

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

Juliana Stephanie Baina Pimentel

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte
2022

Juliana Stephanie Baina Pimentel

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho apresentado à Banca de Dissertação, como requisito para conclusão do mestrado no Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
Linha de pesquisa 1- Culturas, memórias e linguagens em processos educativos: processos de ensino-aprendizagem.

Orientador (a): Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco

Belo Horizonte
2022

P644f Pimentel, Juliana Stephanie Baina
Formação de enfermeiros: uma reflexão sobre metodologias de ensino e
aprendizagem/ [manuscrito] Juliana Stephanie Baina Pimentel. – 2022
CD-ROM, 1 recurso online, 108 f.; il.,color

Orientadora: Juliana Cordeiro Soares Branco.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Bibliografia: f. 94- 100

Inclui anexos.

1. Educação em Enfermagem - Teses. 2. Educação em saúde - Teses. 3. Ensino
e Enfermagem – Teses. I. Branco, Juliana Cordeiro Soares. II. Universidade do
Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.
CDD: 378.17

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Dedico este trabalho aos meus pais, esposo e amigos
que sempre me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo apoio e incentivo na realização deste estudo, em especial, aos meus pais, por me mostrarem que desistir não é uma opção com exemplos de perseverança e incentivo para eu continuar nesse caminho árduo que é fazer pesquisa no cenário atual.

Ao meu esposo, agradeço pelo companheirismo em todos os momentos e por acreditar no meu potencial até mais que eu mesma, se fazendo meu porto seguro nos momentos difíceis.

À minha orientadora Juliana Branco, minha imensa gratidão pelo apoio, auxílio, compreensão e parceria desde o início da pesquisa, que se fez essencial para efetivar a construção deste estudo.

RESUMO

As metodologias de ensino e aprendizagem para a formação de enfermeiros têm sofrido mudanças de modo a aproximar a teoria e a empírica. O ensino meramente tradicionalista pode distanciar a formação teórica da academia com a realidade do campo de trabalho do profissional de enfermagem. Nesse contexto, é possível que os métodos de ensino utilizados na formação acadêmica influenciem na qualificação dos profissionais e, por conseguinte, impactar na sua assistência. Em contraposição, tem sido proposto um ensino ativo que coloca o estudante no centro da aprendizagem e os educadores como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Partindo da premissa da aproximação da educação em enfermagem com a prática assistencial, torna-se necessária a discussão sobre as metodologias educacionais que estimulem a reflexão crítica do aluno com a realidade. Nesse sentido, essa dissertação versa sobre a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem sob a ótica dos docentes e discentes de um curso de enfermagem. O objetivo é compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem. Buscou-se identificar as metodologias utilizadas pelos docentes, na instituição pesquisada; verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes; analisar as percepções dos discentes acerca das metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas no curso estudado; analisar a percepção dos pesquisados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de enfermagem. Para o alcance dos objetivos propostos, o método de pesquisa adotado foi a pesquisa qualitativa, realizada com docentes e discentes de uma instituição de ensino superior privada de Belo Horizonte. Utilizou-se também a revisão bibliográfica e pesquisa documental que contribuíram para a fundamentação teórica, realizada entre abril de 2020 a outubro de 2021. A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas com docentes e aplicação de questionários aos alunos selecionados para amostra, no período de setembro de 2021 a março de 2022. Considerando o contexto da pandemia da Covid-19, houve restrição do ensino presencial desde março de 2020. Assim, a IES em estudo aderiu ao ensino remoto emergencial, fazendo com que a coleta de dados com os docentes tivesse que ser realizada no formato *online*, via plataforma Zoom. Para a coleta de dados com os discentes foi elaborado no *Google Forms* um formulário e enviado à amostra. Foram realizadas três entrevistas com docentes enfermeiros com idade entre 35 a 59 anos que trabalham há mais de seis meses na instituição. Os demais participantes da pesquisa foram seis alunos, com faixa etária entre 18 e 44 anos, cursando o oitavo e nono períodos do curso de graduação em enfermagem. Por meio do estudo bibliográfico, documental e empírico, o construto alcançou os objetivos propostos, permitiu compreender a percepção dos discentes e docentes entrevistados sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de Graduação em Enfermagem. Ademais, permitiu também identificar como eles percebem a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem. O estudo evidenciou que há tentativa de implementação das metodologias ativas pelos entrevistados. A incorporação desse método de ensino sofre influência pelo Projeto pedagógico do curso que, através de capacitações e promoção de cursos, incentivam métodos ativos na educação e formação dos enfermeiros. No entanto não é garantia de uso por todos os professores como referenciado pelos pesquisados. Desta maneira, há uma lacuna entre o que prediz as DCN/ENF e o projeto pedagógico sobre as estratégias de ensino que são implementadas na prática em sala de aula. Como já abordado, há, portanto, a necessidade de discussões nesse sentido, de modo a oportunizar o conhecimento da visão dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É necessária também uma discussão

voltada para o reconhecimento dos principais percalços e, por fim, criar melhorias e acrescentar novos métodos que garantam uma formação de enfermeiros mais bem preparados para atender a população. Assim, ganham os alunos, professores e a comunidade que será atendida por profissionais bem capacitados com aportes teóricos e práticos, politizados e comprometidos com o seu papel frente aos fatores de ordem social e cultural que influenciem no seu processo de cuidar do próximo.

Palavras chaves: educação em enfermagem, metodologias, relação professor-aluno-conteúdo, educação em saúde.

ABSTRACT

Teaching and learning methodologies for the training of nurses have undergone changes in order to bring theory and empirical closer together. The merely traditionalist teaching can distance the theoretical training of the academy with the reality of the nursing professional's field of work. In this context, it is possible that the teaching methods used in academic training influence the qualification of professionals and, therefore, impact their care. In contrast, active teaching has been proposed that places the student at the center of learning and educators as facilitators of the teaching-learning process. Starting from the premise of bringing nursing education closer to care practice, it is necessary to discuss educational methodologies that stimulate the student's critical reflection with reality. In this sense, this dissertation deals with the influence of teaching methods on the learning process from the perspective of professors and students of a nursing course. The objective is to understand the perception of students and professors about the use of teaching methods in the learning process in the undergraduate Nursing course. We sought to identify the methodologies used by professors in the researched institution; to verify the aspects that facilitate or hinder the applicability of the methodologies planned by the professors; to analyze the students' perceptions about the teaching and learning methodologies used in the studied course; to analyze the perception of respondents about the National Curriculum Guidelines for nursing education. To achieve the proposed objectives, the research method adopted was qualitative research, carried out with professors and students from a private higher education institution in Belo Horizonte. We also used the literature review and documentary research that contributed to the theoretical foundation, carried out between April 2020 and October 2021. The empirical research was carried out through interviews with professors and the application of questionnaires to the students selected for the sample, from September 2021 to March 2022. Considering the context of the Covid-19 pandemic, face-to-face teaching has been restricted since March 2022. 2020. Thus, the HEI under study adhered to emergency remote teaching, causing data collection with teachers to be carried out in the online format, via the Zoom platform. For data collection with the students, a form was created in Google Forms and sent to the sample. Three interviews were carried out with nursing professors aged between 35 and 59 years who have been working for more than six months at the institution. The other research participants were six students, aged between 18 and 44 years, attending the eighth and ninth periods of the undergraduate nursing course. Through the bibliographic, documentary and empirical study, the construct achieved the proposed objectives, allowed us to understand the perception of the students and professors interviewed about the use of teaching methods in the learning process in the Undergraduate Nursing course. Furthermore, it also allowed to identify how they perceive the influence of teaching methods in the learning process. The study showed that there is an attempt to implement active methodologies by the interviewees. The incorporation of this teaching method is influenced by the pedagogical project of the course, which, through training and promotion of courses, encourage active methods in the education and training of nurses. However, it is not guaranteed to be used by all teachers as referenced by those surveyed. In this way, there is a gap between what the DCN/ENF predicts and the pedagogical project on the teaching strategies that are implemented in practice in the classroom. As already discussed, there is, therefore, a need for discussions in this sense, in order to provide opportunities for knowledge of the vision of the actors involved in the teaching and learning process. There is also a need for a discussion aimed at recognizing the main mishaps and, finally, creating improvements and adding new

methods that guarantee the training of nurses who are better prepared to serve the population. Thus, students, teachers and the community professionals with theoretical and practical con role in the face of social and cultural factors th

Keywords: nursing education, methodologies, teacher-student-content relationship, health education.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABP- Aprendizagem baseada em problemas

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AVA- Ambiente virtual de aprendizagem

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD- Ensino a distância

IES- Instituição de ensino superior

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA- Metodologia ativa

MP- Metodologia da problematização

SUS- Sistema nico de Saúde

TDIC- Tecnologias digitais de informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS.....	17
1.1 Ensino superior brasileiro-trajetórias	17
1.2 Tendências pedagógicas ao longo da história.....	18
1.2.1 Tendência pedagógica Liberal.....	19
1.2.2 Tendência pedagógica progressista	24
1.3 Marcos legais do ensino superior brasileiro	29
CAPÍTULO 2. METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	32
2. 1 A importância das metodologias ativas no processo da aprendizagem significativa.....	32
2.2 Modelos educacionais ativos	36
2.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	36
2.2.2 Metodologia da problematização (MP)	38
2.2.3 Ensino híbrido	40
2.2.4 Sala de aula invertida	43
3.1 Marco histórico do ensino de Enfermagem no país.....	44
3. 2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem e sua interface com as metodologias ativas	46
3.3 O uso das metodologias ativas no curso de Enfermagem	49
CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4. 1 Delineamento do estudo	53
4.2 Pesquisa empírica	56
4.2 1 Local do estudo	56
4.2.2 Participantes e amostra do estudo.....	57
4.2.3 Coleta de dados	58

4.2.5 Análise dos dados.....	60
CAPÍTULO 5. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	62
5.1 Categoria 1-Percepção sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no curso de enfermagem.....	62
5.1.2 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino sob a ótica dos pesquisados	66
5.2 Categoria 2- A aplicabilidade das metodologias ativas no ensino e aprendizagem	72
5.2.1 A influência dos métodos pedagógicos ativos no processo de aprendizagem	73
5.2.2 Dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos métodos ativos.....	78
5.3 Categoria 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de enfermagem sob o olhar dos docentes e discentes.....	85
Considerações finais	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE 1 – Questionário semiestruturado para coleta de dados dos educadores.....	101
APÊNDICE 2- Formulário do Google Forms para os alunos	102
ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG.....	104
ANEXO 2-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado aos docentes.....	107

INTRODUÇÃO

A formação de enfermeiros vem sendo alvo de mudanças no que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem, considerando a importância da profissão e o impacto de seu exercício perante a comunidade. O processo formativo do enfermeiro dialoga com a adequação que os setores de saúde perpassam ao longo dos anos, diante dos avanços tecnológicos e da sociedade moderna (COSTA *et al*, 2017).

Os métodos utilizados para o ensino nos cursos de enfermagem tem evoluído ao longo dos anos e, a partir da década de 1980, diante do despreparo dos profissionais de enfermagem, notou-se a importância em discutir a dicotomia entre a teoria ministrada em sala de aula e a realidade vivenciada na prática. Nesse contexto houve uma importante mobilização de educadores em prol de uma educação mais crítica e reflexiva (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2001 institui as Diretrizes Curriculares (DCN) do curso de Graduação em Enfermagem. As diretrizes incentivam as instituições de ensino a articularem o ensino, pesquisa e assistência, propondo inovação e qualidade em todos os processos. Além disso, retoma a importância social das agências formadoras na preparação dos enfermeiros (BRASIL, 2001).

A implantação das DC permite a reestruturação do método de ensino por meio de princípios pedagógicos, dentre eles, aprender a aprender, pedagogia das competências, formação generalista, humanista, crítica-reflexiva e com a formação voltada ao discente (BRASIL, 2001).

O docente, perante o processo de aprendizagem, é aquele que possui formação para essa atividade. Ele é o responsável por orientar e avaliar os alunos dentro de um rigor metodológico para o qual recebeu formação pedagógica ou vivenciou a partir da prática docente. Ele também propõe às universidades, metodologias que permitem ao aluno refletir sobre a situação social, sociocultural, aproximando-o com a realidade em que ele irá atuar (SALVADOR; *et al*, 2015).

Além do exposto acima, pode-se salientar que a educação dos profissionais da área da saúde, historicamente, foi marcada por métodos pedagógicos tradicionais, fragmentação do saber, dissociação da teoria da prática e ênfase nos aspectos biológicos. Em decorrência desse ensino, há o despreparo de muitos profissionais na assistência como consequência da discrepância entre a formação na academia e a realidade prática (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Na busca de caminhos para a modificação desse cenário, no final do século XX, surgem discussões sobre a transformação da educação na área da saúde com vistas à formação de agentes inovadores e transformadores da realidade (LAZZARI *et al*, 2011). Notou-se, então, a importância em se discutir a dicotomia entre a teoria ministrada em sala de aula e a realidade

prática. A partir dessa discussão, a formação de enfermeiros vem sendo alvo de mudanças no que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem, considerando a importância da profissão e o impacto de seu exercício perante a comunidade (COSTA *et al*, 2017).

Desta forma, as vertentes pedagógicas contemporâneas propõem uma educação cada vez mais inovadora e que condiz com o cenário atual (COSTA *et al*, 2017). Para tanto, é necessária a utilização de métodos de ensino que transforme o aluno em protagonista do processo de ensino-aprendizagem, agente ativo, estimulado a ter proatividade, autonomia e maior engajamento com os problemas da sociedade. Desta maneira, torna-se crescente a mobilização de educadores por uma educação crítica-reflexiva, alvo de modelos educacionais que trouxeram contribuições significativas para a saúde, por meio de uma relação dialógica tanto para os alunos e professores, como entre esses sujeitos e a comunidade (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Retomando as DC do curso de Graduação em Enfermagem, trata-se de um documento que representa um avanço na formação desses profissionais por contemplar mudanças de paradigmas, incentivar as IES na articulação do ensino, pesquisa e assistência, propondo inovação e qualidade em todos os processos. Além disso, retoma a importância social das agências formadoras na preparação dos enfermeiros.

Nesse prisma, são inseridas metodologias pedagógicas que associam a teoria à prática, por meio de problematização de situações do cotidiano do trabalho da enfermagem. Esses métodos de ensino são denominados metodologias ativas (MA), uma concepção educacional que incentiva o ensino-aprendizado crítico-reflexivo, com base na participação ativa do educando e seu comprometimento com a aprendizagem. A MA sugere a formulação de situações que estimulem a reflexão crítica do aluno com a realidade, utilizando de problemas que geram curiosidade e desafio (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Contrariando essa concepção de ensino, é possível encontrar métodos tradicionais de educação utilizados em instituições de ensino, como afirmam Lazzari *et al* (2011), em seu estudo, ao mencionar a existência do ensino centralizador, antidialógico e autoritário. Os modelos conservadores devem ser repensados, na medida em que podem tornar os alunos acrílicos e alienados, os distanciando da realidade que encontrarão no exercício pleno de sua profissão.

Uma pesquisa realizada em uma Universidade de São Paulo há uma década, mostrou a percepção dos estudantes de enfermagem sobre o uso de metodologias ativas e do currículo por competência. Os estudantes se referiram aos métodos ativos realizados como facilitadores do processo de aprendizagem, por aproximar com sua prática profissional pretendida. Além disso,

destacaram o papel do professor como facilitador do processo de ensino, nesse contexto (PARANHOS; MENDES, 2010).

Esse tipo de estudo permite observar a aplicação das metodologias de ensino e o impacto no percurso do ensino-aprendizagem. Todavia, estudos como esse são escassos, além de mostrar somente uma face do processo de educar, sob a ótica do educando, deixando de lado outro ator imprescindível nesse processo, o educador. Para compreender, de forma abrangente sobre os modelos educacionais utilizados na formação de enfermeiros, faz-se necessário considerar como impactam os envolvidos diretamente no processo: alunos e professores.

A utilização da MA pode corroborar com a premissa que o saber em enfermagem deve aproximar a educação teórica com a prática assistencial, considerando que esse profissional perpassa pelos métodos de ensino-aprendizado em suas ações de cuidado, seja com a equipe de trabalho e/ou com a comunidade. É importante sinalizar que o enfermeiro é um educador em saúde e o agente principal do cuidado. Por isso, deve saber agir frente a problemas reais, fato este melhor dominado quando recebe o adequado preparo desde a formação inicial (SOBRAL; CAMPOS, 2012; SALVADOR; *et al*, 2015).

Com base na contextualização apresentada, busca-se, a partir do estudo bibliográfico, documental e empírico, entender como o uso das metodologias ativas durante a formação de profissionais de enfermagem pode ser efetivo. Assim, o estudo poderá analisar se há implementação de métodos ativos ou se perduram os modelos tradicionais de ensino na instituição pesquisada. Em síntese, o estudo tem como objetivo geral compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de Graduação em Enfermagem.

Especificamente, pretende:

- a) Identificar as metodologias utilizadas pelos docentes, na instituição pesquisada;
- b) Verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes, sob a ótica dos entrevistados;
- c) Analisar as percepções dos discentes entrevistados acerca das metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas no curso estudado;
- d) Analisar as percepções dos pesquisados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de enfermagem.

A partir desse construto, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: como os discentes e docentes de um curso de Enfermagem de uma instituição privada de Belo Horizonte percebem a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem?

Como questões auxiliares, foram elaboradas: quais as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes do curso de enfermagem pesquisado? Quais os aspectos que facilitam ou dificultam o uso dos métodos de ensino dos educadores?? Qual o olhar dos sujeitos pesquisados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de enfermagem nos aspectos didáticos para essa formação?

Os resultados obtidos servirão de subsídio e norteamento de discussões posteriores sobre a temática e reflexão dos educadores, estudantes e gestores das IES em relação às metodologias a serem utilizadas nos cursos de graduação.

Quanto à estrutura dessa dissertação, ela está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo pretende fazer um resgate teórico-histórico acerca do ensino superior no Brasil e as tendências pedagógicas que marcaram a educação superior ao longo dos anos.

O segundo capítulo apresenta a relevância do uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem em benefício de uma aprendizagem significativa. Neste capítulo são mostrados modelos educacionais ativos e seus respectivos autores que defendem o uso dos métodos em sala de aula.

O terceiro capítulo discorre sobre o ensino superior de enfermagem no Brasil, abordando o marco histórico da educação superior em enfermagem, as legislações aplicadas à área e, por fim, a utilização das metodologias ativas no curso de enfermagem como estratégia para aproximar a teoria com a realidade de um enfermeiro.

No quarto capítulo é apresentado o percurso metodológico utilizado no decorrer do estudo. Dados como o delineamento do estudo, cenário, participantes, coleta de dados, considerações éticas e como ocorreu a análise dos dados são evidenciados nesse capítulo.

No quinto capítulo é realizada a apresentação e discussão dos dados coletados através da explanação das categorias analíticas.

CAPÍTULO 1- CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

O capítulo que segue apresenta as questões relacionadas à trajetória do ensino superior brasileiro, por meio de uma contextualização que inicia com o marco histórico da educação superior até a contemporaneidade, seguida pelas tendências pedagógicas que marcaram a educação no Brasil e os marcos legais para o ensino superior brasileiro.

1.1 Ensino superior brasileiro-trajetórias

As primeiras IES brasileiras foram fundadas em 1808 com a chegada da família real de Portugal ao país. Foram inauguradas Universidades em Salvador e Rio de Janeiro, voltadas ao curso de Medicina. Após dois anos foi fundada a Academia Real Militar, também no Rio de Janeiro, a qual disponibilizava cursos de Agronomia e Artes (MARTINS, 2002).

Segundo Martins (2002), o ensino superior se desenvolveu de maneira lenta até a proclamação da república em 1889. As universidades brasileiras, no início, não possuíam cunho universitário, influenciadas nos moldes da Universidade de Coimbra, de Portugal, apenas seguiam um modelo de formação de profissionais liberais em instituições isoladas, cujo objetivo era garantir o diploma profissional para a ocupação de cargos privilegiados e prestígio social da elite.

Depois do ano 1850 houve expansão discreta do quantitativo de instituições educacionais com fundação de centros científicos como, por exemplo, o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. No entanto, a ampliação do ensino superior permanecia limitada às profissões liberais, contidas pelo investimento financeiro e questões políticas governamentais. Até o final do século XIX, havia somente 24 instituições de ensino superior que totalizavam aproximadamente 10.000 (dez mil) estudantes, evidenciando ser pautada em um ensino excludente, voltado à elite (MARTINS, 2002).

A partir da Constituição da República de 1891, surgiram as instituições de ensino privadas por meio da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. Em São Paulo, surge a primeira Instituição da época que rompe com os modelos educacionais controlados pelo governo. A partir disso, foram criados os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. As universidades da iniciativa privada representaram um importante avanço na expansão do ensino superior no país, observado que em 30 anos, o quantitativo passou de 24 escolas isoladas para 133, criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969; MARTINS, 2002).

O período compreendido entre os anos 1931 e 1945, foi caracterizado pela intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja, a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminaram na iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte.

É preciso salientar que o processo do ensino superior no Brasil foi desenvolvido em períodos. O primeiro, com as escolas profissionalizantes. O segundo, pelas IES de Filosofia, Ciência e Letras que, no início da década de 1930, associaram escolas superiores de formação profissional e criaram as universidades públicas. Somente a partir dessa década, o ensino superior brasileiro adquiriu cunho universitário (SAMPAIO, 2008).

Nos anos de 1960 foram criadas as especializações. No ano 1961 foi implementada a pós-graduação com a fundação dos programas de mestrado no Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Em 1963, deu-se início aos programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Na década de 1970 houve aumento das universidades estaduais voltadas para atividades de ensino e com pouca atividade de pesquisa e pós-graduação. Na época, houve muita crítica sobre o fato de serem ofertadas poucas vagas nas universidades públicas, ocasionando em menor oportunidade de estudar. Fato este que motivou a expansão do ensino privado e maior procura das faculdades nas capitais do país.

Por conseguinte, na década de 1990, houve maior expansão de ingressos de alunos em IES privadas, tanto por meio presencial como pela a modalidade de educação a distância, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, que possibilitou a existência de IES com fins lucrativos. A LDBEN associada a diretrizes de cursos específicos, como a enfermagem, rege os cursos superiores atuais, influenciados pelo contexto socioeconômico, sociocultural e político do país.

1.2 Tendências pedagógicas ao longo da história

Foram diversas as tendências pedagógicas ou formas metodológicas e didáticas de ensino que se complementam ou divergem, conforme o cenário social, ao longo dos anos. As tendências pedagógicas refletem a maneira pela qual se compreende o processo de ensino-aprendizagem, pilares para as práticas educativas dos docentes que permitem ao educador a articulação e auto definição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, sustentando a metodologia de ensino empregada (RODRIGUES; et al, 2013).

De acordo com Libâneo (1992), a prática escolar sofre influência dos condicionantes sociopolíticos e, desta forma, a escola não exerce somente a função pedagógica, mas, também, as determinadas pela sociedade. Deste modo, a prática docente e a didática, o papel da escola na aprendizagem e a relação professor-aluno-conteúdo está intimamente ligada com os pressupostos teórico-metodológicos impostos pela sociedade.

Os métodos pedagógicos relacionados ao contexto histórico, político, questões sociais e filosóficas influenciaram na divisão de dois grandes grupos, os liberais e os progressistas. O primeiro grupo se subdivide nas pedagogias tradicional, renovada progressivista e renovada não diretiva (RODRIGUES; et al, 2013).

1.2.1 Tendência pedagógica Liberal

A pedagogia liberal consiste no reflexo da sociedade diante da doutrina liberal, que defende o predomínio da liberdade e interesses individuais, estabelecendo uma organização social voltada à propriedade privada e a sociedade de classes. Nesse contexto, a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar seu papel na sociedade de acordo com as aptidões individuais, valores e leis vigentes (LIBÂNEO, 1992).

Na tendência liberal, a escola tradicional foi o marco da história da educação no Brasil que chegou com o ensino dos jesuítas, responsáveis pela educação das elites burguesas com a finalidade de prepará-las para os contextos culturais e políticos da sociedade. Alguns de seus métodos educacionais perduram até a atualidade. O marco desse método pedagógico foi o autoritarismo do professor e a passividade do aluno, orientado pela mecanização de receber os conteúdos como verdade absoluta, sem questionamentos (RODRIGUES *et al*, 2013; RIBEIRO *et al*, 2017).

A abordagem tradicional teve a educação centralizada no professor, com vistas à proposta de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar o conteúdo por meio de aulas expositivas, de memorização, com informações inquestionáveis, ditadas por normas rígidas de ensino. Nesse contexto, o aluno era tratado como um ser sem opinião própria, sem cultura, família e conhecimentos prévios. O aluno apenas era considerado como um membro da sociedade, quando, ao iniciar o processo de educação, fosse capaz de acumular e registrar as informações transmitidas pelo educador (RODRIGUES *et al*, 2013).

Outro método educacional foi criado no século XVI, o *Ratio Studiorum*, desenvolvido pelos jesuítas da época para associar os estudos humanísticos e científicos, através de regras e normas que contemplavam os níveis de ensino e disciplinas. As ideias pedagógicas concebidas por esse método contêm uma visão particular do ser humano, formado por uma essência

universal inabalável, indo ao encontro com os moldes da pedagogia tradicional (RODRIGUES et al, 2013).

A escola, diante da tendência tradicional, tinha a função de preparar intelectualmente e moralmente os alunos para assumir seu papel na sociedade. O ensino era voltado ao acúmulo de valores sociais passados de uma geração para outra e disciplinas voltadas ao desenvolvimento e preparo para a sociedade, cujo conteúdo era determinado pela sociedade e conforme as leis vigentes. Nessa época, a cultura exercia forte influência no ensino, deixando de lado as diferenças sociais e, com isso, aqueles que não conseguiam acompanhar o ensino proposto, deveriam se esforçar, superar as dificuldades ou seguir o ensino profissionalizante. Oportuno salientar que os problemas sociais dessa época eram de competência da sociedade e não da escola (LIBÂNEO, 1992).

Nesse contexto, o acesso ao ensino superior voltou-se predominantemente aos membros da elite, tornando a educação universitária seletiva, excludente, reforçando o caráter elitizado do modelo de ensino. As aulas teóricas nas universidades eram longas e exaustivas transformadas em grandes conferências sobre assuntos relevantes para cada área. Os conteúdos eram expostos pelo professor e cabia ao aluno, somente ouvir, sem participar das aulas. Era um momento em que não havia preocupação com a didática no ensino. Nesse contexto, a educação era tida como “mostrar na prática como se faz”, seguindo o processo de ensino na transmissão de conhecimentos e técnicas estabelecidas pelas experiências profissionais dos educadores de cada área (MASETTO, 1998).

