



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

ANDREZA CAVALCANTI VASCONCELOS

**METODOLOGIAS ATIVAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO: UMA ANÁLISE DE
DOCENTES ENFERMEIROS EM CARUARU**

CARUARU

2019

ANDREZA CAVALCANTI VASCONCELOS

**METODOLOGIAS ATIVAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO: UMA ANÁLISE DE
DOCENTES ENFERMEIROS EM CARUARU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof^o. Dr. Eduardo Luiz Dias Cavalcanti.

CARUARU

2019

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 – 1223

V331m Vasconcelos, Andreza Cavalcanti.
Metodologias ativas e práticas de ensino: uma análise de docentes enfermeiros em Caruaru. / Andreza Cavalcanti Vasconcelos. – 2019.
71 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Eduardo Luiz Dias Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Enfermagem – Estudo e ensino – Caruaru (PE). 2. Prática de ensino – Caruaru (PE). 3. Professores de enfermagem – Caruaru (PE). 4. Professores – Avaliação – Caruaru (PE). 5. Aprendizagem ativa – Caruaru (PE). I. Cavalcanti, Eduardo Luiz Dias (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-031)

ANDREZA CAVALCANTI VASCONCELOS

**METODOLOGIAS ATIVAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO: UMA ANÁLISE DE
DOCENTES ENFERMEIROS EM CARUARU**

Dissertação apresentada ao Programa em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 14/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Eduardo Luiz Dias Cavalcanti (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. José Ayrton Lira dos Anjos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. João Roberto Ratis Tenório da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho ao meu filho João Guilherme, que mesmo tão pequeno transforma minha vida para melhor e a minha família que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, quando me revelou que este sonho seria realizado, que iluminou e abençoaram meus caminhos, dando-me a paciência e a sabedoria necessárias, quando me faltou à calma e coragem nos momentos difíceis, ele sabia que eu conseguiria a ele toda a honra e a glória por esta conquista.

A meu filho amado, João Guilherme, que foi minha motivação maior de vencer e ser alguém para servir de exemplo na vida.

Aos meus pais Valcir e Paula, em especial eu agradeço por sempre acreditarem e torcerem por mim, ajudando-me incondicionalmente a cada ida a casa deles, cuidando tão bem de João para que eu pudesse me dedicar e finalizar a minha pesquisa.

Agradeço também ao meu marido, Leonardo, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Sou grata a minha irmã Anna Paula e meu cunhado Yury por tanto se orgulharem de mim e não medirem esforços nem distancia para me ver quando a saudade já estava demais.

A minha amiga Vanessa Juvino, que muito gentilmente me acolheu nos momentos de angústias ao longo deste trabalho.

A meu orientador, Professor Eduardo Cavalcanti pela boa vontade, paciência e tranquilidade que me direcionou tão bem e sempre acreditou no meu potencial.

Aos meus colegas de trabalho da Unifavip/Wyden que muito me motivaram a fazer a docência com excelência, pela troca de ideias que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

“ Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre ”. (FREIRE, 1987, p. 68).

RESUMO

Diante das inquietações que permeiam a formação dos docentes da área da saúde, que têm formação em bacharelado, e na tentativa de buscar subsídios que levem à experimentação de métodos inovadores de ensino e aprendizagem, pode-se perceber que o tempo e o esforço dedicado ainda se relacionam, em sua maioria, à concepção pedagógica tradicional. Tendo em vista a ausência de formação do enfermeiro enquanto docente e as suas necessidades formativas voltadas para a prática pedagógica. A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as metodologias ativas podem aprimorar a prática pedagógica do enfermeiro docente na Educação Superior. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório de abordagem qualitativa, com enfermeiros docentes da educação superior, em que se utilizou a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que devido à ausência de formação pedagógica os enfermeiros têm dificuldades em exercer a prática docente e buscam qualificar-se por meio da educação continuada. Conclui-se que investigar a formação pedagógica dos docentes na educação superior é de extrema relevância pelo primeiro motivo que é a escassez de artigos na área de educação, e principalmente quando se dedicam ao estudo da atuação do professor em sala de aula.

Palavras-chave: Educação em enfermagem. Ensino. Docentes de enfermagem.

Aprendizagem.

ABSTRACT

Due to the concerns that surround the training of professors in the Health department, which requires a bachelor degree and the attempt to search for subsidies that can lead one to try out innovative methods of teaching and learning, it is noticeable that the time and the effort applied are still connected, overall, to the traditional pedagogical conception. Because of the nurse's lack of training as a professor and training needs, the research aimed to analyze in which way active methodologies can improve the pedagogical practice of the professor in higher education. It is about an exploratory, descriptive study of qualitative approach, with higher education nurse professors. Bardin's technique was used. The results indicate that due to the lack of pedagogical training the nurses face difficulties in teaching and they search for qualification through continued education. The conclusion was that investigating the pedagogical training of professors in higher education is of extreme relevance because, at first, of the lack of articles in the area of education and mainly when they study the professor's practice in the classroom.

Keywords: Nurse school. Teaching. Nurse school professors. Learning.

LISTA DE SIGLAS

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SUS	Sistema Único de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PBL	Problem-Based Learning
TBL	Team-Based Learning
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
TDIC	Tecnologias Digitais de informação e comunicação
MA	Metodologias Ativas
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ASCES	Associação Caruaruense de Ensino Superior
UNIFAVIP	Centro Universitário do vale do Ipojuca
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	16
2.1	Geral	16
2.2	Específicos	16
3	REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1	As transformações da educação no Brasil para a formação do enfermeiro	17
3.2	A didática do docente em sala de aula	20
3.3	As concepções pedagógicas no ensino da enfermagem	23
3.4	Inovações dos processos de ensino e aprendizagem com o uso das metodologias ativas	25
3.5	Estratégias metodológicas: inovação organizacional e aprendizagem ativa	28
3.6	Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem Based Learning – PBL</i>)	28
3.7	Metodologia para projetos	31
3.8	Sala de Aula Invertida (SAI) ou <i>Flipped classroom</i>	33
3.9	Estudo de caso	34
4	Metodologia da problematização	35
4.1	Simulação realística	36
4.2	Tecnologias digitais de informação e comunicação	37
5	PERCURSO METODOLÓGICO	39
5.1	Procedimentos Metodológicos	39
5.2	Local do estudo	40
5.3	População e amostra	41
5.4	Critérios de elegibilidade	41
5.5	Coleta de dados	41
5.6	Análise e discussão dos dados	43
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
6.1	Perfil profissional do enfermeiro docente	46
6.2	Estratégias de ensino utilizadas como metodologias ativas	47
6.3	As metodologias ativas estimulam a participação, o aprendizado e a reflexão do estudante	50
6.4	Dificuldades encontradas com o uso das metodologias ativas	53

6.5	Problemas de formação docente	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	67
	APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA	70
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	71

1 INTRODUÇÃO

Mediante s mudanças que ocorrem na sociedade e na educação, provocadas pelo avanço da ciência é consenso entre alguns autores investigar as necessidades formativas do docente universitário. Além de exigir conhecimentos sobre a área específica de formação, o professor também deve atuar sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Nesse contexto, acredita-se que uma formação, voltada especialmente à prática pedagógica dos professores, torna-se um desafio essencial a ser transposto no Ensino Superior. A formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação (RANGEL, 2007; MOREIRA, 2008; JUNGUES; BEHRENGS, 2015).

Dentre as tendências do século XXI, a característica central da educação é a mudança das questões sociais pelas individuais, políticas, culturais e ideológicas. Essa educação ocorre durante toda a vida, constituindo um processo que não é neutro. Paiva *et al.* (2016) relata uma proposição feita no relatório da UNESCO em 1.999 coordenada por Jacques Delors que propõe quatro bases de conhecimento que o docente precisa considerar enquanto formador de opiniões: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; e 4) aprender a ser. Estes apontam um novo caminho para as propostas educativas e exprimem necessidades de atualização das metodologias educacionais diante da atual realidade.

No ensino crítico-reflexivo, é fundamental a mobilização para o conhecimento e sua construção em contextos pertinentes á prática profissional e o saber não é oportunizado apenas em sala de aula. O docente dedica-se a esta atividade e busca condições inovadoras de desenvolvimento de práticas desejáveis, quer individual, quer do ponto de vista grupal. Sendo assim, o professor além de propagar o conhecimento, deve atuar por meio da mediação do aprendizado, utilizando recursos didáticos que facilitem o aprendizado crítico-reflexivo do discente, de modo ativo e motivador (BORGES; ALENCAR, 2014).

Segundo Moreira (2000), pesquisar sobre Metodologias Ativas no processo de ensino em saúde no ambiente hospitalar se torna relevante, pois remonta a uma aprendizagem significativa que favoreça a formação de pessoas com personalidade

inquisitiva, flexível, crítica, capaz de enfrentar incertezas e ambiguidades e de construir novos significados que possibilitem o enfrentamento de mudanças. É um processo de compreender as necessidades dos docentes do Ensino Superior aprimorando suas responsabilidades profissionais, para melhor preparar os estudantes numa formação crítico-social. É preciso, contudo, ampliar as formas tradicionais de ensino por estratégias inovadoras de aprendizagem que possam servir como um recurso didático na prática docente diária, chamado de aprender a aprender.

A aplicabilidade e a utilização das metodologias ativas de aprendizagem com vistas a uma aprendizagem significativa se faz imprescindível no processo de formação profissional em enfermagem por proporcionar a integração entre teoria/prática, ensino/serviço. Nesta perspectiva, as disciplinas dos cursos de formação das diferentes profissões da área da saúde, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre os problemas reais, formulam ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social (MARIN *et al.*, 2010).

A partir do exposto, apontam-se caminhos inovadores para a formação e capacitação destes profissionais de enfermagem, de modo a instrumentalizá-los nos aspectos técnicos, éticos e políticos para a transformação de processos de trabalho hoje atrelados a princípios fragmentados do cuidado, o que representa um grande desafio para as políticas públicas direcionadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) (MARIN *et al.*, 2010). E para que essas estratégias ativas de ensino promovam efeito, no sentido da intencionalidade pela qual são escolhidas, será necessário que os participantes do processo, docentes e discentes, as assimilem no sentido de compreendê-las e assim praticá-las (BERBEL, 2011).

No entanto, as atuais políticas nacionais de saúde e de educação sinalizam para as mudanças nos processos de formação profissional e propuseram um perfil profissional diferenciado, fundamentado no desenvolvimento e na avaliação de competências, guiado pelas novas diretrizes curriculares (ALMEIDA, 2013). Nesse contexto, a formação do enfermeiro é um grande desafio atualmente, por necessitar formar profissionais competentes técnicos e politicamente, com amplo conhecimento, com raciocínio crítico e reflexivo, sensíveis para percepção das questões da vida e também da sociedade, devendo ainda ser capacitados para intervir em contextos de incertezas e complexidade (BRANDÃO JUNIOR, 2015).

As mudanças na área da saúde repercutem tanto na formação dos profissionais de saúde quanto no trabalho dos docentes responsáveis por essa formação, devido

aos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de saúde e a expansão dos cursos de graduação, trazendo um novo formato para o processo de ensino e aprendizagem. Pois, dentre outros aspectos, propõem o desenvolvimento por competência e habilidades, o aperfeiçoamento cultural, o técnico científico, a formação do cidadão crítico e reflexivo e a flexibilização curricular (PAULINO *et al.*, 2017).

De forma tradicional, a formação dos enfermeiros baseia-se em um currículo disciplinar, direcionado ao uso de metodologias habituais de ensino, conhecido também como ensino tradicional. Neste método, a lógica instrucional de organizar o ensino, o aluno tem um papel cognitivo passivo, sendo considerado como um mero receptáculo de informações, acontecendo, portanto, a reprodução do conteúdo. Deste modo o ensino torna-se repetitivo e não instiga o aluno a reflexão, ocorrendo então a reprodução dos conteúdos. Ao generalizar esta ideia para a área de saúde, sobressaem as críticas ao perfil do profissional e refletem o modelo de um profissional separado do trabalho e das necessidades reais do sistema (GOIS, 2014).

Nesse sentido, o processo de formação dos profissionais de saúde passa por estratégias de ensino diferentes e na maior parte dos casos, mantém uma parceria com o SUS oferecendo assim, experiências de aprendizagem que visam à melhoria dos serviços de saúde, proporcionando interação e atuação com outros profissionais, além de conhecimento das necessidades dos docentes e vivência das complexidades nos problemas de saúde (FREITAS *et al.*, 2009).

Gois (2014), ao discorrer sobre as principais mudanças no processo metodológico de formação dos enfermeiros, enfatiza a estratégia de inovação dos processos de ensino e aprendizagem que envolve as metodologias ativas. Afirmando ainda que os métodos os quais aplicam a problematização como fator motivador tendem a levar o estudante uma vez frente ao problema, a examinar, associar e refletir a sua história. Assim as suas descobertas passarão a ter significados diferentes e dificilmente serão esquecidos.

Nesse contexto, a utilização das dimensões problematizadoras no processo educativo, também visa promover a aprendizagem significativa, desde que respeitem as condições motivacionais do estudante, o emprego de conhecimento prévio, a produção de desequilíbrio/novo equilíbrio e funcionalidade do conteúdo (ALMEIDA, 2013).

