coisas do meu jeito e no meu tempo.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AF - Justificativos dos graduandos do porquê não gostarem de trabalhar em grupo

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	Muitas opiniões e pensamentos diferentes, muita conversa me distrai e não consigo focar no trabalho
AG 03	É difícil lidar com atividades em grupo, pois sempre tenho problemas relacionado à aderência do grupo com relação às atividades e falta de responsabilidade da maioria do grupo com o processo, geralmente, realizando a tarefa sozinha ou em dupla de última hora.
AG 04	Aprender a trabalhar em grupo é de extrema importância para a formação do enfermeiro afinal seremos líderes e devemos saber lidar com as diferentes características e personalidades das pessoas. Porém é um trabalho difícil, não devido as diferentes opiniões, mas sim por causa dos “que não gostam de fazer nada” então acabam atrapalhando por “fazer um trabalho forçado”, não ficando um trabalho com qualidade.
AG 07	Às vezes, para fazer o trabalho em grupo, precisa contar com colegas que, por livre escolha, não correspondem ao que lhes é esperado e solicitado durante a formação, causando uma sobrecarga aos demais alunos que estão interessados em entregar um bom trabalho e não têm o poder de mudar a escolha do outro.
AG 10	Hoje me dia, os jovens não são muito interessados em planejar para fazer algum projeto avaliativo e isso me incomoda muito, pois deixar tudo para a última hora não dá certo.
AG 14	Acho muito importante as aulas em grupo, tanto para a formação profissional quanto pessoal. Porém, durante a minha vida acadêmica não gostava de participar de algumas atividades em grupo por ter que fazer com pessoas que eu não tinha intimidade, ou que não sabiam trabalhar em grupo e deixava tudo por minha conta. Então sempre preferi fazer sozinha, a não ser que pudesse escolher o grupo.
AG 16	São sempre os mesmos alunos que trabalham. Sobretudo nesse momento de aulas remotas.
AG 20	Sempre fica só para um.
AG 21	Sempre as pessoas deixam para a última hora e para você fazer, nunca te ajudam, nunca têm tempo.
AG 22	Sou uma pessoa muito organizada e comprometida com as minhas coisas e para eu lidar com a personalidade de outras pessoas que muitas vezes envolvem falta de comprometimento e descaso com as coisas é muito difícil. Não gosto que a minha nota dependa do trabalho de outra pessoa porque muitas vezes não posso ter controle sobre ele. Na maioria das vezes prefiro fazer o trabalho sozinha.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AG – Justificativos dos discentes do ensino técnico do porquê gostarem ou não de trabalhar com projetos

ALUNO	DESCRIÇÃO
AT 03	Gosto de pontos extras e ganhar experiência.
AT05	Me faz ir atrás de novos assuntos.
AT06	Gosto de me desafiar de maneira individual no projeto, visando encontrar fontes diferentes para obter meu próprio conhecimento e opinião sobre os assuntos envolvidos.
AT09	Devido à falta de tempo prefiro sempre as atividades nas quais seja mais rápido.
AT 10	Porque você tem a chance de fazer a diferença com seu aprendizado. Fazer projeto que beneficie a comunidade é muito eficaz no aprendizado e marca para toda a vida.
AT 12	Ainda não fizemos nenhum projeto.
AT 13	A comunicação.
AT 14	A união do grupo.
AT 18	Não tenho costume de trabalhar com projetos.
AT 20	Gosto de aprender e fazer coisas novas e o projeto já é uma porta maior para o aprendizado.
AT 22	Poder desenvolver atividades que contribuem para o coletivo.
AT 25	Não gosto de nada que envolva muito tempo para realizar.
AT 28	A dinâmica me faz estar mais ciente do assunto estudado.
AT 30	Sim, porque no começo não sabemos como vai sair o projeto ou como vai ficar, mas no final sempre sai melhor do que a gente espera.
AT 31	O bom de trabalhar com projetos é que você adquire conhecimentos.
AT 34	Gosto de criar coisas e ideias novas para o projeto.
AT 36	Gosto de trabalhar com o tema que é do meu interesse.
AT 29	É uma maneira criativa de estudar.
AT 39	O desenvolvimento dele.
AT 40	Seria legal fazer algumas coisas em relação a matéria para aprender mais.
AT 43	Fazer vídeos explicando a matéria.
AT 46	Está é a hora de mostrarmos que realmente aprendemos sobre o assunto relacionado.
AT 47	Projeto é muito legal, pois estimula a estudar mais profundamente algum assunto específico.
AT 49	Com montagem de slide, vídeos, poder se aprofundar e conhecer mais o assunto ensinado em aula, isso é legal.
AT 51	Apresentação.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE AH - Justificativos dos graduandos do porquê gostarem ou não de trabalhar com projetos