Conforme Ariza e Toscano (2000), havia um discurso de simplificação dos processos de ensino que se caracterizava pela:

- Transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem grandes preocupações com suas especificidades epistemológica, psicológicas e didáticas;
- Visão basicamente conceitual e acumulativo do conhecimento, desconsiderando os diferentes procedimentos e atitudes demandadas pelo ensino/aprendizagem de distintas áreas e disciplinas;
- Uniformização do conceito de estudante em que ele é o receptor passivo da informação e destituído de significados próprios sobre o conhecimento transmitido;
- Separação entre conteúdo e método, como se entre os processos de produção de significados e os significados, não houvesse relações de interdependência;

- Visão de aprendizagem como atividade individual, não considerando a importância de sua dimensão social e grupal;
- Modelo de avaliação somativa e classificatória, seletivo e excludente, ignorando a função diagnóstica e formativa dessa atividade;
- Resultado baseado em memorização mecânica de conteúdos hierarquizados e estanques.

Como se nota, o ensino superior, frente às deficiências em relação aos métodos pedagógicos e vários aspectos apresentados na tendência de ensino anterior, fez emergir discussões e propostas com a finalidade de enfrentar as defasagens em defesa de uma instituição em benefício da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (OLIVEN, 2002).

Deste modo, em uma tentativa de rompimento com o ensino tradicional, surgiu no final do século XIX, a Tendência Liberal Renovadora se apresentando nas formas renovada progressivista e renovada não diretiva.

A perspectiva renovada era associada ao movimento da pedagogia ativa, cujo objetivo era renovar a pedagogia vigente para valorizar o estudante, sujeito da sua aprendizagem e agente do próprio conhecimento, levando em consideração as etapas de seu desenvolvimento biológico e psicológico (LIBÂNEO, 2013).

Na tendência renovada progressivista, o aluno possuía papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem recebendo incentivo do educador ao se utilizar da sua criatividade, inventividade e curiosidade durante o percurso de formação de sua educação. Era proposta uma escola que permita a aprendizagem por meio da descoberta, partindo do interesse do aluno na construção do conhecimento e na experimentação (RIBEIRO *et al*, 2017).

Libâneo (1992) complementa que a escola progressivista exercia a função de permitir o protagonismo do aluno no seu ensino. De modo ativo, o estudante promovia sua autoaprendizagem através de experiências e do método de solução de problemas. O processo de aprendizagem se dava sob estímulo do ambiente em favor de descobertas que se faziam por meio de pesquisas, experiências e estudo natural e social.

A tendência progressivista teve como precursores o intelectual John Dewey, Estados Unidos da América (EUA) e Anísio Teixeira no Brasil. Em outras partes do mundo, intelectuais como Montessori e Decroly também buscavam aplicar os métodos. Essa nova abordagem educacional se consolida no Brasil em 1930, por meio do documento intitulado Manifesto dos

Pioneiros da Educação, assinado por diversos educadores brasileiros, constituindo o chamado “movimento escolanovista” (RIBEIRO *et al*, 2017).¹

Outra tendência liberal renovadora é a pedagogia não diretiva, difundida por Carl Rogers na promoção de uma educação centrada no aluno de modo a contribuir na formação da sua personalidade. Para tanto, adotada práticas de vivências significativas. Considerando que a escola deveria estabelecer um ambiente favorável ao autodesenvolvimento de cada aluno, priorizando os problemas psicológicos em relação aos pedagógicos e sociais, o professor exercia o papel de facilitador, ajudando o discente no processo de melhor relacionamento interpessoal, condição essencial para o crescimento pessoal (LIBÂNEO, 1992).

A tendência liberal renovada não diretiva estipulava como papel da escola, a formação de atitudes por parte dos educandos. Logo, preocupava-se mais com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. A escola deveria, então, centrar-se nos processos de relacionamento interpessoal com vistas a favorecer uma autorrealização do aluno.

A pedagogia renovada foi desenvolvida entre 1920 e 1930, se manifestando por correntes diferentes. Além da progressiva e não diretiva, pode-se incluir também, as pedagogias ativista espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, entre outras, sendo predominante a renovada progressivista, cujos métodos de ensino se estenderam às universidades.

Anísio Teixeira teve um papel crucial na difusão dessa tendência pedagógica no Brasil, tanto no ensino básico quanto é no ensino superior. Baseado nas perspectivas de John Dewey, Anísio considerava a escola como uma instituição que deveria transmitir as experiências dos adultos às crianças, uma vez que estas não conseguiriam adquirir tais experiências, espontaneamente, sem a orientação do professor. Dessa maneira, Anísio reitera a importância da formação do docente por exercer papel importante nesse processo de ensino-aprendizagem. Além disso, para Dewey e Anísio, as escolas deveriam ser equipadas com laboratórios, oficinas, lojas e jardins, utilizando recursos físicos adequados e materiais que permitissem aos alunos adquirirem experiências próximas às situações reais (SANTOS, 2016).

Essa visão de educação não seria somente aplicada ao ensino primário, pois Anísio pensava no sistema educacional como um todo, desde o ensino básico ao ensino superior e

¹ O manifesto dos Pioneiros foi um documento assinado por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, cujo relator responsável pelo documento foi o Fernando Azevedo. O relator ao diagnosticar os problemas educacionais, elencou uma série de fatores que impedem a construção de um ensino eficiente. O manifesto trata de um plano de reconstrução educacional, da falta de continuidade e da articulação de ensino e crítica as constantes reformas que apresentavam sem visão global do processo educativo.

como articulavam a produção de conhecimento, oportunidades e experiências dos alunos nesse processo. Desta forma, introduziu um modelo inovador às Universidades, a princípio, com base em sua experiência com a Universidade do Distrito Federal, cujas atividades foram incorporadas à Universidade do Brasil no Rio de Janeiro e, por fim, ao fundar a Universidade de Brasília, onde os docentes e discentes tinham maior autonomia e liberdade para circularem nos diversos setores, ampliando assim a experiência acadêmica. Essa proposta de ensino foi alvo de inspiração para outras universidades como, por exemplo, a Universidade Estadual de Campinas (PIRES, 2019).

Nessa perspectiva de ensino, exalta-se o trabalho em grupo como troca de experiência entre os estudantes nas escolas e nas IES, essencial para o desenvolvimento mental. No entanto, apesar da expansão em algumas regiões do país, a pedagogia proposta não se consolidou por ter sido considerada de alto custo para o Estado (RIBEIRO; et al, 2017). Sob outra perspectiva, Saviani (1999) sinaliza que a implicação de custos elevados em comparação à escola tradicional, tornava a pedagogia proposta inacessível a todas as classes sociais. O autor ainda salienta quanto à existência de escolas experimentais destinadas somente às elites da época, resultando em condições de ensino diferentes aos segmentos sociais.

Na contramão aos modelos anteriores, nota-se novamente um retrocesso em termos de aprendizagem centrada no aluno. A escola que existia em décadas anteriores tinha a função de garantir os interesses da sociedade e do capitalismo. Na década de 1960, ocorreu no país o crescimento do ensino tecnicista, surgido no ápice da organização capitalista de produção e dominação cultural da sociedade que determinava à escola, preparar o indivíduo para sua alocação na sociedade, com papéis sociais pré-estabelecidos (RODRIGUES *et al*, 2013; RIBEIRO *et al*, 2017). Adotava-se um modelo de educação com desenvolvimento capitalista, ressaltando o processo empresarial que preparava o discente para o mercado de trabalho. Nessa tendência o professor transmitia conhecimento e o aluno exercia a função de receptor passivo, sem diálogo e vínculos. Nesse modelo, o estudante era apenas um depositário de conhecimento que se dava através de informações inseridas em seu conhecimento já adquirido (RODRIGUES *et al*, 2013; RIBEIRO *et al*, 2017).

O método de ensino frente à tendência tecnicista volta-se a procedimentos e técnicas ao arranjo e controle ambiental que permitam a transmissão e recepção de informações. Havia ainda, a aplicação de princípios científicos comportamentais e tecnológicos, problemas educacionais em favor de resultados efetivos e um sistema instrucional que apresenta três componentes essenciais. Tais componentes eram os objetivos instrucionais operacionais em comportamentos mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação (LIBÂNEO, 1992).

No Brasil, essa metodologia foi impulsionada pelo comportamento da ditadura militar e pelas leis vigentes, Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968 e Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Tais leis se referiam ao ensino superior, 1º e 2º graus e ensino profissionalizante, respectivamente. A finalidade era a profissionalização para o mercado de trabalho, por incentivo do governo militar (RODRIGUES; et al, 2013; RIBEIRO; et al, 2017).

Nesse sentido, houve uma expansão significativa do ensino superior de modo a atender a demanda de mão de obra especializada e ao processo de industrialização e desenvolvimento econômico. No entanto, esse quantitativo de IES não significava maior aprendizagem, pois, nas universidades não havia o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Existia somente o cumprimento de cronogramas pré-estabelecidos com objetivos prévios que se voltava a um planejamento meramente quantitativo (CARNEIRO; CARNEIRO, 2000).

1.2.2 Tendência pedagógica progressista

Criticada por sua atuação frente à sustentação das classes sociais dominantes, o modelo liberal, após o período de ditadura militar, deu lugar para o movimento progressista, cuja ideia predominante era a reflexão crítica sobre a realidade social. A educação, frente a essa nova concepção, era considerada um impulso para a luta das classes sociais, com vistas à transformação da ordem socioeconômica vigentes no mundo. A esta tendência, pode-se apontar como destaque as escolas Libertadora, Libertária e Crítico-social dos Conteúdos (RODRIGUES; et al, 2013; RIBEIRO; et al, 2017).

Conforme pressupõe a escola progressista, as experiências práticas dos sujeitos são adquiridas por meio de desafios cognitivos, situações-problemas e sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de o conhecimento escolar e o contexto social dialogarem. A partir disso, é proposta uma aprendizagem autônoma, na medida em que se obtém uma educação ativa, integral e prática (RODRIGUES; et al, 2013; RIBEIRO; et al, 2017).

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista como ferramenta de conscientização da população frente às questões sociais, econômicas e políticas da realidade brasileira, fazendo com que a expressão “educação popular” ganhasse o sentido de um processo de educar o povo, pelo povo e para o povo. No Brasil, os educadores Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire foram considerados as maiores referências nessa tendência (RIBEIRO; et al, 2017).

O surgimento dessa nova pedagogia foi necessário devido aos métodos educacionais anteriores, condenados por ser uma educação das elites, grupos dirigentes e dominantes, voltado ao povo para controlar, manipular e ajustados à ordem existente. A escola libertadora defendia

a transformação da sociedade através da educação, considerada ferramenta para se libertar da dominação social e fundamentada em princípios informais que permitem extrair os conteúdos por meio da realidade prática e interação do aluno e professor (RODRIGUES et al, 2013).

A pedagogia libertadora teve início de maneira expressiva em sindicatos e movimentos populares através do método de aprendizagem em grupo, destacando-se na modalidade de educação popular, não formal. Fundamentava-se em concepções anti-autoritarista com a ideia de autogestão pedagógica, levando em consideração, a experiência vivida pelo indivíduo como alicerce do processo de educação. Essa perspectiva de educação dialogava com o método de alfabetização de Paulo Freire, por considerar o ser humano um sujeito que constitui um mundo material, econômico, concreto e social (RODRIGUES; et al, 2013).

O interesse por escolas democráticas e inclusivas teve crescimento expressivo na década de 1880, fundamentadas nas ideias de mudanças políticas e culturais da Tendência Libertária. Sendo assim, consolidava-se o projeto de escola e aspiração da classe trabalhadora, tendo em vista o respeito pelas diferenças, interesses locais e regionais e a criação de uma educação de qualidade ao cidadão brasileiro.

A partir disso, a educação passa a desenvolver seu papel fora muros da escola com uma função política de estímulo aos alunos, motivando-os a participarem de grupos e movimentos sociais, tais como assembleias e conselhos. Tal fato proporcionava a aproximação com a realidade social e contribuía para o desenvolvimento individual dos sujeitos (RODRIGUES *et al*, 2013; SILVA, 2018).

A pedagogia libertária, por sua vez, era caracterizada pela resistência contra a burocracia como ferramenta de ação dominadora e de controle do Estado. O professor, nesse novo cenário, possuía a função de aconselhar e instruir os alunos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse em grupo, baseado na troca de experiência de vida (SILVA, 2018).

Outra tendência progressista foi a escola Progressista Crítico-social dos Conteúdos ou histórico-crítica, conhecida como pedagogia dialética. Essa modalidade chegou ao Brasil em aproximadamente no ano de 1984. Sua origem está no materialismo histórico que se expressa no método de ensino e construção sócio individual do conhecimento (RODRIGUES et al, 2013).

Deste modo, a escola com a função política e social, deveria garantir o direito dos alunos das classes populares ao ensino de qualidade. Além disso, tinha o dever de preparar o aluno para as contradições do cotidiano e emancipação intelectual, com base na aquisição de conteúdos e socialização. Desta forma, promover a participação atuante e organizada dos alunos na democratização social (SILVA, 2018).

No contexto do ensino superior, as perspectivas das tendências progressistas alcançaram maior destaque em relação à tendência histórico-crítica. Importante salientar que entre as décadas de 1980 e 1990, o ensino superior teve um ensino voltado à pedagogia crítica, marcado por movimentos de professores universitários que defendiam uma educação crítica e emancipatória. Porém, essa concepção de educação não foi amplamente difundida, pois as próprias políticas públicas para as universidades causou uma oscilação entre os modelos de IES.

Em 1980, os professores universitários reagiram com mais ênfase sobre o pensamento tecnicista, fundamentados na concepção de educação e sociedade que almejava a formação profissional abrangente, compreensão do contexto social e desenvolvimento de uma consciência crítica dos discentes. A proposta era transformar a realidade. Em contrapartida, o Estado ao invés de aumentar incentivos financeiros para o ensino superior, reduziu os investimentos na educação, o que levou as IES parcerias com empresas privadas, para garantir estágios remunerados e possibilidades de emprego, após a formação universitária (CHAUI, 2001).

Pelo exposto acima, é possível observar como a educação superior sempre esteve sujeita às contradições e crises do país, fato este que interferiu, inclusive, na implementação dos métodos pedagógicos de ensino.

Constatou-se que as tendências pedagógicas influenciaram no processo de aprendizagem e formação do indivíduo dentro da sociedade. Além disso, notou-se que as tendências se mostraram distintas, mas, em contrapartida, também se notou a tentativa de implementar a metodologia ativa no ensino, desde o modelo liberal renovador até os modelos progressistas. Em síntese, o Quadro 1 mostra as principais características de cada tendência.

Quadro 1. Síntese das tendências pedagógicas

NOME DA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEUDOS	MÉTODOS	PREFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados e repassados como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de oliveira Lima.
TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA (NÃO-DIRETIVA)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill" escola de A. Neill.
TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA	Elevação do nível de consciência da realidade buscando a transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário..	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Fonte: QUEIROZ; MOITA (2007)

Por meio do Quadro 1 é possível verificar as principais diferenças entre as tendências em destaque. Dentre as divergências atribuídas às distintas pedagogias de ensino, há um aspecto importante a ser destacado, o papel da escola frente aos aspectos sociais. Primeiro, com o reconhecimento das iniquidades e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem se

nota que, à medida que a escola era considerada aspecto social na aprendizagem e na realidade do aluno, o processo de aprendizagem caminhava para um ensino crítico, reflexivo, ativo e para o protagonismo do estudante.

Por conseguinte, nota-se que, enquanto há a utopia de igualdade de oportunidades como ocorre no modelo liberal, na soberania nas pedagogias tradicionais e tecnicista não se pode falar que haverá de fato um aprendizado centrado no aluno, nem tampouco, uma aprendizagem crítica-reflexiva e significativa para ele.

Esses modelos educativos foram importantes influenciadores na formação de vários profissionais, dentre eles, os de enfermagem que tiveram trajetórias históricas marcadas pelas mudanças nas tendências pedagógicas, na política e nos contextos sociais. Fazendo um breve resgate histórico é possível identificar a correlação das tendências de ensino com a formação dos enfermeiros. No século XX, o ensino voltava-se para a formação de enfermeiros passivos e subalternos frente à sociedade de maioria religiosa e patriarcal, fundado pelo tradicionalismo do ensino liberal. O avanço do capitalismo industrial exigiu a formação de profissionais que atendessem ao modelo curativista e biomédico da época. Nesse cenário, o modelo tecnicista dominava as escolas de enfermagem, formando profissionais racionalistas, mecânicos e sem criticidade (RODRIGUES et al, 2013).

Na década de 1980, com o surgimento de movimentos sociais em favor de um sistema de saúde integral, o ensino da enfermagem sofreu forte influência, uma vez que precisava atender às novas necessidades da sociedade. Emerge, então, a importância da formação de profissionais da saúde críticos e reflexivos frente ao contexto social (RODRIGUES et al, 2013). Desde então, até os dias atuais, tem sido crescente a aplicação das tendências progressistas no ensino da enfermagem, à luz de uma educação centrado no aluno, tal como propõe os métodos ativos de ensino.

Ainda que o ensino seja centrado no aluno, é possível encontrar Universidades que continuam adotando elementos da tendência liberal tradicional na aprendizagem, como o ensino passivo e mecanizado. Contudo, na atualidade, o poder de fala do indivíduo tem maior força e relevância, bem como os aspectos culturais e sociais considerados parte do processo de educar. No entanto, estes podem ser coadjuvantes quando o aluno não é o protagonista do seu processo de construção de conhecimento.

O que tende a ser mais assertivo no processo de ensino e aprendizagem de profissionais de enfermagem é a inserção do aluno no seu processo de aprendizado, associando diferentes métodos de ensino e diversificando os cenários de aprendizagem. Além disso, a inserção precoce em cenários de prática aproximam o estudante com a realidade profissional.

1.3 Marcos legais do ensino superior brasileiro

As universidades possuem várias funções, dentre elas, produzir conhecimento, formar cidadãos críticos, profissionais capazes de articular saberes e se tornarem líderes intelectuais. Depois de muitas lutas históricas em busca da efetivação e consolidação por qualidade social da educação superior, tem sido conferida às IES, a caracterização de um espaço de emancipação humana. Tal concretização se tornou possível por meio da promulgação de leis, decretos e diretrizes que estabelecem o formato do ensino superior no país, resguardando, assim, direitos e deveres das instituições para a promoção de um ensino de qualidade ao discente (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

No Brasil, a institucionalização da educação superior é relativamente recente que teve início na década de 1920 através da promulgação do Decreto nº 11.530/1915. O referido Decreto estabelecia uma reorganização do ensino secundário e superior e determinava maior controle por parte do governo. Somado ao exposto, outros dois decretos que consolidaram a educação superior no país foram o Decreto nº 19.851/1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto nº 19.852/1931 que instituiu sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (ZOCCOLI, 2009).

Outro marco no ensino superior ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 com a criação de novas universidades federais e aprovação da LDBEN em 1961, por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDBEN estabelecia a liberdade do ensino, igualdade na destinação de recursos para educação e atribuições ao Ministério da Educação e do Desporto no que tangia a formulação e avaliação de políticas nacionais de educação. Criava, também, o Conselho Federal de Educação (ZOCCOLI, 2009; MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Embora assegurada por Lei, as universidades sofreram intervenções governamentais, em 1964, com o golpe militar, direcionadas à repressão de quaisquer ações consideradas subversivas de docentes e discentes. Muitos educadores foram afastados de seus cargos, em especial, da Universidade de Brasília, fato este que contribuiu para que no ano de 1966 fosse promulgado o Decreto nº 53 que definiu as regras de estruturação para as universidades federais.

Dentre tais regras, a lei determinava a formação de um sistema de ensino e pesquisa básicos, unificado para todas as universidades, além da obrigatoriedade de uma unidade voltada à formação de professores do ensino secundário e especialistas em questões pedagógicas (Cunha, 2000).

Por conseguinte, em 1968, ocorreram dois marcos legais importantes no ensino superior que foi a aprovação da Lei de Reforma Universitária nº 5540, de 28 de novembro de 1968 que criava departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração e o ciclo básico. Com a criação dessa lei, foi estabelecido a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, o regime integral de ensino com dedicação exclusiva dos docentes. Além disso, o profissional da educação passava a ser valorizado por título e produção científica (OLIVEN, 2002).

O segundo marco legal importante foi o Decreto nº 62.937/68 em resposta aos movimentos estudantis nas universidades e ruas que pressionava o governo a resolver questões de cunho educacional da época. Esse Decreto tinha o objetivo de estudar soluções e implementar medidas que buscavam a superação dos problemas enfrentados no ensino superior (OLIVEN, 2002).

Continuamente, adentrando na década de 1970, esta foi marcada pela expressiva quantidade de regulamentos e normas que associados às decisões do Conselho Federal de Educação, possibilitaram a expansão do sistema nacional de Educação Superior. Em decorrência da alta procura pelo ensino superior nesse período, foram criadas instituições não universitárias privadas e faculdades isoladas, demonstrando o insucesso de um modelo único de organização universitária. No entanto, as universidades públicas e privadas tinham limitações quanto ao seu crescimento, conseqüente da falta de recursos financeiros, custos altos, sociabilidade ensino-pesquisa ou pela dificuldade em manter adequadamente os níveis de investimentos requeridos pelo sistema público (MACEDO; et al, 2005).

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), a educação superior passa a ser citada na redação dos artigos 207, 208, 213 e 218 servindo de base para as demais leis referentes à educação, tais como as DC e nova LDBEN. A aprovação da Lei nº 9.394/96 foi resultado das mudanças políticas da época que provocaram alterações significativas na forma de gestão de políticas públicas do Estado. Somado ao exposto, a referida lei dedica capítulo sobre o ensino superior, dispostos nos artigos 43 a 57 (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Na redação do artigo 43, a Lei nº 9.394/96 traz a finalidade do ensino superior:

- I. *Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- II. *Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*
- III. *Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*

- IV. *Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- V. *Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*
- VI. *Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*
- VII. *Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).*

No artigo 53, a Lei nº 9.394/96 menciona as atribuições das universidades:

- Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:*
- I *Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;*
 - II *Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;*
 - III *Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;*
 - IV *Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;*
 - V *Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;*
 - VI *Conferir graus, diplomas e outros títulos;*
 - VII *Firmar contratos, acordos e convênios;*
 - VIII *Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;*
 - IX *Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;*
 - X *Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996).*

CAPÍTULO 2. METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

2. 1 A importância das metodologias ativas no processo da aprendizagem significativa

O ser humano, desde o nascimento, inicia seu processo de aprendizagem por meio da vivência com situações reais que, aos poucos, vão sendo ampliados, generalizados, e experimentados de modo indutivo. Por outro lado, o ser humano aprende também quando testa ou recria uma teoria ou ideia que lhe é transmitida, denominado processo dedutivo (FREIRE, 1996). Esses são processos que resultam em aprendizagem, porém, tem-se verificado que a transmissão de conteúdos tem relevância a partir da experimentação e questionamentos. São formas imprescindíveis para uma compreensão mais ampla e profunda no processo de ensino e aprendizagem (MORÁN, 2017).

A experimentação e aquisição de novos saberes frente às experiências prévias do educando é essencial no processo do aprendizado ativo, o que vêm sendo discutido por diversos educadores e intelectuais. Ausubel (1980), por exemplo, traz essas implicações no conceito da Teoria da Aprendizagem Significativa ao afirmar que há aprendizagem significativa quando ocorre interação entre um novo conteúdo e aquele já existente. Desta forma, ocorre assimilação dos significados antigos e novos, dando origem a uma estrutura sobremaneira diferenciada.

A Teoria da Aprendizagem Significativa busca atribuir significado à realidade do educando, considerando a compreensão, transformação, armazenamento e os conteúdos envolvidos no processo de seu aprendizado. A teoria se volta a identificar os condicionantes que facilitam a aprendizagem, tal como os conhecimentos e experiências prévias (PEREIRA *et al*, 2021).

É preciso enfatizar que a aprendizagem somente é significativa se o conteúdo novo significativo é incorporado aos conhecimentos preexistentes. Caso contrário, se torna um aprendizado mecânico e repetitivo, devido à carência de incorporação e atribuição de significado. Assim, o novo conteúdo é armazenado de maneira isolada ou através de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI *et al*, 2002). A partir de então, a aprendizagem mecânica pode ocorrer à medida que o estudante se torna expectador e não protagonista de seu aprendizado. Essa passividade, por sua vez, pode ser identificada quando há o emprego do ensino tradicional exclusivo.

Em relação ao ensino tradicional, pode-se afirmar que este se fundamenta na transmissão dos conteúdos em que o aluno assume uma postura passiva perante todo o processo, recebendo e absorvendo as informações dadas pelos educadores (SANTOS, 2017; DIESEL;

BALDEZ; MARTINS, 2017). Como resultado, pode ocorrer a retenção de informações. Por outro lado, caso não haja significado para o estudante, não há de fato a aprendizagem significativa. Em contrapartida, a metodologia ativa permite ao estudante uma postura ativa, possibilitando atitude crítica-reflexiva e incentiva a autonomia (SANTOS, 2017; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Notadamente, as metodologias ativas corroboram com os preceitos da aprendizagem significativa, uma vez que ambas promovem o protagonismo do aluno e a valorização da aprendizagem significativa, crítica e reflexiva. Nessa medida, propicia ainda, a ruptura da dicotomia teórica e prática, com a articulação entre ambos os saberes (PEREIRA *et al*, 2021).

O método que é oferecido ao estudante pode ser visualizado na ilustração da Pirâmide de William Glasser, Figura 1, como ocorre a aprendizagem, corroborando com os autores anteriores e com a inter-relação do método educacional com a aprendizagem significativa.

Figura 1. Pirâmide de William Glasser sobre método de aprendizagem



Fonte: <<http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402318.html>>.

A Figura 1 mostra como a interação, questionamentos e a prática por meio da experimentação podem contribuir para o processo da aprendizagem, permitindo uma reflexão quanto à relevância dos métodos ativos.

O processo de ensino e aprendizagem surge da importância em perceber, de forma criteriosa, o fenômeno educacional. Trata-se de um processo que passa por uma condição temporal, na qual as dinâmicas contemporâneas de ensino inovador deixam de lado as teorias tradicionais, proporcionando uma transição em que o educador não apresenta a hegemonia do saber, sem contestamentos, mas, sim, a aprendizagem emerge de relações sociais, experiências

e do ambiente onde o educando está inserido. A partir disso, ele se torna agente atuante e corresponsável pelo próprio aprendizado (GIUSTA, 2013; SANTOS, 2017).

Essa perspectiva educacional, em prol de uma aprendizagem significativa, tem ganhando destaque na sociedade contemporânea, porém, métodos ativos de ensino não foram utilizados somente na atualidade, pois já vem sendo defendido por educadores há décadas. Sobre isso, pode-se apontar o educador Johan Heinrich Pestalozzi que, no século XIX, adotava uma filosofia de ensino que fazia parte da pedagogia moderna, articulando teoria e prática. A sua didática desenvolveu o método intuitivo, caracterizado pelo pressuposto de que toda educação inicia pelos sentidos. O foco do ensino não era a transmissão do conhecimento, mas, sim, o desenvolvimento gradual e progressivo da inteligência do aluno, do desenvolvimento das habilidades naturais e inatas das crianças no processo de aprendizagem (BRETTAS, 2018).