Diante das inquietações que permeiam a formação dos docentes da área da saúde, que têm formação em bacharelado e na tentativa de buscar subsídios que levem à experimentação de métodos inovadores de ensino e aprendizagem, pode-se perceber que o tempo e o esforço dedicado, ainda se relacionam, em sua maioria, à concepção pedagógica tradicional. Tendo em vista a ausência de formação do enfermeiro enquanto docente e as suas necessidades formativas voltadas para a prática pedagógica faz-se necessário pesquisas nesta área.

Neste estudo, serão enfatizados os processos e procedimentos que ocorrem em sala de aula, será discutido acerca das reflexões a respeito das metodologias ativas que são utilizadas e de que maneira elas podem contribuir, para melhorar a eficácia do ensino de enfermagem na Educação Superior.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar de que forma as metodologias ativas podem aprimorar a prática pedagógica do enfermeiro docente na Educação Superior no município de Caruaru-PE.

2.2 Específicos

- Traçar o perfil sociodemográfico e profissional do enfermeiro docente do município de Caruaru;
- Apontar as práticas utilizadas para o desenvolvimento da docência no curso de enfermagem das instituições participantes e as necessidades formativas dos enfermeiros/docentes da área de saúde;
- Identificar as dificuldades dos enfermeiros docentes na área da saúde deste município;
- Articular sobre as concepções pedagógicas bases legais e inovações acerca do ensino em enfermagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 As transformações da educação no Brasil para a formação do enfermeiro

Na contemporaneidade, os Ministérios da Educação e da Saúde brasileiros vêm traçando estratégias a fim de promover modificações no processo formativo dos cursos de graduação nas áreas da saúde (NUNES *et al.*, 2016). E para melhor compreender como surgiram as mudanças da educação no Brasil, estas tiveram por base e complemento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1.990 durante a Conferência Internacional de Educação, que aconteceu na Tailândia, e teve o patrocínio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no período em que foi elaborada a Declaração mundial sobre educação para todos (FERREIRA, 2017).

A Educação de nível Superior no Brasil, atravessou um modelo disciplinar, fragmentado, formado por disciplinas obrigatórias e eletivas, fundamentado pela Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 - Lei de Diretrizes e Bases para Educação Superior. Assim, a formação curricular era adotada por uma grade de conteúdos desvinculados entre si, desarticulados, entre a área básica e clínica, impulsionando a especialização, de modo desagregado ao sistema de saúde, ficando vigente esse modelo até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (FERREIRA, 2017).

As concepções da educação são divididas em duas grandes tendências. A primeira formada pela corrente pedagógica, que valoriza a teoria sobre a prática, submetendo uma à outra. Nesta tendência estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas localizadas na linha religiosa ou leiga, onde o problema fundamental se traduzia pela pergunta “qual a forma de ensinar?” e as respostas consistiam na tentativa de se formular métodos de ensino (ALMEIDA, 2013). Já na segunda tendência, inversamente, compõe-se de concepções que subordinam a teoria à prática. Neste segundo grupo, se situam as diferentes modalidades da pedagogia nova. O problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender?”, o que levou à generalização do lema aprender a aprender (SAVIANI, 2011).

Tendo em vista que se toda pedagogia é teoria, nem toda teoria é pedagogia. Conforme retrata Saviani (2011), a definição de pedagogia remete a uma teoria que

se estrutura a partir, e em função, da prática educativa. A pedagogia relacionada a educação busca apreciar, de alguma forma, o problema da relação educador-educando, no modo geral, ou no caso específico da escola, a relação docente-discente, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação dos cursos de Enfermagem, o enfermeiro necessita de domínio técnico-científico, ético político e socioeducativo conforme o contexto, visando a atender às carências sociais da saúde, com predomínio no Sistema Único de Saúde (SUS) e garantindo uma atenção integral com qualidade e atendimento humanizado (NUNES *et al.*, 2016). O processo de ensino estabelece uma relação diferenciada com o educando, onde se observa uma trajetória de construção do saber e promoção da aprendizagem.

De acordo com Silva *et al.* (2015), as recomendações gerais das DCN para os cursos de graduação em Enfermagem, aprovadas em 2001, trazem para a formação do profissional em enfermagem que o enfermeiro com licenciatura em enfermagem está capacitado para atuar na Educação básica e na Educação profissional em Enfermagem. A partir do entendimento que a maioria dos cursos de saúde direciona-se mais à modalidade de bacharelado, se faz imprescindível que este profissional busque uma formação complementar para atuar na área da docência. Diante deste contexto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 6 de 20 de setembro de 2012, orienta que até 2020, os profissionais atuantes na educação profissional técnica de nível médio devem possuir formação inicial em programas de licenciatura e/ou formação continuada para participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica.

No ensino da Enfermagem algumas iniciativas apontam para as exigências desta formação, a exemplo do estado de São Paulo que exige por meio da Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 que o enfermeiro comprove capacitação pedagógica para atuar na formação profissional na área da educação (NUNES *et al.*, 2016). Cabe, assim, às entidades formadoras atentar para a reflexão sobre a utilização de metodologias que permitam que o caminho do aprender se faça de modo mais harmônico, coerente e sustentável. Nesse contexto, a formação profissional pode ser considerada um desafio para se atender a essas novas necessidades, as escolas formadoras precisam se constituir como um espaço democrático de debates de ideias, soluções, reflexões e sistematização de sua própria experiência.

Com isso, é preciso compreender que a formação do docente acontece de modo contínuo e usual como requisito intrínseco da profissão. Deve ser pautada a medida que se manifestam as necessidades e solicitações de aprendizagem dos professores. Subentende-se que o docente aos poucos possa reconhecer sua personalidade, sendo sujeito ativo formador, e não apenas alvo dela (BARBOSA; FERREIRA ; THERRIEN, 2016).

Outro aspecto a ser destacado é a valorização da interdisciplinaridade na realização das práticas educativas principalmente na área da saúde, de modo que permite a integração das diferentes disciplinas e as especificidades de cada área profissional, procurando soluções compartilhadas, a fim de ampliar as soluções frente as dificuldades encontradas. Os profissionais de saúde, ao se aproximarem do cotidiano das escolas, estarão contribuindo com a intersetorialidade, que deve ocorrer entre os setores de saúde e educação, e estarão também delineando estratégias condizentes com a realidade encontrada (FREITAS *et al.*, 2009).

Refletir sobre os saberes que a docência exige gera um questionamento acerca dos diversos sentidos e significados de ser professor. Transcorre a preocupação sobre a prática docente no Ensino Superior, os processos de ensino e aprendizagem, as formas de admissão nessas instituições, as atualizações e reciclagens, bem como acerca do conhecimento estabelecido pelos bacharéis entre sua formação docente e sua atuação enquanto professor (BARBOSA; FERREIRA; THERRIEN, 2016).

Assim, para estabelecer a relação entre bacharelado e docência é preciso desempenhar uma atividade capaz de ajudar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Considerando que cada vez mais se faz necessário, por meio da formação continuada, a contribuição para que os docentes que por ausência de uma formação inicial na licenciatura, reflitam acerca da profissão de professor, levando em conta seus valores, concepções e os sentidos que eles atribuem a esse fazer, dentro de um contexto social e com formação adequada (BARBOSA; FERREIRA; THERRIEN, 2016).

Além disso, é de extrema importância que o professor repense o processo de construção do conhecimento, em que a mediação e a forma de comunicação são essenciais para que ocorra a aprendizagem. Todavia, o desejo da modificação da prática pedagógica não deve ocorrer de forma imposta ao professor, nem forçada para o discente, evitando assim ultrapassar as etapas. A opção por uma metodologia de ensino inovadora deve acontecer de forma consciente, refletida e, acima de tudo,

pensada para não ofuscar do docente a alegria de ensinar (BORGES; ALENCAR, 2014).

Repensar a prática pedagógica no Ensino Superior, é uma atividade que deve ser constante para que os profissionais do futuro não sejam mais intitulados como meros reprodutores do saber, que durante a faculdade reproduzia um conhecimento existente, sem acrescentar nada de novo. Numa perspectiva construtivista para o Ensino Superior, é preciso uma educação com autonomia, e esta acontece por meio de metodologias ativas de ensino, utilizando estudos, interagindo com os alunos, realizando trabalhos em grupo, como uma forma de aprofundar e ressignificar os conhecimentos (BORGES; ALENCAR, 2014).

Assim, a educação do futuro suplica por uma reforma de mentalidades, pois revela em seu íntimo um esforço transdisciplinar que seja capaz de unir ciências e humanidades com o objetivo de romper a oposição entre natureza e cultura. É fundamental que as relações humanas saiam de seu estado de incompreensão e incertezas para o desenvolvimento da compreensão e da racionalidade, pautadas em novas formas de ensinar e aprender (ROSA *et al.*, 2017).

3.2 A didática do docente em sala de aula

Ao pensar em estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, remete-se logo a didática utilizada pelo docente em sala de aula para otimizar o conteúdo trabalhado. Dessa forma, o processo de aprendizagem traz como exigência natural uma resposta planejada que é o ensino. No entanto, é mais importante para o professor acompanhar a aprendizagem do aluno do que focar apenas no conteúdo a ser ensinado, ou nas técnicas didáticas ministradas em sala de aula. O ensino passa a ser observado como produto de uma relação pessoal do docente com o discente. Para que o ensino seja de qualidade é necessário o entusiasmo do professor, que vem do seu amor pelos alunos e a ciência. Essa satisfação é mediada por planejamento e metodologia adequada, sobretudo para entusiasmar os alunos e motivá-los a esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige (SANTOS, 2001). E por falar nesse processo, no âmbito universitário, o bom desenvolvimento desta relação dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do educador.

O termo didático deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte ensinar. Foi instituído no século XVI como ciência reguladora do ensino. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592 – 1670, *Didactica Magna*, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos publicada em 1657). Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas se apresentam como ciência, técnica ou arte de ensinar (BORGES; ALENCAR, 2014).

Para Sforni (2015), este termo didática é utilizado para relacionar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Recentemente a definição de didática obteve sentidos mais amplos e deve ser interpretada segundo um campo de estudo que aborda as questões relacionadas aos processos de ensino. Nesse contexto, a definição para a didática pode ser compreendida como uma parte da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas entre o ato de ensinar (docente) e o ato de aprender (aluno).

Neste momento atual, são muitas as definições de planejamento de ensino para a didática, contudo todos enfatizam o sentido de antes se planejar para conseguir os resultados desejados. Partindo desse ponto, o ato de planejar, é inerente ao de organizar, ou seja, assim como são planejadas as mais diversas coisas na vida. Na esfera da educação não seria diferente, porque para o funcionamento de uma instituição de ensino de maneira adequada é necessária organização logo se tem o planejamento (REIS; CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, além de planejamento para executar bem a prática pedagógica, o professor precisa também de criticidade e reflexividade para poder formar o aluno ou profissional numa perspectiva crítico-reflexivo. Essa reflexividade deve estar atrelada à sua prática, sendo necessário estimular o discente para além da sala de aula, todavia é importante um olhar mais atento direcionado à prática em questão. Diante desse contexto, o professor deve estar preparado com o conteúdo que vai ensinar, bem como ter uma habilidade didática pedagógica em que não existem receitas prontas no processo de ensino e aprendizagem, mas existe uma necessidade de conhecer os métodos de ensino para serem melhor abordadas, adequando-os as diferentes situações e indivíduos. O docente tem por objetivo harmonizar a teoria e a prática, por isso precisa ser líder nesse processo que demanda ainda automotivação

e autoconstrução constantemente para propor a organização das melhores ferramentas para o aprendizado dos alunos (PAULINO *et al.*, 2017).

Almeja-se que para ser um bom professor universitário, é necessário ter uma boa oratória e um amplo conhecimento na área da disciplina lecionada; entretanto, é notório que a cada dia os discentes do nível superior vêm com suas personalidades formadas uma experiência muito grande, resultado de uma sociedade globalizada. Com o intuito de atender às demandas dessa nova realidade universitária, faz-se necessário desenvolver habilidades didáticas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação compatível com a realidade atual; este seria o papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento (BORGES; ALENCAR, 2014).

Dentre as atribuições do professor, cabe a ele a responsabilidade de acompanhar os estudantes, facilitando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O alvo do trabalho pedagógico movimenta-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do ponto de vista lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos de aprendizagem, do docente para o discente, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (ALMEIDA, 2013).

Na época atual é prática comum entre os professores utilizarem métodos mais tradicionais de ensino, por receio de inovar ou mesmo por não querer mudar as estratégias de ensino já estabelecidas pelo sistema educacional. O docente é o responsável por selecionar a estrutura dos conteúdos que serão abordados e no momento desta escolha ele utilizará estratégias didáticas, como planejamento e organização para ministrar os conteúdos. A utilização de recursos didático-pedagógicos visa preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e dessa forma, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada para o discente, tem a opção da participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009).