ALUNO	DESCRIÇÃO
AG 01	As pesquisas e conhecimento sobre o assunto.
AG 02	Gosto de me envolver com palestras, principalmente ensinando outros acadêmicos, aprendendo técnicas e levando o conhecimento à população.
AG 04	Podemos explorar as diversas formas que existem para levar o conteúdo até as pessoas.
AG 06	Os temas abordados nos motivam.
AG 07	Gosto quando envolve experiência da vivência da profissão, e não quando são projetos educacionais de saúde ou quando precisamos aprender algo a partir do projeto de outro colega.
AG 10	Não, pois projetos envolvem tempo demais para serem realizados e raramente os projetos que se desenvolvem na graduação são implantados. Quanto ao aprendizado no trabalho com projetos, creio que seja efetivo quando o projeto é implantado e os resultados podem ser avaliados, o que não é o caso na maioria das vezes.
AG 11	Gosto de desenvolver atividades e vê-las concluídas e executadas.
AG 12	Eu adoro trabalhar com diversos projetos, entrar em divers áreas e trabalhar com diversos temas e pessoas.
AG 14	O levantamento de dados, a preparação das atividades, as ideias de cada um.
AG 15	Projetos para ajudar a população, como a vacina contra o COVID-19.
AG 18	Gosto de usar Power Point para apresentar meus trabalhos.
AG 19	A organização dele.
AG 24	Porque a maioria dos projetos são em grupos e podemos pensar juntos.

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE AI – PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Programa de formação para docentes enfermeiros: para além da Aula Expositiva

A educação passa por um processo de transformação e inovação, em busca de qualidade no ensino e na aprendizagem. É necessário desenvolver habilidades e conhecimentos para capacitar o profissional ao mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo. Portanto, o preparo e a capacitação do docente são necessários, e devem ser instigados periodicamente, como forma de manter o professor atualizado para formar os estudantes.

Diante do exposto, os professores do ensino profissional têm como desafio observar e atender as questões tecnológicas e as exigências do mercado de trabalho, além de procurar responder aos princípios éticos, à sustentabilidade ambiental e às novas demandas dos saberes e conhecimentos exigidos (MACHADO, 2008).

O mesmo autor afirma ainda que o mercado atual carece de profissionais qualificados, resultado do estreitamento da expansão da educação profissional no país. Mesmo assim, é notório que essa modalidade educacional contempla processos educativos que são de suma importância para suprir as demandas sociais e regionais do país. Os docentes, portanto, precisam ter a qualificação necessária que lhes possibilite atender às exigências do mercado de trabalho.

Pensando nesse contexto, Silva (2019, *apud* ROSEMBERG, 2002) refere que docentes com formação em bacharelado vêm exercer atividades em instituições de ensino, mesmo sem capacitação pedagógica para atuar como educadores. Acrescenta-se ainda que esse fato ocorre devido ao critério de ingresso do professor na instituição, que tem como referência a validação de seu conhecimento técnico-científico e geralmente não busca conhecer suas habilidades e seus conhecimentos didático-pedagógico.

