



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE ENFERMAGEM - UAENF
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

JOSÉ AUGUSTO DE SOUSA RODRIGUES

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO
CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**

CAJAZEIRAS – PB

2018

JOSÉ AUGUSTO DE SOUSA RODRIGUES

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO
CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Enfermagem do Centro de Formações de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Profa. Ma. Gerlane Cristinne Bertino Vêras

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

R696m Rodrigues, José Augusto de Sousa.
Metodologias ativas como ferramenta para a formação crítica reflexiva do enfermeiro: percepção dos acadêmicos / José Augusto de Sousa Rodrigues. - Cajazeiras, 2018.
63f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Gerlane Cristinne Bertino Vêras.
Monografia (Bacharelado em Enfermagem) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação em enfermagem. 2. Estudantes de enfermagem. 3. Capacitação profissional. 4. Enfermeiro- formação profissional. I. Vêras, Gerlane Cristinne Bertino. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 37:616-083

JOSÉ AUGUSTO DE SOUSA RODRIGUES

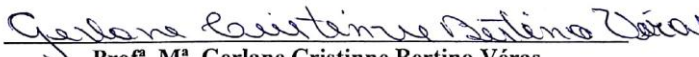
**METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO
CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**

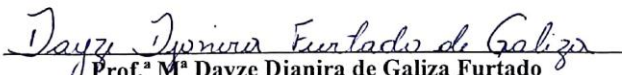
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Enfermagem do
Centro de Formações de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Bacharel em Enfermagem

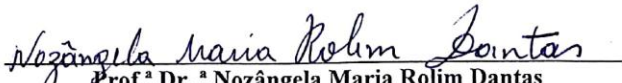
Orientadora: Prof.^a M.^a Gerlane Cristinne
Bertino Vêras

Aprovado em: 17/12/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a M.^a Gerlane Cristinne Bertino Vêras
(ETSC/UFCG/CFP - Orientadora)


Prof.^a M.^a Dayze Djanira de Galiza Furtado
(UAENF/UFCG/CFP - Examinador 1)


Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/UFCG/CFP - Examinador 2)

**CAJAZEIRAS - PB
2018**

Por estarem ao meu lado em todos os momentos da minha vida, por serem para mim os primeiros professores na vida, por todas as palavras de encorajamento e consolo para que seguisse buscando os meus objetivos, dedico este trabalho aos meus pais amados, Elenilda e Damião. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Por meio destas breves linhas venho expressar minha gratidão a todos que até aqui fizeram parte da minha jornada acadêmica, seja direta ou indiretamente, aos que contribuíram para o bem e aos que torceram pelo mal, pois me serviram de exemplos para seguir em frente em busca de uma Enfermagem melhor.

Agradeço primeiramente ao senhor Deus, pois sem Ele nada seria possível, pela força e coragem de seguir em frente, por me ajudar a vencer os desafios postos em meu caminho sempre de cabeça erguida, sem perder a fé e sem me corromper.

Aos meus pais Elenilda de Sousa Rodrigues e Damião Odélio Manguiera Rodrigues, pois em todos os momentos da minha vida eles estiveram presentes, sendo meus primeiros professores na vida, me ensinaram o que é bom e ruim, me guiaram pelos caminhos do bem, fazendo todo o possível para me ajudar a alcançar meus objetivos, me ofereceram tudo que precisava para continuar o curso, me confortaram e me encorajaram em cada momento em que pensei que não seria mais possível prosseguir, celebraram comigo a cada vitória alcançada, me mostraram que o homem nunca deve esquecer suas raízes, pois sem isso ele se perde no meio do caminho. A vocês, todo o meu amor e minha gratidão.

À minha namorada, Josefa Martins (Rosa), por estar sempre ao meu lado, pelo afeto a mim oferecido, a paciência nos dias difíceis e de estresse, as palavras de carinho e animo, por ser para mim um porto seguro.