John Dewey, educador norte-americano, corrobora com a premissa de correlacionar a teoria com a prática. Ele defendia a ideia de que os conteúdos de sala de aula eram mais assimilados quando incorporados a tarefas manuais e criativas. Além disso, o teórico acreditava que os alunos aprendiam por meio de estímulos a novas experiências, à medida que eram incentivados a pensar por si mesmos. Nesse contexto, a educação baseava-se na ação, ao invés da instrução.

No Brasil, dois autores progressistas, Anísio Teixeira e Paulo Freire, ganharam destaque nesse contexto devido aos métodos pedagógicos aplicados. Nascidos nas primeiras décadas do século XX, marcaram de maneira decisiva o campo da educação brasileira e mundial pela reflexão teórica proposta e pela atuação prática (PIRES, 2019).

Paulo Freire, por meio de seu método de alfabetização revolucionário, demonstrou ser possível ensinar a leitura e a escrita a partir da experiência de vida dos alunos. Anísio, por sua vez, foi movido pela educação pública de qualidade, o que contribuiu para a criação de escolas com propostas inovadoras em diferentes estados brasileiros (PIRES, 2019).

Paulo Freire deixou como legado, um método de investigação e de pesquisa pautado em uma antropologia e teoria do conhecimento. Foi um dos maiores idealizadores do paradigma da educação popular que demonstrou a importância da educação na formação de um sujeito político e crítico, frente às suas experiências. Contribuiu com a luta pelo direito à educação emancipadora, com destaque, a sua pedagogia, evidenciando a necessidade de teorizar a prática, da pesquisa participante e o reconhecimento do saber popular, concebendo a educação como produção e não como transmissão cultural (BRASIL, 2012).

As perspectivas de Freire sobre os métodos educacionais vão de encontro aos princípios da metodologia ativa no que se refere à mudança de paradigmas, exaltando a autonomia do

discente. Ademais, traz a importância de se colocar o aluno em um ambiente agradável, onde podem expor e refletir sobre suas ideias e confrontá-las com a teoria, sendo este, um referencial da metodologia da problematização (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A pedagogia ativa de Anísio se baseia nas perspectivas de Dewey que trouxe ao Brasil seus métodos. Anísio sinaliza para a importância da formação do docente e sua função no processo de ensino-aprendizagem. Esse método pautado no aprender fazendo está presente atualmente no ensino ativo, associado às metodologias ativas integradas ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As metodologias ativas são práticas pedagógicas defendidas por Lilian Bacich e José Morán, educadores e autores da obra "*Metodologias ativas para uma educação inovadora*", onde evidenciam a relevância do uso de métodos ativos em sala de aula.

Para os autores acima citados, a participação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem é o eixo central do uso das metodologias ativas e devem ser valorizadas as diferentes maneiras pelas quais os alunos podem se envolver no processo e aprender melhor, conforme seu ritmo, tempo e estilo. Nessa perspectiva, os alunos do século XXI, envoltos pela cultura digital, defendem o uso de metodologias que mesclam diferentes cenários e métodos de aprendizagem, associando as mídias digitais ao ensino, como o ensino híbrido, em especial, a sala de aula invertida e a utilização de jogos na educação.

Além dos autores citados, outros educadores trouxeram para o ensino, uma educação centrada no aluno, conforme suas necessidades. Tais autores são, entre outros, Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) que, de maneiras diferentes, mostraram como cada indivíduo aprende de maneira ativa, a partir do contexto em que está inserido, a partir daquilo que consideram significativos. Esses autores questionam o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os educandos (MORÁN, 2017).

Nesse sentido, é importante identificar a melhor metodologia a ser utilizada de acordo com a individualidade do aluno. O conhecimento, portanto, não deve ser apenas transmitido pelo conteúdo das disciplinas, mas, também, por discussões envolvendo a experiência do estudante, agente integrante no aprendizado e não meramente espectador (SOBRAL; CAMPOS, 2011; SALVADOR; *et al*, 2015).

As metodologias ativas no processo da aprendizagem têm sido fundamentais na contemporaneidade para atender a um mundo que está em constantes mudanças, constituído por diferentes culturas, contexto esse que permite salientar o avanço exponencial da tecnologia e instituições de ensino públicas e privadas. Nesse contexto, as instituições de ensino, se não acompanharem os avanços tecnológicos, poderão se deparar com dificuldades em atender a

demanda da atualidade, pois os alunos são movidos pela tecnologia digital e comunicacional (COSTA, 2020). Retomando o contexto histórico da educação, nota-se que desde a antiguidade ela responde à necessidade da sociedade e, atualmente, não é diferente. Por isso, são necessárias alterações focadas no processo e no sistema educacional nos métodos de ensino e de aprendizagem, de modo a responder às inquietações sociais do mundo moderno. São aspectos que afetam os alunos do século XXI, imersos na cultura digital e que aprendem de diversas maneiras.

Considerando o exposto, é preciso também um novo perfil de professores, guiados por uma prática valorizada nos conhecimentos construídos e em uma postura crítica-reflexiva e investigativa (SOBRAL; CAMPOS, 2011; SALVADOR; *et al*, 2015). Os educadores têm a função de incorporar práticas de ensino inovadoras com foco na interação entre os sujeitos, protagonismo e postura autônoma e crítica dos alunos, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva. Incluem-se, nesse cenário, ações que oportunizem a escuta dos alunos, valorize a opinião e exercite a empatia entre eles (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Constatou-se ser imprescindível a adoção de métodos pedagógicos ativos para serem aplicados em sala de aula, alguns deles, contemplados nos capítulos seguintes.

2.2 Modelos educacionais ativos

2.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aborda problemas de cunho educacional pré-estabelecidos, voltados para as disciplinas que constituem a grade curricular. Os problemas podem ser resolvidos de maneira individual ou coletiva, por meio de discussões entre todos os atores. A ABP se caracteriza como uma proposta que direciona toda a organização curricular e exige alterações estruturais complexas. O objetivo desse modelo é auxiliar o aluno quanto ao conhecimento da teoria, fortalecer sua capacidade de resolução de problemas de modo a envolvê-lo no seu aprendizado. Desta maneira, o estudante direcionado pelo educador constrói o conhecimento de forma ativa, colaborativa e contextualizada, apropriando de um saber com significado pessoal (RIBEIRO, 2019).

A ABP prepara o aluno para ser um futuro profissional, uma vez que proporciona a construção de conhecimentos baseados em fundamentos teóricos, mostra como aprender por si só e como usar os conteúdos adquiridos. Nesse método, para aprender os conteúdos, o aluno precisa desenvolver a capacidade de descobrir, utilizar informações e construir suas próprias habilidades para resolver problemas. Para que haja melhor integração e retenção do

conhecimento, os assuntos devem ser identificados a partir de problemas reais ou simulados, conhecidos por situação-problema. Para a sua resolução, o discente deve recorrer a conhecimentos prévios associando com novas informações adquiridas no processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2019; DEELMAN; HOEBERIGS, 2009).

Para auxiliar os estudantes na resolução de problemas, em conformidade com o modelo ABP, Deelman e Hoerberigs (2009) descreveram uma estratégia denominada como “sete passos”, cuja proposta de resolutividade se dá a partir do levantamento de causas e análise dos processos ou princípios subjacentes dos fenômenos descritos, através das etapas:

- 1) Esclarecimento de frases e conceitos confusos na formulação do problema;
- 2) Definição do problema e descrição exata de quais fenômenos precisam ser explicados e entendidos;
- 3) Uso do *Brainstorming* utilizando conhecimentos prévios e senso comum individual, com vistas a formular o máximo de explicações possíveis;
- 4) Detalhamento das explicações propostas por meio de uma teoria pessoal, coerente e detalhada dos processos subjacentes aos fenômenos;
- 5) Levantamento de temas propostos para uma aprendizagem autodirigida;
- 6) Preenchimento de lacunas do conhecimento por meio de estudo individual;
- 7) Compartilhamento das conclusões individuais com o grupo, por meio de explicações adequadas dos fenômenos a partir da integração dos conhecimentos adquiridos além da avaliação do processo de aquisição de conhecimentos, se foi efetiva ou não.

Nessa perspectiva, no processo de aprendizagem, conforme o modelo de ABP é fundamental o desenvolvimento autônomo do aluno e a construção do conhecimento autodirecionado. Deste modo, compete ao professor acompanhar o estudante, elo importante entre os conhecimentos prévios e o conteúdo a ser adquirido, sempre desafiando o aluno a pensar de maneira crítica. Além disso, é importante que o professor fique atento quanto ao desenvolvimento das discussões em grupo para resolução do problema, e promover a cooperação mútua entre os alunos, para que mantenha o fluxo das discussões direcionadas ao problema, sem desvio do foco principal (RIBEIRO, 2019).

O docente deve ainda, estimular o pensamento crítico do grupo, auxiliar no levantamento de possíveis erros, identificar informações equivocadas e, com base nas dificuldades, explicar brevemente sobre o assunto, de modo que o grupo retome com a discussão. Nesse processo, o professor precisa acompanhar e analisar o andamento dos trabalhos se utilizando de *feedback* para informar sobre a qualidade das discussões e propor

sugestões de melhorias quanto à participação individual dos membros do grupo (RIBEIRO, 2019).

A utilização da ABP no ensino-aprendizagem exige transformação nos processos institucionais e educacionais, bem como nos papéis dos docentes e discentes. É um modelo que demanda criatividade do professor, pois as funções vão além de fundamentos teóricos, requerendo mais que informações transmitidas, mas, também, exigindo um processo de construção do saber que permita entender o “por que” e “como” o aluno aprende (RIBEIRO, 2019).

2.2.2 Metodologia da problematização (MP)

A Metodologia da problematização (MP) é caracterizada como um processo voltado para a troca de conhecimentos, saberes e experiências entre professores e alunos, partindo da premissa que eles possuem uma história individual e um contexto social que podem ser compartilhados. Desta forma, é valorizado o diálogo e incentivadas mudanças sociais por meio da conscientização e prática crítica sobre a realidade. Nesse contexto, os problemas estudados precisam de um cenário real para que haja uma troca de experiência entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A construção de tais situações aproxima o aluno com a realidade de forma crítica-reflexiva (RIBEIRO et al, 2016; FARIAS, MARTIN, CRISTO, 2015).

O uso da MP possibilita ao aluno ser sujeito de sua própria educação, a interagir com o mundo por meio da integração do conhecimento com o que é vivido, formar consciência crítica frente às atividades propostas, o que permite descobrir a realidade de forma progressiva. Ainda, permite ao estudante refletir sobre si, como sujeito inserido em um contexto social e histórico, que pode se tornar capaz de modificar sua realidade através de ações e reflexão (SANTANA; VALENTE; FREITAS, 2019; RIBEIRO et al, 2016).

Da MP, Paulo Freire pode ser considerado o precursor devido ao seu método ativo de ensino que permitia aos alunos, desenvolverem autonomia e criticidade, além de ajudar o indivíduo a se conscientizar em torno de sua problemática e de sua condição como de sujeito.

Paulo Freire ainda entendia a problematização como forma de apresentar aos educandos, problemas reais, com o objetivo de proporcionar uma visão crítica do mundo e não somente prover a leitura de palavras. Para ele, a leitura significativa é aquela que permite ao sujeito ter leitura do mundo. Portanto, constata-se que sob a perspectiva de Freire, essa metodologia amplia a visão de mundo do sujeito e o insere em um ambiente democrático de participação social (SANTANA; VALENTE; FREITAS, 2019).

Estudiosos atuais da MP trazem influências do pensamento freireano com a formulação de novos aspectos metodológicos. Bordenave e Pereira (2015) descrevem uma estratégia pedagógica que tem origem a partir da realidade física ou social do aluno. Esses autores adaptaram um esquema proposto por Charles Maguerez, denominado como “esquema do arco”, constituído por etapas que desenham a problematização e conduz a ação, ou seja, a resolução do problema. Essas etapas são configuradas de forma a apresentar um arco de ações que inicia com a observação da realidade e conduz a sua transformação (RIBEIRO et al, 2016).

De acordo com Ribeiro et al (2016), o “esquema do arco” de Maguerez, originalmente, se constitui de cinco etapas sendo elas a observação da realidade; construção de uma maquete; discussão sobre a maquete; execução na maquete; e execução efetiva.

Já a adaptação proposta por Bordenave e agora redefinida por ele como método do arco, é construída por etapas iguais que são (Fig. 2):

1. Observação da realidade;
2. Observação do modelo- Ponto-chave;
3. Discussão do modelo- Teorização;
4. Aplicação do modelo-teorização Teste de hipóteses;
5. Aplicação sobre a realidade- Solução prática.

Figura 2. Exemplo de um planejamento da Metodologia da problematização conforme o Arco de Maguerez



Fonte: PRADO Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Escola Anna Nery* [online]. 2012, v. 16, n. 1, pp. 172-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>>.

A Figura e exemplifica a utilização da estratégia metodológica proposta por Bordenave, tendo como ponto de partida um problema relacionado às situações cotidianas dos alunos. Para tanto, faz-se necessária mudança de postura por parte dos professores e alunos, de modo que haja reflexão crítica da realidade com a finalidade de mobilizar os estudantes a agirem de maneira política, como cidadão e como futuros profissionais, aproximando a educação com o cenário real de seu trabalho (BERBEL, 1998).

2.2.3 Ensino híbrido

O ensino híbrido é um método que se apresenta como solução às críticas sobre o modelo de educação vigente no Brasil. Essa metodologia surge com o objetivo de permitir ao aluno ser protagonista da sua trajetória acadêmica, porém, possui diversos desafios para sua implementação, dentre eles, a falta de instrução tecnológica de alguns professores e precariedade de materiais pedagógicos e tecnológicos das escolas, bem como a dificuldade de adaptação do aluno, habituado a ser passivo durante a aula (BACICH, 2016).

A proposta do ensino híbrido combina variadas metodologias e práticas pedagógicas, o que permite a junção de métodos inovadores e tradicionais (HOFFMAN, 2016). Para Bacich (2016), tal método remete a ideia de que aprendizagem é constante, apresentando diversas maneiras para adquirir o aprendizado. Nessa perspectiva, o ensino híbrido propõe um conjunto de diferentes métodos de ensino formal que se misturam. Busca-se, também, combinar o ensino tradicional com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), envolvendo atividades presenciais com virtuais, práticas em sala de aula com as atividades digitais.

O ensino híbrido permite que sejam utilizados modelos disruptivos em relação à educação tradicional, propondo uma quebra de paradigma do modelo tradicional de ensino, por meio do uso de metodologias flexíveis e contextualizadas, tais como os métodos Flex, À Lá Carte, Rotação Individual e Virtual Enriquecido. Entretanto, há a utilização das metodologias tradicionais e inovadoras, métodos menos disruptivos, considerados sustentáveis, passíveis de serem adequados a qualquer estrutura de ensino. Dentre essa mistura de práticas tradicionais e inovadoras, destacam-se o laboratório rotacional, rotação por estação e a sala de aula invertida (HOFFMAN, 2016).

Tipos de modelos híbridos disruptivos

Os tipos de modelos híbridos disruptivos são diversos, dentre eles, o Flex, À Lá Carte, Rotação Individual e Virtual Enriquecido. Em relação ao Modelo Flex, este é focado no estudo *online* e na aprendizagem colaborativa, de maneira que o ritmo de cada aluno se torna

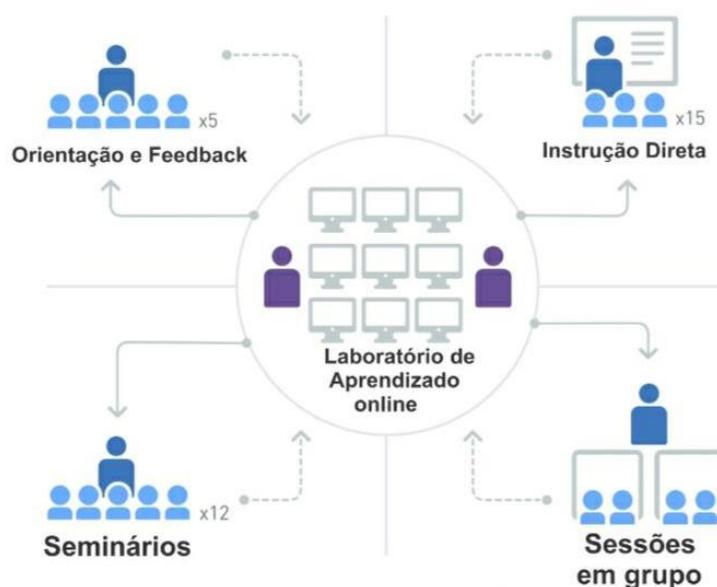
personalizado. Nesse método, há um roteiro a ser seguido pelo estudante e o docente fica à disposição para esclarecer as dúvidas que irão surgindo (BACICH, 2016).

O Modelo à La Carte é constituído por, no mínimo, uma disciplina totalmente *online* e não se limita a um ambiente físico fixo. É um modelo que permite ao aluno, a escolha do local e disposição do estudo, desde que siga os objetivos gerais e as diretrizes determinadas pelo professor (BACICH, 2016).

O Modelo Virtual Enriquecido tem o foco voltado para a aprendizagem no ambiente virtual, em que é permitido ao aluno ter aula presencial apenas um dia da semana (BACICH, 2016).

O Modelo Rotação Individual promove o ensino personalizado, de acordo com o ritmo e dificuldade de cada aluno. O professor constrói uma lista individual baseada nas dificuldades individuais que deve ser seguida pelo estudante para a realização das atividades. Desta forma, o aluno rotaciona por assuntos e atividades seguindo a programação personalizada conforme o tempo estabelecido para cada estudo que pode ser por meio de atividades escritas, leituras e discussões em grupo, considerando a obrigatoriedade de uma atividade *online* (BACICH, 2016; BACICH; MORÁN, 2015). Nesse método, os alunos migram por diferentes estações, conforme sua necessidade e cronograma. Na Figura 3 contém exemplos de atividades que podem ser incluídas no processo de aprendizagem, incluindo em alguns momentos tarefas em grupo.

Figura 3. *Diferentes estações utilizadas no método de rotação individual.*



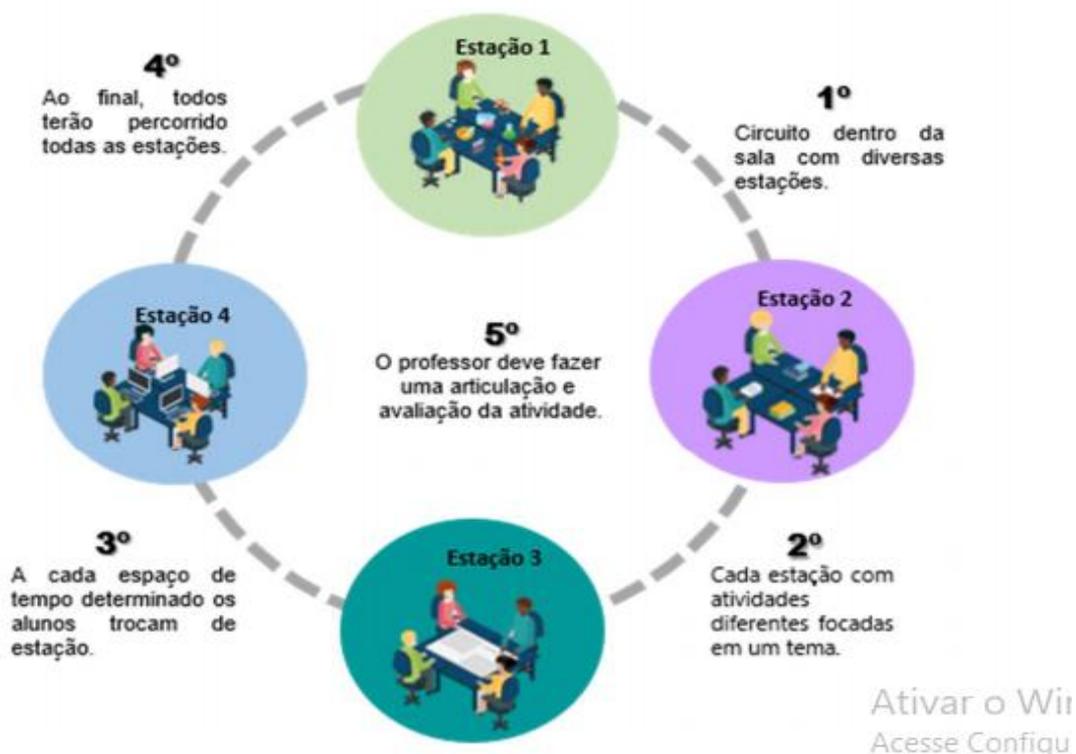
Fonte: HORN; STAKER, 2015

Tipos de modelos híbridos tradicionais ou sustentáveis

Dentre os tipos de modelos híbridos que existe, tem-se o Laboratório Rotacional que consiste em utilizar a sala de aula e laboratórios de informática ou outro espaço com tablets ou computadores como ambientes de estudo. Possui características da metodologia tradicional, porém introduz a utilização do ensino *online*. Assim, a aula inicia em sala de aula e as atividades terminam em laboratórios ou computadores, onde os estudantes farão atividades individuais de maneira autônoma, acompanhados por um professor tutor (BACICH, 2016; BACICH; MORÁN, 2015).

A Rotação por Estações tem foco no estudo em que os alunos são organizados em grupo e cada qual fica responsável por realizar uma tarefa determinada pelo professor, podendo incluir nessas atividades, propostas *online*. As atividades são executadas por grupo e em determinado tempo previamente estabelecido. Nesse modelo, ocorre o revezamento dos integrantes de modo a proporcionar a integração dos conteúdos, oportunizando, ao final, que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos (BACICH, 2016; BACICH; MORÁN, 2015). A Figura 3 ilustra a organização da sala para implementação desse método.

Figura 4. Organização das estações em sala de aula.



Fonte: HORN; STAKER, 2015

Outro modelo indicado é a Sala de Aula Invertida. Nesse modelo, o aluno estuda a teoria em casa, no formato *online*, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço de sala de aula é

utilizado para discussões, resolução de atividades e esclarecimento de dúvidas. Considerada a metodologia em que o rito didático é repensado, ocorre quebra de paradigma com as técnicas usadas no processo de ensino-aprendizagem, como discutido de maneira detalhada a seguir (BACICH, 2016; BACICH; MORÁN, 2015).

2.2.4 Sala de aula invertida

A Sala de Aula Invertida ou *flipped classroom* faz parte do ensino híbrido tradicional. Trata-se de uma metodologia de ensino que faz uso de TDICs como um recurso essencial no aprimoramento do ensino formal.

As tecnologias agem como ferramentas que promovem a troca de informações entre a sociedade. Desta forma, com o uso de tais ferramentas, o modelo de sala de aula invertida proporciona a ação colaborativa e o compartilhamento de informações e aprendizagens entre os estudantes e docentes, elementos de significativa importância para uma aprendizagem efetiva (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

O referido método traz um processo invertido que, ao invés do docente passar a teoria em sala de aula, o conteúdo é encaminhado antecipadamente ao estudante, que fica responsável por estudar e levantar informações a serem discutidas na aula. Assim, o professor pode aprofundar o aprendizado a partir de situações-problemas, estudos de caso ou outras atividades, além de esclarecer as dúvidas que surgirem. Desta forma, promove a troca de experiências e a participação ativa dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem (COSTA, 2020).

Ao aplicar essa metodologia, o professor pode disponibilizar o material ao aluno dias antes da aula. No entanto, com o advento da tecnologia, os recursos tecnológicos vêm se tornando forte aliados nesse processo e, se bem utilizados, são capazes de estimular o protagonismo do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ir além dos materiais disponibilizados pelo professor, obtendo maior liberdade e autonomia de aprofundar nos temas propostos e levar aos colegas da escola, melhores discussões sobre o tema estudado (COSTA, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Nessa perspectiva, as TDICs favorecem a integração das atividades de sala de aula e na modalidade de Sala de Aula Invertida, pois, mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, facilitam múltiplas formas de comunicação em redes, grupos ou individualizadas. A associação entre ambientes formais com os informais, como redes sociais, por exemplo, permite conciliar a organização dos processos com a flexibilidade de ser adaptável a cada aluno, desde que essa junção seja feita de modo estratégica e integrada (MORÁN 2015).

Nesse sentido, inverte-se o modelo tradicional com o acesso aos conteúdos antes da aula, em que o aluno, além de estudar sobre o assunto, pode dar *feedback* aos professores. Com base nos resultados, é possível aos docentes planejar os pontos mais importantes para discutir, diferenciar as atividades que podem ser em grupo ou individual, conforme as dúvidas e ritmo de aprendizagem apresentadas pelos alunos (MORÁN, 2015).

Como é possível perceber, o professor, ao se utilizar desse método, tem a função de orientar no processo de integração e construção do conhecimento, não podendo limitar-se a somente transmitir informações para serem absorvidas pelos alunos (COSTA, 2020).

De acordo com Costa (2020), é fundamental ao educador, o planejamento do desenvolvimento das aulas, elucidando de maneira sucinta aos alunos como ocorrerá todo o processo, mediando nos recursos utilizados, de forma que todos consigam ter acesso aos conteúdos e tenham um bom desempenho.

Morán (2015) complementa o papel do professor ao sinalizar quanto à função que exerce de curador e orientador. É curador, por selecionar o que é relevante dentre uma gama de informações disponíveis e auxiliar o aluno na busca por materiais e atividades disponibilizados.

É curador, por desempenhar o papel de cuidador, cuidando de cada aluno por meio do apoio, estímulo, valorização, orientação e inspiração necessária. Na sua função como orientador, deve orientar a classe, grupos e cada estudante, cabendo a ele, nesse momento, ser gestor de aprendizagens múltiplas e complexas, ser competente intelectualmente e afetivamente. Assim, há a necessidade de educadores melhor preparados, remunerados e valorizados, o que para Morán (2015) não vem acontecendo na maioria das instituições de ensino.

CAPÍTULO 3. ENSINO DA ENFERMAGEM BRASILEIRA

3.1 Marco histórico do ensino de Enfermagem no país

No Brasil, a enfermagem surge como instrumento de resposta às necessidades coletivas, tendo em sua constituição, influências das demandas assistenciais da população e dos movimentos políticos e sociais por saúde. Deste modo, a profissão e o ensino de enfermagem perpassam pelas mudanças experimentais no percurso histórico de saúde do país.

No século XIX surgiram as primeiras escolas de enfermagem na América Latina, sob o estímulo de médicos, enfermeiras inglesas e americanas e por instituições religiosas, católicas e protestantes que se associavam a fundações de hospitais com o apoio da Fundação Rockefeller ou da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) (BECERRIL, 2018). No Brasil, a

enfermagem também recebeu influência norte-americana e religiosa, tanto na formação, como em sua prática (STUTZ, 2010).

Em 1890, no período do Governo provisório da República no Brasil, foi criada pelo Decreto Federal nº 791 de 27 de setembro, a primeira escola de enfermagem no país, denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), que em outro momento da história, passaria a ser chamada de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. A escola tinha como objetivo preparar profissionais para o exercício da enfermagem voltada à assistência hospitalar, atendendo as necessidades da época, principalmente, no atendimento aos pacientes psiquiátricos do Hospital Nacional dos Alienados (HNA) (STUTZ, 2010).