Diante do exposto e com base nos resultados encontradas na pesquisa **APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ENFERMAGEM: significações de alunos e professores**, o produto técnico desta dissertação é um programa de formação para os docentes enfermeiros, ou professores, que não tiveram, na formação, embasamento para desenvolver habilidades didático- pedagógicas para lecionar utilizando metodologias ativas de aprendizagem. O produto técnico aqui apresentado, portanto, pode servir de base para educadores que queiram relembrar e aprimorar técnicas de ensino e aprendizagem inovadoras.

A sugestão de formação docente traz algumas estratégias de ensino para nortear o professor sobre recursos que podem ser utilizados para tornar a aula mais dinâmica, para que o discente entenda que ele é protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Os temas são divididos em encontros que podem ser realizados diariamente ou conforme o ritmo e o desenvolvimento do profissional. A ideia inicial é que se tenha um ou mais formadores para desenvolver os temas e estratégias de ensino com os professores. A formação pode ser gravada e ministrada aos professores no formato EaD, com um encontro final, para eliminar tirar dúvidas e dialogar sobre os temas abordados.

Os textos que seguem tratam das sugestões e atividades de temas que podem ser discutidos.

1º Encontro: Acolhimento dos participantes

O objetivo desse encontro é ouvir e entender as experiências do docente em relação a sua percepção e significação sobre a docência e verificar quais estratégias de ensino ele consegue utilizar. Serão abordadas estas reflexões e significações:

1. Por que escolheu a docência?
2. Como iniciou a carreira docente.
3. Pensar sobre algumas experiências em que a docência fez a diferença na vida de algum discente, de algum ou indivíduo ou dele mesmo.
4. Pensar nos saberes necessários para atuar na carreira docente.

Deve-se fazer uma exposição dialogada entre os docentes, deixando que cada um expresse suas significações e percepções com relação às reflexões apresentadas.

Como embasamento para esse encontro, o texto de Tardif e Raymond (Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº73, p. 209-244, 2000). O foco da leitura deve estar relacionado com o conteúdo do Quadro 1 – Os saberes dos professores (p. 2015).

Como proposta de atividade, os docentes devem relacionar o quadro elaborado por Tardif e Raymond (2000) com suas experiências. Conforme coluna 1, “Saberes pessoais dos professores”, o docente deve pensar em alguma experiência com a qual obteve algum saber pessoal, na família ou no ambiente de vida, e descrevê-la (conforme explicitado na segunda coluna do quadro).

Segue o Quadro 1, para compreensão e assimilação da atividade:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Alguns dos relatos oriundos da comparação com o Quadro podem ser apresentados pelos participantes, como contribuições, na troca de experiência entre eles.

Como atividade final, os professores podem sintetizar em uma frase pequena ou em uma palavra o que foi essa troca de experiência e o primeiro encontro. Essa frase ou palavra pode ser coletada via ferramenta Mentimeter. Segue link para verificação:

- <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

2º Encontro – Que estratégia de ensino utilizar?

O objetivo desse encontro é verificar quais metodologias ativas os professores conhecem e explicar sobre essas práticas de aprendizagem.

Os docentes, via formulário do Mentimeter, devem apontar as estratégias que costumam utilizar em sala de aula. O objetivo é que escrevam sobre várias metodologias de ensino. Em

seguida, devem fazer uma exposição dialogada das estratégias sinalizadas, começando pela mais utilizada (que deve aparecer com letra maior, conforme estruturação do próprio site).

Todas as estratégias sinalizadas pelos docentes devem ser abordadas pelo mediador. Na mediação, deve-se levar em consideração as facilidades, dificuldades ou outras particularidades necessárias na aplicação das metodologias de ensino mencionadas pelos docentes.

Em seguida, é importante instigar uma discussão sobre quais recursos metodológicos eles utilizam diante destas situações:

1º) Primeiro dia de aula (Como fazer para interagir com os alunos e explicar as normas e procedimentos da instituição).

2º) Como tornar uma aula teórica e expositiva mais dinâmica? Quais recursos metodológicos podem ser utilizados?