Aos meus amigos/irmãos dessa caminhada acadêmica, membros do grupo inseparável “Hakuna Matata”, Luiz Henrique, Maria Joyce, Joyce de Souza, Gabrielle, Bruna (maluvida) e Rosemary, vocês tornaram os dias melhores, mesmo com os problemas diários que cada um passou, as noites viradas dentro da biblioteca para terminar os trabalhos no último prazo (sempre foi a nossa cara essas aventuras), por fim sei que ficou em mim um pouco de cada um, aprendi bastante com vocês e espero que possamos trilhar os melhores caminhos em nossas vidas profissionais.

Aos amigos da UFCG, Bruno, Wagner, Reinaldo, Thais, Jessica, Jeany, Célia, Fabrica Vidal, Pedro, Dudu, Geisa e Mateus.

Aos meus amigos e irmãos da vida, Wellington e Samuel, por dividirem comigo muitos momentos alegres e difíceis da vida e sempre me ajudarem quando eu precisei.

À minha orientadora Gerlane Cristinne, carinhosamente conhecida pelos orientandos como “Malvada Favorita”, pelo apoio, pela amizade, pelos conselhos, por sempre aceitar as propostas de trabalhos em cima da hora (grandes aventuras), por ensinar pelo exemplo, o tipo

de profissional que a Enfermagem precisa, ético, humano e acima de tudo comprometido, enfim, por cuidar de nós estudantes como aos próprios filhos, tê-la como orientadora durante o curso e principalmente nessa etapa final foi um grande prazer e sem dúvidas me fortaleceu como profissional e pesquisador. Obrigado!!

À professora Dayse Djanira, por aceitar a proposta de compartilhar seus conhecimentos que contribuíram grandemente para a construção desse trabalho, por ser também um exemplo de professora e profissional a seguir em minha carreira.

Aos professores que contribuíram com a minha formação profissional, em especial à Luciana Moura, Renata, Manuela, Berenice, Flaviana, Chiara, Claudia, Sofia, Kenya, Marcelo, Cesáreo, Eder, Manoel Dionísio, Humberto, obrigado por todos os ensinamentos.

Aos técnicos administrativos, pela atenção e dedicação com o curso e com os discentes, em especial a Laraina, Simone e Thais.

Ao pessoal do RU, Ayane, Amanda e dona Nenem, aos profissionais terceirados da UFCG, Nenem, Seu Joaquim, Seu Antonio, Dona Socorro, e todos os outros eu se tornaram amigos durante esse tempo de curso.

Agradeço também ao pessoal do setor de transporte, que sempre se dispuseram a nos ajudaram nas viagens aos congressos e durante os estágios.

Por fim agradeço aos Enfermeiros Rubens, Sandra, Suelania, Andressa, Marcela, Marcia, Rinaldo e Lidiane, por terem contribuído com suas experiências profissionais que serviram e por me ensinarem a ser um bom profissional.

Que o Senhor Deus proteja a todos.!!!

.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

As metodologias ativas de ensino surgem como uma possibilidade de inovar o modelo de educação em saúde, utilizando-se da problematização da realidade com o intuito de instigar os estudantes a desenvolverem o senso crítico sobre os problemas para que possam resolvê-los a partir de conhecimentos pré-existentes, rompendo com a educação bancária que ainda tem grande influência nos cursos de Enfermagem do país. Objetiva-se averiguar a percepção dos acadêmicos de Enfermagem sobre a contribuição da metodologia ativa para uma formação profissional crítica reflexiva. Trata-se de um estudo de campo do tipo descritivo com abordagem qualitativa realizado com 20 acadêmicos do oitavo e nono períodos do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Formação de Professores situada na cidade de Cajazeiras-Paraíba por meio de entrevistas gravadas, guiadas por um formulário semiestruturado. Estabeleceu-se como critério de inclusão acadêmicos que estavam matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, e como exclusão os acadêmicos que estavam matriculados em disciplinas teóricas de cunho optativo e que não foram contatados durante o período da coleta de dados, que ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2018. Para análise dos dados utilizou-se o software IRAMUTEQ e categorização pelo método proposto por Laurence Bardin. O referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 2.712.430 e atendeu a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Constata-se a prevalência dos estudantes do nono período, sexo feminino, idade média de 22,7 anos, solteiros, renda familiar de dois salários mínimos, da cor/raça parda. Evidencia-se a formação de três categorias, a saber, **Categoria 1** - Vivência dos acadêmicos sobre a utilização das metodologias ativas para a formação profissional; **Categoria 2** - Metodologias ativas para a formação crítica e reflexiva do Enfermeiro; e **Categoria 3** - Qualidades e fragilidades das metodologias ativas e suas diferenças entre a metodologia de ensino tradicional. Ressalta-se que as metodologias tem o poder de fortalecer o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que fornecem aos estudantes meios para que possam problematizar a realidade em que vivem, identificando problemas e buscando subsídios para resolvê-los. Contudo, observa-se que ainda é um método pouco explorado durante o processo formativo dos estudantes. Ressalta-se a necessidade de que os professores busquem um melhor aperfeiçoamento de seus métodos de ensino, repensando sua postura em sala de aula com o propósito de maior interação com os estudantes. Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que abordem a temática, visto a escassez de estudos recentes e a relevância que as metodologias ativas têm para a formação de profissionais com pensamento crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem; Capacitação Profissional; Estudantes de Enfermagem.