No ano de 1920, ocorreu a reforma sanitária e a criação do Departamento de Saúde Pública (DNSP), gerenciado pelo diretor do Instituto Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, defensor da instituição das enfermeiras visitadoras. Havia a necessidade da atuação da enfermagem voltada predominantemente à saúde pública, por meio das práticas preventivas primárias em ambiente extra- hospitalar (STUTZ, 2010; BELLAGUARDA et al, 2013).

Nesse contexto, foi preciso criar cursos e escolas destinadas à formação especializada dos profissionais da enfermagem e, como consequência, a DNSP, em conjunto com a Fundação Rockefeller, criaram em 1923 a Escola de Enfermeiras do DNSP, controlada pelas enfermeiras norte-americanas trazidas pela fundação Rockefeller (STUTZ, 2010). A primeira escola de enfermagem profissional teve início das suas atividades com 14 alunas, funcionando em um internato próximo ao Hospital São Francisco de Assis, no Rio de Janeiro. Em 1925 a escola concluiu a formação da primeira turma, as primeiras enfermeiras diplomadas (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Na mesma época, foi criado pelo DNSP, o Serviço de Enfermeiras, coordenado por uma enfermeira-chefe da Fundação Rockefeller. Através desse departamento foi dado início aos cursos de capacitação das enfermeiras visitadoras, passando a distinguir as atividades de enfermagem de profissionais que atuavam de modo empírico, sem qualificação, daqueles que exerciam a profissão com embasamento teórico e prático aprendidos em ambiente escolar (STUTZ, 2010).

A Escola Anna Nery, antiga Escola de Enfermeiras do DNSP, foi de grande importância para a construção da identidade profissional da enfermagem, reconhecimento e organização como profissão da saúde, tornando tradicional no contexto educacional brasileiro. Serviu também de modelo para a formação de profissionais da enfermagem, reconhecida por diversas instituições de saúde pública do governo e estabelecida como escola padrão pelo decreto nº 20.109 de 15 de junho de 1931 (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014; STUTZ, 2010).

Em 1940, a Escola Ana Nery foi incorporada à Universidade do Brasil, que no ano de 1949, por meio do Decreto nº27.426, estabeleceu a expansão das escolas e a introdução da educação em enfermagem aos centros universitários (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Além disso, outro marco na década de 1940 foi a assistência da enfermagem frente ao cenário industrial, deixando por diversas vezes, o caráter preventivo e sanitário em cenários extra-hospitalares, em detrimento ao atendimento intra-hospitalar. Com a consolidação da reforma industrial, surgiram grandes hospitais centrados no modelo clínico, voltado à assistência hospitalar com prática assistencial fragmentada (BELLAGUARDA et al, 2013).

Frente ao novo cenário, o ensino da enfermagem era focado no modelo biomédico de assistência, centrado no hospital, na doença e na cura. Desta forma, os currículos priorizavam o ensino voltado a especialidades, deixando de ser obrigatória a disciplina de saúde pública nas instituições de ensino (MAGNAGO; PIERANTONI, 2020).

Nesse contexto, em 1961, a LDBEN começou a exigir o ensino secundário completo ou equivalente para o ingresso em escolas de enfermagem, instituídas no ensino superior (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Já na década de 1980, ocorreram mudanças políticas no país que ocasionaram propostas de reformas organizacionais de serviços de saúde e mercado de trabalho do enfermeiro, com reflexos em sua formação. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) instigou discussões sobre o perfil de competências dos enfermeiros, culminando na aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem (DCENF), em 2001. (MAGNAGO; PIERANTONI, 2020).

Atualmente, a formação de enfermeiros atende à Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, promulgada a partir das considerações conferidas pela Lei Orgânica do SUS n. 8080, de 19 de setembro de 1990, Lei n. 8142, de 28 de dezembro de 1990, Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006, Lei Complementar nº 141, de 13 de janeiro de 2012 e seguindo as disposições da Constituição Federal/88 (BRASIL, 2018). A resolução traz recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem (BRASIL, 2018).

3. 2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem e sua interface com as metodologias ativas

As DCN para os Cursos de Graduação em Enfermagem dispõem sobre o perfil do enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Estabelece os conteúdos

curriculares que devem compreender as Ciências Biológicas e Sociais da Saúde, as Ciências Humanas e as Ciências de Enfermagem, com fundamentos, administração, ensino e assistência de enfermagem. Além disso, as DCN/ENF estabelecem as competências específicas para atuação na atenção básica, enfatizando o trabalho da equipe multiprofissional, a integralidade da assistência, a promoção da saúde voltada aos indivíduos, família e comunidade, bem como as competências para o planejamento em saúde. Desta forma, os alunos precisam ser inseridos em diferentes espaços e níveis de atenção à saúde, essencial para a criação de vínculos na comunidade (BRASIL, 2001).

A formação de enfermeiros precisa se basear em métodos ativos de ensino-aprendizagem, de modo que promova, além da aquisição de saberes teóricos, uma metodologia que prepare o futuro profissional da enfermagem para a assistência prática. E, também, necessária a formação de enfermeiros criativos, críticos e reflexivos sobre o cenário atual da saúde, para que sejam capazes de assistir o usuário, família e comunidade com qualidade.

Considerando essa perspectiva, nota-se que, conforme o artigo 5º acerca do projeto pedagógico da DCN/ENF a enfermagem deve ser pautada nos fundamentos principais para a formação humana integral, interdisciplinar, centrado na relação aluno-professor. Desta maneira, o docente se torna facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Além do exposto, dispõem sobre a articulação entre teoria e prática com diversificação de cenários de aprendizagem simulados e reais e a utilização de metodologias ativas no ensino.

Pimentel et al (2015) dialogam com a DCN/ENF no que se refere à importância da diversificação dos cenários como estratégia de transformação curricular, uma vez que permite aos estudantes, vivenciar realidades próximas daquelas que encontrarão na vida profissional. Por outro lado, mesmo constando nas DCN desde 2001, Peres et al (2017) apontam que os cenários de ensino não são diversificados, pois ainda impera a escolha por locais com tecnologias pesadas, como os hospitais, por exemplo, o que contribui para fragmentar o processo do cuidado.

De acordo com o artigo 11 das DCN/ENF (BRASIL, 2018) a integralidade da formação dos enfermeiros precisa ser pautada em métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem, como o uso da metodologia problematizadora por tornar possível uma aprendizagem significativa e emancipatória. Nesse sentido, lê-se:

Art. 11. O processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado

de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (BRASIL, 2018).

Os futuros enfermeiros, em seu processo formativo, devem ser estimulados a refletir a respeito de situações vivenciadas no contexto da saúde, voltadas para as necessidades individuais e coletivas em todo o ciclo vital do ser humano (PARANHO; MENDES, 2010). Nesse sentido, é importante o desenvolvimento do aluno para que se torne capaz de promover ações educativas aos indivíduos, famílias e grupos sociais, na perspectiva da integralidade do cuidado em saúde, tal como dispõe o artigo 15 das DCN/ ENF, sobre a educação em saúde. Ressalta, ainda, nos parágrafos I e II, sobre o exercício das competências condizentes para formação profissional, voltadas ao uso das metodologias ativas:

- I - Reconhecer-se como sujeito do processo de formação, utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem e abordagens inovadoras que estimulem nos sujeitos participantes a aprendizagem significativa, como o uso das diversas tecnologias em favor da educação em saúde (BRASIL, 2018).
- II - Desenvolver a capacidade de aprender a aprender com os sujeitos participantes, numa perspectiva plural e de respeito às diversidades, considerando o contexto histórico, político, jurídico e ético, com base no respeito à autonomia, saberes e experiências dos sujeitos (BRASIL, 2018).

No artigo 28 da referida Lei, nota-se que ele versa sobre o projeto pedagógico criativo, inovador e flexível para o curso de enfermagem, em que a elaboração deve ser construída por diversos sujeitos, sobretudo, por discentes e docentes. Traz ainda, em seus parágrafos I ao XII, a garantia de métodos inovadores que contribuem para a formação do enfermeiro. Como aponta o primeiro parágrafo, o estudante é sujeito da aprendizagem, tendo o professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, evidenciando a importância do ensino ativo, tal como destaca o parágrafo V:

- V - Diversificação dos cenários de aprendizagem, metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem, baseado em casos e situações-problema, educação orientada para problemas relevantes da sociedade, flexibilidade e integralidade (BRASIL, 2018).

Por fim, as DCN/ ENF, dentre as ponderações discutidas acima sobre a relevância do uso das metodologias na formação dos enfermeiros, definem a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem, prevista nesta lei, contidos no artigo 35. Para melhor evidência, destacam-se os parágrafos VII, IX e X que retiram com maior exatidão os métodos que devem ser empregados e o que a estrutura educacional deverá garantir:

VII - A implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que estimulem o estudante a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender; (BRASIL, 2018).

IX - A adoção de abordagens inovadoras e conectadas com a realidade que estimulem a aprendizagem significativa e o protagonismo do estudante na construção do seu processo de aprendizagem; (BRASIL, 2018).

X - As metodologias de ensino deverão ter como princípio a formação de uma enfermeira/o proativa/o, crítica/o, numa perspectiva plural e de respeito às dimensões das diversidades subjetivas, considerando o contexto histórico-social, político, jurídico, cultural e ético; (BRASIL, 2018).

Esse artigo acima citado corrobora com Santos (2017), ao afirmar que a metodologia ativa permite ao estudante uma postura ativa, estimulando nele uma atitude crítica-reflexiva e a autonomia. Corrobora também com a premissa de que o saber em enfermagem deve aproximar a educação teórica com a prática assistencial (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

3.3 O uso das metodologias ativas no curso de Enfermagem

Tem sido cada vez mais evidente e constante a discussão a respeito da importância em colocar o aluno no centro do processo educacional e estreitar a relação aluno-professor, com o objetivo de proporcionar a troca de saberes frente às suas experiências. Para tanto, estes se fazem por meio da metodologia problematizadora por possibilitar a produção de conhecimento diante da realidade vivida.

Dentre as metodologias ativas, destaca-se a metodologia da problematização e aprendizagem baseada em problemas utilizadas na formação de enfermeiros. As TDICs vêm ganhando espaço acadêmico e profissional, com utilização ampliada ao ensino superior, em especial, diante do cenário epidemiológico e isolamento social, decorrentes da pandemia do Covid-2019. Desta forma, as IES estão aderindo às ferramentas digitais, dentre elas, a adesão ao ensino no ambiente virtual.

De acordo com Abensur (2015), a formação problematizadora permite ao docente universitário um ensino crítico e autêntico, por meio de um processo educacional contextualizado e atual. Além do compromisso com a democratização do ensino superior, possui ainda o reconhecimento dos direitos dos cidadãos à saúde e educação, participando de maneira positiva para resolução dos problemas.

Braga e Fagundes (2015) corroboram com Abensur, ao apontarem as relações que permeiam uma didática humanizadora frente à pedagogia de Paulo Freire. Conforme os autores, a base teórica da dimensão pedagógica freireana possui ênfase no diálogo, a qual contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidade. Por sua vez, ajuda para a promoção da humanização do indivíduo ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, teoria e prática, reflexão e ação.

Nesse contexto, é preciso entender que os universitários e demais estudantes, assumem papéis e condições dentro da sociedade que impactam no processo de ensino-aprendizagem. O ser humano, de um lado, é um conjunto de relações sociais e, de outro, um conjunto das suas condições de vida que permite a realização ou não de algumas coisas que determina sua liberdade (BRAGA; FAGUNDES, 2015).

Essa condição dos sujeitos perante a sociedade, muitas vezes, é reforçada em ambientes universitários. Porém, de acordo com os preceitos de Freire, a escola deve assumir a função de formar cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, consequente tríade da procura pela realização dos sujeitos do exercício pleno da condição de ser humano (FREIRE, 1996). Desse modo, as relações entre docente-discente na relação entre sujeitos da aprendizagem ultrapassam os métodos e técnicas, indo ao encontro da pedagogia do diálogo, respeito, generosa e séria. O docente, nessa perspectiva, exercita a escuta sensível, incentivando a prática da fala do aluno, abrindo espaço para indagações, curiosidades, inquietações (BRAGA; FAGUNDES, 2015).

Por meio do exposto, pode-se afirmar que o processo educativo, através de uma didática humanizadora, possibilita a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade e contribui para autonomia do sujeito. A escolarização, por sua vez, com pressupostos humanizadores, auxilia no desenvolvimento cognitivo cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos que contribuem para a sua libertação (BRAGA; FAGUNDES, 2015).

Tozi (2019) cita a pedagogia freireana na enfermagem e sinaliza para uma preocupação crescente na formação dos profissionais em nível técnico ou superior. Somado ao isso, a educação dos profissionais de enfermagem deve pautar em métodos educativos que permitam

compreender as competências e habilidades frente à prática da enfermagem e a dinâmica da sua inserção no mundo do trabalho. Desta forma, é preciso um entendimento diferenciado dos futuros profissionais que atente para uma formação humanizadora que valorize o aluno pelo o que ele é, pelas suas perspectivas e não somente pelas técnicas desenvolvidas (BARBOSA et al, 2011).

Atualmente, é possível encontrar profissionais da saúde que não desempenham uma assistência de maneira humanizada. As razões que os levam ao atendimento não humanizado na prática assistencial são diversas e remetem a origens distintas, como, por exemplo, a desvalorização, a formação profissional, a execução de procedimentos que negligencia as necessidades reais da pessoa que está recebendo o cuidado, a hierarquização de funções no atendimento, a precarização do trabalho e ausência de formação continuada que auxilie a lidar com questões cotidianas relacionadas à prática (TOZI, 2019).

As perspectivas e preocupações de muitos estudantes da enfermagem direcionam em fazer a diferença no cuidado ao doente, atuando de maneira humanizada nas técnicas desempenhadas que proporcione ao cliente, o conforto. No entanto, conforme a sua formação no curso técnico ou na graduação, podem se frustrar com o fazer da profissão caso recebam uma educação desumanizada. Tal fato, como consequência, pode contribuir para uma assistência desumanizada (TOZI, 2019).

É preciso que essa educação frustrada conceda lugar a construção de uma prática pedagógica diferenciada, voltada para a formação do ser humano. Por isso, o processo educativo deve considerar as inquietações que motivam o aluno e envolvê-lo no andamento do seu ensino de modo a se tornar sujeito da produção do próprio conhecimento. Sob essa ótica, a educação dos profissionais deve ser desempenhada com base no diálogo, problematização da realidade a ser vivenciada e na troca de experiências, tanto dos educadores e educandos, como entre alunos e a comunidade (TOZI, 2019).

Diante desse contexto, a educação popular pode auxiliar em novas práticas em ações educativas à coletividade, ao valorizar o saber do outro e compreender que o conhecimento é um processo de construção coletivo. A partir disso, contribuir para uma formação humanizadora dos estudantes no atendimento aos usuários, reconhecendo suas reais necessidades e incorporar práticas novas nos serviços de saúde (TOZI, 2019).

A educação popular na área da saúde pode auxiliar na construção de processos de ensinar e aprender que valorizem o conhecimento popular e, assim, permitir a utilização desses saberes em favor dos sujeitos envolvidos, valorizar a participação social, cultural e política,

pautada no diálogo e na educação humanizada. Além disso, se mostrar aliada da formação dos profissionais da enfermagem (DALENOGARE; ALBERTI, 2011; ALVES; AERTS, 2011).

Neste caminho, o uso da metodologia da problematização baseada em Freire e incorporada por autores atuais pode contribuir para aproximar o aluno com a prática. A MP incluída nos cursos de saúde permite ao estudante, um contato efetivo com a realidade que não é vista somente por meio de aspectos teóricos e conceituais da prática do cuidado, mas, sim, percebida na realidade por aspectos sociais e políticos. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sócioemocionais de trabalho em equipe e de relacionamento com usuários do serviço de saúde, frente à compreensão da realidade que estão inseridos e dos determinantes socioeconômicos, políticos e culturais que impactam a qualidade de vida (BERBEL, 2011).

A ABP é um método que melhora, principalmente, o pensamento crítico, o conhecimento, a autonomia e a satisfação com a aprendizagem e desenvolve a atitude de busca ativa, assim como a capacidade de trabalhar em equipe, a motivação e a capacidade de resolver problemas.

Além dessa abordagem mais dialética, os métodos ativos de ensino permitem a incorporação de modelos inovadores na educação, em especial, no ambiente universitário. Outra forma inovadora que complementa a discussão sobre a inovação no ensino, considerando o cenário e a sociedade atual, é a utilização de tecnologias que proporcionem ao aluno de hoje participar da sua construção do conhecimento. Sobre isso, Farias (2015) aponta em seu estudo a importância da utilização das TDICs na prática docente.

Farias (2015) salienta quanto à necessidade da inserção das TDICs no ambiente escolar, associada ao preparo do professor. A partir disso, levar em consideração que ele precisa ter habilidades e competências para introduzir as novas tecnologias no seu método de ensino. Porém, a conquista dessas novas habilidades dos educadores prevê também, melhor preparo por parte deles, seja na formação de novos profissionais ou na capacitação continuada daqueles que não estão habituados ao uso dessas novas tecnologias em sala de aula.

As TDICs favorecem a integração das atividades educacionais e, no âmbito do ensino de enfermagem, sua utilização pode contribuir para transformar o ensino, ao passo que permite ampliar a experiência de sala de aula através de recursos e oportunidades de aprendizagem que os sensibilizem para o cuidado de enfermagem.

As tecnologias atuam como ferramentas de troca de informações entre os autores sociais. As TDICS utilizadas no ensino de enfermagem possibilita a introdução de métodos de ensino ativo, como por exemplo o modelo de Sala de Aula Invertida, por proporcionar uma

ação colaborativa e o compartilhamento de informações e aprendizagens entre os estudantes e professores (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Além da modalidade do ensino híbrido e a Sala de Aula invertida, outras modalidades de ensino ativo associados às TDICs vêm sendo utilizadas na graduação de enfermagem. Sobre isso, Castro (2018), em uma revisão integrativa, faz o levantamento da avaliação da aplicação das tecnologias no ensino de enfermagem, evidenciando que o ambiente virtual de aprendizagem, disciplinas e/ou cursos em modalidade EAD, o emprego de *softwares* e *websites* educacionais têm sido incorporadas com sucesso na formação de profissionais da enfermagem.

Dentre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), destaca-se o emprego do *Moodle*, um tipo de sala de aula virtual que permite dispor os conteúdos didáticos do educador e propor maior integração entre alunos e professores que se efetivam através de discussões, testes e fóruns. Deste modo, promove ambientes mais dinâmicos para os estudantes (CASTRO *et al*, 2015).

Importante mencionar que, depois do ensino remoto emergencial, a utilização das TDICs teve um avanço significativo no contexto educacional por meio do uso de recursos digitais pelos educadores que nunca haviam adotado tais estratégias como aliados em suas aulas. Além das ferramentas tecnológicas citadas, houve o aumento do uso e da diversificação de ambientes virtuais no ensino de enfermagem que poderão ficar como legado para o ensino após a pandemia.

CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO

4. 1 Delineamento do estudo

A presente dissertação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. A pesquisa é descritiva, uma vez que descreve as características de uma população específica ou fenômeno, bem como a identificação das relações entre as variáveis. Tem caráter exploratório por promover maior familiaridade com o problema, tornando o objeto de estudo mais explícito, ocasionando desta forma, um maior levantamento de hipóteses para resolução do problema (GIL, 2010).

A abordagem qualitativa compreende a realidade, centrada na observação e explicação das dinâmicas das relações sociais na qual, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da pesquisa. O objetivo de sua amostra é levantar novas informações aprofundadas e ilustrativas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Quanto à pesquisa empírica desenvolvida nesse estudo, esta se fez necessária, inicialmente, a partir de uma revisão preliminar da literatura que permitiu fundamentar em produções científicas acerca do tema. Essa etapa do estudo foi realizada entre abril à novembro do ano de 2020, com buscas nas bases de dados Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e no Banco de dados em Enfermagem (BNENF), por meio do sistema de informação da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A Scielo e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) também compuseram o escopo de produções revisadas, além das dissertações e teses do repositório da Unicamp.

Os critérios de inclusão aplicados na BVS para a seleção das publicações foram artigos completos disponibilizados *online* e no idioma português. Foram excluídas publicações que não apresentavam resumo indexado nas bases de dados ou que não contemplavam o tema proposto. Como estratégia de busca foram utilizados descritores em saúde (Desc): “Metodologias Ativas”. “Ensino e Enfermeiro”. Essa estratégia de pesquisa também foi utilizada na Scielo, com a aplicação das palavras-chave: “Metodologia Ativa”. “Educação”. “Enfermagem”.

A busca de trabalhos nas Reuniões Anuais da ANPED foi realizada entre maio e novembro de 2020. A busca retornou 8 artigos pertinentes ao tema estudado, o que demonstra a escassez de discussão sobre o assunto. Os artigos foram publicados entre 2013-2015 e se encontravam nos Grupos de trabalhos diferentes, GT 4 Didática (06), GT 6 Educação Popular (01) e GT 12 Currículo (01). Essa busca da teoria foi fundamental, pois, permitiu subsídios teóricos pertinentes à temática que contribuíram para traçar as etapas subsequentes da pesquisa empírica.

Foi realizada também uma pesquisa documental das bases legais para o ensino no curso de Graduação em Enfermagem. Dentre os documentos utilizados, tem-se a Lei n. 9.394/96 que regulamenta a LDBN e a Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, que institui as DCN para os cursos de Graduação em Enfermagem.

A pesquisa documental complementou o arcabouço teórico e contribuiu para ampliar a discussão na pesquisa empírica. Quanto aos relatos dos participantes, foi possível identificar se há aplicação das legislações vigentes na prática pedagógica e o que pensam sobre o assunto.

Segundo Lakatos e Marconi (2001) a pesquisa documental é a coleta de fontes primárias, como documentos, arquivos públicos e fontes estatísticas. É uma pesquisa importante em estudos de casos que precisam de fontes documentais para análise. Após o levantamento teórico e documental, portanto, deu-se início a etapa da pesquisa empírica.

A priori, a fim de dar início à pesquisa de campo, foi realizado contato com o coordenador pedagógico da instituição pesquisada via celular e e-mail. Foi solicitada a

autorização da pesquisa através do termo de anuência, após elucidar o percurso metodológico referente à coleta de dados, participantes do estudo, esclarecendo os objetivos e problemas de pesquisa do referido estudo.

A pesquisa foi desenvolvida atendendo com rigor o que prediz as diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. A resolução enfatiza a necessidade de valorizar e respeitar o ser humano, sua dignidade, liberdade e autonomia, assim como garantir a proteção aos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016).

Seguindo o que tange a Resolução acima supracitada, após autorização da IES como coparticipantes, o estudo foi submetido à Plataforma Brasil (CAAE 44521121900005525). A pesquisa passou por apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e aprovada para realização da pesquisa empírica.

A próxima etapa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com docentes do curso de enfermagem de uma instituição de ensino privada de BH, via plataforma Zoom. A abordagem com os alunos ocorreu por meio de formulário elaborado no *Google Forms*. Os dados coletados foram tratados e analisados conforme análise de conteúdo proposto por Bardin (2011).

A pesquisa se efetivou depois da assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos docentes, cujo documento contempla os objetivos do estudo, além dos riscos e benefícios, contato pessoal da pesquisadora e da instituição proponente.

Além do TCLE, foi também encaminhado por e-mail e assinado eletronicamente o termo de autorização de depoimento/imagem, considerando o processo de coleta de dados que contemplou gravação de reunião na plataforma Zoom durante a entrevista. O termo aborda os direitos e proteção, a finalidade e a utilização apenas para fins acadêmicos, tendo o participante direito de desistir a qualquer momento do seu uso.

O formulário encaminhado aos discentes também abordou dados contidos no TCLE, esclarecendo quanto ao sigilo da pesquisa. Aqueles que aceitaram os termos do estudo autorizaram sua participação ao responderam as questões e enviarem o formulário, garantindo seu anonimato. Os dados obtidos neste estudo foram de caráter acadêmico, utilizados exclusivamente para a construção da pesquisa e construção de produções científicas.

4.2 Pesquisa empírica

4.2.1 Local do estudo

A pesquisa foi realizada em uma IES privada, localizada na região Centro-sul de Belo Horizonte. A instituição faz parte de uma organização educacional atuante no mercado há mais de 15 anos.

De acordo com as informações disponíveis no site da referida IES, a unidade contém uma matriz curricular que dispõe de um currículo integrado por competências e personalizado por unidades curriculares por competência. Essas unidades curriculares são subdivididas em quatro comunidades de aprendizagem que rompem com disciplinas, grades e isolamentos. Ao permitir ao aluno aprender na prática, proporciona a troca de experiência com outras áreas e ampliação de suas redes de contato:

- *Core Curriculum* - comunidade de aprendizagem que permite a troca de conhecimentos entre alunos de cursos diferentes;
- Área - comunidade que aborda assuntos da área de formação, através de discussão de situações problemas e estudos de casos reais;
- Profissional - comunidade que simula ambiente de trabalho através de experiência com outras áreas e a atuação da equipe multiprofissional a ser vivenciada na prática como enfermeiro;
- Específico - comunidade que foca no desenvolvimento de competências específicas de determinada área junto aos acadêmicos do seu curso.

Além das unidades curriculares, a IES contém a diversidade de ambientes, mesclando salas de aulas, salas de aulas digitais, laboratórios de simulação, gamificação, plataforma digital, biblioteca digital, além dos projetos de extensão junto à comunidade e diversificação dos campos de estágio curricular.

Essas características justificam a realização do estudo no local, uma vez que a IES contém estruturas e currículos que condizem com métodos de ensino ativos. Deste modo, torna-se relevante conhecer as estratégias pedagógicas sobre o olhar dos educadores e estudantes, identificar se a estrutura e o currículo contribuem de fato para a prática do educador em sala de aula. Além disso, importante explicar que essa IES foi o local onde a mestranda foi preceptora de campo de estágio por três anos, fato que a indagou em saber mais sobre seus métodos educacionais em sala de aula (uma vez que a teoria reflete na prática dos acadêmicos em campo de estágio) e foi de valia pela acessibilidade ao corpo docente e coordenação pedagógica do

curso. No entanto, apesar dos esforços da coordenação e da pesquisadora em convidar os docentes para participar da pesquisa, apenas três educadores aceitaram ser entrevistados.

4.2.2 Participantes e amostra do estudo

Participaram do estudo, professores e alunos do curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição de ensino superior privada de BH. Como critério de inclusão, somente participaram da pesquisa professores enfermeiros com mais de seis meses na instituição, considerando que após esse período, detêm maior conhecimento acerca da matriz curricular do curso e dos métodos utilizados na IES, fato este que os possibilitam expressar, com maior afinco, sobre sua percepção acerca das metodologias empregadas.

O corpo discente que fez parte deste estudo foram alunos do curso de enfermagem, acima de 18 anos e que cursavam a partir do oitavo período.

