UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

SIMONÍ ENGLER

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCICIO DA ENFERMAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

FREDERICO WESTPHALEN,
2021

SIMONÍ ENGLER

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCICIO DA ENFERMAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Orientador: Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol

FREDERICO WESTPHALEN,
2021

SIMONÍ ENGLER

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCICIO DA ENFERMAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol – Orientador – URI-FW

_____

_____
Profa. Dra Luci Bernardi – URI-FW

_____
Profa. Dra. Jaqueline Marafon – URI-FW

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho as minhas colegas Enfermeiras que saem de casa todos os dias e vão para as “trincheiras” das instituições de saúde estando na linha de frente da pandemia do novo coronavírus.

Dedico também a minha Mãe Reni que possibilitou a realização dos meus estudos;
Ao meu Pai Afonso (in memorian) que foi meu maior incentivador nos estudos, talvez o ser humano que mais tenha acreditado no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me permitir finalizar essa trajetória acadêmica, por ter me dado saúde na doença e coragem para seguir nos dias cinzas;

A minha Mãe amada que sempre está ao meu lado me dando todo o seu amparo e amor incondicional;

Ao meu Noivo Martin por ser compreensivo com minhas ausências, por me incentivar a não desistir e por acreditar na minha capacidade intelectual;

As minhas colegas e amigas Luana e Gracieli que estiveram comigo nessa jornada acadêmica, que me acolheram, ampararam, ensinaram e muitas vezes me conduziram nos estudos;

A minha amiga querida Tanara que me incentivou e encorajou a buscar esse título, que sempre acreditou no meu potencial e me fez enxergar caminhos possíveis;

A minha líder e também amiga Regina pela sua compreensão quanto a importância do aprimoramento profissional e pessoal, pelos horários de trabalho flexíveis e pelo apoio incondicional;

Ao meu orientador Claudionei por toda a sua paciência e compreensão com meus atrasos e déficits, pela sua disponibilidade em me orientar a qualquer hora e me ajudar a concluir esse estudo;

Ao meu primeiro orientador Martin por ter conduzido meus passos iniciais no mestrado, pelo seu olhar acolhedor e amigo, e por nos mostrar a importância da humildade;

A banca examinadora por aceitarem o convite, pelas sugestões e contribuições com a pesquisa;

A professora Luci e a Lia que sempre estiveram disponíveis para sanar minhas dúvidas e anseios e por deveras me auxiliarem na resolução das questões burocráticas;

A dona Mirna diretora da instituição que sou colaboradora, que flexionou meus horários para a conclusão dos estudos;

RESUMO

A ação formadora em serviço para profissionais de enfermagem, motiva o presente estudo dissertativo que se desenvolve em busca de novas abordagens e metodologias. Ao constar que as metodologias tradicionais e as formações com essa ótica, tanto na graduação quanto nas formações continuadas, não suscitam mudanças de perspectivas e ampliação das compreensões e, tampouco, de atitudes das profissionais de enfermagem, surge a pergunta pela possibilidade de formação da equipe de enfermagem através das Metodologias Ativas. A pesquisa propõe-se a pensar acerca dos limites e das possibilidades das Metodologias Ativas na formação profissional para a enfermagem na graduação e, também, na formação em serviço ou formação continuada das enfermeiras. O esforço se orienta no sentido de compreender as intencionalidades das DCNs para a Enfermagem e, desse modo, verificar a possibilidade de estabelecer vinculações entre o que a república brasileira pensa, prescreve indica para o perfil profissional de enfermagem e aquilo que as Metodologias Ativas possibilitam. Os questionamentos motivadores da investigação se estabelecem nas bases teórico-metodológicas das Metodologias Ativas buscando perceber a formação da profissional da saúde, na área da enfermagem. O recorte na definição do problema da pesquisa motiva-se pelo silenciamento que se verifica nas produções que tematizam a questão teórica das Metodologias Ativas e, desse ponto, origina-se o problema central que quer estudar as compreensões, limites e possibilidades das Metodologias Ativas na formação da profissional da saúde da área de enfermagem. A problemática também envolve perguntas como: o que se compreende por Metodologias Ativas? As Metodologias Ativas viabilizam uma formação aproximada das exigências legais para o curso de enfermagem e, por isso, podem se constituir em alternativa? Quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas com mais eficácia na formação de profissionais da enfermagem? O tratamento da temática compreende uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Para esse movimento, agregam-se objetivos orientam as tematizações dos capítulos, na seguinte ordem: investigar no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT/BDTD), as produções sobre Metodologias Ativas e seus pressupostos teóricos; produzir entendimento sobre as Metodologias Ativas; conhecer teses centrais das Metodologias Ativas mais recorrentes na revisão de literatura; conhecer as bases teóricas das Metodologias Ativas mais indicadas e/ou, em nossa compreensão, mais adequadas para a formação de profissionais da enfermagem; compreender que limites e possibilidades apresentam as teorias investigadas. As práticas pedagógicas inseridas no processo de ensino/aprendizagem têm influência sobre o aprender do sujeito. Na formação das profissionais da área da saúde sugere-se utilizar estratégias que envolvam o protagonismo e as Metodologias Ativas parecem se colocar na direção do que é proposto nas DCNs.

Palavras-Chave: Formação das profissionais de enfermagem. Metodologias Ativas. Protagonismo. Formação Integral e humanista. Cuidado.

ABSTRACT

The in-service training action for nursing professionals motivates this dissertation study that is developed in search of new approaches and methodologies. When it appears that traditional methodologies and training with this perspective, both in undergraduate and continuing education, do not lead to changes in perspectives and expansion of understandings or attitudes of nursing professionals, the question arises about the possibility of training the team. of nursing through Active Methodologies. The research proposes to think about the limits and possibilities of Active Methodologies in professional training for undergraduate nursing and, also, in-service training or continuing education of nurses. The effort is aimed at understanding the intentions of the DCNs for Nursing and, thus, verifying the possibility of establishing links between what the Brazilian republic thinks, prescribes and indicates for the professional nursing profile and what Active Methodologies make possible. The questions that motivate the investigation are established in the theoretical-methodological bases of Active Methodologies, seeking to understand the training of health professionals in the field of nursing. The cut in the definition of the research problem is motivated by the silencing that is verified in the productions that thematize the theoretical issue of Active Methodologies and, from this point, arises the central problem that wants to study the understandings, limits and possibilities of Active Methodologies in training of health professionals in the nursing area. The issue also involves questions such as: what is understood by Active Methodologies? Do Active Methodologies enable a training approaching the legal requirements for the nursing course and, therefore, can they be constituted as an alternative? Which Active Methodologies can be applied more effectively in the training of nursing professionals? The treatment of the theme comprises a research of the literature review type with a qualitative and exploratory approach. For this movement, objectives are added to guide the themes of the chapters, in the following order: investigate in the database of the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in the data platform of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology/Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (IBICT/BDTD), productions on Active Methodologies and their theoretical assumptions; produce understanding of Active Methodologies; know central theses of the most recurrent Active Methodologies in the literature review; to know the theoretical bases of the most suitable Active Methodologies and/or, in our understanding, more adequate for the training of nursing professionals; understand what limits and possibilities present the investigated theories. Pedagogical practices inserted in the teaching/learning process influence the subject's learning. In the training of health professionals, it is suggested to use strategies that involve protagonism and the Active Methodologies seem to be in the direction of what is proposed in the DCNs.

Key words: Training of nursing professionals. Active Methodologies. Protagonism. Integral and humanist training. Caution.

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Relação do tipo de estudo (DM/TD) por ano de defesa.....18
Gráfico 02 - Número total de estudos por ano de defesa.....19
Gráfico 03 - Total de estudos por IES.....20
Gráfico 04 - IES (pública/ privada) por tipos de estudos (DM/TD).....20
Gráfico 05 - Tipos de estudos (DM/ TD) por região brasileira.....21

QUADROS

Quadro 01 - Síntese das produções acadêmicas selecionadas.....17
Quadro 02 - Caracterização dos estudos por título, autor, objetivo, metodologia e sujeito/ cenário da pesquisa.....22
Quadro 03 - Categoria: O panorama das Metodologias Ativas.....25
Quadro 04 - Categoria: Contribuições/ influência das Metodologias ativas na qualidade do ensino.....28
Quadro 05 - Categoria: Percepção dos docentes sobre os métodos ativos de ensino.....29
Quadro 06 - Categoria: Avaliação dos métodos ativos de ensino em disciplinas dos cursos da área da saúde.....31
Quadro 07 - Categoria: Pressupostos epistemológicos das Metodologias Ativas.....33
Quadro 08 - Síntese dos artigos encontrados na BVS.....35
Quadro 09 - Pontos positivos sobre a PBL identificados nos resultados dos estudos analisados por Santos *et al.* (2019).....40

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Total de Produções por descritor (CAPES).....13
Tabela 02 - Total de Produções por descritor (IBICIT/ BDTD).....14
Tabela 03 - Estudo/ Descritor/ Base de Dados.....16

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem;

BVS – Biblioteca Virtual em saúde;

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CUMED - Committee on Undergraduate Medical Education;

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais;

DeCs – Descritores em Ciências em Saúde;

DM – Dissertação de Mestrado;

HISA - História da Saúde Pública na América Latina;

IBECS - Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde;

IBICT/BDTD - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

IES – Instituições de Ensino Superior;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde;

MA – Metodologias Ativas;

MEDLINE - Medical Literature Analysis and Retrievel System Online;

MP – Metodologia da Problematização;

PBL/ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas;

Scielo - Scientific Eletronic Library Online;

SUS – Sistema Único de Saúde;

TBL/ABE - Team-Besead Learning (Aprendizagem Baseada em Equipes);

TD – Tese de Doutorado;

UFS – Universidade Federal de Sergipe;

Lembremo-nos de que o homem interior se renova sempre. A luta enriquece-o de experiência, a dor aprimora lhe as emoções e o sacrifício tempera-lhe o caráter. O Espírito encarnado sofre constantes transformações por fora, a fim de acrisolar-se e engrandecer-se por dentro.”

Chico Xavier

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1. METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DA PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 22

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM 45

2.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - PBL 48

2.3 SIMULAÇÃO REALÍSTICA 52

2.4 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO 54

3 BASES TEÓRICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS 58

3.1 PERCURSOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS 58

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM 64

4.1. Metodologias ativas enquanto possibilidade de formação integral humanitária para o exercício da enfermagem 70

4.2. Limitações de uma formação integral para o exercício da enfermagem a partir das Metodologias Ativas 73

CONSIDERAÇÕES FINAIS 75

REFERÊNCIAS 79

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas atividades acadêmicas desenvolvidas como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen-RS.

Construir a temática de um trabalho de dissertação é uma tarefa exigente. Nela somam-se os percursos de nossas histórias e experiências que se cultivam e reformulam ao longo dos anos e assume forças suficientes para mudar nossas metas e objetivos. A escolha aqui feita resulta de um movimento dinâmico, que se originou no ano de 2015 quando iniciei as atividades na coordenação do serviço de educação permanente em saúde na instituição de saúde em que atuo.

Na época, algumas inquietações eram latentes em minhas reflexões como a baixa adesão da equipe de enfermagem nas formações que aconteciam no próprio local de trabalho. Sem conhecer os referenciais pedagógicos da educação, foi-me, então, designada a tarefa de capacitar a equipe de enfermagem. Contudo, questionava-me acerca de como poderia mudar o cenário das formações e contribuir no processo de educação em serviço articulando a teoria à prática.

Paralelo a prática profissional, cursava a Pós-Graduação em Enfermagem Hospitalista em Clínica de Alta Complexidade, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, quando na disciplina de Educação em Saúde foram-me apresentadas as Metodologias Ativas de ensino, como uma prática inovadora para o processo de ensinar e aprender. Em busca de uma nova abordagem de educação para a formação da equipe de enfermagem, as Metodologias Ativas surgem como uma possibilidade? Diante disso, proponho a pesquisa acerca dos limites e possibilidades das Metodologias Ativas na formação profissional para a enfermagem, especialmente na graduação, mas, de alguma forma, também, com possibilidades de aplicação na formação em serviço ou formação continuada.

O conhecimento constitui a educação e lhe confere sentido. A forma como os conhecimentos são transmitidos, construídos e assimilados, reflete diretamente nos indivíduos, sejam estudantes ou professores e no âmbito escolar, da formação profissional e das práticas profissionais. Os modelos pedagógicos que primam pela transmissão ou construção do conhecimento, alinham-se conforme os cenários de

cada época, manifestam e constituem formas de conceber o conhecimento ou, em outras palavras, remetem a teorias e metodologias de como se processa o conhecimento e de como os indivíduos significam os fenômenos.

Histórica e comumente compreendido, as interrogações sobre o conhecimento surgem, no mundo ocidental, com os pensadores gregos e, entre eles, podemos identificar Sócrates (470-399a.C) e Platão (428/7-348/7a.C), formuladores de uma perspectiva idealista, racionalista, essencialista de conhecimento. Platão, por exemplo, sustentava que o conhecimento e a verdade eram *a priori* e estavam impressos na alma, porém, haviam sido esquecidos ao ganharmos um corpo físico. O conhecimento seria um movimento de recordação ou de conhecer novamente, que poderia ser alcançado com o desenvolvimento diligente da alma (CORTELLA, 2015, p. 76).

Nessa mesma linha de raciocínio, René Descartes (1596-1650), vários séculos após, defendia que o pensamento racional era a melhor forma de produzir conhecimento seguro. Para Descartes, a importância de um método orientador da produção racional do conhecimento, livre de dúvidas, seguro, ou seja, verdadeiro, é uma exigência, visto que é a razão que deduz as verdades de uma sistemática organização dos dados do mundo empírico.

Aristóteles (384-322aC), porém, trilha caminhos diversos de seu mestre Platão e sustenta que, a partir do mundo sensível é possível chegar às formas perfeitas. Continua sendo um essencialista, contudo aponta para uma perspectiva empírica do conhecimento. Contrariamente aos idealistas, os empiristas consideravam a experiência como a fonte de todo o conhecimento. Na modernidade, John Locke (1632-1704) chegou a comparar a mente humana a uma folha de papel limpa, em branco, na qual nada está escrito. O autor sustentava que a observação e a reflexão são as duas fontes para o conhecimento e que as ideias que temos e as que teremos surgirão delas. (LOCKE apud KUHN, CALLAI, TOSO, 2019, p. 481).

As práticas pedagógicas ou educativas estão articuladas à transmissão e/ou à construção do conhecimento, ou seja, com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moran (2018), os processos de aprendizagem são muitos, podendo ser formais e informais, contínuos, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Esses processos podem acontecer com bases em trocas entre os sujeitos envolvidos, ou seja, quem ensina e quem aprende necessita estar interligado em um processo de troca de conhecimento ou em práticas de simples transmissão. As Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Enfermagem descrevem, em seu artigo 14, que a estrutura do curso deverá assegurar, entre outras coisas, a "implementação de metodologias no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender". (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Parece ser interessante compreender as intencionalidades das DCNs para a Enfermagem e, desse modo, ser possível estabelecer vinculações entre o que a república brasileira pensa, prescreve indica para o perfil profissional de enfermagem e aquilo que as Metodologias Ativas possibilitam. Neste sentido, as DCNs descrevem o perfil do formando, egresso, como profissional "[...] com formação [...] humanista, generalista, critica, reflexiva, política e ético legal [...] capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano". (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Esta compreensão de profissional com olhar integral para com o paciente deve se fazer presente desde os primeiros semestres do curso de enfermagem.

Contudo, as constatações dão conta de que a formação das profissionais da saúde na área da enfermagem[1] está atrelada ao paradigma cartesiano-newtoniano, que acredita que para se conhecer algo, é preciso dividi-lo em partes e analisar cada uma destas como uma totalidade. Considerado como um método analítico, mecanicista e dualista, o paradigma cartesiano trata o ser humano apenas como um corpo, separando-o do espírito e da alma (RIBEIRO, 2008). Mas se o ser humano é um todo, como podemos estudá-lo em partes? Além disso, como pensar uma educação integral a partir de fragmentos e especializações desconectadas de interações sociais, culturais e econômicas? Para Esteves e Vasconcellos (2002) é essa atitude "analítica, reducionista, simplificadora e fragmentadora" que resulta na separação do saber. (VASCONCELLOS, 2002 apud RIBEIRO, 2008, p. 19). O modelo biomédico presente na área da saúde coloca a doença como objeto central, entretanto, autores concordam ser necessário repensar esse paradigma, no sentido de torná-lo mais humano. (RIBEIRO, 2008). Esta análise apresenta a necessidade de

[1] Considerando as informações contidas no COFEN – Conselho Federal de Enfermagem, disponível no endereço: www.cofen.gov.br, a maioria de profissionais da área de saúde, ligados à enfermagem é do gênero feminino. A porcentagem, segundo o portal, é superior a 80% de mulheres no exercício da profissão. Ancoradas nesta estatística, utilizamos no texto da dissertação o gênero feminino para mantermos a coerência da linguagem com a realidade concreta das profissionais em exercício nos diversos setores onde a enfermagem é exercida. Exceção nas passagens em que os autores/as autoras utilizam a linguagem hegemonicamente masculinizada.

pensar em pressupostos teóricos e metodológicos de ensino/aprendizagem e construção do conhecimento que compreendam o ser humano em sua complexidade e integralidade.

As práticas pedagógicas inseridas no processo de ensino/aprendizagem têm influência sobre o aprender do sujeito. Na formação dos mais diversos profissionais, entre, eles os da área da saúde, sugerem-se utilizar estratégias que envolvam o aluno ativamente no processo de construção de seu conhecimento. As Metodologias Ativas parecem se colocar na direção do que é proposto nas DCNs do curso de graduação em enfermagem. Para os estudiosos da área da enfermagem, essas metodologias colocam as alunas como protagonistas do seu aprendizado, por meio de sua participação direta e reflexiva em todas as etapas do processo de construção do conhecimento. Além disso, compreende-se que as Metodologias Ativas promovem a inter-relação entre as disciplinas, o que pode contribuir para a compreensão do processo saúde-doença em todas as suas dimensões de cuidado: biológica, social, psicológica e espiritual.

O presente estudo, a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, apresenta como tema as Metodologias Ativas, delimitando suas bases teórico-metodológicas. Em vista do encontrado no levantamento de dados acerca do estado do conhecimento, constata-se um número reduzido de dissertações e teses que enfrentam, de modo detido, as compreensões teóricas e metodológicas das Metodologias Ativas. Desse modo, o problema da pesquisa se expressa na questão: que limites e possibilidades as bases teóricas metodológicas das Metodologias Ativas desencadeiam na formação da profissional da saúde, na área da enfermagem? O recorte na definição do problema da pesquisa motiva-se pelo silenciamento que se verifica nas produções que tematizam a questão teórica das Metodologias Ativas.

Ao problema principal somam-se um conjunto de questões norteadoras que ajudam a delinear o percurso de investigação da dissertação e contribuem com a apropriação dos conceitos/categorias necessárias à dissertação: o que se compreende por Metodologias Ativas? As Metodologias Ativas viabilizam uma formação aproximada das exigências legais para o curso de enfermagem e, por isso, podem se constituir em alternativa? Quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas com mais eficácia na formação de profissionais da enfermagem?