De acordo com Almeida (2013), destaca-se que é mediante os métodos de ensino e aprendizagem que o conhecimento se torna significativo quando é construído por meio da experiência. Porque tanto os professores quanto os alunos possuem experiências próprias e que devem ser compartilhadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, além dos conteúdos formais, o aluno teria algo mais concreto para apreender. Assim é por meio dos exemplos compartilhados no ambiente escolar, que

a aprendizagem e a produção do conhecimento seriam coletivas. Pois, quando se vivencia e experimenta, a aprendizagem se torna educativa e um ato de constante reconstrução.

Contudo, o grande desafio da educação pode-se dizer que é buscar incessantemente por metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem que proporcionem uma *práxis* pedagógica capaz de superar as barreiras do treinamento puramente técnico e tradicional, para de fato atingir a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (ROSA *et al.*, 2017).

3.3 As concepções pedagógicas no ensino da enfermagem

O ensino de enfermagem no Brasil iniciou no século XX durante as três primeiras décadas, surgindo a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, hoje denominada Escola de Enfermagem Anna Nery e a partir de sua criação, estreou a formação das primeiras enfermeiras diplomadas e inicia a profissionalização do cuidado de enfermagem (ALMEIDA, 2013).

Baseado nisso, o ensino em enfermagem elencou alguns requisitos almejados a esta categoria profissional, denominados de atribuições como: atenção à saúde, tomada de decisões, poder de liderança, gerenciamento dos serviços, capacidade de comunicação, administração e educação permanente. Com isso, o ensino na área de enfermagem passou a ser refletido também a partir de um olhar de desenvolvimento de habilidades e competências, que garantam uma prática profissional qualificada para o trabalho em saúde (NUNES *et al.*, 2016).

Contextualizando os processos de reformas no ensino em saúde, e descrevendo os fatos na própria história da enfermagem, que foi influenciada por Florence Nightingale, a primeira enfermeira que fundou a escola em enfermagem difundindo sentimentos de humildade, amor ao próximo e submissão, com o passar dos tempos e obteve destaque em razão das maneiras de pensar e repensar as ações e as práticas dessa profissão (SOUZA; VALENTE, 2017). Ainda assim, o enfermeiro assume cada vez mais sua função educativa enquanto profissional para atuar nas instituições de saúde e atender as necessidades do mundo contemporâneo, agindo como um agente transformador do meio ao qual encontra-se inserido.

No ano de 1.969 foi originada a licenciatura em enfermagem por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 837/68 e da Portaria do Ministério da

Educação (MEC) nº 13/69. Anteriormente a esta portaria, não era solicitado capacitação específica para a docência. Era exigido apenas que os enfermeiros que lecionassem nos cursos de enfermagem (técnico e auxiliar de enfermagem) tivessem formação na área da enfermagem, situação que também ocorria em outras áreas (SILVA *et al.*, 2015).

No entanto, a formação docente em enfermagem, merece discussão e pesquisas diante das necessidades de transformações de cunho pedagógico e filosófico, como ocorre em outras áreas profissionais, de modo a atender às perspectivas da cultura no novo milênio, como está estabelecido nas DCN, com o intuito de destacar a necessidade de se encorajar a formação de profissionais com pensamento crítico-reflexivo (GUBERT; PRADO, 2011).

Tratando à docência como uma atividade complexa que exige além de domínio do conteúdo, uma especificidade formativa, um vasto conjunto de conhecimentos e formação contínua para tal, implica numa ação individual e institucional de cada docente. Apesar da necessidade da preparação específica para ser um formador de opiniões, evidencia-se ter um despreparo por parte do docente para a docência, posto que a maior parte dos mesmos, se tornam professores rápido demais e sem a qualificação necessária para determinada função. Nesta perspectiva, há que se destacar a prática pedagógica e todos os elementos que a envolvem, pois a mesma é tão necessária quanto a pesquisa e a produção de conhecimento na universidade (PAULINO *et al.*, 2017).

Na atualidade, o perfil do professor precisa estar em concordância com as modificações ocorridas no contexto em que a educação é posta e o docente precisa ter associado ao seu perfil profissional, não apenas o saber/conhecimento do assunto a ser ministrado, mas ter em suas mãos o poder de modificar este conhecimento a partir do seu domínio de conteúdo em geral. E para isso, o educador pode utilizar métodos de ensino que o apoiarão nesse ato de ensinar, possibilitando tanto o crescimento pessoal, enquanto orientador, quanto individual e coletivo, dos discentes (SOUZA; VALENTE, 2017).

Diante dessa realidade e atentos às exigências do mundo para o mercado de trabalho, as pesquisas identificaram um aumento gradativo de possibilidades empregatícias para o enfermeiro na docência em saúde, observado em cursos de ensino profissionalizante e em cursos de graduação e pós-graduação. Essa configuração permite a discussão de um importante elemento formador para o

profissional enfermeiro: a licenciatura em enfermagem ou a busca por uma especialização na área de educação. O que motiva ainda mais os enfermeiros que já atuam na docência a buscarem especializações nesta área (SILVA *et al.*, 2015).

3.4 Inovações dos processos de ensino e aprendizagem com o uso das metodologias ativas

Para entender as competências atribuídas a prática educativa, o aprender a ser docente, tem sua particularidade e está relacionado a mudança no processo de ensino e aprendizagem. Estudos na área de saúde, de acordo com Freitas *et al.* (2009), Almeida (2013) e, Barbosa, Ferreira e Therrien (2016), apontam que por meio da utilização das metodologias ativas é proposto um ensino de qualidade e instiga o professor a refletir, de que modo o conhecimento e a experiência extrapolam os conteúdos acadêmicos, e os meios a partir dos quais as ideias e atitudes uma vez provocadas podem ser elaboradas e vividas. Dessa forma, pensar que disseminar os saberes em saúde é uma forma de proporcionar um ensino que ultrapasse os sinais clínicos do usuário e que edifique o sentido cultural, político e de ciência. Para isso, é imprescindível construir um ensino comprometido com a sociedade e que produza um saber com significado para as pesquisas (SILVA *et al.*, 2015).

O modo como o educador aborda o conteúdo pode repercutir positivamente ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem do educando. Para tanto, torna-se de fundamental importância à busca de métodos modernos que facilitem a apreensão dos conhecimentos pelos alunos. Geralmente ao escolher sua metodologia didática, grande parte dos docentes do ciclo básico optarão pela técnica padrão do ensino tradicional, que é modo como eles aprenderam os conteúdos por meio da aula expositiva, ministrando assim os seus conteúdos teóricos e práticos (SANTOS *et al.*, 2017).

O método de ensino tradicional passa a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e propor novas estratégias de ensino e aprendizagem. Portanto, entendem-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem (PAIVA *et al.*, 2016).

Contemporaneamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência

do mecanicismo de ensino por transmissão, onde o docente compartilha seu conhecimento da mesma forma que aprendeu, numa estratégia meramente reprodutiva sem estimular a criticidade do aluno (ROSA *et al.*, 2017).

Estudos apontam que atualmente é frequente e comum as universidades buscarem novas metodologias de ensino, a fim de significar o conhecimento aprendido pelos discentes por meio de métodos ativos de aprendizagem e estes, quando comparados às aulas tradicionais, são mais efetivos em relação a estimular o raciocínio, a desenvolver a criticidade. As metodologias ativas surgem como propostas de ensino, com vistas a possibilitar uma estratégia de aprendizagem com enfoque no estudante. Contudo, o trabalho com esta metodologia traz inúmeros desafios para o professor, pois o planejamento das aulas funciona como fonte de promoção, levando o aluno a sentir-se responsável por sua aprendizagem, fomentando e provocando nele a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, e um pensamento reflexivo (LOPES *et al.*, 2016).

De acordo com Berbel, (2011) entende-se metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse caminho, as estratégias de inovações metodológicas utilizadas em salas de aula se caracterizam como um recurso pedagógico que propiciam a consolidação de conhecimentos além de proporcionar aos estudantes a reflexão de suas pesquisas para atingir os objetivos estabelecidos.

Já Almeida (2013) define metodologia ativa como método baseado no princípio da autonomia do sujeito, que deve ser capaz de governar sua própria formação, levando em consideração que ensinar não consiste simplesmente em transferir conhecimento, mas sim é um processo que se estabelece por uma relação dialética entre ensino e aprendizagem, entre docentes e discentes.

Para Borges e Alencar (2014), metodologias ativas são formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Freitas *et al.* (2009) e Marin *et al.* (2010) reforçam o fato de que, na aprendizagem ativa, o aluno participa da busca e produção de seu conhecimento

cabendo ao professor o papel de facilitador neste processo. Frente ao contexto, independente da escolha de qual metodologia que será utilizada na aprendizagem ativa, o importante é que o aluno utilize suas funções cognitivas que são divididas em: memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas (utilizada nas atividades cognitivas pela execução e o planejamento de tarefas).

Estas atividades abrangem a tomada de decisão, a lógica, o raciocínio, as estratégias e as soluções de problemas. Portanto, o que difere do aprendizado tradicional para o ativo é que o segundo é intercambiável aos processos cognitivos e está centrado na atitude ativa da inteligência, fundamentado nas ações de pensar.

Dentre as tendências pedagógicas, as metodologias ativas são um método inovador de ensino e aprendizagem que possibilitam a responsabilidade ao aluno, colocando-o como protagonista central, ou seja, corresponsável pela sua trajetória educacional e o professor apresenta-se como coadjuvante, um facilitador das experiências relacionadas ao processo de aprendizagem. (ROSA *et al.*, 2017).

O conceito de aprendizagem significativa foi citado pelo psiquiatra e especialista em educação, David Ausubel. O mesmo não pode ser alcançado pelo método de ensino tradicional e mecânico, no qual o discente é apenas um receptor do conhecimento conduzido pelo professor. Diante do cenário escolar, a teoria de Ausubel considera a história do indivíduo e destaca o quanto é importante o docente disponibilizar de situações que favoreçam a aprendizagem significativa (PASSOS,2016).

De acordo com Passos (2016) “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Em vista disso, as aulas com preparo sob esse método, devem valorizar conhecimentos prévios dos alunos, fazendo uso sempre que se fizer necessário, de avaliações diagnósticas com o intuito de analisar melhor o aluno e assim elaborar atividades que estejam dentro do contexto social dos discentes, partindo do conhecimento já adquirido pelos mesmos durante sua trajetória acadêmica e valorizando as competências já adquiridas pela sua experiência de vida.

Vale salientar que fazem parte das metodologias ativas a aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning – PBL*), aprendizagem baseada em equipe (*team-based learning – TBL*), do círculo de cultura. Em destaque outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de

experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros (PAIVA *et al.*, 2016).

Para o estudante este modelo de formação é mais condizente com os princípios e estratégias de ensino, junto as necessidades da atual política de saúde. Estes métodos apoiam-se na pedagogia crítica, onde a proposta é criticar o ensino tradicional e propor o uso de situações-problema como um estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades (MESQUITA; MENEZES; RAMOS, 2016).

3.5 Estratégias metodológicas: inovação organizacional e aprendizagem ativa

O uso desse método de ensino ativo se faz importante por ser uma abordagem inovadora utilizada na formação crítica e reflexiva do estudante no Ensino Superior. Fundamentado em uma reflexão construtivista do processo de ensino e atuação do docente na sala de aula. Em razão de uma das questões relacionadas à atuação do professor universitário referir-se à correlação entre ensino e aprendizagem e os tipos de metodologias utilizadas em sala de aula, fazendo-se necessário a verificação da eficácia e eficiência das práticas docente nestes processos. Diante do exposto serão abordadas as principais estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem.

3.6 Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*)

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning (PBL)* foi criado por volta de 1.960 na escola de Medicina MacMaster do Canadá. A sua abordagem é centrada no aluno, praticando o uso de problemas reais ou simulados, os quais estimulam o aluno a buscar a solução para esse problema, baseado em suas atitudes positivas, no seu pensamento crítico e em suas habilidades (BORGES; ALENCAR, 2014).

A ABP é centralizada na discussão, por grupos de discentes, frente ao problema apresentado, sendo orientado e supervisionados por um tutor. Esta estratégia de ensino pode levar o discente ao contato com as informações e à produção do conhecimento, ao descobrir que esta nova aprendizagem é uma ferramenta necessária e significativa para ampliar suas possibilidades e caminhos,

esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (BORGES; ALENCAR, 2014; SANTOS *et al.*, 2017).

A ABP pode ser considerada um método inovador na proporção em que consegue vincular e agregar conceitos de várias teorias educacionais e operacionalizá-los na forma de um aglomerado de atividades consistentes (BORGES; ALENCAR, 2014).

O método está implantado hoje em vários cursos, no qual prepara-se um elenco de situações-problema onde o estudante deverá ter conhecimento e domínio. Este elenco envolve em cada situação os conhecimentos mínimos que o estudante deverá apropriar para a solução de cada uma delas. O elenco é constituído pelos temas de estudo, nele cada tema será modificado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial posteriormente. Os responsáveis pela construção do problema são uma comissão de professores, previamente escolhidos. Após a organização dos problemas, são escolhidas situações para treinamento de habilidades psicomotoras e estágios de diversas complexidades, que tragam relação com o problema estudado (ALMEIDA, 2013).

Brandão Junior (2015) relata que este método difere dos outros, em virtude de apresentar primeiro a situação-problema antes mesmo da etapa de explanação dos conceitos que a solucionariam. Esta estratégia de ensino requer organização e dedicação do corpo docente, aperfeiçoamento constante e supervisão criativa para êxito durante sua utilização.