ABSTRACT

The active methodologies of teaching appear as a possibility to innovate the model of health education, using the problematization of reality aiming to instigate the students to develop critical sense on problems so that they can solve them using their pre-existing knowledge, breaking with the banking model of education that still has great influence in courses of Nursing in the country. The objective of this study is to investigate the Nursing students' perceptions about the contribution of the active methodology to a reflexive critical professional formation. This is a descriptive field study with a qualitative approach carried out with 20 Nursing course students from the eighth and ninth semesters of Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores located in the city of Cajazeiras, state of Paraíba, through interviews recorded, guided by a semi-structured formulary. It was established as an inclusion criterion, academics who were enrolled in the Supervised Internship I and II, and as an exclusion those students who were enrolled in elective theoretical subjects and who were not contacted during the period of data collection, which occurred between the months of August and September of 2018. For the data analysis, the software IRAMUTEQ was used, and to categorize it, the method proposed by Laurence Bardin. This study was approved by the Research Ethics Committee under the number - 2,712,430 and complied with Resolution 466/2012 of the National Health Council. The prevalent profile of students in the ninth semester observed is female sex, with an average age of 22.7 years, single, family income of two minimum salaries, of brown color/race. It was evidenced the formation of three categories, namely Category 1 - Academic experience on the use of active methodologies for professional training; Category 2 - Active methodologies for the critical and reflexive formation of the Nurse; and Category 3 - Qualities and weaknesses of the active methodologies and their differences in relation to the traditional teaching methodology. It should be emphasized that methodologies have the power to strengthen the teaching / learning process, since they provide students with the means to problematize the reality in which they live, identify problems and find ways to solve them. However, it is still an unexplored method during the students' training process. The need for teachers to seek an improvement of their teaching methods is re-emphasized, rethinking their posture in the classroom for the purpose of greater interaction with students. It is suggested the development of new studies that address the theme, given the scarcity of recent studies and the relevance that the active methodologies have for the training of professionals with critical and reflexive thinking.

Key Words: Nursing Education; Professional Training; Nursing students.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada no Problema
CES	Conselho de Educação em Saúde
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREQ	<i>Consolidated Criteria for Reporting Qualitative research</i>
DNC/ENF	Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino de Enfermagem
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
MP	Metodologia da Problematização
ST	Segmento de Texto
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: NUVÉM DE PALAVRA	28
FIGURA 2: ANÁLISE DE SIMILITUDE	30
FIGURA 3: DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERARQUICA DESCENDENTE	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	16
2.1 OBJETIVO GERAL.....	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
3 REVISÃO DE LITERATURA	17
3.1 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	17
3.2 MÉTODOS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO	18
3.3 PROCESSO DE TRABALHO DO ENFERMEIRO	21
4 PERCURSO METODOLÓGICO	23
4.1 TIPO DE ESTUDO	23
4.2 LOCAL DO ESTUDO	23
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	24
4.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	24
4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	24
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	25
4.7 ASPECTOS ÉTICOS	26
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	27
5.2 ANÁLISE LEXICAL PELO IRAMUTEQ E DELINEAMENTO DAS CATEGORIAS	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	47
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	48
APÊNDICE – B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	49
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	52
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR PARTICIPANTE	53