A partir da problemática de pesquisa, o objetivo geral define-se por estudar as

compreensões, limites e possibilidades das Metodologias Ativas na formação da profissional da saúde da área de enfermagem. Ao problema geral agregam-se objetivos específicos que orientam as tematizações dos capítulos, na seguinte ordem: investigar no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT/BDTD), as produções sobre Metodologias Ativas e seus pressupostos teóricos; produzir entendimento sobre as Metodologias Ativas; conhecer teses centrais das Metodologias Ativas mais recorrentes na revisão de literatura; conhecer as bases teóricas das Metodologias Ativas mais indicadas e/ou, em nossa compreensão, mais adequadas para a formação de profissionais da enfermagem; compreender que limites e possibilidades apresentam as teorias que investigamos, no sentido de sustentar as Metodologias Ativas na formação para o exercício da enfermagem.

O tratamento da temática e dos objetivos propostos para esta dissertação compreendem uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica constitui a base para o desenvolvimento de uma investigação científica e permite situar o cenário de uma temática, bem como, identificar as produções e as direções da comunidade científica sobre o que se tem pouco trabalhado. A investigação realiza-se com base em materiais disponíveis, tais como: teses, dissertação, artigos e livros e opera no sentido da análise de conteúdo.

Do ponto de vista de sua classificação, segundo sua finalidade, esta dissertação trata de uma pesquisa básica que, segundo Gil (2010, p. 26), “[...] reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna do conhecimento”. Quanto a sua classificação, segundo os objetivos gerais, assume características de uma pesquisa exploratória que “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2010, p. 27). Por fim, quanto ao método configura-se como uma pesquisa bibliográfica uma vez que é produzida amparada em “material já publicado [...e] inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p. 29).

Diante dos elementos apresentados, a arquitetura desta dissertação assume a seguinte estrutura: no capítulo primeiro são apresentados os dados levantados na

revisão bibliográfica, assim como o panorama das Metodologias Ativas e os dados encontrados sobre suas bases teóricas e metodológicas na literatura científica. O capítulo segundo caracteriza as Metodologias Ativas e destaca aquelas mais discutidas na literatura científica, bem como, suas contribuições para a formação de profissionais da enfermagem. No capítulo terceiro são apresentadas as teorias que sustentam as Metodologias Ativas. No capítulo quarto são debatidos os achados que sustentam as Metodologias Ativas na formação da Enfermeira e se esforça no sentido de analisar seus limites e possibilidades para a formação dessas profissionais da saúde.

1. METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DA PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Este capítulo tece um levantamento das produções científicas em um período de cinco anos que discutem as Metodologias Ativas na formação da profissional de saúde na área da enfermagem. O objetivo desse estudo é verificar, a partir das bases de dados, as teorizações assumidas pelas publicações que se aproximam do objeto de pesquisa definido para esta dissertação e que possam constituir pressupostos para significar a ação de formação superior – graduação – e, também, continuada para o setor de enfermagem, através das Metodologias Ativas.

Nesse sentido, o levantamento das produções é realizado em duas bases de dados nacionais, sendo uma o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a outra a plataforma de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT/BDTD). O levantamento foi realizado no período de agosto a outubro de 2019 com buscas desenvolvidas através dos descritores definidos a partir da temática de interesse para a dissertação e foram utilizadas as combinações de palavras assim definidas: *"Metodologias Ativas, Pragmatismo"; "Metodologias Ativas, Teoria do Conhecimento"; "Metodologias Ativas, Epistemologia"; "Metodologias Ativas"* e *"Metodologias Ativas, Enfermagem".*

Para o refinamento da seleção foi necessário delimitar a pesquisa por meio do uso de filtros. Dessa forma, o primeiro filtro utilizado foi o recorte temporal compreendido entre o período de *janeiro de 2014 a janeiro de 2019*. O segundo filtro corresponde à área do conhecimento designada *Ciências da Saúde*. E por fim, o terceiro filtro é referente ao tipo de estudo que será analisado, sendo considerados para esta pesquisa, *Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD)*.

O levantamento das produções, na prática, se realizou nas seguintes etapas:

a) Pré-Triagem: nesta etapa os descritores (um por sua vez) foram digitados na busca, gerando um número "x" de estudos encontrados. Na sequência os filtros (recorte temporal de cinco anos, ciências da saúde e DM/TD) foram acrescentados, resultando em um novo número de produções acadêmicas que foram selecionadas a passar pela triagem;

b) Triagem: nesta etapa realizou-se a leitura do título, resumo e objetivo de cada estudo pré-selecionado. Excluíram-se as produções que não correspondiam à

temática proposta na pesquisa. Além disso, as produções que se repetiam entre os distintos descritores e textos com acesso restrito foram eliminadas da seleção. As produções selecionadas foram salvas em pastas virtuais e identificadas através dos descritores que as selecionaram;

c) Análise: na terceira e última etapa realizou-se a leitura na íntegra das TD e DM selecionadas, e com isso constatou-se que alguns estudos que aparentemente abordavam não condiziam com a proposta de estudo de interesse e foram excluídos.

A tabela de número um apresenta as etapas e o número de estudos encontrados por descritor, a partir das buscas na plataforma CAPES.

Tabela 01 – Descritor x Total de Produções (CAPES)

Base de Dados: CAPES				
DESCRITOR	**PRÉ-TRIAGEM**	**TRIAGEM**	**ANÁLISE**	**SELECIONADOS**
"Metodologias Ativas, Pragmatismo".	615	90	7	4
"Metodologias Ativas, Teoria do Conhecimento".	1465	87	7	4
"Metodologias Ativas, Epistemologia"	6824	126	6	4
"Metodologias Ativas"	34665	1524	6	4
"Metodologias Ativas, Enfermagem"	1	1	1	1
Número Parcial dos Estudos selecionados	43.570	1828	27	17
Estudos em repetição				13
Número Total dos Estudos Selecionados				4

Fonte: Autora, 2019.

Com a combinação de descritores *"Metodologias Ativas, Pragmatismo"*, foram encontrados 615 resultados. Realizada a pré-triagem com o acréscimo dos filtros (*recorte temporal de cinco anos, ciências da saúde e TD/DM*) a amostra reduziu-se para 90 resultados. Contudo, após leitura dos títulos, resumos e objetivos foram selecionados sete resultados. Na etapa da análise, após leitura na íntegra quatro estudos foram selecionados. Para a pesquisa com os descritores *"Metodologias Ativas, Teoria do Conhecimento"*, surgiram 1465 resultados. Com a aplicação dos filtros, foram encontrados 87 resultados. Após a leitura dos títulos, resumos e objetivos foram acolhidos sete resultados. Da análise e leitura, na íntegra, destas produções, quatro estudos foram selecionados. Na busca com os descritores *"Metodologias Ativas, Epistemologia"* surgiram 6824 resultados. Com a aplicação dos filtros foram

encontrados 126 resultados que, após análise dos títulos, resumos e objetivos permaneceram seis trabalhos para serem lidos na íntegra. Destes, apenas um estudo foi excluído, permanecendo na amostra final, quatro estudos. A pesquisa com o descritor *"Metodologias Ativas"*, localizou 34665 resultados. Após aplicados os filtros, reduziram-se para 1524 resultados. Entretanto, após a leitura dos títulos, resumos e objetivos, surgiram seis produções para serem lidas na íntegra. Destas, quatro permaneceram na amostra. Por fim, com a compilação dos descritores *"Metodologias Ativas, Enfermagem"* foi localizado apenas um estudo e este por sua vez, correspondia aos critérios de seleção da amostra. Dos 17 estudos que emergiram para compor a amostra, em 13 se constataram repetições. Dessa forma, a pesquisa na plataforma CAPES totalizou em quatro produções científicas, sendo duas TD e duas DM.

A tabela de número dois descreve as etapas e o número de produções encontradas por descritores na plataforma IBICT/BDTD.

Tabela 02 – Descritor x Total de Produções (IBICT/BDTD)

Base de Dados: IBICT/BDTD				
DESCRITOR	**PRÉ-TRIAGEM**	**TRIAGEM**	**ANÁLISE**	**SELECIONADOS**
"Metodologias Ativas, Pragmatismo".	9	0	0	0
"Metodologias Ativas, Teoria do Conhecimento".	191	129	1	0
"Metodologias Ativas, Epistemologia"	58	40	0	0
"Metodologias Ativas"	2520	1404	15	09
"Metodologias Ativas, Enfermagem"	563	108	5	4
Total Parcial	3341	1681	21	13
Estudos em Repetição				3
Estudos Selecionados				10

Fonte: Autora, 2020.

Na pesquisa realizada na plataforma de dados do IBICT/BDTD, conforme tabela acima, a combinação de descritores *"Metodologias Ativas, Pragmatismo"*, resultou em nove estudos, acrescentando os filtros (*recorte temporal de cinco anos, ciências da saúde e TD/DM*) nenhum resultado surge como evidência. Na pesquisa com os descritores *"Metodologias Ativas, Teoria do Conhecimento"*, surgiram 191 resultados. Após a aplicação dos filtros, foram encontrados 129 resultados e, na sequência, com a leitura dos títulos, resumos e objetivos, apenas um resultado foi mantido, No entanto, após análise na integra este estudo foi eliminado da amostra.

Na busca com os descritores *"Metodologias Ativas, Epistemologia"* surgiram 58 resultados. Aplicados os filtros, foram encontrados 40 resultados. Contudo, após análise dos títulos, resumos e objetivos, nenhuma produção se aproximou da proposta da pesquisa para esta dissertação. A pesquisa com o descritor *"Metodologias Ativas"*, localizou 2.520 resultados. Aplicados os filtros, 1.404 resultados foram encontrados. Porém, após a leitura dos títulos, resumos e objetivos, 15 produções foram selecionadas. Realizada a leitura na íntegra, nove estudos são selecionados a compor a amostra. Realizada nova busca com os descritores "Metodologias Ativas, Enfermagem", emergiram 563 estudos, que após a aplicação dos filtros reduziram-se para 108 e, com a análise dos títulos, resumos e objetivos, apenas cinco estudos foram selecionados. Após a leitura na íntegra, subsistem na amostra quatro produções. Somando-se todas as produções, permanecem 13 trabalhos, sendo que destas três encontravam-se repetidas. Dessa forma, a pesquisa na plataforma do IBICT/BDTD, totalizou em dez estudos acadêmicos, sendo sete DM e três TD.

Os trabalhos encontrados na plataforma CAPES e IBICIT/BDTD foram compilados, totalizando 14 estudos. No entanto, quatro produções encontradas na plataforma CAPES também foram encontradas na base de dados do IBICT/BDTD, assim, a amostra final está comporta por dez estudos, sendo sete DM e três TD. A tabela de número três, contém as produções selecionadas, o descritor que as localizou e a plataforma de dados em que os estudos estão indexados.

Tabela 03 – Estudo/ Descritor/ Base de dados.

Estudo **Tipo de Estudo**	**MA[2], Press. Epistemológicos**	**MA, Teoria do Conhecimento**	**MA, Epistemologia**	**BASE**	**MA, Enfermagem**
01 - O Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Atenção Farmacêutica TD	CAPES IBICT	CAPES	CAPES	CAPES IBICT	
02 - Aula dialogada na educação médica: um estudo quantitativo TD	CAPES IBICT	CAPES	CAPES	CAPES IBICT	
03 - Análise das Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem DM	CAPES IBICT	CAPES	CAPES	CAPES IBICT	
04 - Efetividade do método Team-Based Learning no	CAPES IBICT	CAPES	CAPES	CAPES IBICT	

[2] MA: Metodologias Ativas.

processo de ensino aprendizagem em Fisioterapia DM					
05 – Concepções de docentes sobre o uso de Metodologias Ativas: um enfoque na formação de enfermeiro.				IBICT	IBICT
06 – Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team- Based Learning) para utilização em um curso de medicina.				IBICT	
07 – Metodologias Ativas no processo de ensino da Enfermagem: revisão integrativa.				IBICT	IBICT
08 - Metodologias Ativas de ensino na graduação em Enfermagem; reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade				IBICT	IBICT
09 – As Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do ensino superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto				IBICT	
10 - Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem: saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem					IBICIT

FONTE: Autora, 2019.

Como se observa na tabela número 3, na plataforma CAPES os estudos se repetiram em todos os descritores, com exceção para o descritor "*Metodologias Ativas, Enfermagem",* em que não foram encontradas produções pertinentes ao estudo. Entretanto, na base de dados IBICT/BDTD apenas os descritores *"Metodologias Ativas" e "Metodologias Ativas, Enfermagem"* apontaram para produções que se aproximaram da temática de interesse e objeto de estudo dessa dissertação.

O quadro de número um, lista as dez publicações que compõem a amostra, caracterizadas quanto ao título, autoria, nível de produção acadêmica (dissertação ou tese), ano de defesa, instituição de origem e programa acadêmico.

Quadro 01 – Síntese das produções acadêmicas selecionadas.

AMOSTRA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS			
Nome da produção	**Autor (a)**	**Nível da produção acadêmica/Ano de defesa**	**Instituição / Programa Acadêmico**
01 - O Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Atenção Farmacêutica	Alessandra Rezende Mesquita	TD 2015	Universidade Federal de Sergipe Doutorado em Ciências da Saúde
02 - Aula dialogada na educação médica: um estudo quantitativo	Laura Severo da Cunha	TD 2015	Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul Doutorado em Ciências da Saúde e Medicina
03 - Análise das Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem	Lorenna Dos Santos Soares	DM 2017	Universidade Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Pará Mestrado em Enfermagem
04 - Efetividade do método Team-Based Learning no processo de ensino aprendizagem em Fisioterapia	Victor Hugo De Sousa Utida	DM 2018	Universidade Federal de Goiás Mestrado em Assistência e Avaliação em Saúde
05 – Concepções de docentes sobre o uso de Metodologias Ativas: um enfoque na formação de enfermeiro.	Gésica Kelly da Silva Oliveira	DM 2017	Universidade Federal de Pernambuco Mestrado em Educação Ciências e Matemática
06 – Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team-Based Learning) para utilização em um curso de medicina.	Carlos Alberto de Oliveira	DM 2014	Pontifica Universidade Católica de São Paulo Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde
07 – Metodologias Ativas no processo de ensino da Enfermagem: revisão integrativa.	Lídia Catarina Weber	DM 2018	Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado Mestrado em Ensino
08 – Metodologias Ativas de ensino na graduação em Enfermagem; reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade	Glebson Moura Silva	TD 2017	Universidade Federal de Sergipe Doutorado em Educação
09 – As Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do ensino superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto	Tamara Moreira da Silva Neiva	DM 2018	Universidade Federal de Sergipe Mestrado Profissional em Administração Pública
10 - Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem: saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem	Paulo Aylen Nascimento de Mâcedo	DM 2017	Universidade Estadual do Ceará Mestrado Profissional em Ensino na Saúde

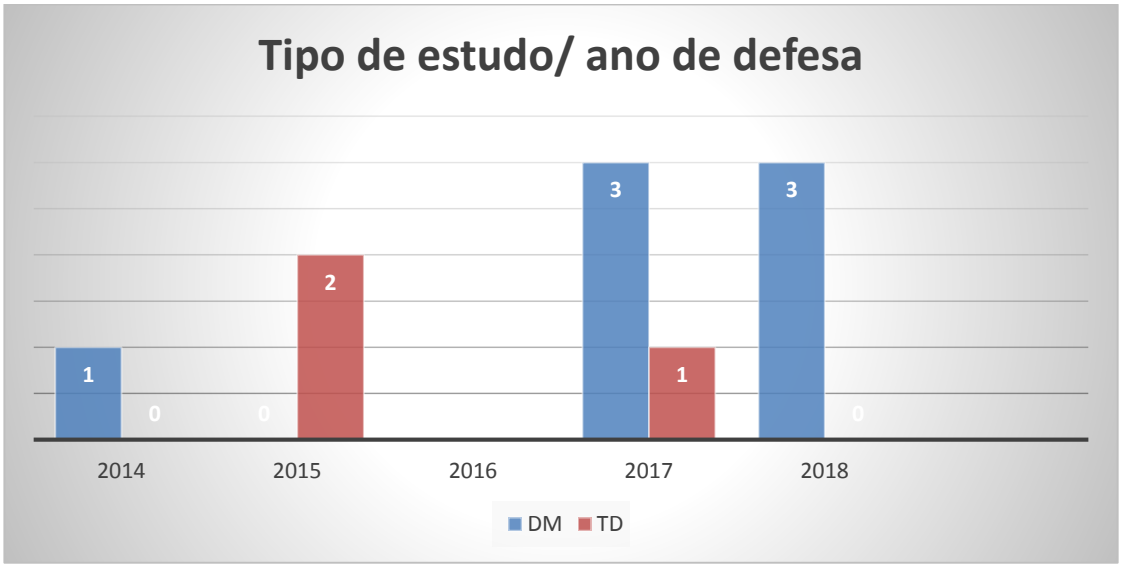
Fonte: Autora, 2019.

Os gráficos que seguem representam o panorama geral dos estudos selecionados. Contém, ano de publicação, ano de defesa, tipo de estudo, tipo de IES

e região que abrange. Achou-se pertinente a apresentação destes dados, pois eles representam o perfil dos estudos selecionados, uma vez que tais informações contribuem na análise destas produções.

Em relação ao ano de defesa das produções selecionadas e ao tipo/nível de estudo desenvolvido, constata-se que no recorte temporal de cinco anos, o ano de 2017 é o período com maior número de estudos publicados, três DM e um TD. Seguido do ano de 2018 com a publicação de três estudos do tipo DM. Para o ano de 2015 foram publicadas duas TD e nenhuma dissertação de mestrado e no ano de 2014 foram produzidas uma DM e nenhuma tese de doutorado. Porém, no ano de 2016 não foram encontrados estudos com a delimitação da temática em interesse. O gráfico abaixo, de número 01, ilustra os tipos de estudo por ano de publicação.

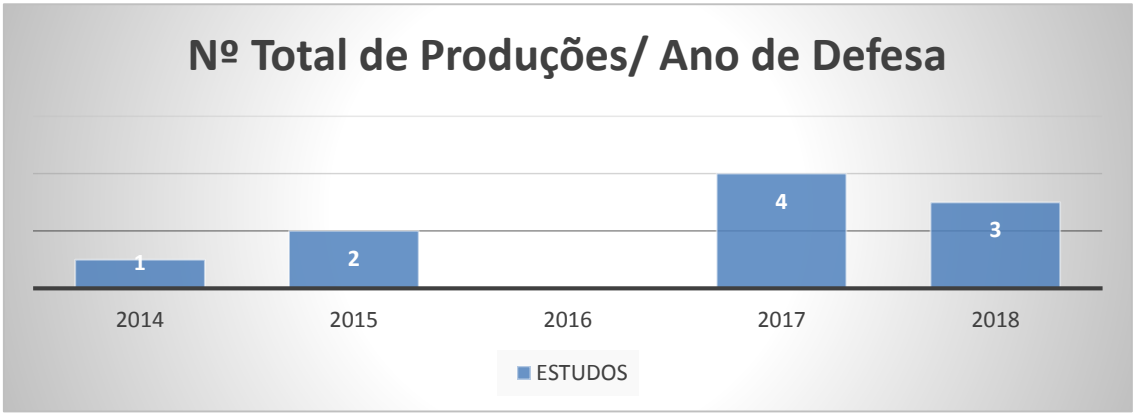
Gráfico 01 – Relação do tipo de estudo (DM/TD) por Ano de Defesa.