Participaram da entrevista, três docentes, sendo resguardado seu anonimato por meio de códigos adotando para esta pesquisa, a letra “E” equivalente à palavra Educador, seguido pelo numeral 1 a 3, conforme a ordem da entrevista.

E1 é um educador de 39 anos que se formou há 4 anos com carga horária de trabalho de 28 horas semanais. Possui vínculo com a instituição pesquisada há 8 meses como docente. A entrevistada E2 foi uma docente de 59 anos, formada há 30 anos que leciona na instituição há 15 anos, se dedicando à instituição durante 28 horas, atualmente. E, por fim, a E3 tem 36 anos, formada há 13 anos, constituindo o corpo docente há 4 anos, atualmente, trabalhando 30 horas semanais.

É importante salientar que, apesar da diferença de idade e tempo de formação acadêmica, eles apresentaram uma formação pautada em métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Os outros participantes da pesquisa foram 6 alunos que cursam o oitavo (3) e nono (3) período do curso de graduação em enfermagem. Ao longo do texto foi utilizada na letra A (aluno), seguido pelo numeral 1 ao 6, conforme ordem do preenchimento do formulário, garantindo o sigilo dos pesquisados. Os alunos participantes têm faixa etária entre 18 a 44 anos, 50% não contém vínculo empregatício no momento, 33% faz estágio extracurricular e 16,7% trabalha em regime CLT.

A delimitação da quantidade de participantes não foi pré-estabelecida por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa. A seleção ocorreu por saturação das informações, por meio de critérios de intencionalidade. Segundo Gil (2010), o critério de intencionalidade

torna a pesquisa mais enriquecida em termos qualitativos, em comparação a critérios rígidos de seleção de amostra. Ao contrário, poderia neutralizar o efeito de conscientização, base desta investigação.

A saturação é um instrumento epistemológico usado na pesquisa qualitativa, o qual determina quando as informações estão esgotadas, pois nenhum novo dado pode ampliar ou alterar a compreensão do fenômeno estudado (THIRY-CHERQUES, 2009).

4.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados considerou o contexto pandêmico provocado pela Sars-Cov2 que restringiu o ensino presencial desde março de 2020. Nesse caso, a IES, objeto deste estudo, aderiu ao ensino remoto emergencial. Diante desse cenário, a coleta de dados com os docentes foi efetivada no formato *online*, via plataforma Zoom. Para a coleta de dados dos discentes foi elaborado no *Google Forms* um formulário.

O levantamento dos dados dos docentes foi efetuado mediante a entrevista semiestruturada com abordagem individual, por meio de acesso restrito ao participante e pesquisadora em reunião no zoom. Optou-se pela modalidade semiestruturada pela possibilidade do entrevistador fornecer suas posições frente a uma dada realidade, indo de encontro com os objetivos do estudo.

Conforme Lakatos e Marconi (2010), a entrevista é o procedimento mais usado nesse tipo de pesquisa, pois se caracteriza como um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, auxílio no diagnóstico ou no tratamento de um problema social, coerente com o objetivo desse tipo de estudo.

Antes das entrevistas, foi necessário organizar as datas e horários das reuniões no Zoom. Para tanto, foi encaminhado um formulário do *Google Forms* com a finalidade de agendar as entrevistas, conforme a disponibilidade de cada docente. Depois da confirmação do aceite da entrevista, foram encaminhados o TCLE e o termo de depoimento e imagem, assinados digitalmente.

Foram realizadas três entrevistas entre setembro de 2021 a dezembro de 2021, com duração média entre vinte a trinta minutos, com gravação na íntegra.

Com o objetivo de delimitar o perfil dos entrevistados, no início, foi questionado quanto aos dados referentes à faixa etária, sexo, anos de docência na instituição, tempo que concluíram a graduação e a carga horária semanal. Depois da coleta dos dados gerais, deu-se início a entrevista propriamente dita. Foram levantadas questões voltadas aos métodos de ensino

utilizados pelos docentes, diferenciação de métodos tradicionais e ativos e a influência no ensino e aprendizagem, facilidades e dificuldades em utilizar os métodos pedagógicos propostos, estratégias de ensino durante a pandemia e aplicabilidade das diretrizes curriculares em IES. As entrevistas contribuíram para conhecer a realidade vivenciada pelos docentes, à medida que foram tratadas sobre as estratégias de ensino e aprendizagem frente ao seu cotidiano, enfatizando tanto a prática em sala de aula, quanto às suas considerações sobre o processo pedagógico.

O formulário direcionado aos alunos foi encaminhado por intermédio dos preceptores de estágio da instituição. Estes profissionais detêm acesso direto com os alunos por meio de contato pessoal telefônico/ WhatsApp, por isso, foi enviado o *link* do questionário que foi respondido por seis alunos que ocorreu entre os dias 16 e 20 de outubro de 2021.

O *Google Forms* é um aplicativo que permite a criação de formulários que podem ser questionários de estudo elaborados pelo próprio autor ou empregar os já existentes. A plataforma é versátil, didática e acessível a diversos respondentes, permitindo o envio do questionário através de *link* por e-mail e telefone. A apreciação dos dados também assume essa versatilidade por possuir vários percursos para a análise dos conteúdos obtidos (ANDRES et al, 2020).

Através do formulário foram levantadas questões para delimitar o perfil dos estudantes, como a faixa etária, período do curso, se trabalha ou faz estágio extracurricular no momento. Em seguida, foi solicitado para apontarem os métodos de ensino utilizados na IES, sua percepção sobre as metodologias; se têm conhecimento sobre métodos ativos e se há diferença entre o ensino tradicional, o papel do professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, suas dificuldades e facilidades durante a aprendizagem, estratégias durante o ensino remoto, e a percepção quanto a aplicação das diretrizes curriculares.

O processo de aprendizagem voltado ao ensino ativo se volta também para a percepção do aluno. Nesse sentido, o questionário permitiu o levantamento de dados que contribuíram para comparar a percepção de ambos participantes, docentes e discentes, a respeito dos métodos de ensino utilizados. Por intermédio das respostas foi possível levantar o conhecimento dos alunos sobre os métodos ativos e opinião sobre o tema. Além disso, com base nos dados obtidos dos alunos foi possível identificar se a metodologia que os educadores vêm utilizando contribui para a sua aprendizagem efetiva e se aproximam a teoria da realidade de um enfermeiro, assim como provêm as DCENF.

Cabe ressaltar que a escuta dos participantes, seja por entrevista ou questionário, através da análise dos dados, possibilitou alcançar a resposta para o problema central do estudo que foi:

como os discentes e docentes de um curso de Enfermagem percebem a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem?

4.2.5 Análise dos dados

Os dados obtidos na coleta de dados foram submetidos à Análise de Conteúdo, por se tratar de uma metodologia que atende as pesquisas qualitativas. As informações de abordagem qualitativa precisam ser organizadas e compreendidas, o que requer um processo contínuo para identificar as dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, para compreender os significados (TEIXEIRA, 2003). Nos estudos de casos, a análise e interpretação dos dados é um processo que se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento.

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) é definida como um conjunto de instrumentos de análise das comunicações por meio da prática interpretativa. Esta técnica abrange desde a análise da frequência dos dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos, oscilando entre os polos do rigor da objetividade e subjetividade.

Seguindo o que Bardin (2011) propõe, inicialmente, na fase de pré-análise foi realizada a escuta e transcrição das falas dos docentes na íntegra e uma leitura flutuante das entrevistas e respostas do formulário para definição do *corpus*. Em sequência, na fase de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação por similaridade, que se fez por meio de unidades de registros identificadas nos discursos para estabelecer as categorias analíticas, como apontadas no Quadro 1. Por fim, deu-se início a interpretação com base nas inferências correlacionadas ao embasamento teórico condizente com a investigação.

Normalmente, o estabelecimento de categorias dá-se pela comparação sucessiva dos dados. A identificação de alguns tópicos-chave e, conseqüente elaboração de um texto discursivo, também faz parte do processo de análise de dados nos estudos de caso. Por fim, foi feita a interpretação com base nas inferências (BARDIN, 2011).

Com o objetivo de obter maior compreensão da correlação dos objetivos do estudo com o estudo empírico obtido com as entrevistas com professores e questionários com os alunos, foi elaborada uma síntese dos objetivos, questões norteadoras e perguntas utilizadas na pesquisa empírica, apontadas no Quadro 2.

Quadro 2- Correlação entre objetivos específicos, questões, perguntas das entrevistas com docentes e categoria de análise do estudo.

Objetivos específicos	Questões	Categoria
-----------------------	----------	-----------

<p>Identificar as metodologias utilizadas pelos docentes, na instituição pesquisada;</p> <p>Analisar as percepções dos docentes acerca das metodologias de ensino e aprendizagem</p>	<p>Quais as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes do curso de enfermagem pesquisado?</p>	<p>Percepção sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no curso de enfermagem:</p> <p>Métodos de ensino utilizados em sala de aula sob o olhar dos participantes;</p> <p>O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino sob a ótica dos pesquisados</p>
<p>Verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes</p>	<p>Quais os aspectos que facilitam ou dificultam o uso dos métodos de ensino dos educadores?</p>	<p>A aplicabilidade das metodologias ativas no ensino e aprendizagem:</p> <p>A influência dos métodos pedagógicos ativos no processo de aprendizagem;</p> <p>Dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos métodos ativos</p>
<p>Analisar a percepção dos pesquisados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de enfermagem</p>	<p>Qual o olhar dos docentes e discentes sobre o que dizem as Diretrizes Curriculares para o curso de enfermagem?</p>	<p>Diretrizes curriculares nacionais para o curso de enfermagem sob o olhar dos docentes e discentes</p>

Fonte: Branco, 2007 (Adaptado pela autora)

Depois da entrevista com os docentes e levantamento dos dados por meio dos formulários foi possível estabelecer categorias. Os dados foram analisados a partir das categorias elencadas. Assim, tornou-se possível revisitar o estudo bibliográfico e documental realizado e, simultaneamente, compreender se os objetivos do trabalho foram alcançados.

CAPÍTULO 5. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Além das pesquisas documental e bibliográfica foi realizada pesquisa empírica por meio de aplicação de questionário e entrevista. Neste capítulo, é realizada a análise dos dados obtidos com as entrevistas e formulários correlacionados às discussões teóricas tratadas na teoria, com a finalidade de compilar a teoria com a prática e compreender a realidade pesquisada.

A primeira categoria criada diz respeito à percepção dos participantes, docentes e discentes, sobre os métodos de ensino e aprendizagem. Nessa categoria é contemplado o conhecimento sobre os métodos de ensino e a opinião a respeito das metodologias de ensino.

5.1 Categoria 1-Percepção sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no curso de enfermagem

Essa categoria aborda os diferentes métodos utilizados no curso de enfermagem na instituição de ensino estudada, além da influência das estratégias pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno, sob a ótica dos docentes e discentes.

5.1.1 Métodos de ensino utilizados em sala de aula sob o olhar dos participantes

Antes de ter conhecimento quanto à opinião dos participantes, diretamente, inicialmente foi questionado aos professores e alunos quais as metodologias utilizadas na instituição. Os docentes afirmaram que são utilizadas todas as metodologias apontadas na questão: aprendizagem baseada em problemas, aula expositiva com *slides*, metodologia da problematização, sala de aula invertida, ensino híbrido, rodas de conversa para troca de experiências. No entanto, demonstraram preferência por alguns métodos específicos, como se pode observar na fala do E1 transcrita:

“Então, eu gosto muito da sala de aula invertida, rodas de conversas, gosto do debate né [...] gosto muito de problematização, eu acho que tem tudo a ver com a área da enfermagem né, da gente poder fazer os meninos perceberem assim, a realidade com que eles vão ter que lidar né, acho que é mais ou menos isso”. (E1)

De acordo com E2:

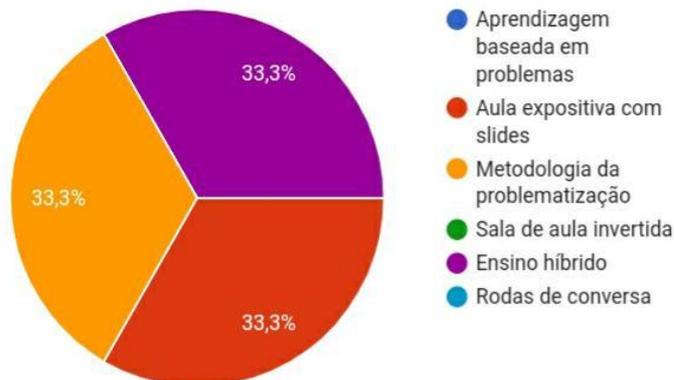
“Gosto do OSCE, exposição de slides com troca de experiências com os alunos, até bingo interativo já usei”. (E2)

A docente E3 também sinaliza sua preferência dos métodos pedagógicos durante suas aulas:

“Hoje eu trabalho muito com simulações realísticas, principalmente as minhas disciplinas que são mais práticas. Outra coisa que eu utilizo muito, outra metodologia é a construção de mapas mentais, então eu combino com os alunos que ao final de todas as aulas a gente constrói juntos, seja virtual ou presencial a gente constrói junto um mapa mental do dia. Então, num formato tradicional, exposição de slides e ao final faço com eles, eu vou puxando para que eles vão me descrevendo esses mapas mentais, de tudo o que viu na aula, desde o primeiro slide. Gosto muito dessas estratégias, outra coisa, gosto muito de metodologias visuais, onde o aluno consegue visualizar realmente o que é feito, abuso muito de imagens reais, pra gente pode analisar. É muito perfil das minhas matérias, em semiologia, sem ver, sem descobrir o achado, não tem jeito”. (E3)

A resposta dos alunos condiz com as características de algumas das metodologias utilizadas na IES, conforme os docentes assinalaram. Eles apontaram a metodologia da problematização, ensino híbrido e aula expositiva com *slides* como métodos educativos utilizados nas aulas, como ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes entrevistados conforme os alunos.



Fonte: Formulário Google forms: “Metodologias de ensino no curso de Enfermagem sob a ótica dos alunos-pesquisa de mestrado” (elaborado pela autora).

Importante mencionar que todos os alunos regulares que estão no último ano da graduação cursando o oitavo e nono períodos, já tiveram as disciplinas que são ministradas pelos docentes entrevistados, como as disciplinas de práticas educativas, fundamentos de Enfermagem, Semiologia e Urgência e Emergência. Deste modo, considera-se que os discentes sabem quais métodos educativos foram utilizados por estes em suas aulas.

No entanto, como aponta o Gráfico 1, os discentes não sinalizaram os demais métodos de ensino, contradizendo o discurso dos docentes que afirmam serem utilizados na instituição e fazerem parte da escolha das estratégias de ensino dos entrevistados. Além disso, sinalizaram

ter ensino híbrido, mas não sabem que a aula invertida referenciada por E1 tratava-se de uma modalidade do ensino híbrido. Essa resposta permite uma reflexão acerca das diferenças do ensino remoto emergencial e híbrido, uma vez que associam conceitos diferentes a um único método de ensino, caracterizado como ensino *online*. Essa discussão será realizada mais adiante.

A matriz curricular da IES e a grade do curso se voltam à inserção de métodos ativos, em benefício a um *currículo* por competências e diversificação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, acessível à comunidade acadêmica. Esse fato permite questionar se os alunos não têm interesse em buscar essas informações ou se as estratégias de ensino disponibilizadas na instituição não estão sendo amplamente divulgadas. Por outro lado, a falta em identificar as estratégias de ensino usadas nas aulas dos educadores entrevistados, evidencia o não reconhecimento das práticas atribuídas ao ensino como métodos pedagógicos.

Complementando o raciocínio sobre a escolha dos métodos utilizados em aula, foi feita a seguinte pergunta aos docentes: como você escolhe o método ou metodologia utilizada para cada conteúdo? Ou você segue apenas um método? Como organiza sua metodologia de ensino?

De acordo com E1:

“Depende do perfil da turma, do nível de participação, depende muito do conteúdo. Então por exemplo, se for um conteúdo muito arestoso, difícil, do menino gostar e realmente absorver, quanto mais difícil mais eu compartilho com ele, pra não ficar aquela coisa maçante, sabe?” (E1)

Conforme E2:

“Geralmente tenho mais de um método, três geralmente eu planejo e um deixo se caso precisar, como carta da manga. Não tenho um método fixo que uso e pronto, vai de acordo com a aula, de acordo com a turma dos alunos, com a interação deles”. (E2)

E3 complementa:

“Então, trabalho muito com casos realísticos, casos clínicos reais, onde eu tento trazer o aluno para frente, pra poder conduzir o caso, pensar, e expor o caso. Uso muito a técnica onde o aluno ensina, eu penso quando a gente ensina, a gente aprende mais, é a melhor forma de pode gravar. Então, muitas vezes durante a própria aula eu divido alguns grupos, cada um fica com tema, onde eles têm um tempo pra preparar e depois expor pra turma, fazendo algumas demonstrações práticas e realísticas”. (E3)

As respostas acima transcritas apontam para a diversidade de métodos educativos, corroborando com Morán (2015) ao se referenciar sobre a importância das diversidades de técnicas. Para o autor é relevante mesclar estratégias, recursos, aplicativos, deixando os

processos menos previsíveis para os estudantes. Toda abordagem, projeto, jogo, narrativas têm sua importância, não podendo ser superdimensionada como a única (MORÁN, 2015).

Com a finalidade de identificar como as estratégias dos educadores vêm sendo vistas pelos discentes, foi solicitado no formulário para descreverem sobre os métodos utilizados em sala de aula. Dentre os pesquisados, três alunos responderam de maneira positiva quanto às metodologias dos professores, como pode-se perceber nas respostas:

“Boas” (A5)

“Adequados”. (A3)

“Eu vejo que os professores sempre estão atualizados e buscam as melhores metodologias ativas para por em prática nas aulas”. (A4)

Outro aluno afirma gostar do ensino dos professores, no entanto, relata o *déficit* do ensino em ambiente virtual.

“Eu gosto muito do ensino, porém a forma online é muito ruim. Na minha opinião, absorvemos muito menos que os professores nos ensinam”. (A2)

O ensino presencial que se tornou *online*, de modo remoto, tornou-se também um dificultador do ensino de enfermagem durante a pandemia, como afirma outro aluno em seu relato sobre o ensino:

“Acho que desde a pandemia teve uma queda abrupta”. (A1)

A diversidade de cenários de aprendizagem no curso de enfermagem fundamenta-se nas diretrizes curriculares do curso e na matriz curricular do curso. Porém, essa mesma legislação adverte sobre a adoção de recursos tecnológicos da educação a distância, como aponta a DCN/ENF, artigo 32:

3º Os recursos tecnológicos da educação à distância ficam restritos a conteúdos teóricos e ou disciplinas com carga horária teórica (disciplinas com temas transversais ou eletivas), fica vedado incluir nas “disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado/ atenção em saúde individual e coletiva” em respeito aos dispositivos normativo-legais em vigor. (BRASIL, 2018).

No entanto, frente ao cenário epidemiológico, a IES e docentes não tiveram alternativas e aderiram ao ensino remoto com aulas totalmente *online*, o que gerou certa confusão no entendimento dos alunos sobre as modalidades de ensino a distância, ensino remoto emergencial e a dificuldade na adaptação por parte dos alunos e professores. Destaca-se, nesse contexto, que se trata de um período excepcional, mas que poderá trazer legados para os

métodos de ensino utilizados na IES e, após a fase de adaptação, poderão os alunos considerar de forma diferenciada para essa estratégia de ensino.

Além disso, destaca-se ainda a falta de conhecimento dos alunos quanto a algumas metodologias de ensino utilizadas pelos educadores. Esse fato abre margem para discussão e reflexão, pois, mesmo que há o incentivo da IES na utilização dos métodos ativos e que são incorporados nas aulas dos entrevistados, porque os alunos não apontam essas estratégias de ensino? Será que contém conhecimento suficiente para reconhecerem tais metodologias?

De acordo com a grande parcela da população que concluiu o ensino médio, sua formação pode ter sido pautada em métodos tradicionais e, quando tiveram que lidar com a graduação e novos formatos educacionais, possivelmente, não se adaptaram ou demoraram a reconhecer esses métodos como estratégias de ensino. Talvez, essa seria uma das alternativas de reposta.

Alternativa de resposta a ser considerada, também, pode estar relacionada à falta de discussões sobre a temática. Ao colocar o aluno no centro da aprendizagem, é preciso discutir com ele e ter o *feedback* de quais métodos atendem melhor o ensino dos enfermeiros. Assim, ouvir o aluno, suas frustrações e opiniões sobre os métodos pelos quais aprendem melhor poderia contribuir para adequações dos melhores métodos educacionais.

5.1.2 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino sob a ótica dos pesquisados

Dentre as metodologias apontadas, constatou-se que 33% dos estudantes disseram ter o ensino híbrido como método de ensino. Essa metodologia vem ganhando destaque no ensino em tempos de isolamento social, assim que foi decretada a pandemia em março de 2020, fazendo com que o ensino presencial na instituição tivesse que se tornar ensino remoto. Posteriormente, no segundo semestre de 2021, passou a ser híbrido com a flexibilização das medidas de segurança epidemiológica. Atualmente, há aulas presenciais e *online* através da plataforma Zoom na IES, objeto deste estudo.

Como mencionado anteriormente, apesar dos alunos não apontarem diretamente a sala de aula invertida como metodologia de ensino utilizada nas aulas, essa modalidade está inserida no ensino híbrido e referenciada pelos docentes, o que remete a falta de conhecimento acerca dessas modalidades do ensino, além da dificuldade em distinguir o ensino remoto emergencial da educação a distância e ensino híbrido.

Com o intuito de diferenciar as modalidades de ensino citadas e entender melhor sobre a percepção dos pesquisados sobre o ensino remoto durante a pandemia, foi realizada uma discussão frente aos resultados apresentados, alinhados com a literatura pertinente sobre a temática.

De acordo com Lopes, Branco e Araújo (2020), o ensino remoto mediado pelas plataformas digitais utilizado de maneira excepcional e emergencial na pandemia vem ocasionando múltiplas interpretações e associações com a modalidade de educação a distância (EAD), muitas vezes, entendidas como sinônimos. Para as autoras, é uma visão simplista e equivocada que causa distorção das práticas pedagógicas *online* de modo inadequado, podendo ser agravante nas desigualdades estruturais educacionais no Brasil.

Deste modo, é imprescindível a diferenciação de conceitos sobre as modalidades de ensino que utilizam as TDICs nos tempos de distanciamento social. Inicialmente, é preciso conhecer o que é de fato a EAD. A EAD é regulamentada pela LDB através do decreto n. 9.057/2017, artigo 1º:

Art. 1º [...] considera-se a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A partir desse conceito, percebe-se que atribuir a EAD como modalidade de ensino cabe o preparo, tanto de professores como de alunos, o que não acontece com afinco no ensino remoto emergencial. Além disso, há uma gama de características atribuídas à modalidade que vêm determinando a alta qualidade do ensino, como as amplas pesquisas sobre a área, critérios de avaliação, *design* de ambientes virtuais de aprendizagem com a utilização das TDICs (LOPES; BRANCO; ARAÚJO, 2020).

É importante ressaltar que o ensino remoto emergencial também utiliza as TDIC para conexão de alunos e educadores, porém, o foco está na transmissão, na tentativa de aproximar o modelo de aula presencial. Pelo exposto, entende-se que a maioria dos educadores não recebeu formação e nem tem experiência com o ensino à distância, mas, frente às exigências de manutenção de vínculo trabalhista que impõe a manutenção do ensino, implementam com urgência o ensino remoto (LOPES; BRANCO; ARAÚJO, 2020).

A partir disso, nota-se que os alunos tiveram apenas o ensino remoto emergencial no início da pandemia e não a EAD, ao definirem como sinônimos, mencionando o ensino *online*. Outro equívoco foi a utilização corriqueira do termo híbrido que, muitas vezes, é utilizado também como sinônimo de ensino *online*, que não deixa de ser verdade, porém, não faz parte de sua totalidade. Como apontam Bacich e Morán (2015), híbrido significa misturado, combina vários espaços, tempos, atividades, métodos e públicos. Assim como a modalidade EAD utiliza as TDICs e precisa de professores e alunos bem preparados, associado à estrutura qualificada, para sua efetivação, com o ensino híbrido não é diferente. Frente a urgência e manutenção das aulas não foi possível de imediato a implementação do ensino híbrido em sua totalidade.

Ressalta-se que a IES estudada já fazia uso desse método em algumas disciplinas e alguns educadores utilizavam a aula invertida em seu plano de aula. No entanto, começa a ser utilizado com afinco nos dias atuais, sendo hoje uma das metodologias mais adotadas nas aulas, associadas a diversas técnicas utilizadas pelos docentes, corroborando com a premissa de mescla de ambientes e metodologias que definem essa modalidade de ensino. Como houve essa transição de ensino remoto emergencial e a implementação efetiva do ensino híbrido, ambas as modalidades se correlacionam nos relatos dos participantes.

Nesse sentido, levando em consideração os desafios que os educadores tiveram durante esse processo de transição de ambientes e modalidades de ensino, foi questionado aos docentes: Quais as estratégias de ensino e aprendizagem usadas durante o ensino remoto?

Respondendo essa questão, o E1 afirma:

“Ah, então, aqui no zoom a gente tem essa chance de dividir os meninos em sala de aula né, então essa roda de conversa, essa discussão em pequenos grupos, e os mapas mentais, os conceituais, isso tudo a gente pode fazer, sabe, e eles gostam muito, viu”. (E1)

E2 complementa:

“Não são muitas, viu? A gente tem grupos de discussão, nuvens de palavras, isso ajuda a eles interagirem. Uso muito o socrative também, jogos, gamificação, gosto muito”. (E2)

E, acrescentando a discussão, tem-se a resposta de E3:

“Então, uma estratégia que eu tive, eu comecei a gravar vídeos fazendo as técnicas, fazendo os procedimentos no meu pai, no meu irmão, no meu marido e comecei a mostrar esses vídeos para os alunos. Eu quase montei um laboratório aqui em casa e gravei vários vídeos, e além dos vídeos durante as aulas eu fazia alguns procedimentos no meu marido, chegou a esse ponto, pra poder explicar, mostrar pro aluno. Os trabalhos todos mudaram, os trabalhos eram vídeos onde a entrega final era fazer a técnica em alguém, alguém da sua família e todos tinham que filmar, não podia fazer ninguém encontrar, com essa pandemia, estava todo mundo isolado.