As respostas podem ser apresentadas oralmente pelos participantes ou em apresentações via Power Point, mapa mental, Prezi, Canva, Google slides ou elaboração de um painel no Padlet, conforme link abaixo:

- <https://pt-br.padlet.com/>

3º Encontro – Metodologias mencionadas pelos discentes de enfermagem

Nesse encontro, o objetivo é refletir com os docentes sobre as metodologias de ensino que os alunos mais gostam de utilizar, conforme respostas obtidas no questionário aberto com discentes do curso técnico e do ensino superior. Devem ser apresentados aos professores enfermeiros os dados obtidos na análise do resultado, conforme Figura 1 e Figura 2:

Figura 1 – Síntese das práticas mencionada pelos discentes do Ensino Técnico

PRÁTICAS DE ENSINO	FREQUÊNCIA
Aulas práticas	13
Atividade em grupo	08
Jogos	05
Dinâmica	04
Pesquisas	04
Apresentação de trabalho	03
Roda de conversa	03
Atividades integrativas	01

Encenação	01
Seminários	01

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Figura 2 – Síntese das práticas mencionada pelos graduandos

PRÁTICAS DE ENSINO	FREQUÊNCIA
Aula práticas	5
Estudo de caso	4
Atividades mais dinâmicas	3
Atividades integrativas	2
Laboratórios	2
Roda de conversa	2
Apresentação de trabalho	1
Atividade lúdica	1
Aula tradicional	1
Criação de material educativo	1
Discussão em grupo	1
Elucidação de conteúdo	1
Estágios	1
Jogos	1
Mapa conceitual	1
Mesa redonda	1
Prova prática	1
Questionários	1
Simulação com a realidade	1
Testes após as aulas	1
Vídeos	1

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Após apresentação dos dados da pesquisa, os quadros devem ser analisados, pois são relacionados a públicos distintos (Ensino técnico e superior) e aos docentes devem ser contextualizados sobre tais práticas de aprendizagem e sobre como aplicá-las aos discentes.

Os estudos e encontros serão direcionados à aplicabilidade das práticas nas quais os alunos apresentam mais aptidão e mais gostam de desenvolver.

Por exemplo, os discentes do ensino técnico sinalizaram que uma das atividades que mais gostam de desenvolver é a aula prática; portanto deve-se debater na formação como elaborar e desenvolvê-la, tornando-a mais dinâmica e proveitosa para os alunos. Como atividade prática, os docentes devem, por meio da referência de um conteúdo específico (por exemplo, atendimento de enfermagem diante de um paciente em parada cardiorrespiratória), elaborar um plano de aula ativo e dinâmico.

4º Encontro – Sala de aula invertida e gamificação

A proposta de aprendizagem do 4º encontro é explicar sobre os conceitos e aplicabilidade da metodologia da sala de aula invertida e gamificação, que são estratégias de aprendizagem que estão ganhando destaque no cenário educacional.

Os participantes devem procurar diferentes definições sobre tais estratégias de ensino, realizar uma exposição dialogada sobre como aplicá-las e sobre as dificuldades que podem surgir.

Como atividade prática, os docentes devem escolher um tema específico de conteúdo e aplica-lo junto aos os demais integrantes da capacitação. Por exemplo, escolher uma ferramenta de gamificação, elaborar o game e realizar a atividade.

Seguem alguns exemplos de sites, para que se possa trabalhar com gamificação:

1º) <https://kahoot.com/>

Ferramenta que possibilita a realização de questionários interativos.

2º) <https://wheelofnames.com/>

- Do inglês “Roda de nomes”, é uma ferramenta que, por meio de uma roleta, contribui para a realização de uma aula mais dinâmica e interativa.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica**. Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

SILVA, Débora Laura França Costa. **O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

ANEXO A – Solicitação de Pesquisa na Instituição de Ensino Técnico


**SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO
ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC**

Dados do solicitante
NOME: Tatiane Aparecida Batista
UNIDADE: Senac Pindamonhangaba
CARGO: Monitora Educacional
CURSO: Enfermagem
MODALIDADE: () Técnico; () Graduação; () Pós-Graduação Lato Sensu; (X) Mestrado; () Doutorado; () Outro. Indique: _____
INSTITUIÇÃO: Universidade de Taubaté