Fonte: AUTORA, 2019.

O gráfico de número dois representa a relação do número total de estudo por ano de defesa.

Gráfico 02 – Relação do número total de estudos por ano de defesa.



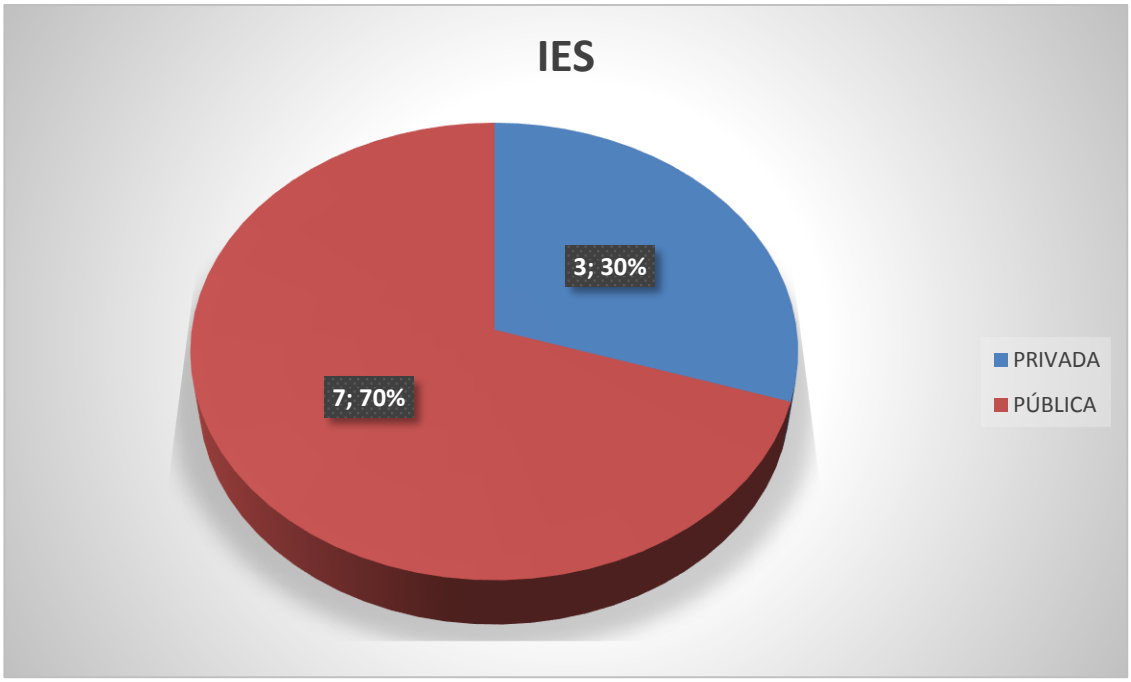
Fonte: AUTORA, 2019.

Realizada a análise dos dois gráficos, evidencia-se que no ano de 2016 não ocorreram estudos sobre a temática. Entretanto, o período que mais realizou produções acadêmicas que abordam o tema de interesse foi o ano de 2017, seguido pelo ano de 2018, o que pode ser justificado pelo crescimento das Metodologias Ativas dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente nos cursos da área da saúde, em que elas têm sido apresentadas como uma proposta pedagógica inovadora.

O período de maior produção de TD foi o ano de 2015, com um decréscimo nos anos subsequentes. Em relação as DM, os anos em que houveram estudos produzidos, 2014, 2017 e 2018 mantiveram a média de um a três estudos por ano. No mais, nos anos de 2015 e 2016 não foram localizados estudos do tipo DM. Foram encontrados mais estudos do tipo DM que retratam as Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde do que estudos do tipo TD. Percebe-se que as pesquisas nesta área apresentam forte tendência à expansão. Suspeita-se que esse movimento esteja associado à necessidade demandada pelos professores em proporcionar competências e habilidades práticas para os estudantes e, ao mesmo tempo, uma orientação das próprias políticas educacionais dirigidas à educação superior.

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES) nas quais os estudos foram desenvolvidos, 70% pertencem a IES públicas e 30% a IES privadas. O gráfico de número três representa o total de estudos acadêmicos por IES.

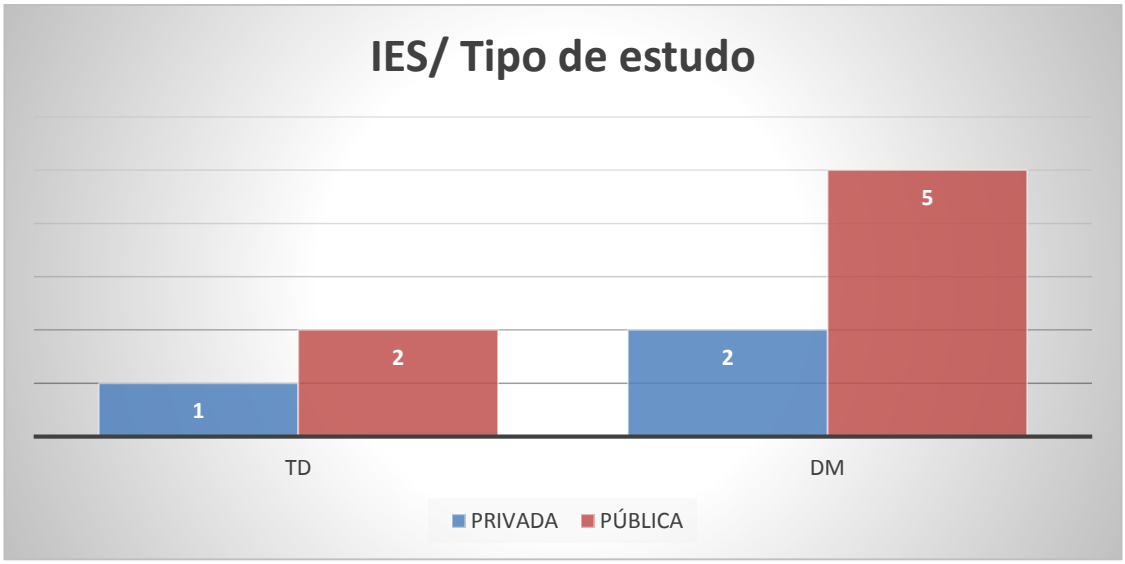
Gráfico 03 – Total de estudos por IES.



Fonte: AUTORA, 2019.

Em relação aos tipos de estudos (DM/TD) por IES (pública/privada) em que foram desenvolvidas as pesquisas, duas teses foram redigidas em IES públicas e uma tese em IES privada. Sobre as dissertações, cinco delas foram desenvolvidas em IES públicas e duas em IES privada. O gráfico de número quatro representa os tipos de estudos por IES.

Gráfico 04 – IES (pública/privada) por tipos de estudos (DM/TD).

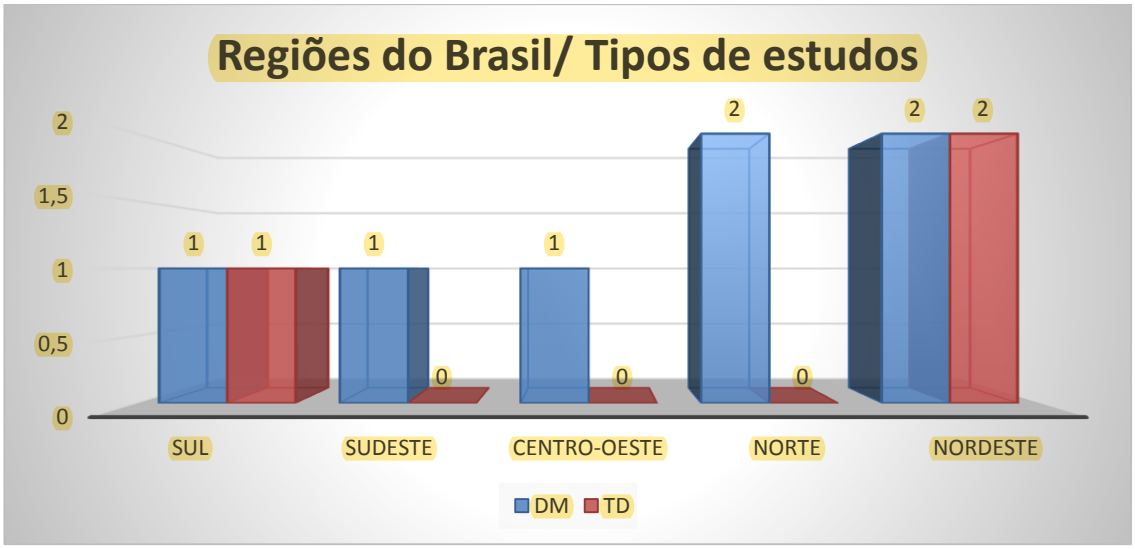


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da pesquisa no CAPES e IBICT/BDTD, 2019.

Acerca das regiões do Brasil nas quais os estudos foram desenvolvidos, o maior número de estudos teve sua produção na região Nordeste do país: duas TD e duas DM, seguidas pela região Norte com dois estudos do tipo DM, região Sul com um estudo do tipo DM e um estudo do tipo TD e região Sudeste e Centro-Oeste com um estudo do tipo DM.

O gráfico de número cinco representa os tipos de estudos por região brasileira.

Gráfico 05: Tipos de estudos (DM/TD) por região brasileira.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da pesquisa no CAPES e IBICT/BDTD, 2019.

Evidencia-se que a Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizada na região Nordeste do Brasil, produziu o maior número de estudos referente às Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde, ou seja, três pesquisas, sendo que destas, uma foi produzido no programa de doutorado em ciências da saúde, um no programa de doutorado em educação e um no programa do mestrado profissional em administração pública. A universidade adere às Metodologias Ativas de ensino como instrumento pedagógico nos cursos da área da saúde, o que pode justificar o maior número de produções referente à temática nesta instituição (NEIVA, 2018).

Em relação aos programas acadêmicos em que estavam inseridos os estudos, cinco dos dez programas não eram da área da saúde, entretanto, todas as autoras e os autores são graduadas/os em cursos da área da saúde, tais como: enfermagem, medicina, farmácia e fisioterapia. Os profissionais que mais produziram sobre a temática são da área de saúde da enfermagem - quatro estudos - e profissionais

médicos - quatro estudos -, seguidos por profissionais da área da fisioterapia - um estudo - e da farmacêutica - um estudo -.

Diante dos dados apresentados nos parágrafos anteriores, resume-se: entre as dez produções selecionadas, sete são DM e três, TD. O período de maior produção de estudos acadêmicos acerca da temática foi o ano de 2017 com quatro produções acadêmicas. As produções selecionadas pertencem 70% a IES públicas e o Nordeste brasileiro tem sido a região com maior número de produções a nível *stricto sensu*, com destaque para Universidade Federal de Sergipe que produziu duas TD e uma DM. Os autores dos estudos estão inseridos em distintos programas a nível stricto sensu, porém todos tem graduação em áreas da saúde. As profissionais enfermeiras e médicos foram os profissionais que mais publicaram estudos sobre as Metodologias Ativas.

No quadro de número dois caracterizamos os estudos quando ao Título, Autor, Objetivo geral, Metodologia Utilizada e Sujeitos/Cenários de Pesquisa.

Quadro 02 – Caracterização dos estudos por Título, Autor, Objetivo, Metodologia e Sujeito/Cenários da pesquisa.

Estudo e Autor	Objetivo Geral	Metodologia de Pesquisa	Sujeito/ Cenário de Pesquisa
01- O Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Atenção Farmacêutica. Alessandra Rezende Mesquita	Avaliar o uso de Metodologias Ativas no ensino da atenção farmacêutica.	Revisão sistemática da literatura e Estudo qualitativo.	Docentes e discentes Inseridos na disciplina de atenção farmacêutica.
02- Aula dialogada na educação médica: um estudo quantitativo. Laura Severo da Cunha	Avaliar o desempenho de aprendizagem relativa a conhecimento de acadêmicos de graduação em medicina após aula expositiva dialogada	Estudo Quantitativo, Randomizado	Discentes do 7º e 8º semestre do curso de medicina que estão matriculados nas disciplinas Prática em Saúde do Adulto e Idoso II.
03 - Análise das Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem Lorenna Dos Santos Soares	Analisar as Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem.	A trajetória metodológica seguiu duas etapas na sequência cronológica: Revisão Integrativa e desenvolvimento de um Ambiente Virtual Aprendizado.	Cenário – desenvolvimento de um AVP.
04 - Efetividade do método Team-Based Learning no processo de ensino	Avaliar a efetividade do método TBL no processo de ensino	Pesquisa com abordagem Quantiqualitativa.	Discentes e docentes do curso de Fisioterapia da Pontifícia

aprendizagem em Fisioterapia. Victor Hugo De Sousa Utida	aprendizagem em um curso de Fisioterapia.		Universidade Católica de Goiás, Brasil.
05 – Concepções de docentes sobre o uso de Metodologias Ativas: um enfoque na formação de enfermeiro. Gésica Kelly da Silva Oliveira	Investigar a percepção dos docentes do curso de graduação em enfermagem sobre a utilização e contribuição das Metodologias Ativas da aprendizagem no processo de formação e desenvolvimento do profissional enfermeiro.	Estudo de natureza quali-quantitativa, de caráter exploratório-descritivo.	Docentes do curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário do Agreste Pernambucano.
06 – Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team- Based Learning) para utilização em um curso de medicina. Carlos Alberto de Oliveira	Empregar e avaliar o uso do TBL como uma estratégia metodológica de ensino-aprendizagem em um curso de medicina.	Estudo exploratório, descritivo, quali-quantitativo.	Docentes e Discentes do segundo ano de medicina da PUC/SP campos Sorocaba.
07 – Metodologias Ativas no processo de ensino da Enfermagem: revisão integrativa. Lídia Catarina Weber	Identificar e analisar a produção científica brasileira sobre o uso das Metodologias Ativas no ensino da Enfermagem.	Pesquisa exploratória, do tipo revisão integrativa, de abordagem qualitativa	
08 - Metodologias Ativas de ensino na graduação em Enfermagem: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade. Glebson Moura Silva	Compreender o papel das Metodologias Ativas de ensino, na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Sergipe, Campus Lagarto.	Abordagem qualitativa e quantitativa e revisão sistemática.	Docentes e discentes do departamento de enfermagem da UFS Campus Lagarto.
09 – As Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do ensino superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto. Tamara Moreira da Silva Neiva	Verificar de que forma as Metodologias Ativas aplicadas no curso de medicina da UFS Campus Lagarto influenciam na qualidade de ensino.	Estudo quali-quantitativo.	Docentes e discentes do III ciclo do curso de medicina da UFS Campus Lagarto.
10 - Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem:	Caracterizar os saberes e as possibilidades de	Pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva.	Sujeitos foram 27 docentes que ministravam disciplinas

saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem. Paulo Aylen Nascimento de Mâcedo	utilização das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na formação de enfermeiros.		no curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em Fortaleza-CE.

Fonte: Autora, 2019.

Quanto ao delineamento das pesquisas, um estudo do tipo DM realizou uma revisão integrativa, um estudo do tipo DM de abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo TD uma abordagem do tipo quantitativa. Os demais estudos apresentaram abordagens mistas, sendo quatro estudos do tipo DM com abordagem qualiquantitativa; uma TD do tipo revisão sistemática e abordagem qualitativa; uma TD com abordagem qualiquantitativa e revisão sistemática e um estudo do tipo DM que realizou revisão integrativa de abordagem qualitativa.

Na continuidade do desenvolvimento das análises, a leitura na íntegra das produções acadêmicas que compuseram a amostra permitiu evidenciar que o objeto de estudo destas produções se aproxima e tece um cenário que caracteriza os tipos existentes de Metodologias Ativas. Os trabalhos analisados estudam contribuições das metodologias para a formação do profissional da área da saúde e da percepção dos docentes e discentes sobre os métodos ativos de ensino. Em contrapartida, não deixam de anunciar as fragilidades e limitações encontradas para o desenvolvimento das Metodologias Ativas, seja em sala de aula ou nos ambientes em que elas são aplicadas. Em relação aos pressupostos teóricos das Metodologias Ativas, apenas um estudo abordou brevemente o assunto.

Perante o silêncio encontrado nas produções acadêmicas sobre os pressupostos teóricos das Metodologias Ativas e suas possíveis aplicações no campo da formação de profissionais da enfermagem, objeto principal deste estudo, buscou-se, com base nos dados levantados, descrever as proposições e as considerações mais relevantes elencadas pelos autores sobre as Metodologias Ativas na formação da profissional da saúde. Dessa forma, para melhor exemplificação dos achados relevantes ao estudo, optou-se por reunir os resultados em categorias que serão apresentados nos parágrafos a seguir. As categorias que emergiram estão relacionadas ao contexto que se apresentam os estudos selecionados e podem ser expostos do seguinte modo: o panorama das Metodologias Ativas; a influência das Metodologias Ativas na qualidade do ensino; percepção dos docentes sobre os

métodos ativos de ensino; avaliação dos métodos ativos de ensino em disciplinas dos cursos da área da saúde, e pressupostos epistemológicos das Metodologias Ativas. Para melhor compreensão, os estudos referentes a cada categoria foram dispostos em quadros e após é desenvolvida uma contextualização.

Quadro 03 - Categoria: O panorama das Metodologias Ativas

Título/ Autor	Nível da produção acadêmica/ Ano de defesa	Objetivos	Metodologia
O Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Atenção Farmacêutica. Alessandra Rezende Mesquita	TD 2015.	Avaliar o uso de Metodologias Ativas no ensino da atenção farmacêutica.	Revisão sistemática da literatura e Estudo qualitativo.
Análise das Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem Lorenna Dos Santos Soares	DM 2017.	Analisar as Metodologias Ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Revisão Integrativa.
Metodologias Ativas no processo de ensino da Enfermagem: revisão integrativa. Lídia Catarina Weber	DM 2018.	Identificar e analisar a produção científica brasileira sobre o uso das Metodologias Ativas no ensino da Enfermagem.	Pesquisa exploratória, do tipo revisão integrativa, de abordagem qualitativa.
Metodologias Ativas de ensino na graduação em Enfermagem: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade. Glebson Moura Silva	TD 2017	Compreender o papel das Metodologias Ativas de ensino, na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Sergipe, Campus Lagarto.	Abordagem qualitativa e quantitativa e revisão sistemática.

Fonte: Autora, 2019.

O quadro de número três representa os estudos que tecem o panorama das Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde. O estudo de Mesquita (2015), Soares (2017), Weber (2018), Silva (2017), quando compilados caracterizam um panorama geral do que já existe em termos de publicações referente às Metodologias Ativas na formação da profissional da área da saúde no Brasil. Convém salientar que as plataformas de dados utilizadas por eles para a busca das produções cientificas foram: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), SciElo (Scientific Eletronic Library Online),

Lilacs (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrievel System Online), IBECS (Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde), CUMED (Committee on Undergraduate Medical Education), HISA (História da Saúde Pública na América Latina) e Biblioteca Cochrane.