Então, isso foi uma das estratégias que arrumei, fora eram aulas práticas, eram imagens do início ao fim, pra gente analisar, pra gente pensar. Então, pra prática isso foi uma das estratégias. No início foi muito sofrido, foi muito trabalho, mas em contrapartida foi muito gratificante porque os alunos conseguiram ficar felizes, no início estavam revoltados com a gente”. (E3)

As estratégias de educação durante o ensino remoto foram desafiadoras, percebidas por meio das expressões verbais e não verbais, nas falas, no olhar e expressão facial dos educadores no decorrer da entrevista. Foi possível identificar que a maior preocupação dos professores é diminuir a distância entre professor-aluno-conteúdo, como enfatiza E3:

“Olha, se perguntasse qual foi o maior desafio da sua vida profissional inteira, eu vou falar que com certeza foi ter que um dia pro outro, literalmente eu ter construir aulas práticas em virtuais. Porque a aula teórica não teve problema, já tinham slides prontos, slides montados, é aí dar a aula como se estivesse lá. Agora e a aula prática? Como que eu ia ensinar um aluno a aferir uma PA pelo computador. Então, no início foi desesperador, eu falei não tem jeito, o que que eu vou fazer? Mesmo porque eu não tinha slide de aula prática.” (E3)

Nesse caminho de desafios, os docentes detêm diversas metodologias que tentam dinamizar as aulas e incentivar a participação dos alunos, dentre elas, como relatam, os jogos, simulações realísticas, produção de vídeos e realização de debates.

Com o intuito de identificar a efetividade destas estratégias perante os educandos, questionou-se se as estratégias usadas durante o ensino remoto contribuíram para aproximar os conteúdos com a realidade da profissão de enfermagem. Foram obtidas as seguintes respostas:

“Então, uma questão bem difícil, na minha opinião está melhorando, pois peguei o início conturbado e tava péssimo. Mas o método de ensino dos meus professores atuais condizem com o que vamos encontrar na realidade, trazendo casos clínicos, artigos e pesquisas”. (A1)

“De certa forma sim. Os professores tentaram nos estimular todo o tempo com vídeos sobre o tema da aula, momentos de pate-papo para saberem como estávamos nos sentindo”. (A2)

“Sim, com discussão de casos clínicos”. (A3)

“Sim, os professores estão fazendo o máximo que podem para nos ajudar”. (A5)

Os relatos acima evidenciam que, apesar da dificuldade no início desse novo formato de ensino, como referenciado no primeiro discurso, as estratégias usadas pelos educadores

conseguiram diminuir a distância entre a teoria com a realidade de um enfermeiro. Porém, houve menção quanto ao distanciamento do professor e aluno, como transcrito:

“O ensino remoto ao meu ver distanciou o aluno da faculdade. A facilidade de assistir a aula em qualquer lugar fez com que não levaremos a sério”. (A4)

A partir dessas respostas, tornam-se mais evidentes as dificuldades dos docentes ao serem, de certo modo, impostos ao ensino remoto emergencial, considerando o caráter excepcional de uma pandemia, cuja alternativa mais assertiva foi a garantia do ensino, mesmo à distância.

Outro ponto a ser discutido é a falta de experiência dos alunos e professores com o ensino em ambiente virtual, por não serem preparados e habituados ao ensino fora do ambiente em sala de aula física, tendendo a se tornarem menos dedicados ao empenho com os estudos, fato que, claramente, não depende somente dos educadores, mas da estrutura da instituição para adequação do ensino e da dedicação do estudante em sua formação profissional.

Hoje, é discutido amplamente por diversos autores, educadores e pensadores da educação brasileira sobre o impacto do ensino remoto emergencial na aprendizagem. No âmbito do ensino superior privado, houve a manutenção das aulas de modo remoto. Essa nova forma ou modalidade excepcional de ensino gerou opiniões controversas sobre sua efetividade. Mas, apesar dos dificultadores atribuídos ao ensino, o uso amplo das TDICs também se tornou alvo de discussões que permite questionar: qual o legado pode-se tirar diante desse ensino? Ou, ainda, há algum legado, lição que pode-se ter para a educação após a pandemia?

Esses são questionamentos que implicam no desvendamento e intensificação das desigualdades sociais e econômicas. Contudo, desconsiderando as implicações socioeconômicas e socioculturais que já são difundidas há décadas e ganharam destaque no cenário atual, houve também o “desabrochar” do uso das mídias digitais. Então, o que se tem como legado é a utilização das TDICs e, por conseguinte, a utilização de métodos ativos de ensino. Por isso, coube aqui discutir o que fica dessa pandemia após a experiência vivenciada com ensino remoto para os docentes. Para tanto, foi questionado: você considera que após essa nova experiência há possibilidade de maior uso de metodologias ativas e das mídias digitais? Ou não?

Para o E1:

“Ah, o que a gente não tem aqui é a interação, né? Assim, com uma pessoa e outra, sabe, isso aí ficou, né, assim...igual uma dinâmica, né, eu gosto muito de trabalhar com dinâmica, a gente não pode fazer isso aqui, sabe? E presencialmente eu posso, juntar os grupos ali e construir determinadas tarefas né, é... que ficam mais descritivas daquilo que a gente precisa alcançar. Aqui não, é mais troca de ideias, conversas, essa elaboração de mapas, de nuvens de palavras, né, isso aí realmente não fica cem por cento não, sabe”. (E1)

Conforme o educador 2:

“Acho que sim, hoje não precisa do aluno se deslocar, enfrentar trânsito para ir pra faculdade, mas além da comodidade, acho que a interação e disponibilidade de usar figuras, imagens quando eu quero. Se estou na aula e quero ilustrar sobre algum tema, consigo buscar no Google a imagem e mostro para os alunos, assim pode visualizar melhor sobre o assunto”. (E2)

E3 confirma:

“O sofrimento foi grande, mas o legado vai ser gigante, eu acho, porque tudo tem o lado bom, então, um dos pontos positivos é que a gente pode tirar de bom da pandemia com certeza é essa questão tecnológica, virtual mesmo. Então, aproximou muito mais as pessoas, essa questão de meet, zoom, Google, teams, surgiu que nunca ninguém tinha ouvido falar direito, obrigou pessoas que eram mais distantes das tecnologias a se ligarem e aprenderem. Então, eu tinha alguns alunos que nem tinham e-mail, pra você ter ideia. E tiveram que aprender, a pegar computador emprestado na faculdade e aprender a mexer, apresentação de trabalho, a construção de vídeos, a construção de algo mais visual que não fique tão cansativo. Eu acho que mudou a cabeça do professor e mudou do aluno também, essa questão tecnológica no geral, pro mundo todo vai ser um grande legado, isso não só de adulto, eu vejo pelas crianças. (E3)

Ao analisar a resposta de E1, pode-se constatar a interatividade entre aluno-professor que, em sua opinião, se perdeu ao longo do processo de ensino emergente. Em relação ao uso de métodos educacionais ativos associados ao uso das mídias digitais no processo pedagógico, E1 complementa:

“Eu acho fundamental, gosto muito, eu acho que a área da saúde ela precisa ampliar o olhar, né? E, pela a internet a gente tem muita coisa pra gente se apropriar e compartilhar com os alunos. [...] desde uma simples música, que faz com que eles reflitam sobre o valor da vida, da importância da vida humana, até mesmo quando eu pego um vídeo que fala da experiência do cliente do Einstein, que é maravilhoso e os meninos ficam todos sensibilizados com a importância do atendimento humanizado. [...] Às vezes outro professor,

convidados que a gente pode trazer do país inteiro sem essa dificuldade de deslocar, do custo de bancar as vezes uma viagem, uma hospedagem. Então, eu acho que tem muita coisa positiva nisso tudo que a gente tá vivendo agora, eu acho super interessante". (E1)

Ambas as respostas de E2, o último relato de E1 e o comentário de E3 trazem os reflexos positivos do uso das mídias digitais como o acesso a recursos visuais que enriquece as aulas, as novas experiências de aprendizagens, tanto do aluno quanto dos professores com as tecnologias ou até mesmo a diminuição de fronteiras. Assim, em uma aula, o professor recebe outro educador que compartilha suas experiências e conhecimentos, permitindo a troca de saberes e a aproximação da realidade através de conversa com profissionais enfermeiros. Esses recursos tecnológicos e a diversidade de métodos de ensino contribuem para o aprendizado ativo.

Apesar dos desafios encontrados no decorrer do processo, os professores se mostraram essenciais para a continuidade da educação e formação desses futuros profissionais da enfermagem. A utilização dos métodos de ensino dos entrevistados condizem com a inserção de estratégias ativas do processo de aprendizagem.

Fator importante de ser abordado refere ao fato de a educação passar por constantes mudanças e, tanto professores quanto os alunos, se tornam protagonistas. O aluno, frente ao método ativo de aprender, precisa estar no centro do aprendizado, mas, ao ser centralizado, se torna agente ativo na construção de seu conhecimento. O educador se torna cada vez mais importante, exaltando seu papel de orientar e mostrar o caminho ao aluno a aprender a aprender.

Integrar as tecnologias digitais e metodologias ativas nos processos educativos para Almeida e Valente (2011) significa integrá-las com o currículo. Para isso, é preciso expandir a concepção além de estudos com temas previsíveis e identificar o real currículo constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações pedagógicas produzidas no ato educativo.

5.2 Categoria 2- A aplicabilidade das metodologias ativas no ensino e aprendizagem

A categoria anterior permitiu identificar as metodologias utilizadas pelos docentes e a percepção dos participantes sobre o assunto, o que tornou possível perceber a necessidade de discutir sobre os métodos ativos de ensino, considerados efetivos durante o processo de ensino. Deste modo, com a finalidade de alcançar o objetivo de analisar a percepção dos discentes acerca das metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas no curso e verificar os aspectos

que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes, fez-se necessária a construção dessa categoria.

Essa categoria faz uma discussão mais ampla sobre os métodos ativos por fazerem parte do cotidiano dos educadores entrevistados e, por sua vez, das metodologias planejadas para aulas. Desta forma, se discute aqui sobre a influência dos métodos pedagógicos no processo de aprendizagem e, por fim, os desafios e facilidades encontrados no processo conforme os pesquisados.

5.2.1 A influência dos métodos pedagógicos ativos no processo de aprendizagem

O ensino e aprendizagem, de um modo geral, pode sofrer influência dos métodos de ensino utilizados nas aulas, uma afirmação que já foi discutida por diversos autores referenciados no estudo. Nesse sentido, a discussão a seguir permite confirmar ou não esse pressuposto, considerando que foram ouvidos ambos envolvidos no processo de aprendizagem, educador e educando, cujas narrativas serviram para compreender a importância das metodologias no ensino dos futuros profissionais de enfermagem.

De maneira a discutir sobre os métodos pedagógicos ativos, é necessário resgatar alguns conceitos e concepções da educação.

Freire (2011) denomina a escola tradicional como educação bancária na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, onde apresenta o conceito de concepção bancária da educação como um instrumento de opressão. O conceito de educação bancária tem referência ao ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Diferente de o educador comunicar-se com os alunos, ele faz comunicados e depósitos que estes os receberem pacientemente, memorizam e repetem. O educador é o sujeito do processo de educar, detém o conhecimento e autoridade, por isso, é ele quem escolhe o conteúdo programático e atua sobre ele em prol dos educandos, seres tidos como ignorantes, que precisam ser educados e disciplinados (FREIRE, 2011).

A concepção de Freire sob o ensino tradicional permite uma reflexão quanto ao modelo de ensino e as concepções do papel do educador e do aluno diante a determinada escola. O entrevistado 1 corrobora com as concepções de Freire, como transcrito:

“[...] o Paulo Freire ele tem um nível de criticidade muito ferrenho né?é essa coisa mesmo de você ser o detentor do conhecimento e os alunos serem o depositário, né. Cê vai entornando tudo o que você sabe e aí ele vai né, sem participação efetiva”. (E1)

O ensino tradicional foi criticado por outros autores além de Freire, como Saviani (2008) que considera tal modelo o causador de um descompasso do ensino e as novas demandas da sociedade. Considerado por ele como um método intelectualista e enciclopédico, fornece conteúdos separados da experiência real dos estudantes.

Morán (2012) corrobora com a fala de Saviani (2008) ao salientar que a escola não evolui no ritmo da sociedade, o que causa um descompasso no ensino. Para o autor, os educandos se deparam com uma dicotomia, em que seu mundo social atraente, em constantes mudanças, não condiz com seu universo escolar, monótono e fatigante.

Para Berbel (2011), o aluno recebe e absorve uma significativa quantidade de informações e conteúdos transmitidos pelos professores, sem participação. O aluno assume uma postura passiva diante do seu processo de aprendizagem, muitas vezes, não há oportunidade para ele se manifestar de maneira crítica. Esse contexto é reafirmado com o depoimento dos entrevistados ao se referirem à formação pautada no modelo tradicional:

“[...] No ciclo básico, você não falava com o professor, você não falava oi com ele, são vários cursos misturados, talvez uns 300 alunos num teatro para aprender bioquímica e patologia, então você não falava nada, só ouvia e corria atrás. Tinha toda uma programação pra você cumprir, eu não podia reclamar, não podia elogiar, não podia nada, sabe? Feedback? Eu gosto que meus alunos me deem feedback, mas não fui acostumada com isso não”. (E1)

“A minha formação ela basicamente foi uma formação tradicional, eu formei, entrei na faculdade em 2005[...]os professoras, a grande maioria eram professores mais antigos, então a minha formação muito tradicional[...]a parte teórica, sala de aula, tradicionalíssima, desde o ensino dos professores, da forma de apresentação de trabalho era aquela clássica”. (E3)

As falas dos educadores E2 e E3 corroboram com os conceitos de método tradicional apontada pelos autores, como segue:

“É um método em que o aluno fica mais passivo, o professor vomita tudo o que sabe e o aluno não interage. Acho que a aula expositiva mesmo, sem interação do aluno, só o professor passa o conteúdo...” (E2)

O método tradicional de uma aula expositiva clássica por exemplo, onde o professor chega apresenta o tema e fala do início ao fim ali, com uma chuva de slides cheios, carregados de texto é o que eu vejo como método tradicional. Essa aula expositiva clássica é importante, a imagem do professor, a fala do professor, o conhecimento dele, mas eu acho que precisa ser incrementado com algumas outras estratégias, como uma sala de aula invertida, de metodologias ativas”. (E3)

Contrapondo ao papel passivo do aluno diante ao ensino tradicional, a escola deve atrair os educandos, deixando de ser um lugar de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente cativante e atraente (MORÁN, 2012). Nesse sentido, deve-se pensar num ensino crítico que se volte para as metodologias ativas, de modo que possibilite ao aluno assumir postura ativa e participativa do seu processo de aprendizagem (BERBEL, 2011). Seguindo esse raciocínio, o papel do aluno diante de estratégias educacionais ativas, o seu protagonismo e corresponsabilidade no processo de aprender, é apontado nas narrativas:

“A metodologia ativa ela vem pra poder fazer com que o menino, né, o aluno se torne protagonista do próprio conhecimento dele, então ele não fica ali passivamente esperando o que a gente tem pra oferecer, ele também vai buscar né, ele também se importa, ele também é responsável pelo aprendizado dele”. (E1)

“Acho que é quando tem mais interação do professor com o aluno. O aluno passa ser o centro do aprendizado e não o professor, porque ele que deve ser o principal, nós não temos que está na frente”. (E2)

“Métodos ativos é onde eu coloco o aluno no centro, então, fazer com que ele seja muito mais ativo do que aquele aluno passivo que só escuta a aula que só assisti. Então, enquanto metodologia ativa eu tenho a construção de algo, a construção da nossa área, de um caso clínico, a realização de uma técnica, de um procedimento onde ele aprende fazendo, eu tenho a construção de mapas mentais, onde o aluno pensa e o professor direciona, ajusta e corrige. E também onde o próprio aluno corrige e pensa no erro ou uma possibilidade de melhora do colega. Então, a criação, conclusão, é muito mais do que fazer o aluno a ler algo, assim a gente vai conseguindo construir o conhecimento”. (E3)

Os discursos apresentados corroboram com os autores sobre a importância de se utilizar métodos inovadores de ensino e aprendizagem. Os métodos ativos emergem das necessidades reais da sociedade, em especial, das políticas de saúde que impactam diretamente no ensino de enfermagem. Os modelos ativos de ensino, fundamentados pela pedagogia crítica, contrapõem ao ensino tradicional, propondo a utilização de situações reais ao aluno para estimular a construção de conhecimento e habilidades (CYRINO; TORALLES; 2004).

As concepções postas pelos autores também podem ser reafirmadas pelos relatos dos alunos ao serem questionados se há diferença entre métodos tradicionais e métodos ativos no processo de aprendizagem. De acordo com os estudantes:

“Sim, no método ativo temos mais incentivo”. (A1)

“Sim, principalmente na criação de hábitos de estudo e autonomia estudantil”. (A3)

“Sim, os métodos tradicionais hoje em dia não conseguem prender o aluno. Os métodos ativos meio que desperta nossos neurônios”. (A4)

“Sim, ainda mais agora no ensino online devido a pandemia nós alunos sentimos muito esse impacto”. (A5)

“Sim, os métodos ativos devem ser mais dinâmicos”. (A6)

Por meio dos relatos analisados, nota-se que os alunos percebem a interferência de determinado método na aprendizagem e, como o ensino ativo, contribui para maior autonomia do aluno frente ao incentivo e orientação do professor. É importante destacar que a percepção dos discentes acerca do método ativo vai de encontro com as concepções dos docentes entrevistados ao se depararem com o mesmo questionamento. Assim, como se pode observar:

“Olha só, eu acho né, essa forma como a gente tá fazendo hoje ela é muito interessante, porque quando o aluno, ele mesmo vai buscar, né, o que ele precisa saber, ele retém muito mais conhecimento [...]”. (E1)

“O método pode interferir na aprendizagem, quando a gente faz uma aula em que o aluno participa, tem troca de experiências, interação. ” (E2)

Para melhor compreensão sobre a influência do método educacional na aprendizagem, os alunos foram questionados: em sua opinião, as metodologias de ensino utilizadas durante as aulas aproximam a teoria com a realidade profissional do enfermeiro? Caso contrário, quais métodos poderiam retratar melhor a realidade da prática de um enfermeiro? Frente a essa indagação, foi obtido aproximadamente 85% de respostas afirmativas, dentre elas, destaca-se:

“Acho que a enfermagem é uma profissão muito complexa para ser totalmente destinada para teoria, além do conhecimento teórico temos a vivência em campo onde você realmente aprende sobre enfermagem [...]”. (A1)

“Sim, são métodos que abrangem as potencialidades da profissão”. (A3)

“Algumas metodologias sim, exemplos de vivência”. (A6)

A resposta a seguir aponta sugestões de práticas que podem complementar os métodos já utilizados pelos docentes. As alternativas sugeridas podem aproximar mais o estudante de sua realidade, o que possibilita valorizar ainda mais o ensino pautado em práticas pedagógicas ativas.

“Eu creio que ter mais aulas práticas, mais simulações realísticas para termos mais noção de como será nossas vidas depois de formados”. (A2)

Esse relato vai de encontro com as falas dos docentes ao serem questionados se os métodos utilizados em sala de aula aproximam a teoria com a prática assistencial, como sinalizam:

“Oh, com certeza que vai trazer mais visibilidade pro aluno e pra mim a principal forma de fazer isso é a problematização, a gente trazer recortes do cotidiano das instituições de saúde, né, integrar para ele resolver determinada situação. E assim, muitos deles são técnicos, né, então eles sabem que o que a gente tá colocando ali, o tópico não é exagerado, eles sabem que é verdade, né. Então, e isso faz com que eles se envolvam de uma forma mais apropriada”. (E1)

“Uso de casos clínicos, simulados, o OSCE, ajuda o aluno a pensar e aproxima ele da realidade. Como aprendi no mestrado, uso primeiro a anamnese, e eles vão respondendo, isso ajuda ficar mais próximo da realidade.” (E2)

“Na minha aula sim, acredito que não de todos, pela própria fala dos alunos, agora, na minha aula o tempo todo eu tento aproximar a teoria e realidade e não falo só de técnica, eu falo o tempo todo de mercado de trabalho, de vivência em equipe. Eu tento fazer com que o aluno se sinta ali numa equipe, pra que ele entenda, as questões, os problemas, que o livro não conta, trazendo ele pra essa realidade, então é a forma que eu vejo de aproximar ele. Como disse, trazendo os casos reais, fazendo visitas técnicas, é algo que eu gosto muito, é muito presente nas minhas matérias”. (E3)

Por meio das respostas dos docentes, pode-se perceber que há uma tentativa de incorporar novas estratégias de ensino votadas à pedagogia ativa. Há uma discussão sobre a passividade do aluno e a transmissão de conteúdos dos professores aos educandos, como ocorre na pedagogia tradicional. Através das falas dos pesquisados pode identificar que emerge a necessidade da utilização de métodos que tragam o aluno para o centro do aprendizado.

No entanto, os métodos tradicionais associados à introdução de métodos ativos podem somar e agregar ao processo de aprendizagem dos estudantes, como enfatiza E3:

“Eu acho que alguns métodos tradicionais ainda são importantes, mas eles precisam ser incrementados, né? Então, assim, a gente não pode banir por completo esses métodos tradicionais, são importantes, mas precisam de ser ajustados e complementados com outras estratégias de professores mais recentes, mais modernos, eu acho quem ganha é o aluno”. (E3)

Conforme observado, os métodos tradicionais de ensino são criticados quando utilizados de maneira isolada. É importante evidenciar que existe um esforço em complementar as estratégias de ensino e não substituir por completo métodos considerados tradicionais para auxiliar no aprendizado do arcabouço teórico do aluno. Percebe-se, nas falas, e reforçado na

literatura, que atualmente, somente o ensino tradicional não é suficiente para formação de profissionais em enfermagem.

Além disso, conforme discorreu na literatura, a função dos professores deve seguir o perfil de aluno do século XXI. Aluno que são considerados nativos digitais, imersos nas novas tecnologias, nas mídias digitais e que contém diferentes maneiras de aprender. Deste modo, o educador precisa se aprimorar, saber utilizar as tecnologias em prol do ensino e trazer esse estudante para o centro da aprendizagem.

Assim, aqueles que não se adequem às novas exigências de ensino com a incorporação desses novos modelos de educação e permanecem com o ensino exclusivamente passivo do alunando, podem ser considerados obsoletos, como sinaliza E3:

“mas eu acho que o professor que não se adapta, que não trabalha com o raciocínio do aluno, fazer o aluno ser o protagonista, eu acho que vai ficar pra trás”. (E3)

Autores como Libâneo (1994) e Freire (2011) afirmam que somente quando o aluno demonstra criticidade por meio de suas ações, pode-se considerar que de fato ocorreu aprendizagem. Para Libâneo (1994) o processo de aprender não ocorre apenas por memorização de conteúdo, sem acrescentar em suas habilidades e em sua maneira de pensar. Para o autor a aprendizagem se contrapõe à estagnação de conteúdos estáticos, o processo de aprender modifica o pensamento e influencia na forma do aluno agir. Nesse caminho, faz-se necessário o uso de conteúdos de alcance dos alunos, de sua realidade, capazes de estimular a aprendizagem.

Nesse sentido, a discussão aponta para a importância e influência dos métodos ativos no ensino e aprendizagem. Percebeu-se, nesse contexto, que somente o modelo tradicional não atende as necessidades do aluno da atualidade. Para que se tornem críticos e reflexivos é preciso o complemento com estratégias que acabem com a passividade do estudante e os tornem agentes ativos da construção de conhecimento.

5.2.2 Dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos métodos ativos

O ensino remoto emergencial ressaltou algumas dificuldades. Deste modo, os aspectos considerados dificultadores podem estar relacionados com esse novo formato de ensino, associado às dificuldades já encontradas antes da pandemia. Logicamente, a aplicabilidade das metodologias ativas depende de suporte da coordenação pedagógica, da matriz curricular do curso e dos professores e alunos.

A IES já vem se aprimorando quanto à utilização de métodos ativos, o que viabiliza sua utilização, mas não garante efetividade total na realidade de sala de aula. Como se nota, os

docentes sinalizam alguns de seus desafios e suas facilidades em aplicar suas práticas de ensino.

De acordo com os educadores seus principais dificultadores são:

“A disponibilidade do aluno[...] têm que se dividir entre várias atividades e aí elas não têm tempo[...] Eu não acredito nisso... [...]eu falo com eles assim, talvez eles não saibam estabelecer quais as prioridades que eles precisam ter nesse momento, né. Mas é difícil eles entenderem que o curso é a profissão pra toda vida, é difícil, talvez falta também maturidade, sabe? ” (E1)

“O que dificulta, eu acho que a falta de conhecimento, a falta de preparo. A própria busca do profissional para aplicar determinado métodos de metodologias ativas, eu acho que deve ser pensado antes de aplicar, não pode simplesmente jogar no Google metodologias ativas. Vai muito também dessa disponibilidade, a gente vê hoje que as pessoas estão tão apressadas que elas não param pra se preparar. ” (E2)

“Dificulta a cabeça do próprio aluno, porque ele pensa assim: eu tô pagando pra poder dá aula, eu que tenho que dá aula? Eu que tenho que falar? O professor está recebendo pra quê? Então, tem esse pensamento, é um pensamento antigo dos próprios alunos que vem de um ensino tradicional das escolas, onde ele só escuta, lá no ensino médio, ensino fundamental. Então ele já vem com essa visão de que o aluno só escuta. Muitas vezes o preconceito dos próprios professores porque tem que estudar, isso tudo que eu construir, que eu aprendi eu não aprendi na faculdade, eu acho que a gente não aprendi a ser professor. Eu estudo muito pedagogia, técnicas de ensino, só que a grande maioria não, então isso dificulta. Chegar até o aluno que estão nessas metodologias, dificulta um pouco os recursos das próprias faculdades, porque algumas vezes eu quero usar alguns aplicativos, eu quero usar alguns vídeos, fazer alguns filmes e eu não tenho muitos recursos tecnológicos, então eu tenho que me virar com que eu tenho. E acho que a questão de acostumar com o tradicional e muitas pessoas enxergarem como firula, como bobagem, eu acho que tem um preconceito dos professores antigos”. (E3)

Os discursos assinalaram a formação de professores, o enfrentamento ao preconceito e receio de mudança dos educadores para incorporação de modelos educativos ativos como dificultadores.

Além disso, o comprometimento e engajamento dos alunos que tendem a não gostar do método ativo inicialmente pressionam os educadores na continuidade do uso dessas estratégias de ensino. Deste modo, são considerados como os principais desafios para a aplicação dos métodos ativos no cotidiano escolar. Em relação à falta de comprometimento dos alunos ou possível falta de maturidade apontada por E1, pode ser relacionada às narrativas de dois alunos:

“Os alunos deveriam ir mais preparados para sala de aula”.
(A4)

“Eu entrei no meio do curso, tive muita dificuldade para me adaptar. Os colegas foram o maior obstáculo.” (A6)

O engajamento do estudante é fundamental frente às novas formas de aprendizagens para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e autonomia nas decisões em diversos momentos vivenciados, preparando-os para ações do seu exercício profissional (BERBEL, 2011).

A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada com a vida, projetos e expectativas. Se o estudante percebe aquilo que faz aprender, o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, se envolve mais. Um eixo importante da aprendizagem é a ênfase no projeto de vida de cada aprendiz, que deve descobrir que a vida pode ser percebida como um projeto de *design* com itinerários flexíveis, de modo a ampliar sua percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras.