APÊNDICE E- TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	54
ANEXOS	55
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA UFCG	56
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA UFCG	57
ANEXO C – LISTA DE VERIFICAÇÃO DA CONSOLIDATED CRITERIA FOR REPORTING QUALITATIVE RESEARCH (COREQ).....	58
ANEXO D – PARECER DE CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA .	59

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação dos profissionais de Enfermagem tem passado por diversas mudanças em virtude da reestruturação do cenário da saúde impulsionada pela implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), que demonstra a importância de uma formação capaz de proporcionar uma visão holística sobre as necessidades que o público atendido apresenta (GOMES *et al.*, 2010).

As Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino de Enfermagem (DNC/ENF) que definem os princípios, os fundamentos e as condições para a formação do Enfermeiro no Brasil, esclarecem que este profissional deve ser capacitado para o atendimento coletivo e individual, dotado de conhecimento crítico e reflexivo para identificar os problemas de saúde/doença da comunidade e ser competente e qualificado para suprir as necessidades do ser humano em suas diversas etapas da vida (BRASIL, 2001).

Desse modo, percebe-se a relevância da utilização de metodologias inovadoras para o ensino em saúde, com objetivo de romper com o modelo de educação bancária, no qual o professor apresenta-se como único detentor do saber e atua como depositante de conteúdos os quais devem ser armazenados pelos estudantes que assumem a condição de espectadores, de forma a repetir o que lhe é passado de maneira mecanizada (MITRE *et al.*, 2008).

A utilização de metodologias ativas no âmbito universitário tem seus fundamentos baseados também na Andragogia, ou seja, um conjunto de técnicas de ensino voltadas para a educação de adultos, diferenciando-se da pedagogia que é o ensino de crianças. A Andragogia baseia-se nos princípios de valorização dos conhecimentos de vida que os acadêmicos apresentam para que assim seja possível o planejamento e preparação das aulas. Sua aplicação nos cursos de Enfermagem torna-se importante pela necessidade que os acadêmicos tem de implementar o que é ensinado em sala no seu cotidiano do serviço e para que o estudante continue a se aperfeiçoar enquanto profissional, buscando a continuidade do ensino (SANTOS, 2016).

Segundo Berbel (2011) é possível utilizar variados métodos com a finalidade de facilitar o alcance da autonomia pelos acadêmicos para que no futuro sejam profissionais detentores de um pensamento crítico, como o estudo de caso, o método de projeto, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas e a metodologia da problematização com o arco de *Margueres*.

Silva e Delizoicov (2008) destacam em seus estudos a Aprendizagem Baseada no Problema (ABP) e a Metodologia Problematizadora (MP) como métodos mais eficazes para

serem desenvolvidos com acadêmicos da área de saúde, pois ambas utilizam a problematização como base para o aprendizado e, dessa forma, podem integrar a teoria ensinada com a prática vivenciada baseando o aprendizado dos acadêmicos nos problemas reais da população atendida pelo SUS.

Paulo Freire, principal defensor da aprendizagem problematizadora no Brasil, afirma em seu livro *A Pedagogia do Oprimido* que a utilização dessa metodologia de ensino é capaz de romper com a dicotomia estabelecida pela educação bancária¹, pois à medida que o educador provoca o estudante para a resolução de problemas, ele entra em contato com a realidade do mundo, sendo instigado a desenvolver um pensamento crítico-reflexivo acerca do problema e assim, buscar métodos que apresentem resolubilidade para tais (FREIRE, 1996).

Segundo Bernardo (2015) a didática utilizada pelo professor está intimamente ligada a excelência do aprendizado, e é de grande importância que os professores busquem sempre renovar o seu modo de ensinar, principalmente nas universidades onde encontra-se uma grande diversidade de histórias de vida, anseios e necessidades diferentes em cada estudante.