Sendo assim, a revisão integrativa realizada por Soares (2017), apresenta o cenário das Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde. Entre os critérios de inclusão definidos pelo autor com recorte temporal de 12 anos (2004 a 2016), 25 artigos foram selecionados para compor a amostra final da pesquisa. Destes estudos, o Brasil foi o país com maior número de publicações (19 artigos), sendo seis artigos provenientes da Região Sudeste do país. Com relação ao ano de publicação, 2010 é o ano com mais artigos publicados, com seis estudos. O curso de graduação que apresenta o maior número de produções científicas é enfermagem, com 11 estudos publicados (SOARES, 2017).

Soares (2017) evidencia nos artigos disponíveis a prevalência dos métodos tradicionais de ensino nas IES. Tal fato pode se justificar, pois a maioria das instituições possui tempo longo de existência e há ênfase nas metodologias tradicionais. Ao mesmo tempo, Soares (2017), busca examinar quais são as opiniões, conhecimentos e atitudes dos docentes dos cursos de graduação da área da saúde sobre as metodologias de ensino e constatou as seguintes impressões: no quesito opinião evidencia-se a prevalência dos métodos tradicionais de ensino nas IES; no fator conhecimento, foi demonstrado pouco domínio dos docentes sobre as Metodologias Ativas e; no item atitude, perceberam-se atitudes imobilistas para o movimento da substituição dos métodos tradicionais de ensino pelas metodologias inovadoras. Para finalizar, o autor destaca a importância de mais estudos que abordem o processo ensino-aprendizado com utilização das Metodologias Ativas (SOARES, 2017).

Nessa mesma perspectiva de análise, corrobora Weber (2018) que realizou uma revisão integrativa com o objetivo de identificar e analisar as produções científicas brasileiras que abordam as Metodologias Ativas no ensino da enfermagem. Neste estudo, de recorte temporal de 16 anos (2001 a 2017), o autor selecionou 22 artigos. Na análise dos mesmos identificou que as Metodologias Ativas de ensino mais utilizadas nos cursos de enfermagem são a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Metodologia da Problematização (MP) e a Simulação. Contudo, evidencia na

fala dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, que a falta de conhecimento teórico e prático dos docentes para utilizar as Metodologias Ativas como estratégia pedagógica, tornam as ações técnicas, afastando-as da proposta de método ativo (WEBER, 2018, apud WATERKEMPER; PRADO, 2011; PAIM; IAPPE; ROCHA; 2015).

Dessa forma, cita as principais dificuldades encontradas na aplicabilidade das Metodologias Ativas nos cursos de graduação em enfermagem, tais como: problemas na base curricular, resistência dos docentes e dificuldade de compreensão do uso do método (WEBER, 2018). Evidencia, em sua análise, que os cursos de Enfermagem têm buscado utilizar estratégias pedagógicas ajustadas em cenários de práticas, no entanto, não estão estruturados para proporcionar aos alunos as ferramentas apropriadas para a construção do conhecimento.

O estudo desenvolvido por Mesquista (2015) procurou avaliar o uso das Metodologias Ativas no ensino da atenção farmacêutica. Primeiramente o autor realizou uma revisão sistemática de literatura, em que elencou 25 estudos acadêmicos sobre o ensino de atenção farmacêutica no mundo. Na sequência realizou um grupo focal com os docentes da disciplina de atenção farmacêutica em IES pública do Brasil, para obter a opinião dos docentes sobre os conteúdos e estratégias de ensino mais apropriadas para a disciplina. Na terceira etapa do projeto ocorreu à fase de implementação da disciplina, em que foram utilizadas Metodologias Ativas de aprendizagem, tais como, aula expositiva dialogada, simulação e estudos de caso. Por fim, na última fase do estudo a disciplina foi avaliada pelos discentes que estavam nela matriculados.

Diante disso, o autor elenca as seguintes considerações: na revisão sistemática, dos 25 estudos selecionados, as metodologias de ensino que mais se destacaram foram a PBL e a simulação. No grupo focal, a opinião prevalente entre os professores foi a favor da implementação de novas metodologias de ensino. Por conseguinte, os discentes avaliaram a aplicação de Metodologias Ativas como satisfatório e consideraram que estas podem proporcionar melhora no desenvolvimento profissional e pessoal. (MESQUITA, 2015).

A PBL é uma Metodologia Ativa que estimula a reflexão no processo de ensino-aprendizagem, focada na resolução de problemas reais ou simulados, oferecendo ao aluno autonomia, raciocínio crítico e habilidades de comunicação. Por sua vez, a Simulação é uma técnica de aprendizagem ativa que coloca o estudante próximo de situações reais. Considerada efetiva para o aprendizado, exige dos discentes

conhecimento e habilidades para realizar a conexão entre a teoria e a prática (MARRIOT, 2007).

O estudo de Silva (2017) que procurou compreender o papel das Metodologias Ativas no curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal de Sergipe, enquadra-se também na categoria “Panorama das Metodologias Ativas”, pois o autor realizou uma revisão sistemática, em que procurou caracterizar as Metodologias Ativas e suas bases teórico-conceituais. Neste estudo, Silva (2017), evidencia a baixa produção de estudos referentes ao tema no período de 2011 a 2016, o que fez o autor expandir o recorte temporal da pesquisa para o período de 2009 a 2016. Neste período, 40 artigos, três TD e três DM foram localizados e analisados.

A revisão sistêmica evidenciou que há pouco aporte teórico referente ao planejamento das ações pedagógicas baseada em Metodologias Ativas. O excesso de técnicas de ensino e o predomínio das experiências com Metodologias Ativas aplicadas isoladamente em disciplinas, nem sempre caracterizam as Metodologias Ativas e, portanto, não podem ser compreendidas enquanto tal. Por fim, evidencia que há falta de estudos que retratem as experiências das IES com aplicação de Metodologias Ativas enquanto mudança curricular (SILVA, 2017).

No âmbito da enfermagem, o uso da PBL como ferramenta pedagógica aproxima o aluno de situações reais de aprendizagem que podem ser vivenciadas na prática profissional. Além disso, as Metodologias Ativas contribuem para o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas que são importantes para o cuidado com o paciente.

O quadro de número quatro representa os estudos que destacaram as contribuições/influências das Metodologias Ativas na formação dos profissionais da saúde.

Quadro 04 - Categoria: Contribuições/influência das Metodologias Ativas na qualidade do ensino.

Título/ Autor	Nível da produção acadêmica/ Ano de defesa	Objetivos	Metodologia
As Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto.	DM 2018	Verificar de que forma as Metodologias Ativas aplicadas no curso de medicina da UFS Campus Lagarto influenciam na qualidade de ensino.	Estudo quali-quantitativo.

Fonte: Autora, 2020.

Nesta categoria foram analisadas as influências das Metodologias Ativas na qualidade do ensino. Apenas um estudo se enquadrou no recorte, a pesquisa de Neiva nome (2018). Os apontamentos a seguir contemplam os achados pertinentes ao estudo citado. O estudo de Neiva (2018) analisou a influência das Metodologias Ativas na qualidade de ensino na UFS campus Lagarto. O estudo utilizou questionários para responder ao objeto de pesquisa, o qual produziu as seguintes respostas: em relação à qualidade do conteúdo ofertado em sala de aula, mais da metade dos discentes entrevistados responderam que conseguem reter melhor o conteúdo com a utilização das Metodologias Ativas e, além disso, os sujeitos acreditam que tais metodologias promoveram a integração das disciplinas. No quesito estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, o campus Lagarto utiliza a PBL e a Problematização, que são metodologias que caracterizam o papel ativo do aluno no processo ensino-aprendizado. Em contrapartida, as críticas tecidas ao ensino se referem a recursos materiais, tais como, a falta de impressora, pincel de quadro, apagador, entre outros. (NEIVA, 2018).

Na análise do autor, os métodos ativos de ensino utilizados na UFS campus Lagarto no curso de medicina, tornam o aluno autônomo, reflexivo, crítico, participativo e responsável pelo seu processo de aprendizagem. (NEIVA, 2018). Diante dos resultados encontrados na pesquisa, reconhece-se que as Metodologias Ativas têm influência positiva sobre a qualidade do ensino quando já fazem parte da proposta pedagógica do curso, como na IES referida no estudo. A literatura apresenta referências vagas de como avaliar a qualidade do ensino superior quando se trata de Metodologias Ativas. Dessa forma, a autora sugere mais estudos que se direcionem a avaliar a qualidade do ensino superior em cursos que aderem as Metodologias Ativas, seja na forma hibrida ou pura. (NEIVA, 2018).

O quadro abaixo representa as produções acadêmicas que abordam a percepção dos docentes sobre os métodos ativos de ensino.

Quadro 05 – Categoria: Percepção dos docentes sobre os métodos ativos de ensino.

Título/ Autor	Nível da produção acadêmica/ Ano de defesa	Objetivos	Metodologia
Concepções de docentes sobre o uso de Metodologias Ativas: um enfoque na	DM/ 2017.	Investigar a percepção dos docentes do curso de graduação em enfermagem sobre a utilização e	Estudo de natureza qualiquantitativa, de caráter exploratório-descritivo.

formação de enfermeiro. Gésica Kelly da Silva Oliveira		contribuição das Metodologias Ativas da aprendizagem no processo de formação e desenvolvimento do profissional enfermeiro.	
Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem: saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem. Paulo Aylen Nascimento de Mâcedo	DM/ 2017.	Caracterizar os saberes e as possibilidades de utilização das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na formação de enfermeiros.	Pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva.

Fonte: Autora, 2020.

Na categoria percepção dos docentes sobre as Metodologias Ativas de ensino, os estudos de Oliveira (2017) e Mâcedo (2017) teceram uma série de contribuições. O estudo de Oliveira (2017) investigou a percepção dos docentes do curso de graduação em enfermagem sobre a utilização e contribuição das Metodologias Ativas. Para o levantamento de dados, o autor utilizou questionário e entrevista e teve as seguintes percepções: os docentes conseguem perceber a relevância das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizado nos cursos de graduação em enfermagem, todavia, os mesmos não planejam um ensino ativo e demonstraram mais afinidade com a metodologia tradicional. Diante disso, conclui que os achados encontrados remetem para um cenário de fragilidades no planejamento de atividades, estratégias e avaliação pelos docentes. (OLIVEIRA, 2017).

Corroborando com o estudo de Oliveira (2017), Mâcedo (2017) investigou o conhecimento dos docentes sobre as Metodologias Ativas e compreendeu que há pouco ou nenhum conhecimento da parte dos docentes desta referida pesquisa sobre os métodos ativos de ensino. No entanto, os docentes demostraram interesse em utilizá-las como ferramenta pedagógica. Conforme o autor, a falta de preparação dos docentes pode ser resolvida com projetos de formação continuada que contemplem os métodos ativos de ensino. Em contrapartida, as IES precisam dar subsídios ao professor para que estratégias ativas aconteçam. O autor acredita que a incorporação de Metodologias Ativas possibilitará o desenvolvimento de competências para aperfeiçoar as práticas assistenciais. (MÂCEDO, 2017).

O quadro de número seis representa os estudos que incorporam a categoria avaliação dos métodos ativos de ensino em disciplinas dos cursos da área da saúde.

Quadro 06 – Categoria: Avaliação dos métodos ativos de ensino em disciplinas dos cursos da área da saúde.

Título/ Autor	Nível da produção acadêmica/ Ano de defesa	Objetivos	Metodologia
Aula dialogada na educação médica: um estudo quantitativo. Laura Severo da Cunha	TD/2015.	Avaliar o desempenho de aprendizagem relativa a conhecimento de acadêmicos de graduação em medicina após aula expositiva dialogada	Estudo Quantitativo, Randomizado
Efetividade do método Team-Based Learning no processo de ensino aprendizagem em Fisioterapia. Victor Hugo De Sousa Utida	DM/ 2015.	Avaliar a efetividade do método TBL no processo de ensino aprendizagem em um curso de Fisioterapia.	Pesquisa com abordagem Quantiqualitativa.
Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team- Based Learning) para utilização em um curso de medicina. Carlos Alberto de Oliveira	DM/ 2014.	Empregar e avaliar o uso do TBL como uma estratégia metodológica de ensino-aprendizagem em um curso de medicina.	Estudo exploratório, descritivo, quali-quantitativo.

Fonte: Autora, 2020.

Cunha (2015), em seu estudo randomizado duplo cego, comparou a aula expositiva dialogada à aula tradicional e procurou avaliar o desempenho de aprendizagem dos acadêmicos de graduação em medicina após aula expositiva dialogada. A avaliação ocorreu por meio de pré e pós-testes. Os resultados encontrados contrariaram as hipóteses esperadas, ou seja, a aula expositiva dialogada demonstrou menor eficiência em relação à aula tradicional no quesito aprendizagem e retenção de conteúdo. Todavia, o resultado final dos testes apresentou desempenho similar para os dois métodos de ensino: aula expositiva dialogada e aula tradicional.

A aula expositiva é o recurso mais antigo utilizado em sala de aula. A literatura menciona esse tipo de aula como uma comunicação verbal estruturada, na qual o

professor transmite o conhecimento ao aluno que o recebe com uma atitude passiva. No modelo tradicional, não há necessidade de crítica, reflexão e interação do discente com o tema abordado. (CUNHA, 2015; MATOS 1976). Em contrapartida, a aula expositiva dialogada é uma técnica de Metodologia Ativa, compatível à abordagem PBL. A aula dialogada exige um professor democrático, empático, mediador do trabalho em sala de aula e que coloque o aluno como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. (CUNHA, 2015).

Utida (2015) buscou avaliar a efetividade do método Team-Besead Learning - Aprendizagem Baseada em Equipes – TBL/ABE - no processo de ensino aprendizagem em um curso de Fisioterapia. Através de entrevista semi-estruturada com docentes e discentes do curso, o autor conclui que o método TBL se mostrou eficiente como estratégia de ensino, voltado a grandes grupos. Contudo, as limitações encontradas referem-se à necessidade de planejamento e comprometimento do docente. (UTIDA, 2015).

O TBL é uma metodologia inovadora de ensino-aprendizado que oferece aos discentes oportunidades para aplicar o conhecimento por meio de uma sequência de atividades e trabalho em equipe. Neste método, o estudante previamente estuda sozinho - atividade extraclasse - e em sala de aula trabalha em grupo/equipe, assim, a soma de conhecimentos construídos contribui para a equipe resolver problemas complexos.

Por sua vez, Oliveira (2014) também procurou avaliar a eficácia do método TBL em uma disciplina do curso de medicina e concluiu que os alunos apresentaram melhor rendimento em equipe do que individualmente. Dessa forma, o TBL mostrou ser um método que contribui positivamente para o ensino-aprendizado, contudo, a eficácia dessa metodologia está diretamente associada ao docente que precisa preparar e estruturar a aula, e ao discente, cabe o compromisso de vir preparado para a sala de aula com leitura e atividades individuais desenvolvidas.

A categoria bases teóricas das Metodologias Ativas, proposta de estudos desta dissertação, busca em Silva (2017) uma compreensão, apesar da abordagem sucinta realizada.

Quadro 07 – Categoria: bases teóricas das Metodologias Ativas.

Título/ Autor	Nível da produção acadêmica/ Ano de defesa	Objetivos	Metodologia
Metodologias Ativas de ensino na graduação em Enfermagem: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade. Glebson Moura Silva	TD 2017	Compreender o papel das Metodologias Ativas de ensino, na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Sergipe, Campus Lagarto.	Abordagem qualitativa e quantitativa e revisão sistemática.

Fonte: Autora, 2020.

Silva (2017) procurou compreender o papel das Metodologias Ativas no curso de graduação em enfermagem da UFS. No capítulo das Metodologias Ativas, o autor apresentou as bases filosóficas deste método de ensino. Assim, realiza um apanhado histórico, iniciando com Comenius (1592-1640), passando por Locke (1632-1704), Jacques-Rousseau (1712-1778), entre outros filósofos que tiveram contribuição na história da educação e conclui sua análise com John Dewey (1859-1952), considerado o pensador que sistematizou o que, hoje, conhecemos como Metodologias Ativas.

Conhecer as bases teóricas das Metodologias Ativas e os pensadores que a influenciam torna mais clara a compreensão dos objetivos e alcances esperados, enquanto método de ensino. Além disso, é fundamental compreender a origem filosófica de uma metodologia de ensino e aprendizagem, pois essa desdobra-se em prática pedagógica ou operacionalização. Assim, os cenários das pesquisas analisadas, revelam que passadas aproximadamente duas décadas da implementação da primeira DCN, ainda há um longo caminho a ser percorrido para sua efetivação.

Os autores das DM e TD estudadas parecem concordar sobre a necessidade da ruptura com as metodologias tradicionais de ensino e reiteram que compete às esferas governamentais e institucionais fornecerem subsídios aos docentes e discentes para que a transformação aconteça e a apropriação do conhecimento seja efetiva.

Em relação ao número de produções científicas, fica evidenciado um número relevante de estudos sobre a temática, entretanto, nos últimos seis anos poucas produções acadêmicas discorreram sobre a inserção das Metodologias Ativas nos cursos superiores da área da saúde. O período de maior produção evidenciado foram

os anos subsequentes à implementação das DCNs. Há muitas questões a serem analisadas sobre as Metodologias Ativas ainda que os estudos sejam distintos, porém, os cenários encontrados se assemelham.

Fica constatado que poucas produções científicas abordam a qualidade do ensino nas instituições de nível superior que utilizam as Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde. Contudo, observa-se que as IES utilizam as Metodologias Ativas mais como uma técnica isolada do que uma metodologia de ensino constituinte de uma prática de longo prazo. Não obstante, poucos estudos retratam a experiência das IES com o uso das Metodologias Ativas enquanto mudança curricular.

Enfim, o silêncio sobre as bases teóricas das Metodologias Ativas e suas aplicações na formação de profissionais de enfermagem, concluído a partir dos estudos que compuseram esse levantamento de dados, pode significar que até o presente momento os autores dos estudos não se dedicaram a investigar os seus fundamentos teóricos. Dirigir os estudos para o campo prático ou desenvolvimento de metodologias pode significar um dos próprios limites teóricos das Metodologias Ativas, ou seja, ocupar-se da prática, do fazer e não de seus fundamentos.