Já para Santana (2015), a ABP surge de problemas ou situações que têm por intenção gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais, com forte estímulo prático e cognitivo para desencadear as reflexões necessárias à busca de adequadas escolhas e soluções criativas. Insere-se ainda em uma perspectiva construtivista relacionada, especificamente, aos referenciais da teoria piagetiana da equilibração e desequilibração cognitiva a qual considera que o conhecimento deve ser produzido a partir da interseção entre sujeito e mundo, como amplamente problematizado por teóricos como Paulo Freire.

Borges e Alencar (2014) pensam que a ABP é constituída por três princípios fundamentais: (1) a aprendizagem é um processo construtivo e não receptivo – o saber é fundamentado em redes de conceitos que estão ligados entre si e conceitos novos que são guardados à medida que são relacionados a redes já existentes, sendo importante acionar o conhecimento adquirido anteriormente dos alunos sobre a

matéria em questão, de modo a alcançar a aprendizagem de novos conceitos associados a ele; (2) a metacognição afeta a aprendizagem habilidades tais como o estabelecimento de metas (o que vou fazer?), a escolha de um caminho (como vou fazer?) e verificação dos resultados (funcionou?) são consideradas imprescindíveis à aprendizagem; e (3) fatores contextuais e sociais motivam a aprendizagem – o contexto em que o ensino se dá favorece ou inibe a aprendizagem assim, ela é oportunizada quando o assunto ministrado está mais próximo da vivência profissional dos discentes e quando os mesmos dividem as responsabilidades e visões divergentes a respeito de um conteúdo. Deste modo induz os alunos a aprofundarem suas indagações sobre o assunto e a aprimorar suas habilidades tais como senso crítico, aceitação de opiniões diferentes, construção de consenso dentre outros.

O arco de Maguerez foi um dos primeiros referenciais teóricos citados a desenvolver a metodologia da problematização. Trata-se de um percurso metodológico capaz de orientar a prática pedagógica de um educador preocupado com o desenvolvimento de seus alunos e com sua autonomia intelectual, visando o pensamento crítico e criativo. Ele aparece em etapas que compõem o caminho didático da metodologia da problematização (PRADO *et al.*, 2012). O arco compreende cinco etapas que se desenvolvem a partir de um recorte da realidade e que para ela retornam: a observação da realidade e a identificação do problema, os pontos-chaves, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação à realidade, descritas a seguir de acordo com Villardi, Ciryno e Berbel(2015):

1. Observação da realidade concreta. Nesta etapa é importante a atenção e o registro do que o aluno consegue identificar frente a realidade e o professor fica livre para propor questões gerais para guiar o processo de observação, enquanto o discente deve ser capaz de identificar os obstáculos, erros, conflitos, divergências que podem configurar-se como problemas. Ele traz consigo saberes obtidos de outras fontes e, ao se aproximar dessa realidade ao ser confrontado com as informações dessa realidade, consegue problematizá-la, articulando os conhecimentos que já possui com aqueles com que depara ao estar frente à realidade. Nessa fase, espera-se que o aluno adquira criticidade diante da realidade e que se engaje intelectual e politicamente com ela.

2. Determinação de pontos-chave. Nesta fase o aluno define o problema que será objeto de pesquisa, começando com uma reflexão que envolve os possíveis fatores ligados ao problema e que afetam a sua existência. Após essa reflexão, os alunos contextualizam os aspectos político, econômico e ético que podem estar associados ao problema e aos próprios fatores já registrados. Dessa forma, eles conseguem externar que compreenderam mais profundamente o problema e encontrar maneiras de interferir na realidade. Nesse momento de análise, o professor deve orientar os alunos a elaborarem uma síntese, apontando o conjunto dos tópicos a serem investigados.
3. Teorização. É um momento investigativo, em que os alunos procuram informações acerca do problema, buscam em inúmeras fontes, por meio de diversas estratégias a coleta de informações (pesquisa bibliográfica, entrevistas, consultas a especialistas etc.). O estudo tem o intuito de servir de modelo para a modificação da realidade e os alunos devem ordenar, analisar e avaliar as informações obtidas. Nesse momento, espera-se que os discentes tenham mais consciência do problema com que se deparam e de sua influência sobre o meio social.
4. Hipóteses de solução. Esta etapa tem por interesse estimular a criatividade e a reflexividade são mobilizados para o aluno pensar de modo inovador. A formulação das hipóteses de solução deve ser norteada pela percepção do problema e pela compreensão teórica alcançada pelos alunos. O estudo deverá proporcionar estratégias para que eles elaborem alternativas de solução.
5. Aplicação prática à realidade. Nesse momento, devem ser analisadas e escolhidas as propostas de soluções mais viáveis, que poderão ser postas em prática e ajudarão a superar o problema no todo ou em parte, contribuindo para a transformação da realidade investigada. Nessa etapa ele toma e executa decisões, acrescentando um componente social e político à sua formação e ajudando-o a ter consciência do seu compromisso com a transformação da realidade (VILLARDI, CIRYNO E BERBEL, 2015).

3.7 Metodologia para Projetos

Para Santana (2015), a aprendizagem por projetos aborda em si conceitos fundamentais, a saber: a representação, isto é, saber as origens e os aspectos mais

marcantes no mundo; definir e interpretar os diferentes aspectos da realidade com a finalidade de compreender, afrontar e, quem sabe, transformar. A metodologia para projetos de trabalho necessita de conciliação com as concepções sobre desenvolvimento de projetos em geral. Deste modo a criação dos projetos de trabalho desenvolvem concomitantemente, o saber e as habilidades que são inerentes às atividades de desenvolvimento de projetos e de pesquisas. Ao fazer a escolha de trabalhar com projetos, é provável que se construa competências, proponha tarefas complicadas e desafios que estimulem à mobilização dos pré-existentes e à busca de novos conhecimentos, no desenvolvimento das inteligências múltiplas, além de possibilitar que o conhecimento seja divulgado como uma rede de significados.

Rangel (2007) relata que este método pretende produzir por meio de etapas progressivas e contínuas, um ou mais produtos, que serão entregues conforme as datas pré-estabelecidas. É importante destacar que este método realiza a ligação do aluno com a parte profissional, trazendo situações reais para serem vivenciadas após a conclusão da graduação. Situações estas que são utilizadas competências, capacidade de raciocínio lógico, iniciativa para tomada de decisões e atitudes empreendedoras são potencialmente desenvolvidas nessa metodologia.

Santana (2015) define esta metodologia de projetos como uma ferramenta ativa de ensino e aprendizagem com alicerce na problematização, relacionado ao que envolve e investiga o problema, na anotação das informações, na construção de hipóteses, na tomada de decisões na resposta ao problema. Neste método, o discente passa a ser agente de seu saber e o docente deixa de ser o responsável, exclusivamente, pela aprendizagem do aluno.

A característica investigativa que há na atividade com projetos identifica-se como estratégia para abordar e investigar problemas que vão além da compartimentação disciplinar e assumem o caráter complementar dos conhecimentos e não de disciplinas. O aluno permuta o olhar empírico da educação pelo olhar construtivista baseado na resolução de problemas, desenvolvendo interatividade, a autonomia, a aprendizagem fundamentada nos dias atuais e a apreciação crítica de outras situações similares a que ele desenvolve no seu projeto escolar (SANTANA, 2015).

3.8 Sala de Aula Invertida (SAI) ou *Flipped Classroom*

O *flipped classroom*, ou sala de aula invertida é um método inovador de ensino que se refere ao nome dado a metodologia que inverte a lógica de organização da sala de aula. Com isso, os alunos passam a aprender o conteúdo em suas próprias casas, por meio de vídeo-aulas ou outros recursos interativos, como games ou arquivos de áudio. Os exercícios são respondidos na sala, bem como as atividades em grupo e a realização de projetos. O docente atua esclarecendo as dúvidas, aproveitando também para aprofundar o tema de estudo e estimular discussões e o pensamento crítico dos alunos (MORAN, 2007).

Dessa maneira, é possível avaliar o estágio de ensino e intervir na turma, tendo como objetivo a dedicação dos alunos mais direcionada ao estágio do acesso prévio ao conteúdo (a compreensão, as questões mais polêmicas, as dificuldades individuais), onde o espaço físico é a sala de aula que é utilizada para realizar diálogos em áudio e vídeo ou chat. Vale salientar que neste ambiente de ensino virtual, alguns discentes se encontram fisicamente em um determinado local e outros em seus locais de trabalho ou nas suas residências. Um aspecto positivo é a comodidade de assistir e interagir com os conteúdos sem sair de casa ou do trabalho, para alguns, isso representa um bom aproveitamento de tempo. Com base na prática tradicional, pode-se fazer uso da sala invertida com a finalidade da realização de leitura prévia de textos, parte de livros (e-books) ou artigos que serão trabalhados no segundo estágio da Sala de Aula Invertida (SAI), utilizando laboratórios pedagógicos onde se encontram professores e alunos, que consiste no confronto em sala de aula (SANTANA, 2015).

O ponto que diverge de maior destaque entre a proposta inovadora da Sala de Aula Invertida e o modo tradicional de fazer a sala invertida dentro da mesma, é que se utilizarmos os recursos tecnológicos para intermediar esse método, oportunizamos ao aluno as possibilidades de ir em busca de conteúdos em vídeos, em hipertextos, grupos em redes sociais, bibliotecas virtuais, nas entrevistas com especialistas sobre o conteúdo e etc., despertando assim no discente, o interesse e a curiosidade pelo conteúdo. Além é claro, de o aluno poder medir antecipadamente o seu nível de apropriação do conteúdo prévio com ajuda de recursos tecnológicos de medição, dessa forma viabilizando, a antecipação de resultados (MORAN, 2007).

3.9 Estudo de Caso

Santana (2015) define a metodologia de estudo de caso como uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. Para execução deste estudo recomenda-se seguir os passos: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão e resumo.

A técnica de estudo de caso ocasiona a elaboração de um forte potencial de argumentação com os estudantes e refere-se tanto ao momento de construção do conhecimento como da síntese. As concepções relacionadas a mobilização para o estudo são determinantes para o envolvimento de todos no estudo e na busca de solução do caso proposto. O caso deve estar posto no cenário de vivência do estudante ou em parte de uma temática em estudo. É interessante que quanto mais desafiador for o assunto, maior a possibilidade de manter os discentes engajados. Os resultados não devem ser comparados com os dos demais grupos, o que merece destaque é o esforço do próprio grupo em desempenhar o desafio proposto. Preponderam aqui categorias da construção do conhecimento como a da significação e da *práxis* (SANTANA, 2015).

Com o estudo de caso, o discente é levado à análise de problemas e tomada de decisões, a partir de um caso que, pode ser real, fictício ou adaptado da realidade. Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimulá-los para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos discentes um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão (MORAN, 2007).

4 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

O ensino pela problematização ou ensino baseado na investigação (*Inquiry Based Learning*) teve início, em 1980, na Universidade do Havaí. Surgiu por meio de uma proposta metodológica que procurava um currículo direcionado para os problemas, definindo o modo como os discentes desenvolviam as habilidades cognitivas e afetivas que seriam adquiridas com o aprendizado. Embasa-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire, nos princípios do materialismo histórico-dialético e no construtivismo de Piaget (ALMEIDA, 2013).

A problematização significa o raciocínio dos atores acerca do processo de trabalho frente as situações/problemas, com o intuito de compreender e propor soluções para as dificuldades encontradas. Este tipo de metodologia tem base a partir do pressuposto da aprendizagem significativa, pondo a modificação do processo de trabalho como um produto da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas de profissionais, atuantes na rede de serviços, em situações reais. Portanto, a qualificação destes profissionais deve ser desenvolvida a partir da problematização do seu trabalho cotidiano (LANAU, 2015).

Esta estratégia de ensino além de melhorar a integração ensino-serviço por meio de uma perspectiva interdisciplinar, baseia-se na melhora da capacidade do aluno iniciante, no sentido de colaborar como agente de transformação social durante o processo de detecção de problemas reais e da busca de soluções originais para esses problemas (GOIS, 2014).

De acordo com BERBEL (2011) o objetivo da problematização é alcançar e motivar o discente diante de um problema, no qual ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões. O aluno transforma o ambiente e transforma-se também (SANTANA, 2015).

Uma diferença da metodologia de APB é que este método defende a análise e solução de problemas como atividades de ensino e o desafio é elaborado ou

selecionando pelo professor e, na metodologia da problematização, o aluno deve identificar o problema a partir da observação da realidade (GOIS, 2014).

Embora o uso das metodologias ativas de ensino intensifique o processo de ensino-aprendizagem, esta estratégia sozinha não garante a ruptura dos antigos padrões. É importante que haja a transformação das concepções pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem para a partir de então, ressignificá-las em uma concepção libertadora da educação (ALMEIDA, 2013).

Diante da escolha de qualquer um destes instrumentos metodológicos, o ensino não pode ser fragmentado e nem reduzido como ocorre no modelo tradicional, ele deve proporcionar a integração do ensino-serviço e a tão almejada perspectiva interdisciplinar. Em vista disso, empreender profundas e grandes modificações no processo de ensino e aprendizagem e na formação do profissional de saúde significa transformar a relação entre discente e docente, as diversas áreas e as disciplinas entre a universidade e a comunidade (ALMEIDA, 2013).