Outro relato interessante sobre o preparo do aluno frente às práticas pedagógicas ativas refere-se à resposta quanto ao questionamento sobre as principais dificuldades durante o processo de aprendizado. Sobre isso, o discente apontou como dificuldade a autonomia que o aluno recebe ao ser mais disponível um tempo para estudo individual:

“[...] a questão de dar mais autonomia o aluno para estudar só, nem sempre isso ajuda, principalmente em matérias de conteúdo mais complexos.” (A2)

Ao analisar a narrativa acima, nota-se a relevância do conhecimento do aluno em relação aos métodos utilizados durante seu processo de aprendizagem e a promoção de discussões entre educadores e alunos que estimule a criticidade em relação ao papel que cada um assume no processo de educação e formação. Que o aluno tem papel de protagonista frente aos métodos ativos, já é um fato, porém, cabe ao aluno receber essa função e assumir como seguir seu aprendizado e não deixar que o professor seja o único a fazê-lo.

No entanto, essa autonomia desejada não vem instantaneamente, principalmente se considerar os modelos educacionais que foram utilizados durante a formação básica dos alunos. No caminho de mudanças no ensino, permitindo que o aluno esteja no centro de seu aprendizado, defensores dos métodos ativos, Bacich et al (2015) apontam as medidas necessárias para o desenvolvimento do protagonismo estudantil:

Para que o estudante esteja no centro do processo, é necessário considerar diferentes aspectos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Para isso, as experiências de aprendizagem devem ressignificar o papel dos estudantes e do professor; incluir diferentes espaços

(digitais ou físicos, na escola); considerar uma avaliação formativa e que repercute em novas trilhas já existentes; contar com uma gestão que apare escolhas e esteja aberta aos erros construtivos inerentes à processos inéditos e inovadores; entender os recursos digitais como potencializadores das ações de investigação, troca entre pares e construção de conhecimentos capazes de repercutir nas concepções de toda a comunidade escolar e, conseqüentemente; contribuir para adoção de uma mentalidade de crescimento que impacte na transformação de uma cultura escolar centrada no professor para uma visão de construção coletiva e redesenho de papéis (BACICH et al, 2015).

Nesse cenário, o professor também precisa estar preparado para ensinar o aluno de hoje. Parafraseando Jorge Morán (2015) o educador da contemporaneidade deve ser orientador, curador e facilitador do processo de ensino e aprendizado. No entanto, como o E2 menciona, nem todos educadores estão dispostos a se adequarem ao novo cenário, o que pode impactar na aprendizagem, como aponta os estudantes:

“Dificuldade é a dinâmica de alguns professores que não colaboram com a aprendizagem.” (A2)

“Tive muitas dificuldades com métodos de ensino de alguns professores.” (A3)

Considerando os relatos dos participantes sobre as dificuldades de docentes e discentes acerca da aplicabilidade dos métodos ativos, nota-se a influência da percepção e apropriação da função de cada um no processo de ensino. Deste modo, com a finalidade de melhorar essa discussão, tem-se os relatos de alguns alunos referente à opinião que têm sobre seu papel e do professor durante o percurso do ensino e aprendizado:

“Para mim os professores têm o papel de inspirar o aluno, de realmente ensinar tudo que sabe. E o aluno por sua vez, ter o professor como exemplo e se esforçar para ser parecido com o mestre. Querer sempre aprender para saber cada vez mais.” (A6)

“É um processo mútuo, onde o conhecimento é repassado de duas vias.” (A5)

“O professor deve passar o conteúdo de forma mais dinâmica e que fique fácil de entender e o aluno deve se empenhar para aprender.” (A2)

As narrativas acima mostram como os estudantes entendem o papel de cada um no andamento do ensino. A troca de conhecimentos e experiências foi sinalizada, indo de encontro com a premissa da pedagogia freireana. O pensamento de Freire colabora com a construção de uma educação reflexiva e incorpora uma educação crítica e problematizadora, pautada no diálogo entres aluno-professor, corroborando com os conteúdos prontos e preestabelecidos

pelos educadores. Permite, também, entender quem é o aluno, que ser é esse no mundo e com o mundo, e como ele pode ser mais (FREIRE, 2011).

Nessa perspectiva de ensino, o educador não é o único que educa, ao contrário, ao educar de modo dialético com seu aluno, também é educado. Ambos são sujeitos do processo de aprendizagem, sem autoritarismo, pautado do respeito e diálogo. Desta forma, *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 2011).

Além disso, a função do educador de orientar, de ser um guia durante o aprendizado foi apontada corroborando com diversos autores contemporâneos, dentre eles, Morán (2015) e Bacich (2015), autores esses que defendem com veemência o ensino ativo frente às exigências do aluno do século XXI.

Diante dos discursos dos participantes, pode-se também inferir que os fatores que dificultam a aprendizagem se voltam à aplicação de suas funções no andamento da educação, uma vez que detêm de conhecimento sobre o assunto. Esse posicionamento frente às práticas de ensino já vem acontecendo na IES, mas, ainda, cabem mais discussões entre aluno-professor para o alcance de todos os envolvidos. É importante sinalizar que, mesmo com debates sobre o assunto, haverá controversas sobre o uso de métodos ativos, uma vez que sua aplicação sofre influência de aspectos culturais e socioeconômicos da sociedade que o aluno está inserido.

Mas, tais dificuldades podem ser diminuídas ou compensadas por fatores que facilitam o ensino, como os discentes relatam:

“[...]Em compensação, tive uma professora que ne acolheu de maneira especial e me ajudou a não desistir.” (A6)

“Professores sempre dispostos, com conteúdo atualizado, com aulas expositivas.” (A5)

“Facilidade é os materiais disponibilizados e os empenhos de alguns professores para passar o melhor.” (A2)

Conforme relatos acima, entende-se que a maneira de ensinar de alguns educadores se destaca e ajuda no processo de aprender, reafirmando a importância do papel do professor e dos métodos que utilizam. Diante disso, a atuação dos educadores que se sobressaem no ato de ensinar pode ser influenciada por fatores que facilitam sua prática, como a tecnologia digital, capacitações e a estrutura da instituição. Aspectos que contribuem para o desenvolvimento do potencial do educador em ser criativo, em utilizar a MA, como aponta E1 e E2:

“Eu acho que a própria tecnologia que a gente tem hoje, assim, além da tecnologia, o espaço que dá pra gente, sabe. Assim, de desenvolver nosso potencial, a criatividade, né, esses treinamentos, sabe? Então a gente pode desenhar as nossas disciplinas da forma que a gente achar mais apropriada, né. Então eu acho que isso tudo facilita, a tecnologia, o espaço que a gente tem, né, pra poder formar nossos alunos, as capacitações.” (E1)

“Facilita quando você tem recurso material adequado, recurso didático adequado, né? Quando vê tem ali um espaço ideal pra que você faça a ação. Quando você também já tem um acesso, uma bagagem, uma certa vivência.” (E2)

A capacitação e treinamentos se tornam essenciais para aplicabilidade da MA. Ressaltando a importância de preparar o educador em utilizar os métodos ativos, foi questionada a periodicidade das capacitações que recebem na instituição.

De acordo com E1:

“Muita, todo o semestre, a gente tem uma[...] a aula, por exemplo, esse mês, esse segundo semestre de 2021 começou pra gente dia dois de agosto, pro aluno começou dia dezesseis, nesse período, a gente tem diversas abordagens de capacitação. Tanto, né, que eles chamam essa capacitação de sala mais. São professores, multiplicadores que estão com outros grupos de professores abordando diversos temas que muitas vezes somos nós mesmos que escolhemos, né. Então, isso é feito assim, desde antes da pandemia. E.. sobre as metodologias ativas, foi daí que começou tudo, e... sobre elaboração de provas, assim, a gente é capacitado todo semestre.” (E1)

Conforme E2:

“Temos sim, todo intervalo dos semestres temos a sala mais. Explica sobre os métodos, quando tem algo novo, por exemplo, vamos usar um aplicativo, eles já nos ensinaram como usar.” (E2)

“[...]todo início de semestre tem, mas a minoria dos professores aplica. A faculdade oferece, fala, ensina, mas nem sempre os cursos são muito legais, nem sempre são muito didáticos, uma contradição. Eles falam nesses últimos tempos muito sobre, a gente teve a oportunidade de aprender sobre todas essas técnicas, desde metodologia ativa, como a ação de mapas, a simulação realística, aplicação de prova, como fazer o aluno ser o protagonista, tudo isso é muito falado, mas a minoria aplica. A maioria ainda continua com o método tradicional, isso fala dos próprios alunos e em conversa com os colegas”. (E3)

Com base no exposto, é possível discorrer sobre o posicionamento de Miranda (2011), ao afirmar ser a formação continuada necessária e que deve ser constante para o levantamento

de reflexões críticas, conscientes e plurais sobre a prática docente. Ela possibilita investigação, autodescobertas e aprimoramento das próprias práticas. A formação continuada, conforme a concepção do autor, é aprendizado que não termina, um contínuo que simboliza o movimento que garante o equilíbrio universal.

O educador E2 se refere à importância das “bagagens”, experiências dos docentes com os métodos ativos. Importante enfatizar que as capacitações podem promover a troca de saberes e de vivências daqueles que contêm maior experiência com essas práticas pedagógicas.

Os indivíduos aprendem com a experiência, mas não de forma isolada, seu conhecimento previamente adquirido e experiência profissional contribuem para o aprendizado. Desta maneira, capacitar significa muito mais do que atualizar ou aumentar conhecimentos sobre um determinado tema ou técnica específica. Caracteriza-se no desenvolvimento e ampliação de competências que podem promover transformações no contexto de trabalho (MARCELINO, 2015).

O ambiente e recursos disponíveis também são de significativa relevância para a promoção das capacitações e, por sua vez, para o uso da MA, como relatado pelos educadores.

Conforme Marcelino (2015) a aprendizagem depende de espaço físico adequado e disposição de recursos e materiais de suporte para o uso das TDICs, como equipamentos e mídias acessíveis e AVAs.

Ainda sobre a capacitação as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Enfermagem, tem-se no Artigo 36, uma educação permanente:

Art. 36 - Faz-se necessário o compromisso das Instituições de Ensino Superior na criação de programas permanentes de formação e qualificação docente, por meio de uma política de formação permanente (BRASIL, 2018).

Pode-se destacar que, dentre os fatores que dificultam a utilização da MA, tem-se o comprometimento dos educadores e alunos, além do reconhecimento de seu papel no processo de aprendizagem. A formação dos professores apontada como uma dificuldade pode ser diminuída com capacitação semestral, desde que desconsiderem os preconceitos da incorporação de estratégias que introduza o aluno no centro do aprendizado. Desde modo, essas dificuldades podem ser diminuídas e, quando associada com os recursos estruturais, recursos materiais disponíveis na instituição, poderão traçar metodologias mais assertivas e de qualidade para cada aluno.

5.3 Categoria 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de enfermagem sob o olhar dos docentes e discentes

A formação do Bacharel em Enfermagem segue o que estabelece a DCN/ENF da Resolução n. 573/18. Com o objetivo de complementar a análise acerca das DC para o curso de enfermagem em seus aspectos didáticos foi construída essa categoria.

Foram feitos questionamentos sobre a opinião dos participantes quanto às diretrizes, e consideram aplicável em quaisquer instituições de ensino. Através das entrevistas e respostas analisadas por meio dos formulários, foi levantado o conhecimento dos pesquisados sobre os fatores que contribuem e dificultam a formação do enfermeiro, além da aplicabilidade das Diretrizes.

Essa discussão se fez necessária devido à ênfase dos participantes em aspectos que consideram influenciar o ensino e formação dos futuros profissionais enfermeiros. Através dessa categoria tornou-se possível observar como a percepção sobre as diretrizes é controversa. Interessante ressaltar que os aspectos para um educador é de um facilitador, para o outro é considerado como um obstáculo para a formação do discente.

Dentre os aspectos que podem contribuir na educação, destaca-se a carga horária do curso e o estágio curricular, como afirma E1:

“Colocar maior volume de horas de estágio eu acho que isso tudo ajuda.” E1.

“Eu acho, sempre que há uma forma de atualizar, sempre tem que tá buscando, mas mesmo que a gente tenha algum engessamento, sabe, eu acho que pelo formato do estágio [...]eu acho que mesmo que o aluno não tenha se empenhado de fazer as coisas por ele mesmo, quando chega nesse último ano que ele precisa tá no estágio mostrando outras habilidades que não seja só o conhecimento, ele tem como se resgatar, sabe? E1

Em relação à carga horária do curso mencionada pelo docente, as DCN/ENF definem em seu Artigo 32:

Art. 32 - O Curso de Graduação em Enfermagem tem carga horária mínima de 4.000 (quatro mil) horas e duração mínima de 10 (dez) períodos letivos para sua integralização curricular, conforme o disposto na Resolução CNE/CES N°. 04, de 6 de abril de 2009, desenvolvida na modalidade presencial (BRASIL, 2018).

Sobre o estágio curricular obrigatório as Diretrizes estabelecem:

Art. 26 - A carga horária mínima do Estágio Curricular Supervisionado - ECS deverá totalizar 30% (trinta por cento) da carga horária total do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem, assim distribuída: 50% na atenção básica e 50% na rede hospitalar.

Parágrafo Único - A carga horária do ECS deve ser cumprida integralmente (100%), sendo um dos requisitos para aprovação do estudante, não cabendo critérios estabelecidos nas instituições, com base na Lei nº 11.788 de 25/09/2008 - Art.2º, §1 (BRASIL, 2018).

O tempo destinado ao estágio sob a ótica de E1 se relaciona com maior tempo destinado a prática, momento para o aluno demonstrar suas habilidades. A prática em campo de estágio permite e ele maior aproximação da sua realidade profissional, mais relacionamento com a comunidade e profissionais dos serviços de saúde; interação essa que possibilita a aprendizagem significativa e auxilia na formação frente a cenários reais. As Diretrizes abordam o estágio curricular como atividade que permite o desenvolvimento de competências do futuro enfermeiro em assistir a população conforme suas necessidades, tal como assinala em seu Artigo 23:

Art. 23 - Os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na formação da/o enfermeira/o devem ser exercidos, por meio de atividades teóricas, teórico-práticas, práticas, estágios e Estágio Curricular Supervisionado (ECS), devendo conferir ao futuro enfermeiro a capacidade profissional para atender às demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população, conforme realidade epidemiológica da região e do país, em consonância com as políticas públicas.

O estágio supervisionado, para muitos acadêmicos de enfermagem, é o primeiro contato com o cenário real de atuação. Nos primeiros anos de sua formação, o aluno contém teoria em sala de aula e somente ao final do curso tem o contato direto com o seu cliente/paciente. Assim, mesmo com a diversificação de cenários de aprendizagem e da carga horária de estágios estabelecidos na normativa do curso, pode haver um distanciamento da teoria e prática. Através do estágio supervisionado a ser realizado nos últimos dois semestres da graduação, subsequente, a teoria demonstra insuficiente integração academia-serviço intra e extramuros (ARAÚJO; BARBOSA, 2004).

Nesse sentido, a IES pesquisada vem inserindo cada vez mais os discentes em cenários reais por meio da realização de visitas técnicas, antes dos Estágios Curriculares, considerado de grande importância para diminuir a dicotomia teoria-prática, como aponta E3:

“[...]num primeiro contato dele com a enfermagem, levar o aluno para o leito, pra ele começar esse contato real ali com o paciente, que é muito diferente que gente ir pro laboratório.” (E3)

A entrevistada E3 enfatiza a importância do estágio curricular supervisionado por possibilitar a aproximação do aluno com a realidade, trazendo como exemplo, sua própria formação pautada em métodos tradicionais, mas que obteve em sua prática em campo de estágio, autonomia e segurança em exercer sua profissão, como afirma:

[...] o único momento que eu senti que tinha as metodologias ativas, que não tinha ainda esses nome foi no estágio, ali eu senti que eu era a protagonista, o professor fazia a gente raciocinar, refletir, pra apresentar para nossos colegas, isso contribui demais pra nossa segurança”. (E3)

A relevância do estágio é notória, bem como o uso de métodos ativos durante o processo de aprendizagem. No entanto, como é possível perceber, diante de um ensino tradicional, o único momento de protagonismo do aluno é nesse momento prático, ao final do curso, o que poderia ser antecipado se fosse acrescido de métodos educacionais que aproximasse o aluno da realidade desde o início da jornada acadêmica.

Nesse caminho, as estratégias de ensino estabelecidas nas diretrizes também podem ser conferidas como facilitadoras do ensino, desde que sejam contempladas na prática em sala de aula. Sobre os métodos de ensino previstos no documento, E3 afirma:

“ Então, quando as diretrizes pregam que o aluno tenha uma visão mais ampla, mais holística mesmo da profissão, inserir cada vez mais ele na ideia dele está no mercado, ter cada vez mais prática. Isso vêm implementando, eu concordo com essa questão mais prática, de uma visão de vários professores, porque é importante ter a visão e conhecimento de pessoas diferentes, a vivência de cada professor é muito importante. Então, eu concordo e vejo isso muito presente ”.. (E3)

Com o intuito de enriquecer a discussão sobre os aspectos contidos na normativa do curso que facilitam ou dificultam o ensino de enfermagem, foi solicitado aos discentes para discorrer um pouco sobre sua opinião a respeito das diretrizes. Ao serem questionados sobre o assunto aproximadamente 35% dos alunos mostraram opinião positiva sobre a grade curricular do curso. No entanto, um estudante se refere à importância de inclusão de conteúdos que aproxima a teoria da prática:

“A grade da enfermagem é boa, porém poderia incluir conteúdos que ajudo a entender mais a realidade da enfermagem.” (A2)

Nesse contexto, percebe-se que, conforme conhecimento dos pesquisados, os fatores contemplados nas DCN podem contribuir para o ensino, tais como a carga horária do curso, incluindo os estágios curriculares supervisionados, como enfatizou E1, a importância do protagonismo do aluno, incentivo da formação crítica e reflexiva e a grade curricular do curso, apontada por alguns alunos de modo positivo. Importante destacar que as falas dos educadores entrevistados apontaram para a inserção de métodos que aproximam o aluno da realidade, mas, de acordo com o aluno acima, ainda há uma lacuna entre a teoria-prática, sendo indispensável o uso de métodos ativos que aproximem este discente da realidade, como prevê a legislação.

Nesse viés, a respeito dos métodos de ensino, o educador aborda, além da inserção de métodos educacionais, um dificultador que pode interferir no ensino de qualidade. O uso de novas práticas pedagógicas na visão de E2 está relacionado com a rigidez e pouca flexibilidade das Diretrizes, por não permitir ao professor, maior autonomia para definir as próprias técnicas de ensino, como aponta:

“[...] ela é um pouco rígida, poderia ser um pouco mais flexível, ao ponto, por exemplo, de poder, do professor assumir as outras técnicas, outras metodologias que não necessariamente tenha escrito nela, né?” (E2)

Através do discurso de E2 percebe-se uma visão equivocada sobre as DCNs do curso de enfermagem. As diretrizes não definem quais métodos devem ser utilizados, mas estabelecem que os métodos precisam integrar teoria-prática, devem ser ativos, buscando atingir o perfil do egresso, conforme o PPC e com as qualidades referentes a competência, habilidades e atitudes definidas na lei. Deste modo, há falta de conhecimento das Diretrizes por parte do entrevistado.

A carga horária do curso, aspecto sinalizado por E1 como fator que contribui para o ensino, agora, configura-se uma dificuldade. Incluindo a abordagem de E2, tem-se essa concepção:

“A gente vê que é um curso muito enquadrado em horas, eu acho que as vezes não tiver um rigor no processo diretivo ali e cá não consegue estabelecer, também não consegue cumprir tamanha carga horária. Só de estágio eu acho que é um dos cursos que têm maior carga horária.” (E2)

A respeito da grade curricular, E2 menciona:

“Então, eu acho que é um norte, é uma direção, acho que toda profissão tem que ter essas diretivas. Mas acho também que ela deva dar uma evoluída, a gente consegue perceber isso nas

grades, as vezes a evolução, em vez de ir pra frente ela volta um pouco pra trás. As vezes ela tinha que ser mais discutida na comunidade acadêmica pra gente chegar no senso comum.”(E2)

O educador E2 sinaliza para a falta de uma discussão entre a comunidade acadêmica sobre as diretrizes, porém, é possível verificar no artigo 28 da legislação, que a construção do projeto pedagógico do curso de Graduação em Enfermagem deve ocorrer de forma coletiva:

Art. 28 - O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deve ser criativo, inovador e flexível sendo construído, coletivamente com docentes, discentes, profissionais do serviço, conselheiro de saúde, gestores e, sempre que possível com usuários, tendo em vista as instituições de saúde, instituições de ensino, usuários e gestores do SUS...(BRASIL, 2018).

As Diretrizes deixam evidente a flexibilidade do projeto pedagógico e sua construção por diferentes públicos, incluindo docentes e discentes. Deste modo, pode-se identificar que no Brasil existe regulamentação legislação que permite a discussão dos métodos pedagógicos de ensino. O que falta, como observado, é maior e mais efetiva aplicabilidade quanto ao que estabelece as Diretrizes.

Nesse sentido, foi questionado aos educadores sobre a aplicabilidade das Diretrizes e, de acordo com a visão deles:

“Olha só, eu acho que a diretriz possibilita, mas muitas vezes ela não é seguida. Não tem o nível de supervisão que precisa ter, né? E muitas vezes eu percebo que a instituição ela tem essa responsabilidade em relação a formação do enfermeiro” (E1)

“Não, acredito que tenha algumas limitações, principalmente no que tange as privadas, ainda mais do interior, tem um ensino muito aquém do esperado, muito aquém do que a gente deseja em relação ao não cumprimento dessas diretrizes.” (E2)

“Uma coisa que eu vejo que é aplicável nas instituições que trabalho e que a gente consegue perceber muito é a diluição dos conteúdos, desde o início o aluno já vai tendo um contato com várias coisa que vem surgindo”. (E3)

A resposta de um discente sobre as diretrizes desperta a atenção para a execução de uma legislação na prática de ensino e a importância da fiscalização para o cumprimento da lei:

“Sim, aplicável, mas algumas instituições não estão preparadas, não tem estrutura e com péssimas metodologias para executar. Então acho que aí fica em falta o mec com a população estudantil em realmente verificar se o que está sendo proposto pelos campus estão sendo realizado. Até

porque é a formação de um profissional e na enfermagem errar pode custar uma vida.” (A3)

É possível perceber ainda que o relato acima se relaciona com o discurso de E1 sobre a responsabilidade da instituição quanto à formação do enfermeiro, conferindo maior relevância à fiscalização da aplicação das Diretrizes na prática. Sobre a avaliação, desenvolvimento e ajustes possíveis da DCN/ENF afirma-se:

Art. 37 - A implantação e desenvolvimento das DCN/ENF deverá ser acompanhada e permanentemente avaliada, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018)

A avaliação constante da implantação das Diretrizes é de grande importância em situações que não favorecem a aprendizagem significativa do discente por impactar na sua formação profissional. De acordo com E2, existem instituições despreparadas, com falta de materiais, estrutura física inadequada e falta de docentes capacitados, o que influencia no processo de ensino:

1. *“Então a gente vê que mesma condição de preparação é diferente, o mesmo núcleo do curso se torna diferente, né? Então a falta de conhecimento ou por que as vezes não tem a governabilidade de fazer total aplicação, não vai ter equipe, não vai ter materiais, não vai ter espaço, não vai ter ali mão de obra para que isto seja executado, a diretriz total na sua íntegra, ou às vezes não há pessoas com capacitação devida pra que seja executada.” (E2)*

A fala do educador acima reforça para relevância e necessidade de fiscalização dentro da própria instituição sobre a implementação das Diretrizes.

De modo geral, o que se nota nos discursos dos docentes sobre a influência das Diretrizes de maneira positiva ou negativa frente à formação dos enfermeiros, pode estar relacionada com a aplicabilidade da legislação e à própria interpretação do educador quanto ao que tange a diretiva. Por exemplo, a falta de flexibilidade apontada em alguns discursos é controversa ao que prediz as Diretrizes. Em diversos artigos, são contempladas a inovação e a flexibilidade no projeto pedagógico, métodos de ensino, cenários de atuação, com o intuito de aproximar o estudante da sua realidade profissional.

Deste modo, pode-se inferir que essa interpretação pode estar relacionada com ausência de considerações na própria instituição sobre as diretrizes, falta de conhecimento amplo por parte dos educadores e alunos em relação ao que estabelece a lei e a sua aplicação incompleta na IES.

Considerações finais

A análise das bases normativas do curso de enfermagem demonstrou que as prerrogativas de estratégias pedagógicas contidas na lei corrobora com o ensino pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Notou-se que a legislação dispõe claramente sobre o uso dos métodos ativos de ensino, diversificação de cenários de aprendizagem, utilização das TDICs, além de evidenciar a importância do protagonismo do aluno no processo de construção de conhecimento.

No entanto, apesar do uso da MA na formação de enfermeiros respaldada em lei, pode-se perceber que essas estratégias de ensino ainda não são bem aceitas por todos alunos e professores.

Nesse cenário, com base no levantamento teórico acerca das trajetórias do ensino superior e tendências pedagógicas utilizadas ao longo da história, foi possível observar que existe uma tentativa de inserção dos métodos ativos, mas que sua implementação sofre interferência de questões sociais, culturais e financeiras.

No recorte teórico desenvolvido, também foi constatado que a formação dos enfermeiros é influenciada pelos cenários epidemiológicos de saúde do país que exige um novo perfil de profissional para atender às necessidades da sociedade. Nesse caminho, o estudo demonstrou a relevância do preparo dos futuros profissionais da enfermagem que se inicia ainda na academia, de modo que se tornem sujeitos críticos e reflexivos para atuarem no exercício da profissão.

Por meio da pesquisa empírica, foi possível identificar as metodologias utilizadas pelos docentes, na instituição pesquisada e analisar as percepções dos discentes acerca das metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas no curso estudado. E, assim foi reforçada a importância da utilização de métodos ativos do ensino de enfermagem. Através dos dados coletados a partir das respostas da amostra, constatou-se a diferença entre os métodos tradicionais e ativos e como eles interferem no processo de construção de conhecimento. Também ficou evidente nos discursos analisados, que ainda existe a utilização de métodos tradicionais, como a aula expositiva com *slides*, por exemplo, criticado pelo uso exclusivo pelos docentes e apontada sua complementação com a inserção de estratégias que permitam o protagonismo do aluno, sem abster totalmente do modelo educacional.

Além disso, tanto os docentes como os discentes assinalaram que, ao utilizar estratégias de ensino ativas, estes contribuem significativamente para aproximar o aluno da realidade, o

que não ocorre com o ensino tradicional que, muitas vezes, os distanciam dos cenários reais de atuação do enfermeiro, prevalecendo a dicotomia entre teoria e prática.

No rumo de implementar as metodologias ativas, foi necessário verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes. Nesse caminho, os educadores sinalizaram como dificultadores, preconceitos de docentes e discentes com novas práticas de ensino, além do reconhecimento de seu papel no processo de aprendizagem. Esses dificultadores reforçam os impasses que defensores da MA tiveram ao longo da história frente às questões culturais e sociais. Quanto à formação dos professores apontada também como uma dificuldade, esta pode ser reduzida a partir da realização de cursos de capacitação semestral, excluindo os preconceitos da incorporação de estratégias e coloque o aluno no centro do aprendizado. Deste modo, essas dificuldades podem ser diminuídas e, quando associadas com os recursos estruturais e materiais disponíveis na instituição, poderão desenvolver metodologias mais assertivas e de qualidade para cada aluno.