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

Caracterizadas pelo desenvolvimento de métodos ativos, pela inter-relação entre escola, sociedade, cultura, educação, estudantes e docentes, as Metodologias Ativas direcionam um aprendizado voltado para a autonomia de quem busca aprender. Essa compreensão parece ter surgido com o movimento da Escola Nova, cujos pensadores, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência (BACICH; MORAN, 2018). A partir de então, um grande número de métodos se associa às Metodologias Ativas com a promessa de apresentar potencial para proporcionar aos alunos a aprendizagem por meio da experiência.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e contextualizar as Metodologias Ativas mais recorrentes encontradas no estado da arte, movimento do capítulo anterior, ingressar na análise de produções disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde - BVS - e dessas compreensões teóricas, desenvolver uma articulação das Metodologias Ativas com a formação da profissional da enfermagem em serviço – portanto, uma formação continuada – e na graduação.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS RECORRENTES NO ESTADO DA ARTE

A Metodologia da Problematização - MP -, a Aprendizagem Baseada em Problemas/Problem Basead Learning - PBL -, a Aprendizagem Baseada em Projetos, Team-Basead Learning/Aprendizagem Baseada em Equipes - TBL -, a Sala de Aula Invertida, o Ensino híbrido, o Design thinking, são alguns exemplos de métodos de ensino associados às Metodologias Ativas. Porém, no estado da arte apresentado no capítulo anterior, as Metodologias Ativas mais recorrentes encontradas nos estudos foram a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Simulação, a Metodologia da Problematização e a Team-Besead Learning/Aprendizagem Baseada em Equipes. Paralelo a estes dados, realizou-se uma busca por produções científicas nas bases de dados MEDLINE, BDENF e LILACS disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde. A pesquisa procurou identificar as Metodologias Ativas mais recorrentes nos cursos de graduação em Enfermagem e complementar o estado da arte. Para a busca empregou-se a combinação de descritores encontrados no DeCS - Descritores em Ciências da Saúde -: "*Aprendizagem Ativa e Enfermagem*". Os filtros selecionados

foram: recorte temporal de 5 anos, ou seja, de 2015 a 2020; textos completos na integra e gratuitos e escritos ou com tradução para o português.

Foram localizados 58 artigos e da análise destes emergiu representação significativa de 16 estudos que referenciaram uma ou mais Metodologias Ativa como proposta pedagógica em cursos e/ou disciplinas de cursos de graduação em enfermagem. As Metodologias Ativas que mais aparecem nos artigos são a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Simulação e a Metodologia da Problematização. Dentre os 16 estudos selecionados, cinco artigos abordaram a Aprendizagem Baseada em Problemas, sete a Simulação, dois a Metodologia da Problematização, um a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Simulação, concomitantemente, e um, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização.

O quadro abaixo contém a síntese dos artigos encontrados com seus objetivos e a metodologia referente aos estudos.

Quadro 08 – Síntese dos artigos encontrados na BVS.

Metodologia Ativa abordada: Aprendizagem Baseada em Problema		
AUTORES/ ANO	**TÍTULO**	**OBJETIVO**
PASCON; OTRENTI; MIRA, 2018.	Percepção e desempenho de graduandos de enfermagem em avaliação de Metodologias Ativas	Conhecer o desempenho e a percepção dos estudantes de enfermagem na prova de progressão e verificar a existência de relação entre o desempenho e a série em curso e entre o desempenho e o grau de dificuldade da prova.
ALARCON et al 2018.	Percepção de graduandos de enfermagem sobre a aprendizagem baseada em problemas	Revelar a percepção de graduandos sobre o método de Aprendizagem Baseada em Problemas.
CARBOGIM et al 2019.	Modelo de ensino ativo para o desenvolvimento do pensamento critico	Apresentar a experiência de elaboração e implementação do Modelo de Ensino Ativo para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico (MEAPC), associado ao *Problem-Based Learning* (PBL), para estudantes de graduação em Enfermagem.
SANTOS et al 2019.	Graduação em enfermagem: ensino por aprendizagem baseada em problemas	Descrever como os cursos de graduação em enfermagem estão utilizando a aprendizagem baseada em problemas (ABP).
SAMPAIO et al.2018.	Aprendizagem baseada em problemas no ensino da tanatologia, no curso de graduação	Relatar uma experiência metodológica de aprendizagem, baseada em

	em enfermagem	problemas, na disciplina de Tanatologia.
Metodologia Ativa abordada: Simulação		
AUTORES/ ANO	**TÍTULO**	**OBJETIVO**
YAMANE et al 2019.	Simulação realística como ferramenta de ensino na saúde: uma revisão integrativa	Pesquisar publicações brasileiras sobre a utilização dessa metodologia de ensino-aprendizagem nas escolas de saúde, analisando os cursos e áreas que mais utilizam a técnica, limitações, desafios e benefícios alcançados
COSTA et al, 2017.	Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística	Identificar a percepção de estudantes da graduação em Enfermagem sobre a simulação realística enquanto estratégia de ensino e aprendizagem.
ROHRS et al, 2017.	Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem	Analisar o impacto da metodologia da simulação realística na visão dos acadêmicos de enfermagem.
COSTA et al, 2017.	Percepções de estudantes de enfermagem sobre práticas educativas em imunização de adultos com o uso de simulação clínica	Identificar e comparar as percepções de estudantes sobre práticas educativas no ensino de imunização de adultos.
ARAÚJO; DUARTE; MAGRO, 2018.	Efeito da simulação para a aprendizagem significativa	Investigar o efeito da simulação sobre a aprendizagem significativa em evidências científicas.
OLIVEIRA et al 2015.	A pedagogia por trás da experiência clínica simulada: uma percepção de estudantes de enfermagem	Analisar a percepção de estudantes de enfermagem quanto à vivência da Simulação Clínica com participação de atores.
JANICAS; NARCHI, 2019.	Avaliação da aprendizagem de estudantes de enfermagem utilizando-se cenários realísticos com e sem debriefing	Comparar o desempenho clínico de discentes de Enfermagem em cenários de aprendizagem com e sem *debriefing* em um centro de simulação.
Metodologia Ativa abordada: Metodologia da Problematização		
AUTORES/ ANO	**TÍTULO**	**OBJETIVO**
LEAL et al., 2018.	Método ativo problematizador como estratégia para formação em saúde.	Relatar uma prática educativa alicerçada na problematização a partir do Arco de Charles Maguerez.
SILVA et al., 2018.	Consulta de enfermagem às pessoas com diabetes mellitus: experiência com Metodologia Ativa.	Descrever a experiência da utilização de metodologia da problematização para o ensino da Consulta de Enfermagem junto a pessoas com Diabetes Mellitus de uma Unidade de Saúde da Família.
Metodologia Ativa abordada: Aprendizagem Baseada em Problema e Simulação		
AUTORES/ ANO	**TÍTULO**	**OBJETIVO**

COGO et al 2016.	Casos de papel e role play: estratégias de aprendizagem em enfermagem.	Relatar a experiência de docentes de uma universidade pública da região Sul do Brasil na utilização de casos de papel e *role play* como estratégias de aprendizagem para o cuidado em enfermagem ao adulto hospitalizado.
Metodologia Ativa abordada: Aprendizagem Baseada em Problema e Metodologia da Problematização		
AUTORES/ ANO	**TÍTULO**	**OBJETIVO**
NETTO; SILVA, 2017.	Entre o velho e o novo: avanços e desafios na construção/reconstrução de currículo de enfermagem	Este estudo descreve a construção e a implementação de uma proposta curricular baseada em um projeto pedagógico inovador, apresentando os avanços e os desafios deste processo no contexto de um curso de graduação em Enfermagem.

Autora, 2020.

Ao se analisar os resultados dessas buscas, constantes no quadro 8, desenvolvem-se os subtítulos apresentados no âmbito deste capítulo com o esforço de contextualização e aproximação entre as Metodologias Ativas mais recorrentemente encontradas no estado da arte, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Simulação e a Metodologia da Problematização, também identificadas na Biblioteca Virtual em Saúde e suas possibilidades e limites na formação da profissional de enfermagem.

2.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - PBL

A Aprendizagem Baseada em Problemas conhecida mundialmente como PBL - Problem-Based Learning - é uma Metodologia Ativa que tem uma proposta pedagógica com foco no estudante e na resolução de problemas. Essa proposta de aprendizagem tem como característica essencial a organização temática em torno dos problemas. Enquanto metodologia, recorre à interdisciplinaridade em torno de componentes teóricos e práticos e enfatiza o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a PBL se caracteriza pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, trocas de conhecimentos prévios e indissociabilidade entre teoria e prática.

A origem conceitual da PBL é da Teoria da Indagação do filósofo, psicólogo e educador John Dewey (1859-1952) e se tornou uma proposta pedagógica no final da

década de 60 quando passou a compor o currículo da McMaster University, no Canadá, e, também, na Universidade de Mastrich, na Holanda (GOMES; CASAGRANDE, 2002). A base do desenvolvimento deste método decorre do princípio de que os seres humanos aprendem a partir de experiências do cotidiano, dos interesses do sujeito, pois é nessa dimensão que se apresentam problemas com necessidade de soluções. De alguma forma, essa preocupação já era enunciada por William James, um dos principais pensadores da escola filosófica conhecida como pragmatismo. (OZMON; CRAVER, 2004).

Para John Dewey, a aprendizagem significativa parte de problemas ou situações reais e se desenvolve com base nas compreensões, análises e condições de lidar com o problema. A partir disso, o método de ensino enfatiza a experimentação, a descoberta e a reflexão e os docentes apresentariam os conteúdos por meio de questionamentos ou problemas (SILVA, 2017). As percepções desse filósofo, educador, psicólogo e teórico influenciaram o surgimento da Metodologia Baseada em Problemas.

A PBL favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação, exposição de ideias, capacidade de argumentação, estimula o senso de responsabilidade, a convivência e a aceitação de diferentes opiniões e a capacidade autocrítica. Esta teoria questiona as metodologias de ensino tradicionais, focadas na memorização, em que o professor expõe o conteúdo e o aluno recebe o conhecimento sem nenhum esforço maior de elaboração e de ativação do pensamento. Na prática, a PBL funciona da seguinte maneira: um problema real ou simulado é dado a um grupo de alunos, que para solucionar necessitam estudar, discutir, e recorrer às experiências de vida. Os alunos trabalham em pequenos grupos, chamado de grupo tutorial, no qual o problema é analisado e os objetivos do estudo definidos. Este grupo atua com a presença de um tutor, que tem a função de estimular os estudantes a pensar, questionando-os e não fornecendo as respostas (BORGES et al., 2014).

Por sua vez, o grupo tutorial geralmente se desenvolve em sete passos, assim citados por Berbel (1998, p. 147):

> 1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os

> conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Segundo Borges et al. (2014), essa combinação de teoria aliada à prática, colabora na retenção/assimilação do conhecimento, que pode ser mais facilmente resgatado quando o aluno estiver diante de novos problemas. A PBL valoriza o conteúdo a ser aprendido e a forma como ocorre o aprendizado, inserindo o aluno ativamente nesse processo de construção/apropriação do conhecimento e permitindo que ele aprenda como aprender. Além disso, estimula habilidades de gerenciamento, destreza técnica e cognitiva.

Estudiosos da temática concluíram por meio de suas pesquisas que a PBL é um método de ensino que colabora com o desenvolvimento do pensamento crítico, julgamento clínico e raciocínio lógico e contribui com a formação dos profissionais da saúde, tornando-os mais aptos a atuar no sistema de saúde. Além disso, identificaram nos estudos por eles analisados que esta metodologia é capaz de superar a dicotomia teoria e prática. (ALARCON et al., 2018; CARBOGIM et al., 2019; SANTOS et al., 2019; SAMPAIO et al., 2018).

Na pesquisa desenvolvida por ALARCON et al. (2018), os autores evidenciaram que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas provocou nos estudantes o interesse pela pesquisa científica e a curiosidade de querer saber algo que ainda não foi identificado. Contribuindo nesse mesmo sentido, o estudo de Santos et al. (2019) identificou que esse método de ensino melhora o conhecimento, a atitude, o interesse e o raciocínio científico quando comparado a outros métodos de aprendizado.

Por sua vez, esta metodologia que contempla a aprendizagem por meio de situações reais ou simuladas, parece permitir a reflexão nas quatro dimensões do cuidado - biológica, social, psicológica e espiritual -. O modelo biomédico prevalente nas áreas da saúde é de “caráter intervencionista, biologicista, mecanicista e coloca a doença como objeto central” (RIBEIRO apud SOARES, 2008, p. 63). Esse modelo biomédico é ainda muito presente nos modelos de ensino e influência a formação dos profissionais da área da saúde, entre eles, profissionais da enfermagem. Nesse sentido, Santos et al. (2019) acreditam que a metodologia da PBL nos currículos dos cursos de enfermagem pode integrar os conteúdos e romper com a fragmentação do

aprendizado.

Santos et al. (2019), analisaram 36 artigos e elencaram os pontos positivos da PBL apresentados no quadro a seguir.

Quadro 09 - Pontos positivos sobre a PBL identificados nos resultados dos estudos analisados por Santos *et al.* (2019).

PONTOS POSITIVOS DA PBL
Melhora no pensamento crítico;
Aumenta a satisfação com o processo de aprendizagem;
Melhora na auto eficácia;
Obtenção de notas melhores no exame final;
Maior conhecimento teórico;
Melhor habilidade na atividade pratica;
Ampliação da capacidade de buscar o próprio conhecimento;
Melhora a capacidade para cuidar do paciente de forma holística;
Melhora a capacidade de trabalho interdisciplinar/em grupo;
Amplia a capacidade de liderança e de lidar com o conflito;
Aumenta a responsabilidade social;
Desenvolve a capacidade de participação ativa;
Melhora da capacidade de resolver problemas;
Melhora a motivação para a aprendizagem;
Melhora da compreensão dos objetivos educacionais;
Melhora a capacidade para envolvimento com a pratica baseada em evidencia autodirigida;
Impacto positivo na atitude, confiança e colaboração interpessoal;
Melhora o desempenho;
Amplia a curiosidade;
Desenvolve a capacidade de estar com o outro;
Melhora a integração entre teoria e pratica;
Melhora a autonomia para a tomada de decisão;
Autonomia na construção do conhecimento;
Estimula o sentido da responsabilidade;
Aumenta a capacidade de assimilar o conteúdo;
Melhora a relação professor aluno;
Torna os estudantes aptos a interligar saberes e experiências previas;
Favorece a integração entre ciclo básico e ciclo clinico e entre as dimensões biopsicossociais;
Desenvolve a habilidade de fazer e receber críticas;
Aumenta a metacognição;
Melhora a criatividade;
Melhora a autorregulação.

Fonte: Adaptado Santo et al., 2019.

Da fala dos estudantes, os autores dos artigos evidenciaram que o ponto considerado negativo na metodologia é o tempo, pois a PBL requer mais tempo para ser desenvolvida e concluída do que a pedagogia tradicional (ALARCON et al., 2018; CARBOGIM et al., 2019; SANTOS et al., 2019; SAMPAIO et al., 2018). Entretanto, Santos et al. (2019) também evidenciaram, nos 36 artigos por ele analisados, que a metodologia da PBL ainda é incomum no currículo de enfermagem e que a metodologia é utilizada de forma experimental em disciplinas isoladas, módulos ou em algumas temáticas, apenas. Ainda não há uma cultura fortemente apropriada tanto

pelas instituições quanto pelos docentes e pela cultura estudantil que conserva muito da espera pelo conteúdo pronto.

Neste contexto, pode-se inferir que a PBL traz competências recomendadas pelas diretrizes brasileiras sobre formação de profissionais da enfermagem e pode ser um caminho para a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração curricular e contribui com a formação de uma nova profissional para a saúde. Contudo, sugere-se que haja mais estudos para investigar com mais segurança e solidez o emprego dessa Metodologia Ativa como ferramenta pedagógica na formação da enfermeira.

2.3 SIMULAÇÃO REALÍSTICA

A simulação realística é uma Metodologia Ativa fundamentada na PBL com uso crescente como ferramenta pedagógica no ensino em saúde. Essa metodologia aproxima o discente de cenários próximos do real, agrega as complexidades da teoria e prática, oportuniza o aprendizado através do erro e do acerto apoiada na repetição. A Simulação Realística se propõe, a auxiliar, também, no desenvolvimento de competências durante a formação profissional.

Essa metodologia teve início no ano de 1975 na Universidade de Dundee no Reino Unido, executada pelo professor doutor Ronald Harden e seus colaboradores. No entanto, a primeira experiência próxima à simulação na prática clínica aconteceu no século XVIII, na França, quando foi desenvolvido um manequim de pelve feminina para o estudo de técnicas obstétricas. A partir de então, essa metodologia de aprendizagem expandiu-se e é considerada um dos padrões ouro para a avaliação de competências na área da saúde (FRANCO et al., 2015; YAMANE et al., 2019). A característica marcante da simulação é ampliar o desempenho dos discentes na interpretação dos conteúdos ao invés de memorizá-los. Além disso, permite que os docentes identifiquem as fragilidades e erros de estudantes e tenham a oportunidade de empreenderem esforços para o aprimoramento dos ensinamentos e cooperar com o aprendizado de seus estudantes.

Yamane et al. (2019) em sua revisão integrativa procuraram identificar o que há na literatura referente a simulação realística como ferramenta de ensino na área da saúde e constataram, após a análise de 25 artigos, que a simulação é uma técnica

que possibilita aos estudantes a vivência antecipada da profissão, a melhora das habilidades de comunicação, o aumento da autoconfiança, o aprimoramento das atitudes de gerência e a destreza técnica. Além disso, a simulação parece estimular o trabalho em equipe. Diante do constatado, a simulação realística vai ao encontro da proposta da DCN que visa a formação da profissional da enfermagem com base em competências de liderança, comunicação efetiva, atenção à saúde, tomada de decisões, administração e gerenciamento e educação permanente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

O estudo de Rohrs et al (2017) procurou identificar o impacto da simulação realística na graduação de enfermagem e evidenciou que o uso da simulação realística no ensino teve melhor aceitação por parte das discentes quando comparada com a metodologia tradicional. Além disso, identificou que 78% das pessoas participantes do estudo afirmaram que o aprendizado com a metodologia da simulação difere do aprendizado tradicional e, que 79% das discentes preferem aula com o uso de simulação e se sentem à vontade para errar e serem orientadas pela docente sobre a forma correta de realizar a atividade/procedimento.

Corroborando, o estudo de Costa et al. (2019) que objetivou comparar as percepções de estudantes sobre práticas educativas no ensino de imunização, constatou por meio de questionários que os estudantes das práticas com simulação tiveram melhor rendimento do que os participantes das metodologias tradicionais. Em outro estudo o mesmo autor, evidenciou na fala dos estudantes as seguintes considerações em relação à simulação: “A simulação proporciona uma vivência prévia da prática”; “A simulação permite pensar criticamente e refletir sobre a prática” e “A simulação permite fixar os conhecimentos adquiridos em sala de aula” (COSTA et al., 2017 p. 1803).

Considerando as questões éticas e de segurança do paciente, as acadêmicas do curso de enfermagem necessitam praticar antes de desenvolverem ações de enfermagem com o paciente, para assim fornecerem uma assistência segura e não causar danos. Nesse sentido, evidencia-se que a simulação possibilita através da experiência prática e da vivência de situações simuladas do cotidiano profissional maior raciocínio clínico e confiança. Além disso, a simulação permite relacionar a teoria e a prática, contribuindo com a assimilação dos conteúdos.