4.1 Simulação Realística

Segundo Santana (2015), o ensino por meio da simulação é utilizado mundialmente na área da saúde, conferindo evidências científicas de sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem. A nível nacional, a busca pelo melhor atendimento e qualidade nos serviços de saúde, oportuniza um crescente investimento na construção de Centros de Simulação Realística nas universidades e instituições de saúde. Direcionando para a enfermagem, o uso de simulação é famoso. Todavia, somente com fins de demonstração, sem interatividade. Em virtude do progresso tecnológico, os Estados Unidos deram início e avançaram em estudos com seu uso, o que se dissipou.

É por meio da simulação realística que os estudantes e profissionais promovem a construção do saber por intermédio de uma experiência diferente de aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento de habilidades específicas e indispensáveis para a atuação profissional, uma vez que favorece o aperfeiçoamento da prática em um ambiente que permite que os erros funcionem como ferramenta de crescimento profissional, na tentativa de reproduzir os aspectos essenciais de um cenário clínico para que, quando um cenário semelhante ocorrer em um contexto

clínico real, a situação possa ser organizada pela equipe com sucesso (SANTANA, 2015).

Almeida (2013) interpreta a simulação como um procedimento criado com o intuito de substituir ou ampliar experiências reais com experiências guiadas, recordando os pontos fundamentais do mundo real de uma perspectiva totalmente interativa, onde o dispositivo ou simulador atua de duas formas, copia uma parte do corpo humano ou copia um paciente real e isso é capaz de proporcionar interação com o aluno.

4.2 Tecnologias Digitais de informação e comunicação

As mudanças na sociedade e na cultura, oriundas da disseminação das práticas sociais midiáticas pelas Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC) correspondem a todas as tecnologias que medeiam os processos informacionais e comunicativos entre pessoas e evidenciam-se como um dos desafios à educação. O pensar sobre novas ideias educativas que ultrapassem a orientação ditada pelo livro didático, focalizada no dizer do professor e na passividade do aluno. Nos dias de hoje, a convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão incita a modificar o modo de interagir, reflete o pensamento, exterioriza emoções, gera e partilha informações e conhecimentos, assim como conduz novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educacionais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) são autores que investem em pesquisar a inovação nas organizações educativas e elaboraram uma classificação para as distintas modalidades de ensino híbrido:

[...] os modelos de Rotação por Estações, Laboratorial, Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional (Christensen, Horn e Staker, 2013, p. 3).

No entanto, esses são os métodos mais conhecidos e principiados com maior frequência nas práticas educacionais usando as TDIC, encontram-se também outras novas condições para que os alunos sejam mais ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem baseada na investigação.

O emprego da informática para melhorar os processos de trabalho demanda de constantes atualizações e treinamentos, pois as TDICs seguem o ritmo acelerado de crescimento das inovações tecnológicas e computacionais e esses treinamentos podem ser considerados como estratégia motivacional para os docentes (GOIS, 2014).

Dessa forma, a convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão tem ocasionado modificações nos modos de interagir, refletir o pensamento, exteriorizar emoções, produzir e partilhar conhecimentos e saberes, de modo que aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios educacionais. O docente, diariamente encontra novas maneiras para ensinar um conteúdo de forma mais efetiva, utilizando a sala de aula de maneira diferenciada, aprimorando novas abordagens para se conectar com os alunos ou criando novas soluções para o ambiente de ensino (HORN; STAKER, 2015).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo anterior foi apresentada a revisão bibliográfica deste estudo. O presente capítulo trata do caminho teórico-metodológico que foi percorrido durante o processo de desenvolvimento desta investigação. Este capítulo contempla, desde o planejamento até a execução de este caminhar, bem como seu embasamento, tendo como alicerce o conhecimento científico. Neste escrito foram assinaladas as aproximações teórico-metodológicas com ênfase na natureza e no tipo de pesquisa, a escolha da abordagem metodológica, assim como os movimentos em prol da obtenção de respostas às questões levantadas.

5.1 Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos elencados nesta pesquisa, fizemos um estudo do tipo descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa. O estudo descritivo segundo Gil (2010) tem por objetivo descrever as características de determinada população por meio da utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e a observação sistemática.

A escolha pelo questionário se deu pela necessidade de recolher dados estatísticos relacionados ao perfil dos docentes que utilizam as inovações pedagógicas como recurso para ministrarem suas aulas. Segundo Moreira (2008):

Os questionários podem ser utilizados de duas formas: por meio de entrevistas face a face, onde o instrumento de coleta contém as questões que deverão ser respondidas ou não necessariamente precisará do comparecimento do pesquisador para que sejam respondidas as questões, previamente elaboradas (MOREIRA, 2008, p.15).

Além de proporcionarem o uso eficiente do tempo, garantem ainda o anonimato para o respondente, as perguntas são padronizadas e há uma possibilidade maior de retorno.

A pesquisa com a abordagem qualitativa é compreendida pelo designo de estudos que trabalhem com práticas interpretativas e materiais por meio de percepções, sentimentos, significados, representados pelas falas dos participantes do estudo. Sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2014) relata que:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O significado e o conceito central da investigação (MINAYO, 2014, p.22).

5.2 Local do estudo

O Estudo foi realizado com docentes de duas Instituições de Ensino Superior (IES) no município de Caruaru, este município situa-se no agreste Pernambucano e pertence a IV região de saúde e desempenha papel importante no Sistema Único de Saúde da região. Está a uma distância de 130 km da capital do Estado, sendo a cidade mais populosa do interior do Estado de Pernambuco. Apresenta crescente desenvolvimento econômico, sendo conhecida como maior polo de confecções do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população residente estimada é de 314.912 habitantes e uma área de 921 km².

As instituições escolhidas foram o Centro Universitário do Vale do Ipojuca UNIFAVIP | Wyden e o Centro Universitário Tabosa de Almeida ASCES-UNITA, estes caracterizam-se por serem instituições privadas e que oferecerem os cursos de bacharelado em enfermagem neste município. A UNIFAVIP | Wyden teve início de sua trajetória acadêmica em 2001, com a proposta de oferecer e transformar o perfil dos alunos caruaruenses e da região, fazendo, assim com que eles tenham uma qualidade de ensino, ao invés de buscarem sua formação acadêmica na capital pernambucana (Recife).

Em 2012, um dos maiores grupos norte-americano, chegou a cidade de Caruaru, e a FAVIP passou a fazer parte deste grupo Wyden-Brasil, com mais de 80 anos de tradição, presente em 40 países com 150 mil alunos. Atualmente, oferece 23 cursos de graduação, sendo 12 bacharelado e 11 tecnológicos, além de cursos de pós-graduação nas áreas de Saúde e Gestão, entre esses cursos está presente o de Enfermagem, sendo ofertada 100 vagas por semestre nos turnos da tarde e noite. A outra instituição foi a Associação Caruaruense de Ensino Superior, ASCES-UNITA, que trouxe para o interior de Pernambuco, o curso de Enfermagem inovando por possuir a dinâmica do currículo integrado. O bacharelado foi autorizado pelo MEC através da Portaria nº 4.336, publicada em 14 /12 / 2005. As primeiras turmas

começaram a funcionar no ano de 2006. São oferecidas 100 vagas por ano, sendo 50 vagas no turno da noite e as outras 50 vagas são oferecidas, no turno da manhã.

5.3 População e amostra

Consideramos para este estudo os docentes graduados em enfermagem dos cursos de bacharelado em enfermagem que estavam ministrando suas aulas, nas referidas instituições perfazendo um total de 31 docentes na UNIFAVIP/WYDEN e 26 na ASCES/UNITA. A amostra delimitou-se por conveniência, este tipo de amostragem pode ser utilizado em situações que se deseja captar ideias gerais e identificar aspectos críticos, ao atingir um total de 8 (oito) participantes e ao perceber uma saturação e repetição das falas dos entrevistados.

5.4 Critérios de elegibilidade

Foram incluídos neste estudo todos os docentes atuantes nos Cursos de Enfermagem que estavam devidamente registrados mediante as leis trabalhistas e que se fizeram presentes na instituição no período da coleta de dados, bem como os docentes que estavam de acordo em participar deste estudo.

Os que não manifestaram concordância em participar da pesquisa foram considerados perdas.

5.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada no período estabelecido entre os meses de maio e junho de 2018, após todos os participantes assinarem os termos de consentimento livre e esclarecido da pesquisa. A técnica de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário padronizado/estruturado, que para Marconi e Lakatos (2010) é aquele em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido cujas perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Esta se realiza, de acordo com um formulário/questionário elaborado pelo pesquisador e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com os critérios de elegibilidade da pesquisa.

O estudo contemplou entrevistas semiestruturadas e questionário com os 08 professores das Instituições de Ensino Superior (IES). Para Minayo (2014), a

entrevista semiestruturada ou semiaberta é aquela que contém tópicos que norteiam a conversa entre duas pessoas, garantindo que as hipóteses sejam abordadas durante a entrevista. Já para Bogdan e Bicklen (2013), a entrevista pode ser utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.

Para iniciar a coleta dos dados foi solicitado às IES um termo de anuência, para autorização da pesquisa nas instituições (APÊNDICE A) a pró-reitora do Centro Universitário Unifavip/Wyden e ao reitor da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES/UNITA, locais estes onde foi desenvolvida a pesquisa, a fim de obter a autorização para a participação dos docentes na pesquisa. Aos docentes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), no qual constava o tema da pesquisa para publicação dos dados a serem coletados, resguardando sua identificação.

As entrevistas e o questionário foram registrados individualmente e no mesmo dia através do uso de um gravador digital. Para isto, utilizamos um formulário subdividido em duas partes.

Na parte I, um questionário com o perfil profissional e sociodemográfico e de caracterização do sujeito da pesquisa contendo as seguintes variáveis: gênero, tempo de formação, graduação, situação empregatícia, tempo de docência, uso de metodologias ativas (APÊNDICE C).

Para Gil (2010), um questionário é uma ferramenta utilizada como técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que traduzam os objetivos da pesquisa, proporcionando assim, os dados ao pesquisador quanto às características da população estudada. Possui também a vantagem de permitir esclarecimentos verbais adicionais às questões de entendimento mais difícil. Assim sendo, o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre o pesquisador e o informante.

A parte II do instrumento constou de uma entrevista semiestruturada composta por quatro questões abertas sobre o foco de interesse do estudo onde os entrevistados tiveram a liberdade para responder às perguntas que lhe foram questionadas.

Foi utilizado um aparelho digital para efetuar a gravação de toda a entrevista com as seguintes questões norteadoras:

- Liste se você utiliza alguma metodologia inovadora de ensino, em sala de aula, e sua experiência com essas inovações pedagógicas.
- Descreva sua opinião sobre a utilização das metodologias ativas na construção do saber.
- Quais as dificuldades enfrentadas na utilização das metodologias ativas?
- Que tipo de formação didático/pedagógica você teve para exercer a docência em enfermagem?

Com duração de aproximadamente 30 minutos, cada entrevista aconteceu em ambiente calmo, fechado, para proporcionar confidencialidade das informações obtidas e manter sigilo dos participantes.

A coleta dos dados ocorreu somente após a orientação sobre a pesquisa e assinatura do TCLE.

Após a coleta, os dados foram organizados por meio da reunião das falas dos depoentes, realizou-se a análise dos dados a partir do seu conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2011).

A análise de conteúdo pode ser entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

5.6 Análise e discussão dos dados

Após as entrevistas, no mesmo dia em que ocorreram, as falas foram transcritas na íntegra, para um documento *Word*, de modo a agilizar a análise do conteúdo. As informações obtidas dos questionários foram analisadas por meio de estatística descritiva simples, para verificar a frequência de cada resposta, expressa em valores absolutos e percentuais.

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática proposta por Bardin (2011), que pode ser entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/ recepção de (variáveis inferidas) destas mensagens.

Do ponto de vista analítico instrumental, este conceito foi fundamental para a compreensão dos dados fornecidos na entrevista.

Operacionalmente, a análise dos dados coletados foi realizada a partir das etapas, conforme descritas por Bardin:

1 - Pré-Análise – Foi ordenado dos dados após a transcrição na íntegra das entrevistas. Em seguida, procedeu a leitura flutuante e exaustiva do material, buscando a apreensão de seu conteúdo e o desvelar de mensagens implícitas. Prosseguiu-se a organização do material, respeitando-se as normas de validade qualitativa, que se refere à exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para determinar as unidades de registro, a unidade de contexto, os recortes e a forma de categorização.

2 - Exploração do Material – Consistiu em procedimentos de codificação com a transformação dos dados brutos. A exploração do material consiste em uma operação classificatória para identificar os núcleos de compreensão do texto. “Para isso, o investigador busca encontrar as categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. Inicialmente, recortou-se o texto em unidades de registro e, posteriormente, procederam-se a classificação dos dados e a agregação dos mesmos.

Sendo assim, as categorias de análise para esse trabalho, foram elencadas com o intuito de alcançar os objetivos propostos em um quadro para melhor compreensão.