Dados do trabalho
MODALIDADE DO TRABALHO: Dissertação de mestrado
TEMA DA PESQUISA: Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações e percepções
OBJETIVO DA PESQUISA: O objetivo geral da pesquisa visa analisar se os docentes de enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas e verificar os principais desafios encontrados por eles na elaboração e condução dessas aulas. Como objetivo específico a pesquisa objetiva: - Analisar a percepção dos alunos em relação as práticas ativas e inovadores de ensino e aprendizagem. - Identificar as principais metodologias ativas utilizadas pelos docentes de graduação e de nível técnico.
JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO SENAC: Referência e credibilidade na instituição no mercado com relação aos cursos técnicos.
DIVULGAÇÃO DO NOME DO SENAC: () sim (X) não
FONTES DE PESQUISA
1. Internet () sim (X) não
2. Intranet () sim (X) não
3. Entrevista com funcionários () sim (X) não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:
4. Entrevista com alunos () sim (X) não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:



SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC

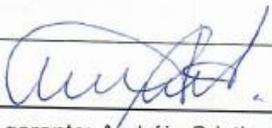
5. Questionário com funcionários sim não
Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:

6. Questionário com alunos sim não
Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:
Amostragem de 30 discentes do curso técnico em enfermagem.

7. Documentos institucionais sim não
Se sim, listar quais:

PERÍODO DA PESQUISA: De Janeiro a Fevereiro de 2022

Autorização:

Assinatura: 

Nome do (a) gerente: Andréia Cristina Hobuss dos Santos

Unidade: PIN

Data: 14/01/2022

ANEXO B - Termo de Compromisso e Responsabilidade de Publicação



TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE PUBLICAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC

Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE, eu, Tatiane Aparecida Batista, RG 46.179.395-7, ID 91418-5, funcionário (a) da Unidade Senac de Pindamonhangaba, aluno (a) do Mestrado Profissional em Educação, da instituição UNITAU (Universidade de Taubaté), assumo voluntariamente os seguintes compromissos:

- Não divulgarei dados ou informações que possam prejudicar o Senac e/ou provocar impacto negativo em sua imagem.
- Não divulgarei informações que possam beneficiar concorrentes, como, por exemplo, específicas sobre tecnologias adotadas pelo Senac.
- O texto final do trabalho não prejudicará o Senac nem causará impacto negativo em sua imagem e não conterá informações que possam beneficiar concorrentes.
- Não exporei ou constrangerei os participantes da minha pesquisa (em caso de questionário ou entrevista).
- Não farei generalizações sobre o Senac a partir de dados que não reflitam uma amostragem significativa.
- Se tiver dúvidas sobre a possibilidade de divulgação das informações, conversarei com o meu gestor.
- Disponibilizarei o trabalho final para as bibliotecas do Senac e o Relatório de Descrição de Estudo e Sugestões de Melhorias para a GEP.

Declaro, finalmente, que aceito, sem restrições, as disposições contidas no presente Termo que, para firmeza do estabelecido, segue assinado por mim e duas testemunhas.

Pindamonhangaba, 07 de Janeiro de 2022.

Tatiane Aparecida Batista

TESTEMUNHAS:

[nome por extenso]

[nome por extenso]

ANEXO C – Ofício a instituição de ensino superior



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 70.924/76
 Reconhecida pelo CEEESP
 CNPJ 45.175.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
 (12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício PPGEDH Nº 008/2020

Taubaté, 25 de agosto de 2020.

Prezada Senhora

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa da aluna Tatiane Aparecida Batista, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os correntes anos de 2020 e 2021, intitulado “Aplicabilidade das Metodologias Ativas de Aprendizagem na graduação em enfermagem: desafios e percepções”. O estudo será realizado na Universidade de Taubaté (UNITAU), na cidade de Taubaté/SP, com os professores enfermeiros da graduação de enfermagem e alunos do curso de enfermagem, sob a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves .

A pesquisa tem por objetivo analisar se os docentes do nível superior de enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas da graduação em enfermagem e verificar os principais desafios encontradas pelos professores na elaboração e condução das aulas com práticas de estudos diferenciados.

Para sua realização, os dados serão coletados por meio de entrevistas realizadas com os enfermeiros professores e questionário aplicado aos alunos. Informo ainda, que serão respeitados os protocolos de saúde estabelecidos pela Portaria MS Nº 1.565, de 18 de Junho de 2020 que estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, entre outras providências.

O material a ser coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 70.924/76
 Reconhecida pelo CEE/SP
 CNPJ 45.178.153/001-22

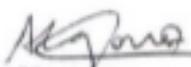
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
 (12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100 ou com Tatiane Aparecida Batista, telefone (12) 99212 - 7387, inclusive ligações a cobrar.

Solicitamos a gentileza da devolução do Temo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.


Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação
 Profissional em Educação

Ilustríssima Senhora

Prof. Ma. Maria Cecília Marcondes Vasconcelos

Diretora do Dep. de Enfermagem e Nutrição da Universidade de Taubaté

Ciente


 Maria Cecília Marcondes Vasconcelos
 CRP 9616
 Diretora do Curso de Nutrição - UNITAU

Taubaté, 31 de agosto de 2020

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (ALUNOS)

Pesquisa: “Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professoras”

Orientador: Cristovam da Silva Alves

Convidamos você para participar como voluntário da pesquisa **Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores**, sob responsabilidade da pesquisadora **Tatiane Aparecida Batista**. Pretende-se analisar se os docentes do nível superior e técnico em enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas e verificar os principais desafios encontrados para elaboração e condução das aulas com utilização de métodos ativos. Os dados serão coletados por meio de questionários eletrônicos junto aos os alunos do curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino de nível superior localizada no vale do Paraíba paulista.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem na contribuição para a comunidade acadêmica, além de proporcionar autoconhecimento, Os dados também servem como embasamento e fundamentação para estudos e pesquisas, não havendo benefício direto a você. Os riscos são insegurança, constrangimento ou desconforto ao responder a alguma questão do questionário. Entretanto, com vistas a prevenir os possíveis danos gerados pela presente pesquisa, os questionários poderão ser realizados conforme disponibilidade de tempo do partícipe, e será garantido o anonimato da identidade do colaborador, além da possibilidade de abandono da pesquisa em qualquer momento. O colaborador poderá também deixar de responder qualquer a questão, bem como solicitar que os dados por ele fornecidos não sejam publicados. Caso haja algum dano ao participante, será garantido a ele procedimentos que visem à reparação e à indenização. Caso algum participante se sinta desconfortável em falar sobre o assunto e isso lhe cause algum dano de cunho emocional ou psicológico, poderá ser encaminhado, sem custo algum, para atendimento profissional especializado, a ser fornecido pelo serviço público de saúde ou instituições que forneçam tal serviço.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Caso tenha algum gasto para participar da pesquisa, será ressarcido por meio de depósito ou transferência bancária, mediante comprovação de despesas. O Sr.(a) receberá esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que dela possa resultar. Os dados transcritos e utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir delas não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida você.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____ 1/2

Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99212-7387 (inclusive, ligação a cobrar) ou pelo e-mail tatianebatista25@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Nome do Pesquisador: Tatiane Aparecida Batista

Telefone: (12) 99212-7387 (INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR)

E-MAIL: tatianebatista25@hotmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado dos objetivos da pesquisa **Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e deixar de participar, sem que venha a sofrer prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____ 2/2

ANEXO E - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

Pesquisa: “Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores”