Contudo, no Brasil os estudos referentes à simulação nos cursos de enfermagem ainda são poucos, talvez porque ainda não seja um método muito

presente nos programas acadêmicos de enfermagem. Evidencia-se a necessidade de pesquisas que abordem além da percepção, impacto e avaliação dos estudantes sobre a simulação realística, estudos que contextualizem a finalidade, as vantagens e desvantagens dessa metodologia e, também, possam auxiliar para sua melhor compreensão.

2.4 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

A Metodologia da Problematização (MP) é uma estratégia de aprendizagem utilizada em situações em que os assuntos de aula estejam relacionados com a vida em sociedade e se desenvolvam de modo contextualizado, pois permite a conexão do ensino com a realidade da vida profissional. (BERBEL, 1998). Na área da saúde, a Metodologia da Problematização insere os discentes na realidade do cotidiano profissional e proporciona habilidades para identificar os problemas e solucioná-los. (SOARES, 2017).

A Proposição do Arco de Charles Maguerez foi a primeira referência para a Metodologia da Problematização. O esquema apresentado por Bordenave e Pereira (1982) desenvolve cinco etapas, assim citadas por Berbel (1998):

a) Observação da Realidade social: a partir de um tema ou unidade temática, os alunos são orientados a olhar atentamente e registrar a sua percepção do momento. Nesse momento, os alunos observarão as dificuldades, carências e discrepâncias de várias ordens, que serão transformadas em problemas.

b) Pontos-chaves: nessa etapa é proposto aos alunos refletirem sobre os problemas encontrados e suas possíveis causas, questiona-se por que o problema existe. O discente percebe a complexidade do problema, o que o leva a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

c) Teorização: é a fase de estudar, investigar o problema. Os alunos se organizam para buscar as informações dentro de cada ponto-chave. As informações são tratadas quanto a suas contribuições para resolver o problema.

d) Hipóteses de solução: todo o estudo realizado deverá fornecer os elementos para as possíveis soluções dos problemas.

e) Aplicação à Realidade: esta etapa ultrapassa o exercício intelectual. Aqui as decisões tomadas deverão ser executadas, enfatizando o componente social e político, implicando no compromisso dos alunos com esses meios.

Segundo Berbel (1998), o sentido o Arco de Marguerez é exercitar a cadeia dialética de ação-reflexão-ação, ou seja, a relação prática-teoria-prática, tendo sempre a realidade social como ponto de partida e chegada. Nesse sentido, a Problematização volta-se para o propósito de preparar o estudante para tomar consciência de seu mundo e agir para transformá-lo. Desse modo, a Metodologia da Problematização, trabalha com experiências reais ou simuladas que estimulam o aluno a reflexão e a encontrar diferentes soluções aos problemas identificados. Estudos que utilizaram o Arco de Chares Maguerez como metodologia problematizadora, concluíram que o mesmo é uma estratégia significativa para formar profissionais com habilidades e competências transformadoras de situações reais. (LEAL et al., 2018).

No estudo de Leal et al. (2018) que procurou relatar uma prática educativa alicerçada na Problematização a partir do Arco de Charles Maguerez, os estudantes mostraram-se envolvidos e participativos com a proposta. Além disso, o autor evidenciou que a metodologia possibilitou discussões e reflexões acerca da formação das enfermeiras e promoveu melhor integração entre a teoria e a prática. Entretanto, as limitações encontradas no estudo foram a dificuldade com o tempo para desenvolver a metodologia e falta de conhecimento prévio dos discentes sobre a técnica aplicada.

A Metodologia da Problematização no ensino em saúde pode propiciar a formação de profissionais resolutivos nos diferentes cenários de atuação, promovendo as práticas sociais em saúde. Diante disso, tal metodologia seria uma possibilidade a ser utilizada nos cursos de enfermagem dentro das disciplinas de saúde coletiva onde há maior interação com as práticas sociais.

No levantamento das produções cientificas realizado no estudo em voga, evidenciou-se que poucos estudos abordam, na literatura brasileira, o uso da Problematização como ferramenta pedagógica nos cursos superiores de enfermagem. Para tanto, considera-se pertinente a realização de pesquisas ampliadas que além de relatar as práticas educativas, contextualize o desenvolvimento da Metodologia Problematização, como também seus prós e contras.

Reconhece-se que não é de hoje, a discussão acerca da formação dos profissionais da saúde no ensino superior. A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, após, a regulamentação das DCN, ampliaram-se as necessidades de mudanças na formação dos profissionais da saúde. Nesse sentido, as propostas objetivam formar profissionais com atitudes críticas e reflexivas, que correspondam às conformidades do Sistema Único de Saúde (SUS). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Porém, essa questão será melhor abordada no capítulo quatro.

As DCNs apontam o perfil profissional a ser formado e, além disso, orientam os conteúdos indispensáveis na composição curricular. No entanto, ao longo de quase duas décadas da publicação das DCNs, as instituições de ensino superior em saúde ainda caminham para a formalização e/ou estruturação dessas diretrizes em seus currículos (TEIXEIRA; 2013). Entre as dificuldades encontradas citam-se desafios relacionados à estrutura institucional, pouco ou nenhum preparo das docentes e, ainda, as questões econômicas, de investimento e qualificação dos espaços de aprendizado.

No artigo 14º da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, contém a definição do que deve ser assegurado na estrutura do curso de graduação em Enfermagem, sendo:

> I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença; II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar; III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender.

Ainda sobre a resolução CNE/CES nº 3/2001, em seu artigo 5º está descrito o objetivo da formação da enfermeira, que seria “dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas”:

> I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas; II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação

profissional; III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões; IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional; V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações; VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.

3 BASES TEÓRICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, da construção, apropriação e, mesmo, da assimilação do conhecimento na formação profissional da enfermagem, as Metodologias Ativas indicam um caminho a ser seguido. Ao longo da história de formação, várias propostas metodológicas surgiram com o objetivo de auxiliar na transmissão/construção do conhecimento. As primeiras considerações sobre como conhecemos, por meio de Metodologias Ativas de ensino, surgiram há alguns séculos e seus conceitos foram referidos por diversos autores e/ou filósofos de diversas épocas. No capítulo que segue serão apresentadas as teorias e os autores que influenciaram o que conhecemos, hoje, inclusive as Metodologias Ativas. Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo conhecer as bases teóricas das Metodologias Ativas e compreender que limites e possibilidades apresentam os pressupostos teóricos que sustentam as Metodologias Ativas na formação da enfermeira.

3.1 PERCURSOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

O pressuposto da experiência ou da ação como elemento do processo de aprender e também de ensinar está presente em diferentes teóricos e perspectivas pedagógicas. Parece ter sido ampliada, aprofundada incorporada como possibilidade nos movimentos do ensino a partir do empirismo aristotélico e mais intensificado com o advento do cientificismo na modernidade. A enfermagem tem sido um campo do conhecimento aproximado da prática de modo que a teoria, como analisado neste texto, instrumentaliza para ações eficazes. Pode-se dizer que a enfermagem é um conhecimento no qual aprender a fazer bem é a grande questão teórica.

O sentido deste capítulo é compreender, a partir da modernidade, como grandes pensadores se posicionam acerca de um certo empirismo que, desenvolvido historicamente, pode contribuir para a aproximação entre os processos do conhecimento, da apropriação do saber e o desenvolvimento do fazer. Embora a enfermagem esteja entre as profissões de cunho mais pragmático, também se constitui em uma ciência complexa e exigente de formação ocupada com o conjunto do indivíduo, tanto a profissional de enfermagem quanto, por conta do exercício da atividade com o paciente. Esta necessidade nos coloca na condição de compreender

com mais amplitude a história da ciência empírica e associá-la à tradição na formação das profissionais de enfermagem. Tomamos a modernidade como ponto de partida para visitar as bases teóricas constituintes da educação com acento mais pragmático.

Francis Bacon (1561-1626) instigou o ser humano a pensar indutivamente para desenvolver o conhecimento verdadeiro. Sugeria que os seres humanos fossem experimentais. Para o filósofo a única maneira pela qual se poderia ter certeza de que as ideias estavam corretas era através da experiência (OZMON; CRAVER, 2004). O conhecimento, para esse filósofo, associa-se à experiência, à validade e a sua utilidade.

Em Comenius (1592-1670), um dos primeiros pedagogos a abordar conceitos de métodos ativos, considerado o pai da educação moderna, há uma proposta que se esforça em indicar que seja despertado, nas crianças, o interesse pela escola, e se estimule o envolvimento delas na educação. O pedagogo Comenius era adepto do aprendizado contínuo, do desenvolvimento do pensamento lógico, contra a memorização e a rigidez dos métodos transmissivos de ensino. Além disso, aludiu que o homem fosse guiado por sua própria razão e tomasse por hábito a leitura e fosse estimulado a compreender a opinião alheia a partir de leituras (SILVA, 2018 apud COMENIUS, 2002).

Para o empirista John Locke (1632-1704) que pesquisou como os seres humanos tomam conhecimento dos fatos, a pesquisa é potente na produção do conhecimento. Foi este modo de conhecer, a pesquisa, que o levou a acreditar que as ideias não eram inatas, como Platão considerava. Segundo ele, o conhecimento adivinha das experiências humanas e, nesse ponto, aproximou-se de outro grande filósofo clássico, Aristóteles. As sensações e as reflexões provêm, segundo ele, também da experiência e são impressas na alma por meio de um ou mais dos cinco sentidos. E alma não tem, para John Locke, um sentido religioso, de fé, mas se aproxima mais da capacidade intelectiva, racional, do ser humano. Quanto mais experiências as pessoas desenvolverem mais ideias impressas na mente elas teriam, uma vez na mente, as ideias poderiam ser interpretadas de maneiras diferentes. No entanto, para ter certeza da veracidade das ideais era preciso testá-las. Locke acreditava também que o ambiente influenciava o comportamento e a conduta humana. (OZMON; CRAVER, 2004).

Um prenúncio dos métodos ativos de educação é encontrado, também, na obra *Émile* - Emílio ou Da Educação -, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em que o

autor inferiu que a educação deveria ser guiada pelo interesse e autonomia da criança e que a experiência é um método efetivo para o aprendizado infantil. Assim como Locke, Rousseau acreditava que o aprendizado era transformado em conhecimento através dos sentidos. No entanto, criticou a educação impositiva e partiu do pressuposto de que os indivíduos são basicamente bons, mas são corrompidos pela sociedade. Rousseau sistematizou toda uma nova compreensão de educação que pode ser conhecida hoje como escola nova e, desse modo, pode ter iniciado as bases teóricas de sustentação das Metodologias Ativas, na compreensão de Ozmon e Craver (2004).

Por sua vez, Pestalozzi (1746-1827) acreditava que “a atenção se extingue com longas explicações, ao passo que se ativa com perguntas vivas” (PESTALOZZI, 2006, p.120), ou seja, o educador sugeria um método no qual não fossem dadas longas explicações no momento do aprendizado, e sim que o estudante fosse estimulado, enquanto aprende, a encontrar as respostas por ele próprio. O conhecimento seria baseado na experiência prática e na vivência emocional, intelectual e sensorial, sendo conduzido, em grande parte, pelo próprio estudante. No mais, era contra a transmissão e memorização dos conteúdos (PESTALOZZI, 2006).

A autonomia do estudante, o aprendizado pela experiência e o desenvolvimento do pensamento lógico, distanciam ou, mesmo, dificultam a aprendizagem. Métodos de memorização, de transmissão dos conteúdos e excessivamente rígidas são algumas das características que parecem não poder se fazer presentes nos métodos ativos de ensino. Pode-se, neste sentido, compreender que Bacon, Comenius, Locke, Rousseau e Pestalozzi, mesmo se situando em campos epistêmicos distintos, colaboraram com os métodos ativos de educação, pois em suas obras e pensamentos encontramos subsídios que reforçam os conceitos de aprendizado ativo.

Os processos históricos da ciência, neste sentido de como o ser humano conhece, mostram que no final do século XIX e início do século XX surgem outros pensadores que contribuem com os conceitos de métodos ativos de ensino. Neste sentido queremos nominá-los de filósofos do pragmatismo e são representados por John Dewey que considera as ideias como hipóteses ativas e a experiência como fruto dessas ideias (OZMON; CRAVER, 2004). Também aparecem Maria Montessori (1870-1952) que estimulou a atividade livre concentrada com base no princípio da autoeducação das crianças; Celestin Freinet (1896-1966) lutou contra as práticas

tradicionais do ensino público e abordou a não dicotomização entre teoria e prática numa escola do trabalho (ARANHA, 1989); Jean Ovide Decroly (1871-1932) que buscou uma escola para a vida com os jogos educativos, baseada na ideia do aluno conduzir o próprio aprendizado (DECROLY, 2015), e Kerchensteiner (1854-1932) que criticou o ensino da escola tradicional por estar voltado para a memorização. Kerchensteiner era adepto do trabalho na escola e considerava essa atividade mais que uma simples profissionalização, mas uma proposta de formação humana. A educação, para este pensador, era um produto da sociedade com função social.

Como referenciado nesta parte do texto, as Metodologias Ativas sofreram influência de diversas linhas de pensadores. Contudo, é no pragmatismo de Pierce, James e, principalmente, em John Dewey, que se encontram os elementos centrais que retratam e sistematizam os métodos ativos de ensino que parecem ter origem as Metodologias Ativas que estudamos para compreender possibilidades e limites na formação das profissionais de enfermagem.

Queremos compreender que o pragmatismo na educação se originou de uma perspectiva filosófica americana na década de 1870, tendo em seus principais representantes Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. A raiz da palavra pragmatismo é grega e se origina de *pragma*, que significa ação, da qual derivam palavras como prática e prático. No entanto, a origem direta do termo é do conceito kantiano de *pragmatish* (DEWEY, 2007). Os antecedentes filosóficos desta teoria, o pragmatismo, são encontrados nas obras de Francis Bacon, John Locke e Charles Darwin, ou seja, o método indutivo de Bacon, a experiência humana de Locke e a seleção natural de Darwin, são elementos que tiveram influência significativa para o Pragmatismo (CUNHA, 2007).

Pierce e James eram conterrâneos e membros do “clube metafísico” onde foram estabelecidos os primeiros conceitos sobre o tema. Porém, as ideias do grupo, na época, não foram registradas, o que levou Peirce ao final do século XIX a escrever o primeiro ensaio sobre o Pragmatismo. No entanto, os artigos escritos por Peirce em 1878, pouco despertaram o interesse nos círculos filosóficos que viviam sobre a influência do idealismo neokantiano (DEWEY, 2007).

Segundo Ozmon e Craver (1987), Peirce afirmava que o verdadeiro conhecimento depende de testarmos nossas ideias na experiência real, ou seja, as ideias se constituem em algo para além do que simples hipóteses, mesmo até serem testadas pela experiência. Neste sentido, o Pragmatismo reduz o verdadeiro ao útil,

volta-se para o concreto, para o adequado, para os fatos e para a ação e, nesta perspectiva, alguns estudiosos da área consideraram Pierce um pragmático conservador, já que ele acreditava que o Pragmatismo era um método ou critério de análise que tinha como objetivo transformar as ideias difíceis em ideias claras.

O trabalho começado por Peirce foi continuado por William James (1842-1910). James voltou o método para questões morais e religiosas e era tão indutivo que chegou a desconsiderar antigas suposições sobre a origem das coisas e construiu novas ideias baseadas na experiência. Trabalhou o Pragmatismo na concepção da verdade, sendo que suas ideias não ficaram restritas apenas à filosofia, mas se estenderam para a religião, para a área social, para a psicologia, para a sociedade e, também, para a educação (OZMON; CRAVER, 2004).

Contudo, foi John Dewey (1859-1952) quem sistematizou e expandiu as ideias do Pragmatismo através de uma reflexão mais madura sobre a experiência humana. Preocupou-se em conectar os processos de pensamento com as questões educacionais e sociais. Para Dewey, “[...] as ideias são instrumentos na solução de problemas humanos, e tais soluções devem ser testadas de uma forma experimental, de modo que possamos aprender com nossos esforços e redirecioná-las para um efeito melhor”, compreender Ozmon e Craver (2004, p. 140).

Nesse contexto, Dewey (2007) acreditava que a educação era uma necessidade da vida e não uma preparação para a vida. Considerava que a educação deveria ser conduzida pela ação e pela experiência, sendo que a necessidade dos estudantes deveria ser colocada em primeiro plano. Em muitos momentos, considerava o método de aprendizagem tão importante quanto aquilo que era aprendido. Além disso, o autor ressaltou que a ciência não seria o único meio de conhecer as coisas, sendo o conhecimento possível através da experiência.

Pierce, James e Dewey concluíram parte de seus pensamentos sobre o Pragmatismo, baseados nos conceitos de experiência e ação. Para esses pensadores, tanto a teoria quanto a prática são importantes, pois, uma teoria só possui sentido se estiver relacionada com a prática. Segundo Garrison (2000), o Pragmatismo é ideal para realinhar a teoria e a prática. Embora houvesse algumas variações de opinião entre os pragmatistas, todos concordavam que o método mais apropriado para a educação era o experimental ao possibilitar certa flexibilidade e que viabilizar, desse modo, o preparar do indivíduo para desenvolver a capacidade de raciocinar. Além disso, os educadores pragmatistas eram contrários às metodologias

de ensino de influências cartesianas ou positivistas, nas quais os professores transmitiam o conteúdo em aulas expositivas com estímulo da memorização. Para esses pensadores pragmatistas, o aluno devem ser agente ativo na construção do conhecimento com a mediação do professor.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

A Enfermagem pautada em saberes científicos e superando sua condição de senso comum não baseada somente nos conhecimentos práticos aprendidos do cotidiano do exercício, surgiu em 1854 com Florence Nightingale (1820-1910). Essa enfermeira inglesa foi uma mulher que ousou enfrentar os costumes do seu tempo e dedicou a sua vida à Enfermagem moderna. Após a guerra da Crimeia onde Florence ficou conhecida pelos cuidados aplicados aos doentes e por seus conceitos de assepsia, saneamento e gestão, estruturou e inaugurou em Londres a primeira escola de enfermagem profissional do mundo. O significado de enfermagem moderna, desenvolvido por Nightingale, constitui-se no momento em que a Enfermagem deixa de ser realizada por pessoas leigas, situação que, até então, era hábito. Passa, desse modo, a ser fundamentada em saberes científicos e realizada por profissionais que assumem as capacitações, formações e ações, atribuindo à função, especialização, estudo, pesquisa e técnica.

No decorrer de um século de história, especificamente no caso da enfermagem brasileira, essa área de formação passou por várias fases de adaptação que estiveram relacionadas ao contexto político, econômico e social de cada época. Neste sentido, para essa discussão, entendemos ser pertinente apresentar brevemente a trajetória da Enfermagem no Brasil, pois os saberes históricos permitem a análise de fatos e a compreensão do ensino da enfermagem contemporânea, bem como traçar reflexões acerca de limites e possibilidades das graduações ativas na formação da profissional de enfermagem.