Quadro 1- Denominação das categorias oriundas da análise. Caruaru (PE), 2018.

Categoria 1	Estratégias de ensino utilizadas como metodologias ativas
Categoria 2	Metodologias Ativas que estimulam a participação, o aprendizado e a reflexão do estudante
Categoria 3	Dificuldades encontradas com o uso das metodologias ativas
Categoria 4	Problemas de formação docente

Fonte: A Autora (2019)

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Centro Universitário Unifavip/Wyden, por meio da Plataforma

Brasil. Após aprovação do CEP sob Número do Parecer CAAE: 2.594.450 a pesquisa teve início. Todas as informações coletadas foram tratadas com sigilo, com preservação da identificação dos participantes entrevistados e, assim, obedecendo a princípios éticos da pesquisa com Seres Humanos de acordo com Conselho Nacional de Saúde pela Resolução 466/2012.

Estes princípios orientaram o presente estudo, que esclareceu aos participantes da pesquisa sobre o objetivo do estudo e de sua justificativa, informando que este projeto não teve finalidade avaliativa dos docentes e que eles não sofreriam qualquer tipo de constrangimento caso não quisessem participar da pesquisa.

A todos os envolvidos ficou assegurado que não haveria nenhum tipo de cobrança ou gratificação devido à participação na pesquisa, não coube, portanto, qualquer espécie de reembolso. Estiveram aptos a participar desse estudo os docentes que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Para minimizar os riscos decorrentes da pesquisa, como constrangimento decorrente de responder as questões relacionados a sua prática pedagógica, os participantes responderam ao questionário em uma sala reservada.

O pesquisador comprometeu-se a cumprir todas as etapas incluídas no cronograma do projeto, como, também, guardar os dados coletados durante um período de cinco anos e disponibiliza-los para o Comitê de Ética para consulta científica quando o mesmo necessitar.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Perfil profissional do enfermeiro docente

Dos 08 docentes que participaram da pesquisa, durante o período de maio a junho deste ano, quatro são do sexo masculino. Comparando o tempo de formação, cinco do total dos professores entrevistados tem variação de 10 anos ou mais na formação. Quatro possuem mais de um vínculo empregatício. Com relação á graduação, seis são bacharéis em enfermagem e dois possuem licenciatura e bacharelado. Na questão de especialização, quatro possuem mestrado, um doutorado e três especializações. A maioria tinha entre seis e dez anos de atuação como docente e todos afirmaram que as metodologias ativas de ensino facilitaram seu processo educacional de acordo com o questionário utilizado, conforme aponta a tabela abaixo.

Tabela 1. Perfil profissional dos enfermeiros docentes, Pernambuco, 2018 (n=8).

Características	n	%
Sexo		
Feminino	4	50,0
Masculino	4	50,0
Tempo de formação		
0 a 3 anos	0	0,0
4 a 6 anos	1	12,5
7 a 9 anos	2	25,0
10 ou mais anos	5	62,5
Tempo de docência		
Menos 1 ano	0	0
1 a 5 anos	1	12,5
6 a 10 anos	4	50
Mais 10 anos	3	37,5
Graduação		
Bacharelado	4	50,0
Licenciatura	0	0,0
Bacharelado e licenciatura	4	50,0
Vínculo empregatício		
Sim	4	50,0
Não	4	50,0
Formação		
Pós-graduação	4	50
Mestrado	3	37,5
Doutorado	1	12,5
Metodologias ativas facilitam o aprendizado		
Muito	8	100,0

Pouco	0	0,0
Nada	0	0,0

Fonte: A Autora (2019)

Após a leitura e análise dos conteúdos, e para melhor compreensão discorreremos a seguir as informações sobre as categorias de análise que emergiram durante este estudo. Os participantes do estudo encontram-se identificados pela letra “E” de entrevistado seguido de uma numeração de 1 a 8 sequenciada aleatoriamente de acordo com a questão que, foi discutida durante a entrevista (Exemplo: E1).

6.2 Estratégias de ensino utilizadas como metodologias ativas

Essa categoria está relacionada ao uso em sala de aula das diversas Metodologias Ativas (MA) como estratégias de ensino. Durante a entrevista foi questionado qual a metodologia utilizada pelos professores e a sua experiência pedagógica com esta modalidade de ensino, as Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC’s) e a aprendizagem baseada em problemas foram uma das metodologias mais citadas como utilizadas pelos enfermeiros docentes.

Alguns relatos apontam que o uso das TDIC’s está modificando os processos de ensino e aprendizagem, superando as metodologias tradicionais de ensino por métodos dinâmicos e inovadores. Juntas, elas desenvolvem uma nova forma de inteligência, a inteligência comunitária, fundamentada na participação e na interatividade. Pode-se constatar nas falas abaixo o uso frequente das redes sociais, vídeos e softwares, vistos agora como aliados aos processos de ensino e aprendizagem.

“...recentemente eu utilizo as tecnologias digitais como forma de metodologia no ensino em enfermagem, páginas de rede social, gravação de vídeos, casos clínicos para solução de problemas”
E1

“...em sala de aula tento diversificar o máximo possível uso muito vídeo e como minha disciplina é metodologia eu faço o apanhado teórico contextualizando a prática. Depois eu utilizo casos clínicos e aproveito os exemplos dos alunos. Faço rodas de conversa também para ver o que eles têm de censo comum...” E4

Com base nos depoimentos, percebe-se que muitos docentes desconhecem os métodos de ensino ativo e alguns confundem os métodos com alguma dinâmica utilizada em sala de aula, a exemplo de um vídeo, uma roda de conversa, as experiências vivenciadas pelos docentes que passam a ser contextualizadas para os alunos compreenderem melhor o conteúdo a ser abordado. Vale salientar que algumas ferramentas podem ser utilizadas como didática pedagógica mas não como método de ensino ativo, pois para ser um método ativo de ensino o aluno precisa ser o protagonista.

“... tem softwares muito bons, práticos e fáceis de usar...os aplicativos são em 3D onde o aluno consegue adicionar camadas na disciplina de anatomia, retirar camadas, mudar o ângulo, ampliar o zoom, então parece uma dissecação real, são softwares inovadores e detalhistas...” E8

“...a disciplina de fundamentos em saúde humana que trabalho com estudo de caso, vejo que os alunos que são técnicos em enfermagem já tem outras experiências e nós trabalhamos essa troca de experiências...” E3

Desse modo, o recurso didático utilizado pelo professor demonstra a importância de práticas inovadoras de ensino para estimular os alunos a desenvolverem um pensamento crítico-reflexivo e reflete também a necessidade de atualização por parte dos docentes para se atualizarem com as tecnologias digitais aliadas ao ensino como ferramenta didática.

Com este intuito, as metodologias ativas de aprendizagem são indicadas, tendo em vista a participação do discente no seu processo de construção do saber, considerando-se de suma importância a discussão sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina (NOGUEIRA, 2014).

Entretanto, pensar apenas que ao utilizar um método de ensino que foge da didática tradicional “expositiva”, não significa ser um método inovador, para isso o docente precisa acreditar no potencial da sua pedagogia. Encontra-se ainda, a possibilidade de tais métodos servirem apenas para conferir modismo ao nome de uma metodologia que nem sempre está sendo empregada de forma correta. Pensar em métodos e instrumentos de ensino implica ainda em uma reflexão teórica, consistente e constante sobre a aprendizagem e é fundamental o docente saber quais os recursos disponíveis, e principalmente, como se qualificar, enquanto profissionais

educadores, para implementá-los da melhor forma (FERREIRA, 2013).

Para Gois (2014), o uso das tecnologias no ensino exige uma mudança na docência. O novo professor não impõe conteúdos, mas acompanha, indaga, sugere, incentiva e aprende junto com o aluno, e o conhecimento é construído por meio da pesquisa. Já Valente, Almeida e Geraldini (2017), destacam a importância das práticas sociais pertinentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação. Nessa direção e buscando cooperar com as novas objeções da educação, inúmeras plataformas digitais estão sendo desenvolvidas e adaptadas para auxiliar no processo de ensino e, sobretudo, no processo de aprendizagem.

Um achado interessante nos resultados foi que das MA de ensino alicerçadas nos princípios teóricos da aprendizagem significativa e no princípio da autonomia, como Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem Based Learning* (ABP ou PBL) foi outra estratégia de ensino bastante utilizada em sala de aula pelos professores.

“A metodologia que utilizo é a aprendizagem baseada em problemas numa unidade temática de seminários integrados...”
E5

“...A aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia interessante mas em nossa região os alunos tem dificuldade de entender o processo da autonomia e do estudo autônomo... A sala de aula invertida é boa mas o aluno não valoriza ele estar estudando para depois vir lá e compartilhar o conhecimento juntos” E6

“Costumo trabalhar com casos clínicos no laboratório com simulação realística, arco de Magueréz considerando uma visita técnica feita em um serviço, mas nesse contexto...” E7

Nogueira (2014) relata que esta alternativa de metodologia distingue-se das demais antes apontadas, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular. A medida que ela se desenvolve, embasada na resolução de problemas propostos, o aluno estuda e aprende determinados conteúdos. Logo, esta metodologia é formativa, à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento.

No entanto foi observado um fator complicador que seria a dificuldade do educando em ser autônomo no processo da aprendizagem, já que uma das características básicas dessa prática é a participação ativa dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, englobando aí os diferentes contextos em que ele se dá. No ensino ativo, o aprendiz é o centro da aprendizagem e tem por intenção tornar-se o sujeito de sua formação.

Gois (2014) afirma que para se ter sucesso o desenvolvimento de modelos educacionais com o uso das metodologias pedagógicas deve se ter embasado a resolução de problemas, na aprendizagem ativa, colaborativa e significativa e o aluno precisa ser instigado a ir em busca do saber. Nesta fase o docente precisa criar processos que permitam emergir a teoria da prática, podendo tal questão ser levada às atividades sociais e profissionais do aluno, isto é, a sua realidade.

Nesse contexto, com o reconhecimento de sua bagagem cultural e de seus saberes construídos na ação em sua realidade social, passa-se a construir a autonomia do discente. No entanto, para alcançar este reconhecimento o professor precisa comprovar uma atitude humilde, reconhecendo os limites e finitude de seu conhecimento, bem como os ganhos substantivos consequentes da interação com os seus alunos. Essa postura acompanhada de afeto, de uma atitude amorosa direcionada ao aluno refletirá no respeito à autonomia, como forma de compreensão dos processos de produção, expressão e apreensão do conhecimento, dentro de uma ação transformadora da realidade, uma vez que o conhecimento proporciona possibilidades para a transformação da realidade dos indivíduos (SOUZA, 2017).

6.3 As metodologias ativas estimulam a participação, o aprendizado e a reflexão do estudante

Esta categoria aborda qual foi a opinião dos docentes a respeito das metodologias ativas para a construção do saber e foi uniforme as respostas no quesito de terem uma resposta positiva para construção do conhecimento além de promover autonomia, estimular a criticidade e a motivação dos alunos, como percebe-se nas falas abaixo. Observa-se que na concepção dos professores a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu

conhecimento prévio, quando o docente consegue estabelecer essa ligação em sala de aula favorece a construção do saber.

“Acho que acontece mais a participação dos alunos, eles ficam mais entusiasmados e motivados, encorajados...” E1

“O mais importante nas metodologias ativas é a reflexão que facilita o aprendizado...” E3

Corroborando com Cardoso (2017) em seu estudo, ele enfatiza que as MA são uma maneira de ampliar as estratégias na docência, por enxergarem a educação como forma de promover a autonomia do educando. Alunos que se percebem autônomos em seu processo de ensino e aprendizagem apresentam resultados positivos para motivação, engajamento, desenvolvimento, aprendizagem, estado psicológico e, por fim, otimização de desempenho quantitativo.

E por falar em estratégias da docência, Tardif (2003, p15) relata:

[...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc.

Vale salientar que todo esse conjunto de tarefas evoluirá no percurso da aula, estabelecendo uma dinâmica de interações humanas entre professor e alunos. Essa dinâmica é conhecida através dos diferentes estudos sobre a sala de aula, compreendido como ambiente que demanda uma variedade considerável de habilidades e competências do profissional. Portanto, administrar a sala de aula exige do docente a capacidade de implantação de um apurado sistema de regras sociais e motivação para o respeito a esse sistema.

Nesse sentido, o docente por meio do ensino tem como função o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas dos alunos, de maneira que ele planeje, dirija e comande o processo de ensino, tendo em mente estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Uma das mais importantes ações realizadas pelo professor está entre a metodologia de ensino que é aplicada em sala de aula e a aprendizagem que o aluno adquire (CARDOSO, 2017).

“Muito importante o uso das metodologias ativas porque o aluno consegue aprender por diversas formas, cada um tem uma forma de processar e decodificar esse conhecimento ...” E4

“Eu acho fundamental... o que vemos na graduação vamos ver que foram aquelas disciplinas praticas que ficaram na lembrança, na nossa memória, aquela que colocamos a mão na massa e que teve coisas diferentes” E8

Ausubel (1980) afirma que quando o conteúdo a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que se chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação como acontece com o ensino tradicional. Por isso é de suma importância que o docente estabeleça essa relação com o conhecimento prévio do aluno para que haja uma aprendizagem significativa (SILVA et al, 2017).