Orientador: Cristovam da Silva Alves

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Tatiane Aparecida Batista**. Nesta pesquisa pretende-se analisar se os docentes do nível superior e técnico em enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas e verificar os principais desafios encontrados para elaboração e condução das aulas com utilização de métodos ativos. Os dados serão coletados por meio de um questionário eletrônico de identificação e entrevista semiestruturada, via forma remota, que serão realizadas com os docentes enfermeiros do curso de graduação de enfermagem de uma instituição de ensino de nível superior do vale do Paraíba paulista.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem na contribuição para a comunidade acadêmica e proporcionar o autoconhecimento. Os dados também poderão servir como embasamento e fundamentação para estudos e pesquisas, não havendo benefício direto a você. Os riscos são a insegurança, constrangimento ou desconforto ao responder alguma questão do questionário ou da entrevista. Entretanto, com vistas a prevenir os possíveis danos gerados pela presente pesquisa os questionários e entrevistas poderão ser realizados conforme disponibilidade de tempo do partícipe. Será garantido o sigilo da identidade do colaborador. Além da possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, o colaborador poderá também deixar de responder a qualquer questão, bem como solicitar que os dados por ele fornecido não sejam publicados. Caso haja algum dano ao participante, será garantido a ele procedimentos que visem à reparação e à indenização. Caso algum participante se sinta desconfortável em falar sobre o assunto e isso lhe cause algum dano de cunho emocional ou psicológico, poderá ser encaminhado, sem custo algum, para atendimento profissional especializado, a ser fornecido pelo serviço público de saúde ou instituições que forneçam tal serviço.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Caso tenha algum gasto para participar da pesquisa, será ressarcido por meio de depósito ou transferência bancária, mediante comprovação dos custos oriundos com a participação da pesquisa. Você receberá esclarecimentos sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido pelo pesquisador, que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicações que dela possam resultar. Os dados, que serão transcritos e utilizados na pesquisa, ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. As informações coletadas no decorrer da pesquisa e os conhecimentos gerados a partir delas não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99212-7387, (inclusive, ligação a cobrar) ou pelo e-mail tatianebatista25@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Nome do Pesquisador: Tatiane Aparecida Batista

Telefone: (12) 99212-7387 (INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR)

E-MAIL: tatianebatista25@hotmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, fui informado dos objetivos da pesquisa “**Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores**”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e deixar de participar, sem que venha a sofrer prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____ 2/2

Anexo F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____,
 CPF _____, RG _____,
 depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO Tatiane Aparecida Batista, pesquisadora, do projeto de pesquisa intitulado “Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações de alunos e professores”, a realizar fotos/imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas fotos/imagem (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, eslaides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004). Tenho ciência de que, em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Com tarja preta sobre os olhos.

Sem tarja preta sobre os olhos.

_____, ____ de _____ 20____

 Pesquisador responsável pelo projeto (deverá assinado)

 Participante da Pesquisa

 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

ANEXO G – Parecer Consubstanciado do Cep



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: desafios e percepções

Pesquisador: Tatiane Aparecida Batista

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39837220.7.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.297

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo verificar a aplicabilidade das metodologias ativas na graduação em enfermagem, será analisado se os docentes enfermeiros conseguem utilizar práticas ativas de aprendizagem e os principais desafios encontrados na condução e elaboração das aulas. Diante do exposto o projeto de trabalho se justifica devido a discrepância que há entre a formação acadêmica e realidade profissional dos profissionais enfermeiros, além do fato de na graduação em enfermagem, geralmente, não constar na grade curricular o preparo pedagógico para lecionar aulas, visto que se trata de um curso com foco na assistência holística que deverá ser prestada aos paciente. A pesquisa será aplicada em uma universidade no Vale do Paraíba, região localizada no interior do Estado de São Paulo. Terá uma abordagem qualitativa e utilizará como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico de identificação para os professores enfermeiros, seguido de uma entrevista semiestruturada. Para verificar a percepção dos alunos da graduação em enfermagem com relação ao uso das metodologias ativas será realizado um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas. Para a participação será adotado o critério da adesão dos partícipes. Os questionários serão aplicados