O ensino da enfermagem moderna no Brasil inicia em 1923 com a fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery, mais de meio século após as primeiras sistematizações nesse sentido, da enfermeira inglesa Nightingale. O objetivo de fundar a escola decorria da necessidade de formar profissionais que pudessem atuar nas atividades de educação sanitária e no combate às endemias no país. (LIMA, 1994). Após a fundação da Escola Anna Nery, fez-se necessário a vinda, ao país, de enfermeiras estadunidenses que nortearam e estruturaram a escola de enfermagem. Estas, por sua vez, propuseram um ensino profissional com elevado nível técnico e que atendesse aos problemas de saúde em evidência na época. (CARVALHO, 1976).

Até o ano de 1949 predominou nas escolas de enfermagem um currículo fragmentado, com ênfase nos conteúdos de saúde pública, com disciplinas curtas e carga horária reduzida. No entanto, na década de 50 a medicina clinica passa a necessitar do auxílio das enfermeiras e, dessa forma, o currículo das escolas de enfermagem passa por reestruturações, voltando-se para a área hospitalar com ênfase na experiência repetida como uma maneira eficaz de aprendizagem. Além dessa constatação, visualiza-se que a esse currículo foram inseridas as disciplinas de ciências sociais e de psicologia (CARVALHO, 1972), o que indica um avanço em termo de alguma formação com preocupação mais integral das profissionais de enfermagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, passou a ser de competência do Conselho Federal de Educação (CFE) decidir sobre o currículo dos cursos de nível superior. Dessa forma, em 1962, a Enfermagem firma-se como profissão de nível universitário e, nesse mesmo ano, o parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação, aprova o currículo mínimo do curso de enfermagem, estabelecendo a duração mínima de três anos de ensino com a adição, para as especializações, de um quarto ano como opcional. (LIMA, 1994). Entretanto, este currículo não foi considerado satisfatório pelas enfermeiras e pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), pois, além de reduzir o período da graduação, eliminou as disciplinas de saúde pública. Assim, as décadas seguintes foram marcadas por movimentos da ABEN e das escolas de Enfermagem que buscavam a regulamentação do exercício profissional e alterações curriculares.

Em 1972, o CFE aprova o parecer 163/72 que define alterações no currículo do curso de enfermagem. O curso passou, desse modo, a ser constituído por disciplinas básicas, e no quarto ano as estudantes deveriam optar por uma das seguintes especializações: enfermagem médico-cirúrgica, enfermagem em saúde pública ou enfermagem em obstetrícia. (LIMA, 1994). Os currículos citados até este momento, neste capítulo, revelam a formação da enfermeira centrada no individuo, na doença, na cura e na assistência. Além disso, em todo o percurso histórico da enfermagem moderna, a formação da enfermeira esteve voltada para atender ao mercado de trabalho e às necessidades políticas e sociais do país. Não havia, em larga escala, uma preocupação em formar profissionais com senso crítico e reflexivo com capacidade de perceber a amplitude da atuação das profissionais de enfermagem e suas formações para além da assistência, atingindo o estágio da acolhida, do

atendimento a partir das necessidades das outras pessoas. Nesse contexto, as metodologias de ensino não pareciam ser tão importantes na formação, pois o objetivo era formar enfermeiras técnicas, instrumentalizadas para desempenhar funções de assistência.

A Enfermagem passa a ser vista como uma profissão independente e essencial, somente, a partir da crise na saúde em meados dos anos 80, quando novas demandas surgiram e havia a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em diferentes níveis de atenção. (LIMA, 1994). A portaria nº 1721/94 oficializa a nova proposta curricular prevendo a formação em quatro áreas, sendo: assistencial, gerencial, ensino e pesquisa. Essa transformação curricular almejava a formação de Enfermeiras com perfil crítico, reflexivo e envolvidas com a saúde da população (ITO, 2005), superando a condição de assistência apenas, como uma atuação de escola inferior.

As exigências passam a sentir necessidades de formar com um perfil especializado para a enfermagem com mais amplitude profissional e possibilidade de posicionamento no mundo do trabalho, o que revela preocupação com a autonomia e especificidade da atuação. Mas esta dimensão só se torna possível após a LDBEN n° 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior. No entanto, as primeiras Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem (DCN/ENF) foram homologadas em 2001 através da resolução nº 03/2001 do Conselho Nacional de Saúde, cinco anos após a promulgação da LDBEN. O objetivo das diretrizes curriculares demonstra preocupação de nortear as IES na definição dos componentes curriculares, nas bases filosóficas, nos conceitos, na política, na implementação de estágios curriculares e supervisionados, nas atividades complementares, na diversidade dos cenários de aprendizagem, além das metodologias de ensino a serem utilizadas na formação profissional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Dessa forma, em seu contexto teórico, as DCN/ENF (2001) descrevem o perfil de uma Enfermeira generalista, com maior formação humanista, crítica e reflexiva. A implementação dessas diretrizes pode ser considerado um marco estrutural na construção de um novo paradigma para a educação de profissionais da enfermagem, pois direcionou a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) definindo o perfil acadêmico e profissional da egressa com habilidades e competências contemporâneas. Dentre os vários pontos importantes apresentados na proposta das diretrizes, o artigo 9° cita que o projeto pedagógico dos cursos de graduação em

Enfermagem deve ser construído com bases centradas nos estudantes, como sujeitos de aprendizagem e no/a professor/a como facilitador/a e mediador/a desse processo de construção do conhecimento. Também, em seu artigo 14°, item V, amplia a compreensão acerca da formação das profissionais de enfermagem ao estabelecer que “a implementação de metodologias no processo ensinar-aprender [estimule os/as estudantes] a refletir sobre a realidade social e a aprender a aprender” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

No entanto, ao longo de uma década da publicação das DCNs/ENF, os currículos dos cursos de graduação em enfermagem ainda têm se desenvolvido no sentido da formalização e/ou estruturação das exigências previstas. Essa constatação foi evidenciada no estudo de Teixeira et al (2013), que avaliou o panorama dos cursos de graduação em enfermagem no período de 2001 a 2011. Nesse estudo foram avaliados os PPC de 110 cursos de graduação em enfermagem sendo que destes, estima-se em cerca de 73% com adesão às propostas das diretrizes curriculares. O percentual foi considerado abaixo das expectativas esperadas, uma vez que no período do estudo já haviam passado 10 anos da homologação das diretrizes. (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Nos tempos que se apresentam a partir das novas DCN/ENF, parece surgir uma intencionalidade na formação das profissionais da enfermagem com o objetivo da formação pautada em processos como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a conversar, aprender a ser. Novas exigências, novas demandas, tendo em vista o ensinar e o aprender a conhecer, o articular o ensino para que seja capaz de classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, fazer diagnósticos de enfermagem, registrar, entre outros objetivos e, assim, proporcionar a conquista, a construção, da autonomia entre as profissionais da enfermagem (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018) e o desenvolvimento de uma visão, ao mesmo tempo, científica e de cuidado que mantém, amplia e aprofunda a capacidade técnico-profissional e compreende os indivíduos, as pessoas, as sociedades com as quais aplica e desenvolve seus conhecimentos que podem ser, tanto estudantes – na graduação e especializações –, quanto pacientes.

No contexto específico das graduações, formações das profissionais de enfermagem, as novas diretrizes direcionam o PPC dos bacharelados em enfermagem aos seguintes eixos norteadores: formação humana integral, interdisciplinar, centrada na relação estudante-professor/a. Nessa compreensão, o/a

professor/a é compreendido/a como facilitador/a e mediador/a do processo de ensino-aprendizagem e sua atividade parece consistir mais na articulação entre a teoria e a prática, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa com a extensão/assistência. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018). Para alcançar a formação pretendida pelas novas diretrizes, parece ser necessário a utilização de metodologias de ensino que despertem o pensamento crítico e reflexivo dos/as alunos/a e, além disso, que tenham atenção na relação entre o espaço de aprendizagem que aponta para a necessidade de cenários que sejam favoráveis ao estabelecimento de saberes e práticas que possibilitem vivências reais e simuladas.

As Metodologias Ativas, nesse contexto de ensino, parecem ser um caminho possível no alcance das propostas das diretrizes curriculares, pois colocam os/as estudantes como atores/atrizes principais do próprio aprendizado, protagonistas, portanto. Além disso, as próprias diretrizes curriculares sugerem a utilização de Metodologias Ativas para o processo de ensino aprendizagem na formação da enfermeira: “metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem, baseado em casos e situações-problema, educação orientada para problemas relevantes da sociedade, flexibilidade e integralidade”. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018).

O que diferencia a antiga e a nova DCN/ENF, é que a atual apresenta um texto com artigos amplos e profundamente argumentados os quais abordam, entre outros objetivos, a emancipação profissional, e operam no sentido de conferir empoderamento à Enfermagem e autonomia à Enfermeira para gerir e conduzir o processo de seu trabalho:

> O processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018).

Dessa forma, não se trata de substituir a metodologia tradicional de ensino, mas de inserir metodologias que propiciem o protagonismo da estudante na própria aprendizagem, o que pode acontecer através da experimentação real e/ou simulada, de discussões coletivas e individuais, entre outros métodos de ensino ativo. No processo de formação com as Metodologias Ativas, a ciência, o conhecimento, a

experiência e a reflexão acerca das práticas, potencialidades e necessidades da profissão e, desse modo, das profissionais, pensamos, em John Dewey (2010, p. 26) como alerta, ao ensinar que não é se desfazendo da velha metodologia que os problemas de educação serão resolvidos, “não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa” se a centralidade não estiver na formação com cientificidade e humanidade. O ponto central está no sujeito, no indivíduo, tanto no protagonismo da formação e da atuação quanto no cuidado profissional com o humano que se apresenta carente de cuidados.

Os documentos de regulação da formação profissional em enfermagem, veem a necessidade de refletir intensamente sobre a formação. No contexto atual ainda se toma conhecimento de profissionais formadas em um modelo biomédico, com práticas hospitalocêntricas. No entanto, é fundamental que as IES formem profissionais com mais amplitude e compreensão das condições humanas, que sejam sensíveis aos pacientes e prestem cuidado integral e humanizado. Diante do exposto, as Metodologias Ativas parecem ser o caminho mais próximo para alcançar o proposto pelas DCNs e todas as vertentes pedagógicas na educação em enfermagem apontam para elas. Entretanto, além de fazerem parte do programa pedagógico dos cursos superiores em enfermagem, as Metodologias Ativas precisam ser bem compreendidas, estruturadas e aplicadas. Para isso, parece ser preciso planejamento para investir com efetividade em educação e, principalmente, na preparação das/os educadoras/es responsáveis pela formação das profissionais de enfermagem.

A formação em Enfermagem, a partir dessa compreensão, se origina de um conjunto histórico de lutas e experiências processadas na relação entre o ideal e o real, o social e o individual, no qual a Enfermagem se firma enquanto resultante de um processo que envolve o individual e o coletivo, enquanto necessidade de uma sociedade carente de cuidado. Essa formação vem passando por variações e quando estruturada por métodos ativos de ensino-aprendizagem tem revelado experiências determinantes e reveladoras de modo como se confirma o cuidado integral da Enfermeira com o paciente. (SILVA, 2017).

Acredita-se que a implementação dessas metodologias, pode indicar possibilidades e desafios que necessitam ser melhor compreendidos para que se possam encontrar novos caminhos da formação integral. Dessa forma, diante do que foi encontrado na literatura científica, nos parágrafos a seguir serão apresentadas as possibilidades e limitações que as Metodologias Ativas indicam para a formação

integral da Enfermeira. Para melhor compreensão e organização do texto, os eixos temáticos que se formaram foram separados em subcapítulos.

4.1. Metodologias ativas enquanto possibilidade de formação integral humanitária para o exercício da enfermagem

Historicamente, a formação da Enfermeira tem sido igual a dos demais profissionais da área da saúde, influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, fragmentada e reducionista, pautada em metodologias conservadoras. (SILVA, 2017). Separou-se o corpo da alma, a razão do sentido, a ciência da ética, estruturando o conhecimento em campos especializados, em busca da eficácia técnica. (MARTINS, 1999). Essa dualidade interferiu na formação integral humana dos profissionais da Enfermagem e nas demais área da saúde também, pois o ser humano foi estudado em partes, a anatomia foi separada da fisiologia, essa por sua vez foi separada da fisiopatologia e consequentemente deu-se mais importância para a patologia do paciente e não para o paciente como um todo. As subdivisões da universidade em departamentos e dos cursos em semestres e disciplinas, também contribuíram para essa visão fragmentada e reducionista de ser humano.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais da enfermagem convidam as IES a mudar esse cenário, alterando suas práticas pedagógicas numa tentativa de formar profissionais mais humanos e menos tecnicistas. Adotam-se então as Metodologias Ativas que quando bem estruturadas conectam o discente com o paciente inserindo-o na realidade social do sujeito. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018).

Todavia, mesmo estando descritas nas diretrizes nacionais da Enfermagem, nem sempre a graduação direciona a estudante para esse sentido de formação. Por exemplo, durante a minha graduação[3], as disciplinas dos primeiros semestres do curso de enfermagem abordaram a importância do olhar integral para com o paciente. No entanto, no decorrer dos demais semestres olhares e práticas multidisciplinares acabaram fragmentando o ensino. Assim, a preocupação com a formação passou a compreender a fisiopatologia das doenças, a dominar as técnicas corretas dos procedimentos de enfermagem e a saber conduzir os cuidados que deveriam ser

[3] A autora da dissertação refere-se a uma situação que ela própria vivenciou na Graduação.

aplicados no tratamento de cada patologia. Dez anos se passaram desde então, e enquanto Enfermeira, de um hospital - que é campo de práticas para cursos superiores na área da saúde e para cursos técnicos de enfermagem – é possível observar que os padrões de ensino ainda se repetem. A preocupação maior é em desenvolver habilidades técnicas, não que isso seja menos importante, pelo contrário, também faz parte do cuidado da Enfermagem. Por isso a Enfermeira precisa dominá-los com maestria, mas ela também precisa compreender a linguagem não verbal do paciente, acolher seus anseios e respeitar a sua autonomia.

Na experiência como Enfermeira[4], é possível perceber que quando se realiza o histórico de Enfermagem do paciente em uma sala individual, organizada, com boa luminosidade, respeitando a privacidade do paciente, consegue-se colher mais informações pertinentes ao processo de cuidado. Do contrário, quando o paciente é abordado junto de outras pessoas, ele omite informações que seriam fundamentais, valiosas, para a condução da terapêutica. Dessa forma, o respeito à integridade do paciente na entrevista - histórico de enfermagem – deve ser um aspecto necessário na formação.

Nesse sentido, o cuidar em Enfermagem requer da profissional ações que contemplem a integralidade humana em suas dimensões: sociais, biológica, cultural, mental, comunicativa e interacional numa prática continua e integrada. Para que isso seja possível, o processo educativo da formação da Enfermeira deve estar fundamentado com metodologias que orientam a formação no sentido da interdisciplinaridade do conhecimento, da integralidade das ações e da interprofissionalidade das práticas em saúde. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018). Nessa perspectiva, as Metodologias Ativas de ensino, são postas como uma possibilidade para instigar o processo de aprendizagem da estudante (KUENZER, 2006), pois operam no sentido do desenvolvimento do protagonismo desde a formação inicial até a atuação profissional e a formação continuada. Ao se perceber como protagonista, a estudante de enfermagem se reconhece como sujeito, como indivíduo de direitos, de demandas e de valores que constituem a sua subjetividade e isto tem sentido no cuidar do paciente. É uma concepção que se apresenta no âmbito da formação integral que vê a profissional e vê a outra pessoa.

---

[4] A referência indica a experiência da autora da dissertação enquanto profissional da saúde em exercício na sua função, em movimento de exemplificação para esclarecer a teorização que está em desenvolvimento no texto.

Enquanto Enfermeira[5] do serviço de educação continuada, nas formações ministradas, as metodologias tradicionais eram utilizadas como suporte pedagógico. Embora o diálogo e a interação fossem constantes, era possível perceber que essa metodologia não estimulava a reflexão das profissionais, pois estas, quando retornavam para as suas práticas, mantinham atitudes mecanicistas. Nas atividades de formação continuada e dependente da tradição vertical, ainda assentada na lógica da transmissão, não havia, pessoalmente, estudos acerca de Metodologias Ativas. Contudo, enquanto responsável pela formação continuada das profissionais de enfermagem havia uma compreensão da falta de alguma possibilidade que pudesse despertar para o reconhecimento do outro enquanto humano. Neste contexto, grande número de pensadores e pensadoras sugerem a problematização, a simulação, a PBL como opções de metodologias que estimulem a reflexão, a autonomia e a criatividade do discente. (MITRE et. al., 2008; BERBEL, 2014; BACICH; MORAN, 2018).

O ensinar requer respeito a autonomia do sujeito que aprende. Freire (1999) considerava as Metodologias Ativas alinhadas em um princípio significativo, ou seja, da autonomia do indivíduo. Nesse sentido, propusera o processo de ensino-aprendizagem com respeito ao conhecimento cultural do discente, o que só seria possível se o docente tivesse humildade para reconhecer a finitude de seus saberes. Para o autor, a aprendizagem pode ser impulsionada através da resolução de problemas, pela superação dos desafios, pela construção do conhecimento a partir de experiências previas dos sujeitos. (FREIRE, 1996).

Dessa forma, quando o professor acolhe os pensamentos das alunas, acolhe também os sentimentos e as ações e, a percepção da/o discente sobre a própria autonomia é compreendida. (FREIRE, 1996). Para essa questão, Freire considera, as relações sociais, o envolvimento pessoal, a pouca pressão e a percepção de liberdade psicológica fatores determinantes para o reconhecimento da autonomia. (BERBEL, 2014). A autonomia da estudante, a tornará protagonista da sua trajetória acadêmica, e uma profissional do cuidado.

Limberger (2013), constatou que a pedagogia ativa possibilitou, às acadêmicas maior consciência acerca da integralidade. Nesse sentido, quando um problema real ou simulado é dado a um pequeno grupo de alunas, estes terão que estudar o assunto,

---

[5] Essa exemplificação da autora da dissertação relaciona a temática da dissertação com as vivências e experiências de sua atividade profissional.

analisar o problema fornecido, formular hipóteses, se possível recorrer as experiências já vivenciadas e compartilhar os resultados encontrados com o grande grupo. Ao fazer esse movimento, o/a discente tem condições de desenvolver capacidades de reflexão, de senso crítico, de cognição e de tomada de decisão. O saber comum é resultado da experiência, e nesse sentido, é necessário valorizar as experiências que os estudantes trazem. Dewey (1967), acreditava que a experiência expandida e o conhecimento enriquecia dava mais significado a vida. Sempre que a experiência for reflexiva, isto é, quando analisarmos o antes e o depois do seu processo, haverá aquisição de novos e mais extensos conhecimentos, afirmava ele.

Essas metodologias possibilitam também, cenários distintos de ensino que proporcionam às discentes experiências reais para a sua formação. (BERBEL, 2014). Para tanto, acredito que o quanto antes as práticas pedagógicas sejam inseridas na formação da graduanda de Enfermagem, maior será a associação que conseguirá fazer entre a teoria e a prática, e maior será a autonomia da aluna para gerir suas próprias ações e desenvolver características de uma profissional sensível ao paciente. Nesse sentido, as profissionais formadas por meio das Metodologias Ativas estão se aproximando do perfil descrito nas DCNs: humanista, crítico, reflexivo e generalista, que podem intervir nos diferentes níveis de atenção à saúde, no coletivo e individual. (HAFNER et. al., 2010).