Dessa forma, a teoria de Ausubel tem como proposta uma estratégia para melhorar a forma de aprendizagem, manuseando a estrutura cognitiva do aprendiz. A estratégia aborda o uso de conteúdos introdutórios adequados, claros, os quais são denominados de organizadores prévios. Estes funcionam como pontes cognitivas cujo papel é contribuir para que o estudante possa superar o limite entre o conhecimento prévio existente e o conhecimento a ser aprendido.

“...Ela desenvolve no aluno a questão de aprender a aprender eles vão desenvolver esse processo de não depender do professor para ir buscar o conteúdo, esse poder e esse empoderamento”. E6

“... trabalhar com as MA favorece a construção do saber uma vez que ela coloca o aluno frente desse processo... Instiga e desenvolve o pensamento crítico-reflexivo e promove mais interação na pratica construindo as habilidades necessárias a profissão dele.” E7

Nesse contexto, o foco é estimular a motivação dos discentes, despertando neles não só o interesse pelo conteúdo, mas as suas habilidades e a criatividade que podem ser potencializadas pelas diversas estratégias de ensino.

6.4 Dificuldades encontradas com o uso das metodologias ativas

Esta categoria emergiu frente às inquietações que permeavam a formação do enfermeiro docente que atua em sala de aula, onde se observou a necessidade de investigar quais seriam as principais dificuldades relatadas por eles para exercer com maestria sua função de professor, visto que a sua formação em bacharelado direciona o profissional de enfermagem para uma atuação voltada mais para a assistência, guiada para as políticas públicas governamentais. Compreendendo que o enfermeiro é um facilitador da aprendizagem e um líder de sua equipe, onde intrinsecamente ele executa ações de educação em saúde tanto para a população em geral quanto para os profissionais da área da saúde.

Verificou-se que dos problemas sinalizadas pelo professorado, um deles foi muito conteúdo para ser lecionado em um determinado período de tempo e a associação do objetivo de aprendizagem à metodologia, pois empregar uma metodologia de ensino sem contextualizá-la com o conteúdo, apenas por fazer não faz sentido e que para alguns entrevistados nem todos os assuntos favorecem ao uso das MA.

“A principal dificuldade é uma quantidade de conteúdos extensos demais das disciplinas que leciono, falta horário livre em termo de tempo para a gente colocar algo diferente que vai fazer que o conteúdo ande mais lentamente...” E8

“...a dificuldade de ver qual metodologia utilizar e relacioná-la com o objetivo da aula, fazer por fazer não compensa e ele tem que ir atrás de estudar o melhor método...” E1

Outra questão que surgiu, nas falas a seguir, foi que o ensino tradicional ainda é bem presente no dia a dia para os alunos do ensino médio e em algumas IES e que para muitos, por estarem condicionados a aprender desta forma, são resistentes as mudanças pedagógicas, por receio do novo método de aprendizagem ser mais difícil de ser assimilado, por insegurança, por timidez, por comodidade de não ter que ir em busca de conhecimento há mais, do que o professor orientou, por não estar preparado ou mesmo por não ter empatia pelas Metodologias Ativas. Enfim inúmeras razões, sendo obstáculos a serem vencidos pelos professores.

“Tem uma questão que o ensino médio em nossa região ainda é bem tradicional onde o professor fica na bancada e o aluno é mero receptor das informações” E6

“A dificuldade foi no início pelos alunos de não querer aceitar essa metodologia de ensino como forma de metodologia...” E5

“...A maior dificuldade é a timidez do aluno, que muitas vezes não está preparado para responder alguma pergunta...” E2

Segundo Gois (2014) para que aconteça uma decisão de mudança a instituição de ensino precisa capacitar todo o corpo docente para incorporar novas práticas de ensino, e para isso é necessário o contato com o desconforto dos problemas e dificuldades experimentadas no cotidiano do trabalho. Nesse cenário, faz parte da implementação das MA apresentar por parte dos discentes esta resistência com relação á didática utilizada e o ensino por outro lado, passa a ter como finalidade o desenvolvimento das capacidades de construção do conhecimento, desenvolvendo competências, para que o aluno possa buscar as informações, visando à resolução de problemas e o enfrentamento de situações não previsíveis.

6.5 Problemas de formação docente

Nesta categoria surgiram os problemas de formação docente, já que a maioria das IES nos cursos de enfermagem tem sua formação em bacharelado. Com isto, os professores que atuam na docência não tiveram formação pedagógica para pratica docente em sua grade curricular e muitos como podemos observar nestes primeiros segmentos de textos, buscam qualificação nas especializações, mestrados e doutorados. Ou seja, uma formação complementar, ou as IES propõem uma educação permanente a estes professores direcionada para uma temática especificamente, a exemplo as Metodologias Ativas (MA), para que eles possam adquirir conhecimentos didáticos e lecionar embasados.

Em outra fala, percebe-se que o docente foi motivado a ser professor ainda durante a sua graduação com a experiência pratica da monitoria, com isto verifica-se que as boas experiências vivenciadas acabam servindo de exemplo e motivando outros alunos a se tornarem docentes a partir de vivencias acadêmicas.

“... não tive nenhuma disciplina para me tornar docente, com técnicas para ensinar, o único ponto que me motivou a docência foi a monitoria.” E1

“Na faculdade a gente faz curso de formação para trabalhar com metodologias ativas, cursos e minicursos, reuniões pedagógicas para discutir a prática.” E6

De acordo com Erzinger (2016), o papel do docente e seu processo de formação continuada são de extrema importância para possibilitar estratégias de aprendizagem e incentivar os professores universitários a melhorar a qualidade de ensino apesar das dificuldades que a profissão lhes impõe e da falta de recursos necessários para desempenhar sua função com excelência.

Nesse contexto, outro ponto observado foi que o uso das MA em sala de aula demandam do professor, além de conhecer o seu modo de operacionalização, apropriar-se também dos fundamentos pedagógicos nos quais elas se sustentam, ou seja, os princípios que estruturam a pedagogia crítica (SOUZA, 2017).

Em outro estudo sobre a formação para a docência Sgarbi *et al.* (2018) também relatam que a construção da identidade docente deve se iniciar, ainda, no processo de formação inicial. Saliendam que quando o docente é oriundo da área da educação ou licenciatura já teve oportunidade de discutir elementos teóricos relacionados à questão do ensino e da aprendizagem durante a graduação. Mas quando os docentes são oriundos de outras áreas profissionais a construção identitária se dará ao longo de suas trajetórias acadêmicas (graduação e pós-graduação) e durante as atuações profissionais.

Frente a isso, grande parte dos enfermeiros que atuam na docência não possuem formação direcionada para o conhecimento da didática e para as questões pedagógicas, pois, durante o bacharelado, a formação possuía um enfoque para o modelo clínico, com atividades assistenciais de caráter curativo e fragmentado, preparando o aluno para a assistência direta ao paciente (SGARBI *et al.*, 2018).

Partindo do pressuposto que atualmente vem ocorrendo uma expansão na educação profissional e também, com o aumento das vagas para professores, o que cria a necessidade de investigar o exercício profissional da docência, na educação superior especificamente, a construção do saber pedagógico por esses profissionais, reconhecendo que não há uma formação específica para este professor, propaga-se a preocupação com o número de profissionais que vem atuando sem qualificação

específica exercendo à docência no ensino profissionalizante, pois se reconhece que a profissão docente vai muito além do que apenas ensinar técnicas e de conteúdos específicos. Escassos são os estudos que abordem esta temática pois a maioria está direcionada mais a educação básica.

As falas a seguir refletem que a necessidade de se qualificar partiu dos docentes por sentirem falta em sua formação pedagógica e muitos buscam as especializações em educação para suprir este conhecimento considerado insuficiente. A licenciatura e o mestrado foram citados pelos professores como tática de adquirir uma formação pedagógica para o docente de ensino superior já que muitos não compartilharam desse conhecimento na graduação.

“... A formação que tive recente foi no mestrado por se tratar de educação e ensino na saúde, mas até então eu não tinha nenhuma formação.” E7

“...depois do bacharelado eu fiz licenciatura então fui apresentado a disciplinas voltadas para o ensino, e isso me abriu os olhos para manejos diferentes de ensinar...” E8

“...na pós-graduação do mestrado uma disciplina de didática aplicada ao ensino superior me auxiliou e falou sobre as metodologias ativas.” E2

“...o interesse da docência veio da instituição onde ela capacitou todos os docentes que iriam ministrar essa disciplina de metodologias ativas orientando como é e do que se trata, como deve ser avaliado o aluno e os outros professores eram obrigados a assistir a aula de quem já havia sido treinado...” E5

Este estudo corrobora com Vieira *et al.* (2018), onde ele enfatiza que grande parte dos professores do ensino superior não teve formação para ser educador, chegando à universidade sem nenhuma formação pedagógica. Reconhecemos, ainda, que a atividade docente exige um preparo específico e não pode sintetizar apenas no domínio do conteúdo da disciplina.

Dentre os desafios da trajetória de formação, a área de enfermagem vem sofrendo mudança a começar pelo modelo de bacharelado, como na maioria das instituições de ensino é oferecido visando preparar o aluno para atuar nas áreas específicas da saúde, tanto na hospitalar como na saúde coletiva. Entretanto, não foi percebido uma preocupação específica em relação à atuação para a docência que,

nos últimos anos, ampliou-se como campo de trabalho para o profissional enfermeiro (SCARBI *et al.*, 2018).

Para Ortega *et al.* (2015), em termos gerais compreende-se que a graduação em enfermagem tem como objetivo formar profissionais de enfermagem generalistas, com preparação científica, humana e capacitação suficientes para avaliar, identificar e implementar as necessidades de saúde e cuidados de pessoas saudáveis ou doentes, das famílias e comunidade. De acordo com esta interpretação, se estabelece o estudo sobre a formação de pós-graduação dos graduados em enfermagem, com metodologia múltipla, ideográfica e reconstrutiva, dada as condições atuais do processo de formação em enfermagem e a adaptação destes às necessidades de sua prática profissional.

Neste cenário, o estudo de Rodrigues e Neves (2015) constatou que as instituições de ensino superior (IES), com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), adequaram-se as propostas dos cursos da área de saúde desde o ano de 2001. Quando foram desafiadas a transformarem suas práticas pedagógicas numa tentativa de mudança do perfil do profissional egresso, a fim de se adequarem às novas e emergentes necessidades sociais, com foco no Sistema Único de Saúde (SUS), assegurando a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento, de modo que ofereça uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.

No entanto, na área acadêmica, as metodologias ativas de ensino aprendizagem surgem, nesse contexto, como uma ferramenta que potencialmente anseia suprir as atuais demandas suscitadas nas DCN, promovendo, no discente, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica exigindo a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo que reconhece a realidade como mutável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo conseguiu alcançar os objetivos propostos ao identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos enfermeiros docentes na educação superior e o uso das metodologias ativas, em sala de aula. Ainda pudemos discutir algumas dificuldades encontradas devido aos problemas de formação destes sujeitos.

Sabe-se que devido à ausência de formação pedagógica do enfermeiro para exercer sua prática educativa em sala de aula, por sua formação inicial ser em bacharelado existem falhas a serem preenchidas no quesito acadêmico, e ao mesmo tempo quando se tratam das metodologias ativas aplicadas por estes professores, já que esta formação é direcionada para prática profissional. Esta pesquisa aprofundou as investigações desenvolvidas sobre as duas temáticas, preenchendo assim as lacunas existentes no âmbito teórico.

Pesquisar a formação pedagógica dos docentes na educação superior é de extrema relevância pelo primeiro motivo que é a escassez de artigos na área de educação e principalmente quando se dedicam ao estudo da atuação do professor em sala de aula.

Segundo os resultados, são notórias as dificuldades apresentadas por estes professores para enfrentar a ausência de formação pedagógica, percebemos de modo evidente que nem todos sabiam o que de fato eram as metodologias ativas. Alguns confundiam com a didática utilizada em sala de aula, porém sem a proposta básica que era o aluno sendo protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, esta pesquisa possibilitou inúmeros benefícios aos participantes, pois por meio dos seus resultados foi possível identificar os déficits de conhecimentos para melhor nortear o planejamento de estratégias inovadoras de educação, envolvendo os processos de ensino para os cursos de enfermagem na Educação superior bem como as necessidades dos docentes de lecionarem sem formação específica para tal função.

Ainda que modificar antigas práticas no ensino seja um longo caminho a se percorrer, é preciso trazer elementos que busquem modificá-la. Espera-se que esta pesquisa, sirva de parâmetros para as IES públicas e privadas do agreste pernambucano, a fim de subsidiarem planejamento e estratégias para os docentes,

favorecendo novas proposta pedagógicas de ensino e aprendizagem, e com isto melhore a didática do docente e o aprendizado dos estudantes.