Este estudo também mostrou ser crescente a discussão sobre a importância dos métodos ativos e como eles contribuem em favor do ensino, porém, ainda se nota a ausência de aceitação por parte de alguns quanto à sua implementação e concretização. Diante disso, todos aqueles que defendem essa estratégia educacional precisam promover cada vez mais pesquisas e debates que esclareçam sobre o processo de incorporação de tais métodos e como podem ser utilizados em conjunto com os métodos tradicionais. Para tanto, é preciso, contudo, que haja sempre um objetivo comum, o qual seja trazer o aluno para o centro de seu aprendizado.

Além da MA, o estudo ainda mostrou a importante contribuição das TDICs ao ensino, recursos que já eram usados na IES mas, que foram utilizados com afinco na pandemia. Nesse sentido, ao analisar as entrevistas com os educadores, percebe-se que ficará como um legado em suas aulas. Outro fator interessante foi a identificação das dificuldades apresentadas pelo ensino remoto emergencial, mas, que também, promoveu diversos pontos positivos, como apontaram os professores. Entre eles, pode-se citar a diminuição da fronteira entre educadores renomados de várias aéreas do país e alunos, através das *lives*, e o aprendizado ou aprimoramento do uso das mídias digitais por alunos e professores.

O levantamento sobre as DCN/ENF permitiu identificar em diversos artigos da Lei a necessidade da formação de enfermeiros críticos e reflexivos, se tornando imprescindível o uso das metodologias ativas nesse processo. E, através do estudo empírico possibilitou analisar a percepção dos pesquisados sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de enfermagem.

Os entrevistados demonstraram haver influência das diretrizes de maneira positiva ou negativa sobre a formação dos enfermeiros quanto à aplicação da legislação e a própria interpretação do educador sobre o que tange a diretiva. A interpretação também pode estar relacionada à falta de discussões dentro da própria instituição sobre as Diretrizes, falta de conhecimento amplo dos educadores e alunos sobre elas e a aplicação incompleta da legislação na IES.

Por meio do estudo bibliográfico, documental e empírico, o construto alcançou os objetivos propostos, permitiu compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de Graduação em Enfermagem. Ademais, permitiu também identificar como eles percebem a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem. Como resposta, o estudo evidenciou que há tentativa de implementação da MA que pode sofrer interferência sobre a sua escolha, conforme a matriz curricular do curso da IES que, através de capacitações e promoção de cursos, incentivam métodos ativos na educação e formação dos enfermeiros.

O incentivo da IES na incorporação desses métodos se mostrou de grande relevância, porém, não é garantia de uso pelos professores como referenciado pelos pesquisados. Desta maneira, há uma lacuna entre o que prediz as DNC/ENF e a IES pesquisada sobre as estratégias pedagógicas e o que é implementado na prática em sala de aula. Como já abordado, há, portanto, a necessidade de discussões nesse sentido, de modo a oportunizar o conhecimento da visão dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É necessária também uma discussão voltada para o reconhecimento dos principais percalços e, por fim, criar melhorias e acrescentar novos métodos que garantam uma formação de enfermeiros mais bem preparados para atender a população. Assim, ganham os alunos, professores e a comunidade que será atendida por profissionais bem capacitados com aportes teóricos e práticos, politizados e comprometidos com o seu papel frente aos fatores de ordem social e cultural que influenciem no seu processo de cuidar do próximo.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **Pedagogia freireana: uma contribuição para a formação docente universitária na saúde.** In: 37º reunião Nacional da ANPED. Grupo de trabalho 04 didática. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ALVEZ, G.G; AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a estratégia saúde da família. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v.16, n.1, p.319-325, 2011.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: INEP/MEC, 2000. p. 35- 42.

BACICH, Lilian. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas.** In: Bacich, Lilian; Moran, José. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2017, v. 1, p. 129-152.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 47-66.

BARBOSA, T.L.A et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.20, n.spe, p. 45-51, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 1ª edição. São Paulo, 2011.
Becerril LC. História Da Educação De Enfermagem e As Tendências Contemporâneas. **Hist enferm Rev eletrônica [Internet]**. 2018; 9 (1):1-2. Disponível em: <<http://Here.abennacional.gov.br>>.

Bellaguarda MLR, Padilha MI, Pereira Neto AF, Pires D, Peres MAA. Reflexão sobre a legitimidade da autonomia da enfermagem no campo das profissões de saúde à luz das ideias de Eliot Freidson. **Esc Anna Nery** 2013; 17(2):369-374.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas.** 2011;(1):25-40.

Berbel, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: comunic, saude, educ.** [periódico on-line]. 1998 fev; [citado 2009 dez 03]; 2(2). [aprox.16 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire.** Universidade Federal do Ceará. In: 37º

reunião Nacional da ANPED. Grupo de trabalho 04 didática. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES nº 1.133 de 7 de agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. *Diário Oficial da União* 2001; 1 out.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CDS nº 3, de 7 de Novembro de 2001**. Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resolucao-cne-ces-n-3-de-7-de-novembro-de-2001-diretrizes-nacionais-curso-graduacao-enfermagem_6933.html>. Acesso em: 20. Maio. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 573, de 31 de janeiro de 2018: recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem**. Diário Oficial da União: Brasília, edição 213, seção 1, página 38. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847>. Acesso em: 02. Out. 2020.

_____. Ministério da justiça. **Paulo Freire, anistiado político brasileiro** /organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça . -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire ; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. Johann Heinrich Pestalozzi, a trajetória e fundamentação da pedagogia moral (1746/1827). **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.18, n.39, jul./dez. 2018, p. 415-43.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **“Viajar é inventar o futuro”: narrativas e representações de um ideário educacional na escrita de viagem de Anísio Teixeira (1925-1927)**. Universidade Federal de São Paulo. 2012. ANPED. 2012. GT História da Educação.

CARNEIRO, João Marinonio Aveiro; CARNEIRO, Iara Elfriede Enke. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000. 215 p.

CASTRO, Fernanda Salim Ferreira de *et al.* Avaliação da interação estudante-tecnologia educacional digital em enfermagem neonatal. **Rev Esc Enferm USP**. 2015; 49(1):114-12.

CASTRO, Talita Cândida. **Avaliação de tecnologias aplicadas no ensino de enfermagem: uma revisão integrativa**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino Médico, Núcleo de Ensino Médico. Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2018.

COSTA, Gercimar Martins Cabral. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia de aprendizagem ativa**. Metodologias ativas : relatos e debates das práticas do século XXI / Organizadores, Patrícia Vieira Santos, Verónica Andrea Peralta Meléndez Molina, Gercimar Martins Cabral Costa. – Quirinópolis : Editora IGM, 2020.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira et al . Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística. **Rev Cuid**, Bucaramanga , v. 8, n. 3, p. 1799-1808, Dec. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221609732017000301799&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05.jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CURY, Antônio Carlos Hilsdorf. **Uma análise holística do perfil pedagógico de docentes e suas estratégias de ensino e relacionamento: uma aplicação no ensino de Engenharia de produção**. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo (USP). 2008.p65-76. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-29012009-081805/publico/AntonioCarlosHilsdorfCury.pdf&ved=2ahUKEwj3siSjf3sAhWhK7kGHQINB6oQFjABegQIChAI&usg=AOvVaw20JrSnHwqazfotD04GxDpN>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DALENOGARE, V; ALBERTI, D.L. Educação Popular: Saberes Intrelaçados. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. v.7, n.12, p.73-80, mai. 2011.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**. v.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em:

<<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

FARIAS, Livia Cardoso de. **Currículo, qualidade e as tecnologias d informação e comunicação (TICs) no espaço Ibero-americano**. . In: 37º reunião Nacional da ANPED. Grupo de trabalho 012 Currículo. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FARIAS, Pablo Antônio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro , v. 39, n. 1, p. 143-150, Mar. 2015.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100143&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. ed. 5. São Paulo: Atlas S. A, 2010. 184p

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 29, n. 1, p. 20-36, Mar. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13.Jul. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia**

científica. ed. 7. São Paulo: Atlas, 2010.

LAZZARI, Daniele Delacanal et al . Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre , v. 32, n. 4, p. 688-694, Dec. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. In:_____. Democratização da Escola Pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. V.1.160p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MAGNAGO, Carinne; PIERANTONI, Celia Regina. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 1, p. 15-24, Jan. 2020.

Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232020000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02. Nov. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. V. 17 (Suplemento 3) 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt#>>. Acesso em: Fevereiro. 2022.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORAN, J.M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 47-66.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA, Laine Rocha; SOARES, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>>. Acesso em: 03. Nov. 2020.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. IN: Soares, M.S.A(org). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: UNESCO. 2002. p.31-42.

PARANHOS, Vânia Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competências e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Ver. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.18, n 1, p 109-115, Jan-fev. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17. Out. 2020.

PEREIRA, Jackeline Camargos Pereira de al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.22, n.1, 2021, 11-19.

PELLIZARI, A; et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v. 2,nº1,p.37-42,jul.2001/jul.2002.

Pimentel EC, Vasconcelos MVL, Rodarte RS, Pedrosa CMS, Pimentel FSC. Ensino e aprendizagem em estágio supervisionado: estágio integrado em saúde. **Rev Bras Educ Méd** [Internet]. 2015 [citado 2017 jul. 24];39(3):352-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n3/1981-5271-rbem-39-3-0352>.

PIRES, Carolina. Dossiê Pioneiros. Darcy. **Revista de Jornalismo científico e cultural da Universidade de Brasília**.n.23. Jun-dez. 2019. Disponível em: <<http://revistadarcy.unb.br/edicao-n-23>>. Acesso em: 26. Out. 2020.

RIBEIRO, Bárbara Santos; et al. Metodologia da problematização no ensino em saúde: experiência com agentes comunitários de saúde. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 10(10):3907-13, out., 2016. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/11459/13289&ved=2ahUKEwia1MTb6ontAhWhK7kGHapyAs0QFjABegQIBBAB&usg=AOvVaw1W0UorEVG40YUM7zg5gTUE&ccshid=1605624874520>>. Acesso em: 29. Out. 2020.

RIBEIRO, Elisabete da Silveira; et al. Breve histórico da educação. **Revista gestão universitária** (online). 2017. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao>>.Acesso em: 12.Jun. 2020.

RODRIGUES, Jéssica de Alcântara et al . Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 37, n. 3, p. 333-342, Sept. 2013.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15. Jun. 2020.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira; et al. Tecnologia no ensino de Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/9883/9540>>.Acesso em: 18 jun. 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: NUPES, 2008.

SANTOS, Wilson da Silva. **O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública. Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Campinas. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/304996/1/Santos_WilsondaSilva_D.pdf&ved=2ahUKEwi505eonv3sAhWGGbkGHYpXDuYQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw3UAP1-vpwEi6d3LopRtj4P>.Acesso em: 20. Ago. 2020.

SANTANA, Elisângela Barreto; VALENTE, José Alexandre da Silva; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: o uso de situações-problema no ensino de Astronomia. Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 1, p. 175 - 201, JAN/MAR 2019. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ufopa.edu.br/portaldperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/720/420&ved=2ahUKEwix9ovJ6YntAhXID7kGHXKJBKkQFjACegQIBxAB&usg=AOvVaw3Gq0CHMSnKCwKdwGUa-2fu>>

Acesso em: 01. Nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para educação brasileira. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/14257&ved=2ahUKEwiorpOHiv3sAhX3ILkGHSjSB30QFjAAegQICxAC&usg=AOvVaw0XWPHW6Hbz0ySIMktDedXA>>. Acesso em: 20. Jun.2020.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária**. In: 39° Reunião Nacional da ANPED. Grupo de trabalho 04 didática. 2019. Universidade Federal Fluminense. Niterói .

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS. ed. 1. 120 p. Porto Alegre. 2009.

Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. esc. enferm. USP**. São Paulo, v.46, n.1, p.208-218, fev.2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06. Jun. 2020.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2018. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912>>. Acesso em: 22. Out. 2020.

STUTZ, Beatriz Lemos. AS primeiras escolas de Enfermagem e o desenvolvimento desta profissão no Brasil. **Caderno de História da Educação-** v.9, n.2-jul/dez. 2010. Uberlândia.

TEIXEIRA, Elise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista eletrônica de Unijuí**. Ano 1. v.2. jul-dez, 2003.

Disponível em: <<http://cursodegestaoelideranca.paginas.ufsc.br/.../Artigo-Análise-de-dados-na-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

Teixeira A. **O ensino superior no Brasil análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa de dimensionamento. **Revista PMKT**. v.3. p. 177-201. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

TOZI, Tânia Maria Salgado. **Educação Popular e saúde: uma perspectiva de formação humanizadora**. In: 39º Reunião Nacional da ANPED. Grupo de trabalho 06 Educação Popular. 2019. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. Educação superior brasileira: política e legislação. Curitiba: Ibipex, 2009

APÊNDICE 1 – Questionário semiestruturado para coleta de dados dos educadores

I – DADOS GERAIS		
Qual a sua faixa etária? <input type="checkbox"/> Menos de 25 anos <input type="checkbox"/> Entre 25 e 30 anos <input type="checkbox"/> Entre 31 e 44 anos <input type="checkbox"/> Entre 45 e 55 anos <input type="checkbox"/> Mais de 55 anos	Quando concluiu a graduação? <input type="checkbox"/> 2 à 4 anos <input type="checkbox"/> 5 à 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos	Quanto tempo trabalha na instituição? <input type="checkbox"/> 6 meses à 1 ano <input type="checkbox"/> 2 à 5 anos <input type="checkbox"/> 5 à 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos
Qual sua carga horária trabalhada na semana, incluindo esse e outros vínculos empregatícios? <input type="checkbox"/> 24 a 30 horas <input type="checkbox"/> 31 a 44 horas <input type="checkbox"/> 45 a 60 horas <input type="checkbox"/> acima de 60 horas	Quais desses métodos de ensino é usado na instituição? <input type="checkbox"/> Aprendizagem baseada em problemas <input type="checkbox"/> Aula expositiva com slides <input type="checkbox"/> Metodologia da problematização <input type="checkbox"/> Sala de aula invertida <input type="checkbox"/> Ensino híbrido <input type="checkbox"/> Rodas de conversa para troca de experiências <input type="checkbox"/> outros	
ROTEIRO DE ENTREVISTA		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as metodologias de ensino você utiliza em suas aulas? Dê exemplos? 2. O que você entende por métodos tradicionais de ensino? Dê exemplos. 3. Você sabe dizer um conceito acerca de métodos ativos no processo de aprendizagem? Exemplifique. 4. Na sua opinião, como determinado método educacional pode interferir na aprendizagem? 5. Como você escolhe qual método ou metodologia utilizar para cada conteúdo? Ou você segue apenas um método? Como organiza sua metodologia de ensino? 6. Você acha que os métodos utilizados em sala de aula aproxima a teoria com a prática assistencial? Na sua opinião quais métodos poderiam retratar melhor a realidade da prática de um enfermeiro? 7. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem usadas durante o ensino remoto? 8. Você considera que após essa nova experiência, há possibilidade de maior uso de metodologias ativas? Ou não? 9. E sobre o uso de tecnologias e mídias digitais no processo pedagógico, o que pode dizer? Cite exemplos. 10. Os docentes da instituição recebem formação continuada sobre os métodos de ensino e aprendizagem? Se sim, com qual a frequência? 11. Na sua formação acadêmica sua aprendizagem foi pautada em métodos tradicionais ou metodologias ativas? 12. Você considera que esses métodos pedagógicos usados na graduação influenciaram sua prática enquanto enfermeiro? 13. Na sua percepção, o que facilita e/ou dificulta o uso de métodos ativos no ensino-aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem? 14. Em relação ao que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem sobre os métodos de ensino a serem empregados, qual sua opinião? Considera acessível e aplicável em quaisquer instituições de Ensino superior, tanto privada, como as públicas? 		

APÊNDICE 2- Formulário do Google Forms para os alunos

O formulário contém a descrição do estudo, seus objetivos, que caracterizam como o Termo de consentimento do pesquisado ao aceitar responder às questões e, portanto fazer parte do estudo como estudados, resguardados seu anonimato.

Metodologias de ensino no curso de enfermagem sob a ótica dos alunos- pesquisa de mestrado de Juliana Pimentel

Prezados e prezadas,
Convidamos vocês para participar da pesquisa intitulada " Formação de enfermeiros: uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem", sob a responsabilidade da estudante de Mestrado em Educação Juliana Stephanie Baina Pimentel, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. O projeto tem como objetivo geral compreender a percepção dos discentes e docentes sobre os métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso graduação de Enfermagem.
Sua participação é voluntária, e para aceitar e participar da pesquisa, basta preencher os dados do questionário online e, ao final, enviá-lo.
Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa, e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.
Agradecemos pela colaboração e disposição.

Questões do formulário para os discentes

I – DADOS GERAIS

Qual a sua faixa etária?

- Menos de 25 anos
 Entre 25 e 30 anos
 Entre 31 e 44 anos
 Entre 45 e 55 anos
 Mais de 55 anos

Qual período está cursando?

- 2º período 6º período
 2º período 7º período
 3º período 8º período
 4º período 9º período
 5º período

Você trabalha ou realiza estágio extracurricular?

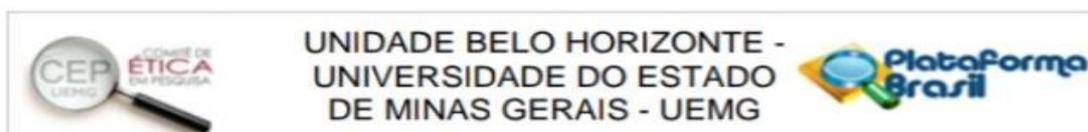
- Trabalho em regime CLT
 Trabalho autônomo
 Faço estágio extracurricular
 Não trabalho no momento

Quais desses métodos de ensino é usado na instituição?

- Aprendizagem baseada em problemas
 Aula expositiva com slides
 Metodologia da problematização
 Sala de aula invertida
 Ensino híbrido
 Rodas de conversa para troca de experiências
 outros

- Qual sua opinião as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes?
- Você conhece os métodos ativos utilizados no ensino? Se sim, fale melhor a respeito e exemplifique.
- Na sua opinião há diferença dos métodos tradicionais e métodos ativos no processo de aprendizagem? Explique..
- Na sua opinião as metodologias de ensino utilizadas durante as aulas aproximam a teoria com a realidade profissional do enfermeiro? Caso contrário, quais métodos poderiam retratar melhor a realidade da prática de um enfermeiro?
- Na sua opinião qual o papel do professor e do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem?
- Quais suas dificuldades e facilidades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem?
- As estratégias usadas durante o ensino remoto ~~contribuíram~~ para aproximar os conteúdos com a realidade da profissão de enfermagem? De que maneira?
- Fale um pouco sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Enfermagem. Você considera aplicável e acessível a quaisquer instituições, tanto públicas como privadas?

ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Pesquisador: juliana pimentel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44521121.9.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.946.752

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe realizar investigação e reflexão sobre metodologias de ensino na formação de enfermeiros. O projeto apresenta como hipótese a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem durante a formação de enfermeiros. Desse modo propõe-se o estudo bibliográfico, documental e empírico com o intuito de entender como o uso das metodologias ativas durante a formação de enfermeiros e enfermeiras pode ser efetivo. Assim, o estudo poderá averiguar se há implementação de métodos ativos ou se ainda perduram os modelos tradicionais de ensino da enfermagem. Propõe-se como metodologia para coleta de dados aplicação de entrevistas com um grupo de docentes e discentes do Centro Universitário previamente selecionados, por meio de questionário.

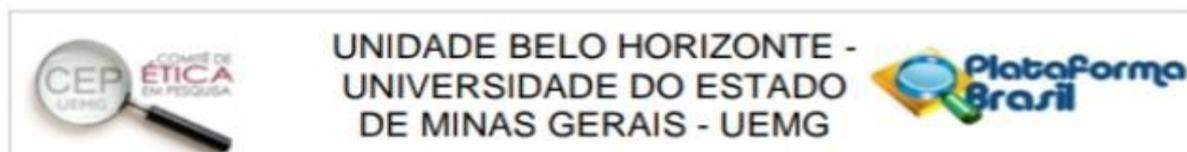
Objetivo da Pesquisa:

Compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados como riscos da pesquisa a possibilidade de constrangimento por parte dos participantes ao responder questões presentes do roteiro de entrevistas, bem como o receio da quebra de anonimato. Para minimizá-los foi apresentado como metodologia a realização de entrevistas individuais e após as transcrições e análise das informações foi apontado a exclusão de

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep_reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 4.946.752

todo conteúdo gravado. A codificação dos participantes foi apresentada como metodologia para manter o anonimato. O acesso aos dados coletados foi apresentado como benefício que poderá contribuir com a reflexão de professores sobre os métodos pedagógicos utilizados na formação de enfermeiros, bem como a possibilidade dos alunos se perceberem enquanto sujeitos do seu processo de construção de conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa que envolve aplicação de entrevistas com professores e estudantes do curso de Enfermagem do Centro Universitário | . As entrevistas serão realizadas de modo virtual em função da pandemia da Covid-19. A fim de delimitar o perfil dos entrevistados, será aplicado um questionário, o qual abrangerá os dados gerais de identificação dos participantes, como idade, estado civil, escolaridade, tempo que trabalha na instituição (para os professores) e período da graduação (aos alunos). Em seguida, serão realizadas as entrevistas, por meio de roteiros semiestruturados. A gravação da conversa será feita com o consentimento prévio por parte dos participantes, as quais deverão ser escutadas e transcritas na íntegra, para interpretação posterior das falas. Os dados obtidos no estudo serão utilizados exclusivamente para a construção da pesquisa e provável construção de artigos científicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto devidamente assinada foi apresentada.

O questionário prévio para seleção dos participantes foi apresentado.

O roteiro de entrevistas para professores foi apresentado.

O roteiro de entrevistas para estudantes foi apresentado.

O termo de uso de imagem e depoimento foi apresentado, no entanto, o campo que cabe ao pesquisador não foi preenchido.

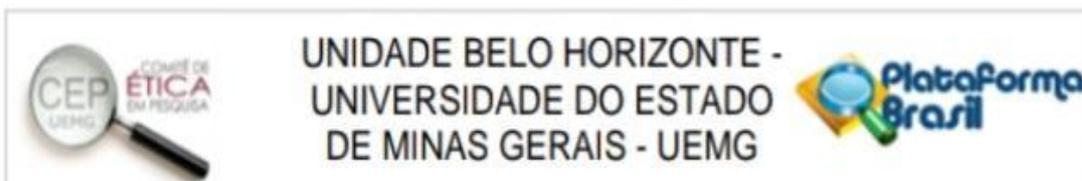
A carta de anuência com a autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Formação de Enfermeiros: uma reflexão sobre metodologia de ensino e aprendizagem a ser realizada no Centro Universitário | foi apresentada.

O TCLE foi apresentado.

Recomendações:

- 1 Preencher o campo que cabe ao pesquisador no termo de uso de imagem e depoimento;
- 2 Incluir endereço e logomarca do CEP no TCLE;

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 4.946.752

3 Atualizar cronograma pois os dados coletados em período anterior à aprovação do comitê de ética não são por ele validados. (coleta de dados 01/06/2021 a 30/06/2021).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- 1 Preencher o campo que cabe ao pesquisador no termo de uso de imagem e depoimento; OK
- 2 Incluir endereço e logomarca do CEP no TCLE; OK
- 3 Atualizar cronograma pois os dados coletados em período anterior à aprovação do comitê de ética não são por ele validados (coleta de dados 01/06/2021 a 30/06/2021). OK

Resposta deste parecer: Pendências resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG/BH chancela apenas aqueles dados obtidos após a aprovação do projeto junto ao CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1711319.pdf	06/07/2021 14:51:09		Aceito
Outros	uso_imagem.docx	06/07/2021 14:50:27	juliana pimentel	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA.docx	06/07/2021 14:44:11	juliana pimentel	Aceito
Outros	pendencia_cep.docx	06/07/2021 14:32:35	juliana pimentel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_doc.doc	06/07/2021 14:29:38	juliana pimentel	Aceito
Outros	Anuencia_pdf.pdf	04/03/2021 22:03:31	juliana pimentel	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	04/03/2021 21:59:11	juliana pimentel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br

ANEXO 2-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado aos docentes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Juliana Stephanie Baina Pimentel, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, portadora do RG MG-17506851, residente a Rua Geraldo Martins da Silva, nº 30, apartamento 303, Céu Anil, Ribeirão das Neves, sendo meu telefone de contato (31)98689-7767, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é Formação de Enfermeiros: uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem, cujo objetivo deste estudo é de compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: serão realizadas as entrevistas, por meio de roteiros semiestruturados, com realização de gravação da conversa, de acordo com o consentimento prévio, as quais deverão ser escutadas e transcritas na íntegra, para interpretação posterior das falas. Devido a pandemia do SARS-2-COVID todas as entrevistas serão feitas online, por meio de plataforma digital. Os dados obtidos neste estudo serão utilizados exclusivamente para a construção da pesquisa e provável construção de artigos científicos.

A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode haver riscos, como a possibilidade de constrangimento em responder questões do roteiro e entrevista, receio da quebra de anonimato. Os riscos serão minimizados ao realizar entrevistas individuais, que após as transcrições das informações, todo conteúdo gravado será excluído, além disso, haverá codificação dos participantes, garantindo seu anonimato. Ademais, os benefícios sobrepõem os possíveis riscos, como o acesso aos resultados do estudo, dados atuais sobre os métodos de ensino no olhar dos participantes, que contribuirá para reflexões de professores sobre os métodos pedagógicos utilizados na formação de enfermeiros e permitirá aos alunos se perceberem enquanto sujeitos do seu processo de construção de conhecimento.

O(A) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, Juliana Stephanie Baina Pimentel, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo intitulado: Formação de Enfermeiros: uma reflexão sobre metodologias de ensino e



aprendizagem, com o objetivo de compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem no curso de graduação em Enfermagem.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Juliana Stephanie Baina Pimentel responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: *nome completo do sujeito de pesquisa*

Endereço: *endereço completo institucional*

RG: *XXXXXXXX*

Fone: *(XX) XXXX-XXXX*

Email: *xxxxxx@xxxxxx*

Assinatura do voluntário

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: *Juliana Stephanie Baina Pimentel*

Endereço: *Rodovia Papa João Paulo II, nº 4143. Ed. Minas- 8º andar*

Cidade administrativa Presidente Tancredo Neves, bairro Serra

Verde. Belo Horizonte, MG- CEP: 31630-900.

RG: 17506851

Fone: *(31) 98689-7767*

Email: *juliana_stephanie18@hotmail.com*


Assinatura do pesquisador

Belo Horizonte. 13 de setembro de 2021