As Metodologias Ativas fazem com que as alunas reflitam sobre o mundo, visando a transformação da realidade, de modo que “não vamos resolver os problemas do mundo ou da realidade na qual estamos inseridos, mas vamos exercitar intervenções, mesmo que pequenas, em alguma parcela da realidade”. (BERBEL, 2014). Embora as pesquisas encontradas no estado da arte e na BVS não abordem diretamente a formação humana integral da Enfermeira, todos essas elas colocam as Metodologias Ativas como possibilidades a serem consideradas nos PPC de Enfermagem. Visto que a formação integral está explícita nas DCN/ENF, compreende-se que os pensadores e as pensadoras dessas diretrizes também apostam nas Metodologias Ativas enquanto metodologia de ensino para o alcance de um novo paradigma no processo saúde-doença. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018).

4.2. Limitações de uma formação integral para o exercício da enfermagem a partir das Metodologias Ativas

Em relação as limitações, os estudos evidenciam a falta de aporte teórico que abordem as dificuldades encontradas com a formação em Metodologias Ativas na Enfermagem. Nesse contexto, também existem poucos referencias científicas que falem sobre o planejamento das ações pedagógicas com Metodologias Ativas no ensino superior em enfermagem. Para tanto, serão apresentadas o que pensadores/as que compõem o referencial teórico dessa pesquisa demonstram em termos de limitações na implementação de Metodologias Ativas.

Uma evidência encontrada é a pouca compreensão dos docentes e também discentes sobre as metodologias. (SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2017; MÂCEDO, 2017). Isso gera uma grande lacuna na compreensão desta temática, pois os estudos em sua maioria remetem a experiências isoladas com Metodologia Ativa aplicada a uma atividade, ou a uma disciplina. (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Além disso, apresentam experiências com modelos híbridos aplicados a formação.

Por vezes, em alguns estudos a Metodologia Ativa utilizada não foi considerada relevante para os discentes, que demostraram insatisfação quanto ao ensino. Os/As teóricos/as justificam que talvez as alunas estivessem sofrendo responsabilidades que não eram suas. (SILVA, 2017). A resistência às mudanças é também um fator predominante nos estudos selecionados, o que pode estar relacionada à falta de qualificação do/a docente para trabalhar com as novas metodologias de ensino. Por outro lado, também podem estar relacionadas ao comodismo e a sobrecarga de trabalho.

Dessa forma, a organização de um curso não pode ser mais vista como uma divisão entre aspectos técnicos e humanos, é preciso romper com as dicotomias e ter uma visão integradora na formação profissional. A necessidade de modificações e inovações nos currículos está relacionada a concepção de mundo e de ser humano sustentada pelos atores do âmbito escolar. (SILVA, 2017). A formação precisa estar pautada nas noções de integralidade, para isso é necessário que os/as gestores/as e os/as docentes reconheçam os limites da ciência e trabalhem na interface entre os saberes que se comunicam com a saúde. (RIBEIRO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a investigar o uso das Metodologias Ativas de Ensino na formação humana integral da Enfermeira. O paciente no cuidado em enfermagem deve ser considerado como um sujeito histórico, cultural e social, com necessidades complexas e individuais e autonomia para conduzir sua vida e decidir pelas ações em saúde. A multidisciplinariedade tornou o ensino fragmentado, o que impacta diretamente no paciente, pois este foi compreendido em partes. Dessa forma, para que o paciente seja cuidado dentro dessas concepções, é necessário um movimento de mudança de paradigma nas universidades.

Essa mudança é um movimento complexo, porém imprescindível, é muito mais que alterar o currículo dos cursos superiores de Enfermagem, é procurar formar profissionais com um olhar diferenciado, que enxerga além da assistência técnica ou da doença que acomete o paciente. Trata-se de formar profissionais mais sensíveis ao ser humano e que sejam agentes de transformação. Nesse sentido, o processo educativo quando bem estruturado promove o pensamento crítico e reflexivo da discente, enquanto potencial profissional da enfermagem, e o/a professor/a é essencial nesse processo. Seu papel consiste em desenvolver oportunidades de ensino com experiências reais para despertar nas alunas a responsabilidade social. Ao mesmo tempo, a participação ativa do/a discente, proporciona a possibilidade dela conhecer as condições e demandas de saúde da população, bem como, as fragilidades do paciente.

Nesse sentido, as DCN/ENF apontam para as Metodologias Ativas como uma possibilidade a ser usada para a formação humana integral das profissionais. Essas metodologias valorizam as educandas como potencial criadoras e portadoras de saberes, mobilizando o perfil social, ético e político. (BERBEL, 2014). Ou seja, são metodologias que aproximam as alunas da realidade social, apresentam os problemas e buscam encontrar as soluções. Para a formação integral é preciso a superação das dicotomias, é preciso também repensar a história das formações.

A Enfermagem se realiza na adaptação de ações, cuidados, práticas, atenção, ensino, pesquisa e gestão. Desde a gestão dos cuidados aos atos assistenciais, reúne particularidades especificas que lhe atribuem possibilidades de atuação no cuidado integral humano, na resolução de problemas individuais e coletivo. A realidade impõe

à Enfermagem o desafio da educação. A formação profissional é uma construção entre a educação e o trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2018). É nesse sentido que essa pesquisa investiga as Metodologias Ativas de ensino como uma proposta pedagógica na formação humana integral da Enfermeira.

O paciente no cuidado em enfermagem deve ser considerado como um sujeito histórico, cultural e social, com necessidades complexas e individuais e com autonomia para conduzir sua vida e decidir pelas ações em saúde. A multidisciplinaridade tornou o ensino fragmentado, o que impactou diretamente no paciente, pois este foi separado, estudado e compreendido em fragmentos. Dessa forma, para que o cuidado seja novamente integrante das atitudes humanas, é necessário um movimento de mudança de paradigmas nas universidades. Sabe-se ser esse um movimento complexo; porém, imprescindível, é muito mais que alterar o currículo dos cursos superiores de Enfermagem, refere-se à procurar formar profissionais com um olhar diferenciado, que enxergam além da assistência técnica ou da doença: refere-se a formar profissionais mais sensíveis às realidades e problemáticas humanas, ao ser humano como indivíduo e que, enquanto profissionais da enfermagem, sejam agentes de transformação.

Nesse contexto, o processo educativo quando bem estruturado promove o pensamento crítico e reflexivo das discentes de enfermagem. A professora e o professor são essenciais nesse processo, e seus papeis consistem em desenvolver oportunidades de ensino com experiências reais para despertar a responsabilidade social. Ao mesmo tempo, a participação ativa, protagonista, do/a discente, proporciona a possibilidade de conhecer as condições e demandas de saúde da população, bem como, as fragilidades do paciente.

Nessa linha de reflexão, as Metodologias Ativas demostraram ser uma possibilidade para a formação humana integral da Enfermeira, por permitir às educandas assumir o potencial criador e portador de saberes, capaz de mobilizar o perfil social, ético e político. Orientações já contempladas nas propostas das DCN/ENF. Entretanto, as pesquisas analisadas evidenciam que passadas quase duas décadas da homologação dessas Diretrizes Curriculares da Enfermagem, os PPCs de graduação em Enfermagem ainda estão em processo de reestruturação dos seus currículos, ou seja, ainda predomina o paradigma cartesiano-newtoniano na formação acadêmica. A graduação ainda não tem produzido todas as mudanças necessárias para a formação da Enfermeira no contexto da integralidade e, desse modo, as

formações em serviço, as formações continuadas nos espaços de trabalho, mantém a reprodução dessa mesma lógica que opera linearmente.

Nessa mesma perspectiva, as pensadoras e os pensadores estudados remtem para a ideia de que as Metodologias Ativas precisam ser bem compreendidas, estruturadas e conduzidas, do contrário não serão eficientes no ensino. Para Berbel (2014), as condições de trabalho docente e a qualificação permanente são mediadores importantes para a possibilidade do ensino em enfermagem estar em coerência com as diretrizes curriculares e ocupar-se, cada vez mais, com a condição humana. Neste contexto, as DCN/ENF também precisam ser bem interpretadas e dinamizadas na prática cotidiana das formações, bem como, compreendidas pelas gestoras e docentes dos cursos superiores de enfermagem, no sentido de conseguir concretizar, na prática, as propostas das diretrizes e não deixar apenas no papel.

As Metodologias de ensino ativas, podem preparar para a formação humana integral por conduzirem o desenvolvimento de competências, por regerem a reflexão sobre o ensino, por considerarem a realidade e o contexto social dos sujeitos envolvidos, por possibilitarem distintos cenários de aprendizagem e por permitirem experiências reais às alunas. Além disso, a interação entre ensino-serviço-comunidade, professora-aluna-paciente, permite o desenvolvimento de competências da formação integral.

Diante disso, ressalta-se o debate desenvolvido no texto dissertativo no qual a literatura científica apresenta possibilidades proporcionadas pelo o ensino baseado em Metodologias Ativas. Mitre et al (2015), cita algumas dessas possibilidades, sendo: o respeito à autonomia do estudante; o trabalho em grupo; a aprendizagem significativa; a indissociabilidade entre teoria e prática; a educação permanente e a avaliação formativa. Contudo, o número reduzido de produções acadêmicas que remetem a essa temática comprometem a pesquisa em termos de possibilidades e limites. Nesse sentido, é necessário a produção de mais pesquisas que abordem as Metodologias Ativas na formação humana integral da Enfermeira, visto que o perfil profissional da Enfermagem está em processo de alteração. Os estudos precisam se desenvolver para firmar e conduzir o empoderamento dessas profissionais.

No contexto histórico em curso na sociedade atual, olhares estão lançados sobre a Enfermagem. A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 - novo coronavírus -, fez o mundo notar, perceber, enxergar, essas profissionais que demonstram toda a sua humanidade acolhendo pacientes contaminados. Entretanto,

da mesma forma que a profissão está em ascensão, a formação das futuras profissionais está sendo comprometida, pois as práticas pedagógicas ficaram restritas a um ou dois cenários de ensino: as universidades tiverem que se reinventar e as docentes e discentes precisaram se adaptar a metodologias virtuais.

Quando a pandemia chegar ao fim e não houver mais restrições, sendo permitidas as aulas presenciais novamente, haverá uma longa caminhada na condução do ensino-aprendizado das futuras Enfermeiras, no sentido de recuperar os meses perdidos de interação social e experiências reais. Com certeza, algumas formações ficaram prejudicadas. Dessa forma, caberá as instituições de saúde que as receberão, contribuir através da educação em serviço conduzindo-as para a perspectiva da integralidade com o paciente.

Ao finalizar, ainda é possível escrever que as humanidades devem estar presentes na graduação em Enfermagem, trabalhar o conceito e percepção de ser humano, sujeito, paciente, processo saúde-doença e, desse modo, conduzir as relações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, possibilitar a autonomia da discente e do paciente e romper com o paradigma tecnicista. Nessa perspectiva, as Metodologias Ativas podem ser uma possibilidade para conduzir a formação com esse sentido humano integral.

Parafraseando Carl Jung, uma boa Enfermeira é aquela que, além de dominar todas as técnicas, de saber todas as teorias, quando toca uma alma humana, é apenas outra alma humana.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Miriam Fernanda Sanches *et al*. **Percepção de graduandos de enfermagem sobre a aprendizagem baseada em problemas**. Rev. Enferm. UFSM 2018 Jul./Set.;8(3): 489-503. Disponível em: 10.5902/2179769227978. Acesso em: 13 FEV. 2020.

ARAÚJO, Paula Roberta Silva**;** DUARTE, Tayse Tâmara da Paixão; MAGRO, Marcia Cristina da Silva. **Efeito da simulação para a aprendizagem significativa.** Rev enferm UFPE on line., Recife, 12(12):3416-25, dez., 2018 3416. Disponível em: https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i12a237671p3416-3425-2018. Acesso em: 23 MAR. 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, FEV. 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas . **Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BORGES, Marcos C et al. Aprendizado baseado em problemas. Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União 23 dez 1996;34(248) Seção 1:27.833-41.

CARBOGIM, Fabio da Costa et al. **Modelo de ensino ativo para o desenvolvimento do pensamento crítico.** Rev Bras Enferm [Internet]. 2019;72(1):305-10. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0002. Acesso em: 20 Mar. 2020.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico.** São Paulo, 1972. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem - USP, 1972.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Associação Brasileira de Enfermagem, 1926 – 1976.** Brasília, Associação Brasileira de Enfermagem, 1976.

COGO, ALP et al. **Casos de papel e role play: estratégias de aprendizagem em enfermagem.** Ver. Bras. Enferm. [Internet]. 2016;69(6):1163-7. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0277. Acesso em: 20 Mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 573, de 31 de Janeiro de 2018. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem** (DCN/ENF). 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14. ed., São Paulo, Cortez, 2015.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira *et al.* **Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística**. Rev Cuid. 2017; 8(3): 1799-808. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.425. Acesso em: 16 FEV. 2020.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira *et al*. **Percepções de estudantes de enfermagem sobre práticas educativas em imunização de adultos com o uso de simulação clínica.** Sci Med. 2019;29(3):e34267. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.3.34267. Acesso em: 30 MAR. 2020.

CUNHA, Laura Severo da. **Aula dialogada na educação médica: um estudo quantitativo.** 2015. 108 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde e Medicina) – Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey – Democracia e Educação**. Ed. Ática. São Paulo. 2007.

DECROLY, J.O. **Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEWEY, John. **O Desenvolvimento do Pragmatismo Americano**. In: Scientiae Studia. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**; Tradução de Renata Gaspar. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

FRANCO, Camila Ament Giuliani dos Santos. et al. **Profissionalismo: Relato de Experiência e Meta- Avaliação OSCE for Communication Skills and Analysis.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 39, n. 3, p. 433–441, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra; 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAFNER, M.L.M.B. et al. **A formação médica e a clínica ampliada: resultados de uma experiência brasileira.** Ciências e Saúde Coletiva. v. 15, n. 1, p. 1715- 1724, 2010.

ITO, E.E; et al. **O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionas: utopia x realidade**. Rev Esc enferm USP, v 40, n.4, p. 570-5, 2005.

JANICAS, Rita de Cassia Silva Vieira; NARCHI, Nádia Zanon. **Avaliação da aprendizagem de estudantes de enfermagem utilizando-se cenários realísticos com e sem debriefing.** Rev. Latino-Am. Enfermagem 2019;27:e3187. Disponível em: 10.1590/1518-8345.2936.3187. Acesso em: 14 FEV. 2020.

LEAL, Loisláyne Barros et al**. Método ativo problematizador como estratégia para formação em saúde.** Rev enferm UFPE on line., Recife, 12(4):1139-43, abr., 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i4a231346p1139-1143-2018. Acesso em: 21 FEV. 2020.

LIMA, V.V. **Ensino de Enfermagem: Retrospectiva, situação atual e perspectivas.** R. Bras. Enferm. Brasília, v. 47, n. 3, p. 270-277, 1994.

LIMBERGER, JB. **Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência**. Comunicação Saúde Educação, v. 17, n. 47, p. 969-75, 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento human**o. São Paulo: Abril, p. 139-350. 1973.

LOCKE apud KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. **Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.2, p. 472-491 abr./jun. 2019 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

MÂCEDO, Paulo Aylen Nascimento de. **Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem: saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARRIOT, J. L. Use and evaluation of “virtual” patients for assessment of clinical pharmacy undergraduates. **Pharm Educ**, v. 7, n. 4, p. 341-349, 2007.

MARTINS, A. **Novos paradigmas e saúde**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1. 1999.

MATOS, L. A. **Sumário de didática geral**. 12. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1976.

MESQUITA, Alessandra Rezende. **O Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Atenção Farmacêutica.** 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

MITRE, Sandra Minardi. et. al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

MORAN, Lilian Bacich *et al.* **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora – uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
.
NEIVA, Tamara Moreira da Silva. **As metodologias ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade do ensino superior: uma análise no curso de medicina do campus UFS Lagarto.** 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. **Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team- Based Learning) para utilização em um curso de medicina.** 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifica Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2014.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.** Ed. Editora: Artmed. 2004. Livro em Português (Brasil).

PAIM, A. S.; IAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. **Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora.** Enfermería Global, v. 14, n. 1, p. 153-169, 2015.

PASCON, Daniela Miori; OTRENTI, Eloá; MIRA Vera Lúcia. **Percepção e desempenho de graduandos de enfermagem em avaliação de metodologias ativas.** Acta. Paul. Enferm. 2018; 31(1):61-70.

PESTALOZZI, J.H. **Cartas sobre Educación Infantil**. Madri: Tecnos, 2006.

RIBEIRO, Clécio Ramires. **Complexidade: Repensando a formação dos profissionais da saúde.** 2008. 93 f. Monografia (Pós graduação em docência) – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, Santo Ângelo.

ROHRS, Roseane Mota Santana et al. **Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem.** Rev enferm UFPE on line., Recife, 11(Supl. 12):5269-74, dez., 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i12a23005p5269-5274-2017. Acesso em: 26 ABR. 2020.

SAMPAIO, Cynthia Lima et al. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino da tanatologia, no curso de graduação em enfermagem.** Escola Anna Nery 2018. 22(3). Disponível em: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0068. Acesso em: 13 Fev. 2020.

SANTOS, Maria Zilma dos et al. **Graduação em enfermagem: ensino por aprendizagem baseada em problemas.** Rev Bras Enferm. 2018;72(4):1071-7. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0298. Acesso em: 13 Fev.2018.

SILVA, Glebson Moura. **Metodologias ativas de ensino na graduação em Enfermagem; reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da**

integralidade. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Silvana de Oliveira et al. **Consulta de enfermagem às pessoas com diabetes mellitus: experiência com metodologia ativa.** Rev Bras Enferm [Internet]. 2018;71(6):3103-8.Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0611. Acesso em: 25 ABR 2020.

SOARES, Lorena dos Santos. **Análise das metodologias ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Pará, Manaus, 2017.

SOBRAL, F.R.; CAMPOS, C. J. G**. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Rev esc. Enferm. USP, V. 46, n. 1, p. 1183-92, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth et. al. **Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rev. Bras. Enferm. 2013;66(esp):102-10.

UTIDA, Victor Hugo de Souza. **Efetividade do método Team-Based Learning no processo de ensino aprendizagem em Fisioterapia.** 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Assistência e Avaliação em Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

WATERKEMPER, R.; DO PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **av.enferm.**, Bogotá, v. 29, n. 2, p. 234-246, Dec. 2011.

WEBER, Lídia Catarina. **Metodologias Ativas no processo de ensino da Enfermagem: revisão integrativa.** 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

YAMANE, Marcelo Tsuyoshi et al**. Simulação realística como ferramenta de ensino na saúde: uma revisão integrativa.** Rev Espaço para a Saúde. 2019 Jul.;20(1):87-107. Disponível em: 10.22421/15177130-2019v20n1p87. Acesso em: 20 Mar. 2020.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. **Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.2, p. 472-491 abr./jun. 2019 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.