A limitação do estudo se deu pelo fato de ter sido realizado apenas em campo local e em duas Instituições de Ensino Superior (IES) onde existem os cursos de bacharelado em enfermagem. Dessa forma, sugerimos que novos estudos possam ser realizados em outras IES do Estado para que possam ser estendidas fundamentações voltadas a formação pedagógica dos enfermeiros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.P. **Metodologias ativas no ensino de enfermagem: contribuições para a formação do enfermeiro crítico e reflexivo**. 2013. 78f. Tese (Ciências do cuidado a saúde- MACCS), Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- BARBOSA, E.S; FERREIRA, M.N.B; THERRIEN, S.M.N. O ser professor e o seu desenvolvimento profissional na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior. **Revista Cocar**. Belém. v.10, n.20, p. 274-295, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2011.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BOGDAN,R; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Trad Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto editora, 2013.
- BORGES, T.S; ALENCAR,G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. v. 3, n. 04, p. 1 19-143, 2014.
- BRANDÃO JUNIOR, J. A. **Metodologias ativas na educação: um estudo de caso em uma instituição de ensino tecnológico**. 2015. 47 F. Tese Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos Instituição de Ensino: Centro estadual de educação tecnológica paula souza-CEETEPS. São Paulo.
- CARDOSO, M.A. M. **Transposição e ressignificação das metodologias ativas para o Ensino Médio, à luz das políticas educacionais brasileiras**. 2017. 98 f. Tese Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Vitória.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C.A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. I **Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2009.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Caruaru: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: nov. 2017.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

COSTA, R.R.O, MEDEIROS, S.M., MARTINS, J.C.A, COUTINHO, V.R.D.A Simulação no ensino de enfermagem: reflexões e justificativas a luz da bioética e dos direitos. **Acta Bioethica** ; v.24, nº1, p.31-38, 2018.

ERZINGER, T. P. **As reflexões de Agostinho em De Magistro: contribuições para a formação docente**. 2016. 103f. Tese (Mestrado Programa de Pós Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar: Universidade Estadual do Paraná) Paranaíba.

FERREIRA, A.L.C. **Metodologias Ativas De Ensino Aprendizagem No Curso De Graduação Em Enfermagem: A Percepção Do Estudante**. 2013. 60p. Tese em Ensino na saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

FERREIRA, R.G.S. A educação em enfermagem no Brasil : concepções pedagógicas e bases legais no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, v.11, nº6, jan-mar, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, V. P. *et al.* Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Revista da Faculdade de Odontologia**, v. 14, n. 2, p. 163-167, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010. 184 p.

GOIS,L.P. **MEPS-ONLINE: Modelo de educação permanente em saúde para equipes da estratégia saúde da família**. 2014. 80p. Tese em Ciências para a saúde, Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde, Brasília.

GUBERT E, PRADO ML. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletronica de Enfermagem** [Internet]. V.13, nº2, p.285-95, 2011. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>>. Acessado:30 de maio 2017.

HORN, M.B.;STAKER,H. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JUNGUES, K.S., BEHRENS, M.A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, 2015.

LANAU, C.G. **Análise da proposta metodológica do curso de especialização em processo de trabalho em redes de atenção à saúde**. 2015. 98f, Tese (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho), Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI, Itajaí.

LOPES, J.L. *et al.* Metodologia da problematização: estratégia de ensino para a aprendizagem do procedimento de terapia intravenosa. **Ciência Cuidado e Saúde**; V.15, Nº1, P. 187-193, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, M.J.S *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**. V. 34, n 1, p.13 – 20 2010.

MESQUITA,S.K.C.; MENESES,R.M.V.; RAMOS.D.K.R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.-14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papiros, 2007.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed- Rio de Janeiro: Lamparina, p. 96-164, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Porto Alegre: Editora de Universidade, p.33-45, 2000.

NOGUEIRA,S.A. **Metodologias ativas no processo de ensino em saúde no ambiente hospitalar: o estado da questão**. 2014. 119f, Tese (Mestrado profissional em ensino na saúde), Universidade estadual do Ceará-UECE, Fortaleza.

NUNES, N.J.S., *et al.* Educação baseada em competências na enfermagem. **Journal Nursing Health**. V. 6, N°3, P.447-63, 2016.

ORTEGA, M.D.C.B.,*et al.* Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho .**Rev. Latino-Am. Enfermagem**. V. 23, n°3, p.404-10, 2015.

PAIVA, M.R.F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral , v.15, n.02, p.145-153, 2016.

PASSOS, P.P.S. **Metodologias Ativas e tecnologia: Uma proposta de aula sobre tópicos contextualizados de Função Quadrática com o auxílio do programa Socrative**. 2016. 85 f. Tese (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) Rio de Janeiro.

PAULINO, V.C.P., *et al.* Formação e saberes para a docência nos cursos de graduação em enfermagem. **Journal Health NPEPS**, v. 2, n°1, p. 272-284, 2017.

PRADO BMP, FREITAS FS. O Moddle e o ensino à distância: resistência ao uso da ferramenta. **Anais do Congresso Nacional Universidade**, EAD e Software Livre; v. 1, n. 1, 2012.

PRADO,M.L;VELHO,M.B. ;ESPÍNDOLA,D.S.;SOBRINHO, S.H.;BACKES, V.M.S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc Anna Nery**, nº 16, v. 1, p.172-177, 2012.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. São Paulo: Papyrus, 2007.

REIS, J.C.B; CARVALHO, A.F. Didática no Brasil: planejamento de ensino e avaliação escolar. In: **VI Encontro de estudos literários REVELL**, v. 01, n.15, 2017.

RIBEIRO,V.T; MESSIAS,C.M.B.O. A educação em saúde no ambiente escolar: um convite à reflexão. In: **Impulso**, Piracicaba. v. 26, n. 67, p. 39-52, 2016.

RODRIGUES SG, NEVES MGC. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente. **Com. Ciências Saúde**. v. 26, nº3,p. 105-114, 2015.

ROSA, R.S. *et al.* Estratégias baseadas em metodologias ativas no ensino-aprendizagem de primeiros socorros: relato de experiência. In: **Revista de enfermagem UFPE on line.**, Recife, v.11, n. 2, p.798-803, 2017.

SANINI GEC. O uso da simulação em enfermagem no Curso Técnico de Enfermagem. J. Health Inform. Número Especial – In: **SIENF 2012**, v. 4; p.148-51, 2012

SANTANA, M. V. R. Q. **Influência dos processos educacionais com uso de metodologias ativas na mudança de práticas nos processos de trabalho em saúde: uma revisão de 10 anos**.2015.148 f. Tese (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa) São Paulo.

SANTOS, J.W. *et al.* Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana. **Ensino Em Revista** . Uberlândia, MG. v.24, n.02 , p. 364-386, 2017.

SANTOS, S.C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação do ensino superior”. In: **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.08, n.1, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SBERGA, A. A.; ROSSETTO, G.S. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. **Revista aprendizagem em EAD**. Taquatinga. v1, n1, p. 21-24, 2016.

SFORNI, M.S.F. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso 20 setembro 2017.

SGARBI, A.K.G.; MISSIO, L.; RENOVATO, R.D.HORTELAN, M. P. da S. M. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol.4,n1,p.254-273, 2018.

SILVA, M.L.M. *et al.* Docência: a vivência de bacharéis enfermeiros. Horizontes – In: **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 60-77, jul./dez. 2015
SOUZA, A. M. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.

SOUZA, C.J; VALENTE, G.S.C. Formação pedagógica do enfermeiro docente baseada em competências: exigência ou necessidade? In: **European Journal of Education Studies**. v.3,nº 3, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação [eletrônica]**, n. 13, jan./abr. de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf >. Acesso em: 22 out 2018.

VIEIRA,V.M.O.,RESENDE,M.R,CUNHA,VGR,VIEIRA, C.O.O estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior. **Rev. Triang. Uberaba**, MG v.11, n.2 p. 300-324, 2018

VILLARDI, ML, CYRINO, EG, and BERBEL, NAN. **A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades**. In: A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 45-52, 2015.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO
AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Metodologias ativas e as práticas de ensino do enfermeiro docente no Ensino Superior”. Este estudo é de responsabilidade da pesquisadora Andreza Cavalcanti Vasconcelos e tem o objetivo de analisar de que forma as metodologias ativas podem aprimorar a prática pedagógica do enfermeiro docente na Educação Superior no município de Caruaru-PE.

Os participantes da pesquisa serão os enfermeiros docentes de graduação em enfermagem no Centro Universitário UNIFAVIP/Devry que estejam presentes na instituição, em sala de aula, durante a coleta dos dados e que concordem em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão excluídos os docentes que não sejam enfermeiros e que estejam de férias e/ou licença maternidade no momento da coleta por motivos diversos.

Para a realização deste estudo serão utilizados os seguintes métodos: um questionário contendo 07 questões fechadas relacionadas aos dados sociodemográficos e 04 questões relacionadas à entrevista semi-estruturada relacionada ao uso dos métodos inovadores de ensino e aprendizagem.

Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e instituição de ensino. Este termo foi elaborado em duas vias, ficando uma via com você e a outra com os pesquisadores com os dados dos pesquisadores responsáveis e do comitê de ética em pesquisa, para diminuir quaisquer dúvidas sobre o estudo e a sua participação.

A sua participação nesta pesquisa nos mostra o que pode vir a acontecer durante ou após o estudo, e a possibilidade de surgir **riscos mínimos**, como constrangimento decorrente de responder as questões relacionados a sua vida que serão minimizados ao responder o questionário em uma sala reservada. Caso você sinta algo dentro desses padrões, comunicar imediatamente aos pesquisadores para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa espera-se que sirva de parâmetros para a instituição de Ensino Superior, a fim de subsidiarem planejamento e estratégias para os docentes, favorecendo novas proposta pedagógicas de ensino e aprendizagem e com isto melhorando a didática do docente e o aprendizado dos estudantes.

Sua participação não terá qualquer custo financeiro, assim como não haverá nenhum tipo de remuneração, como também não será obrigatória sua participação e a qualquer momento você pode desistir da pesquisa.

Rubrica do participante

1 de 2

Rubrica do pesquisador

O senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo e confidencialidade de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pela pesquisadora ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento e assistência integral em todas as etapas da pesquisa, bem como o ressarcimento e indenização a eventuais danos decorrentes desta pesquisa de acordo com os preceitos éticos legais.

O conteúdo da entrevista será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, após a conclusão da pesquisa, este questionário será arquivado pelos pesquisadores, podendo ser posteriormente publicado em revistas científicas ou apresentado a congressos, não restando nada que venha a comprometê-la agora ou futuramente, informamos também, que não haverá nenhum tipo de gratificação ou bonificação ao pesquisado nem aos pesquisadores pela participação ou dados obtidos. Após conclusão da pesquisa os resultados serão apresentados para os docentes e a coordenação do curso.

Caso suas dúvidas não sejam esclarecidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAVIP/DeVry, O Comitê de Ética (CEP) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos e está localizado na Av. Adjar da Silva Casé, nº800, Bairro Indianópolis, Caruaru-PE ou pelo telefone: (81) 3722-8080.

Em casos de dúvidas e esclarecimentos procurar a pesquisadores através do endereço ou telefones, Andreza Cavalcanti Vasconcelos, avenida Estandislau Cordeiro de Melo, nº 60, Indianópolis, Caruaru ou pelo telefone (87) 991637384, e-mail: andreza.vasconcelos@unifavip.edu.br e está sob orientação do Professor Dr. Eduardo Luiz Dias Cavalcanti, telefone (61) 982171981, e e-mail: eldcquimica@yahoo.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com os pesquisadores, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder dos pesquisadores.

Caruaru, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Luciana de Lima Lemos Reitora Acadêmica do Centro Universitário do Vale do Ipojuca UNIFAVIP/DEVRY .

Nós, Andreza Cavalcanti Vasconcelos e Prof. Dr. Eduardo Luiz Dias Cavalcanti, estamos realizando a pesquisa intitulada **Metodologias ativas e a formação pedagógica do enfermeiro docente no Ensino Superior**, que tem por objetivo: Analisar de que forma as metodologias ativas podem aprimorar a formação pedagógica do enfermeiro/ docente na Educação Superior e quais suas necessidades formativas cujo projeto encontra-se em anexo, vimos através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados em sua instituição Centro Universitário do Vale do Ipojuca UNIFAVIP/DEVRY. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição biotética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se os mesmos a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Caruaru, 07 de março de 2018.

Andreza Cavalcanti Vasconcelos
Pesquisador principal

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Perfil profissional

1.Sexo:

() Feminino () Masculino

2. Você possui mais de um vínculo empregatício?

() sim () não

3.Quanto tempo você tem de formação?

() 0 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () 10 ou mais

4.Com relação a sua formação, você possui pós-graduação em que?

5. Relacionado a graduação, a sua formação é:

() bacharelado () licenciatura

6. Quanto tempo você atua na docência?

() menos de um ano () um ano a cinco () seis a dez anos () mais de dez anos

7. As Metodologias Ativas de ensino facilitaram seu processo educacional?

() Muito () Pouco () Nada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A COLETA DE OPINIÕES DOS PROFESSORES

1 - Liste se você utiliza alguma metodologia inovadora de ensino, em sala de aula, a sua experiência com essas inovações pedagógicas?

2 - Descreva sua opinião sobre a utilização das metodologias ativas na construção do saber?

3 - Quais as principais dificuldades enfrentadas na utilização de Metodologias Ativas?

4 - Que tipo de formação didático/pedagógica você teve para exercer a docência em enfermagem?