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.402.297

de forma on line pelo Google Forms ou Survey Monkey, enviados via e-mail ou link do Whatsapp. As entrevistas serão realizadas de forma individual e remota, pelo Zoom ou Skype, respeitando as orientações sobre o isolamento devido a pandemia que ocorre no período da coleta de dados. Os riscos para a execução da pesquisa são mínimos, como o constrangimento ou insegurança para responder as indagações, porém o participante terá sua identidade preservada e o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para análise dos dados será aplicado o núcleo de significações. Espera-se que os resultados apontem como os docentes enfermeiros conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas teóricas e quando os utilizam, quais são os mais recorrentes, elencar os principais desafios encontrados, além de verificar a percepção dos alunos sobre esse método de ensino. Pretende-se que esses resultados contribuam para a formação continuada dos professores enfermeiros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desse projeto de pesquisa pretende analisar se os docentes do nível superior de enfermagem conseguem utilizar metodologias ativas nas aulas de enfermagem e verificar quais são os principais desafios encontradas por eles na elaboração e condução das aulas.

Objetivo Secundário:

Segue abaixo os objetivos específicos da pesquisa em questão:

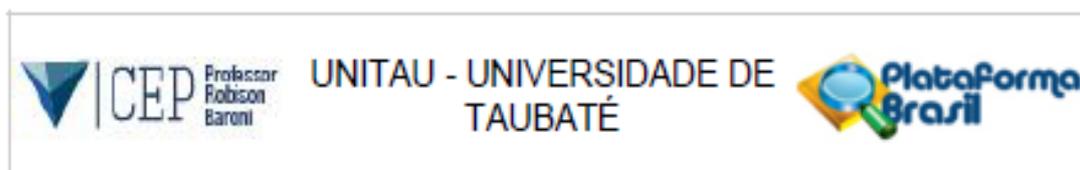
- Conceituar metodologias ativas de aprendizagem e suas características.
- Verificar se os professores da graduação em enfermagem tiveram formação ou preparo para a aplicação das metodologias ativas na sala de sala.
- Identificar as principais práticas de metodologias ativas utilizadas em sala de aula pelos docentes da graduação em enfermagem.
- Analisar a percepção dos discentes em relação as práticas ativas e inovadores de ensino-aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos referente a aplicação da pesquisa são a insegurança, constrangimento ou desconforto ao responder alguma questão do questionário ou

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.207

entrevista, além da tomada de tempo do partícipe para responder aos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios consistem na contribuição para a comunidade acadêmica, além de proporcionar o autoconhecimento ao partícipe e os dados servem de embasamento e fundamentação para estudos e pesquisas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e bem delimitada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, carta de autorização da Instituição, Termo de compromisso do Pesquisador, TCLE- com preenchimento corretos

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

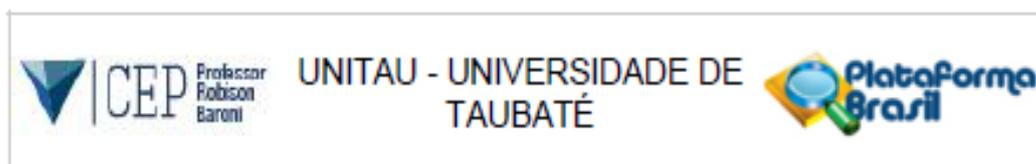
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO.**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1836543.pdf	28/10/2020 17:47:51		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	28/10/2020 17:27:14	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_USO_IMAGEM_ASSINADO.pdf	28/10/2020 13:56:52	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_ASSINADO.pdf	28/10/2020 13:56:08	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_ASSINADO.pdf	28/10/2020 13:55:00	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_ALUNOS_ASSINADO.pdf	28/10/2020 13:54:32	Tatiane Aparecida Batista	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.297

Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS_ASSINADO.pdf	28/10/2020 13:54:32	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINALIZADO_CEP.pdf	28/10/2020 13:17:55	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/10/2020 13:07:36	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRA_ESTRUTURA.pdf	28/10/2020 13:00:46	Tatiane Aparecida Batista	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/10/2020 12:56:53	Tatiane Aparecida Batista	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br