Diante do exposto, percebe-se que para possibilitar a reconstrução do modelo de cuidado da saúde é preciso também repensar o modelo de ensinar, ou seja, é necessário que as instituições adotem novos métodos de ensino que valorizem a capacidade que os acadêmicos apresentam para aprender, sendo eles participantes ativos da construção do saber juntamente com o professor, de forma que possam adotar um posicionamento adequado frente às necessidades da população, conhecendo os fatores sociais que estão envolvidos no processo de saúde/doença/cuidado, tornando-se profissionais mais humanos e comprometidos com os princípios do SUS (PRADO *et al.*, 2012).

Frente ao contexto e em contraponto pela vivência do discente pesquisador em projetos de extensão e em aulas onde professores da Universidade utilizam metodologias ativas e por observar/vivenciar um melhor aprendizado quando em seu uso, com participação mais efetiva dos alunos, manifestou-se o interesse em realizar esta pesquisa. Dessa forma, surgiu o seguinte questionamento “Qual a percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre o uso das metodologias ativas de ensino para o processo de formação crítica reflexiva do Enfermeiro?”. Ao respondê-lo, espera-se averiguar se o processo ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas contribui positivamente para a formação do profissional Enfermeiro e quiçá instigar os futuros profissionais a buscarem sempre uma visão crítica em

¹ Modelo de educação em que o professor apresenta-se como depositante dos conhecimentos, por meio de sua narrativa em sala de aula.

relação aos problemas de saúde/doença/cuidado enfrentados no cotidiano do serviço de saúde, o que comprova a relevância acadêmica e social desta pesquisa

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Averiguar a percepção dos acadêmicos de Enfermagem sobre a contribuição da metodologia ativa para uma formação profissional crítica reflexiva.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a vivência dos acadêmicos de Enfermagem em relação a metodologia ativa.
- Investigar as qualidades e fragilidades no processo de formação por metodologia ativa.
- Comparar, a partir da percepção dos acadêmicos, a metodologia ativa com a tradicional para o processo formativo do Enfermeiro.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

O processo formativo do profissional Enfermeiro vem passando por uma série de mudanças, visto que, seu perfil sempre acompanhou intimamente às mudanças político-econômico-social estabelecidas no país de acordo com cada momento histórico. Dessa forma, as primeiras escolas de Enfermagem do Brasil que surgiram no ano de 1890 tinham o intuito de formar profissionais para suprir as demandas de hospícios, hospitais militares e atender emergências de guerra, as quais mantinham em seus currículos um conteúdo restrito apenas para procedimentos técnicos (SILVA *et al.*, 2010).

Com o passar dos anos, pode-se observar uma mudança na concepção reflexiva das instituições de ensino em relação à sociedade, porém existe ainda a estagnação quanto à formação profissional dos estudantes, evidenciada pela fragmentação do conteúdo, limitando-o apenas ao cuidado individual focado na enfermidade sem a atenção aos fatores associados ao processo de saúde/doença/cuidado do indivíduo, realizando apenas uma mera reprodução do conhecimento adquirido em sua vida acadêmica (SILVA; SENA, 2008).

Costa *et al.* (2015) relatam que essa fragmentação do ensino, evidenciada pela busca de especialização e capacitação profissional em áreas distintas, juntamente com a maior exigência da população por melhores condições e atendimento em saúde imprimiram uma forte influência para o surgimento dos movimentos de reestruturação do ensino de Enfermagem, visando o rompimento com a influência do modelo cartesiano que já servia como base da formação nas instituições de ensino de Enfermagem no início do século XX.

Diante da problemática de saúde vivida pela população entre as décadas de 1920 e 1940 exerceu-se sobre o governo grande pressão em busca de respostas em relação à preocupação com a saúde no país. Devido a isso, deu-se a criação do Departamento de Saúde Pública juntamente com a Escola de Enfermeiras desse departamento, com o intuito de formar profissionais especializados para atender a demanda de saúde do momento (SILVA *et al.*, 2010).

O principal avanço que impulsionou os debates sobre o modelo de formação do profissional de Enfermagem no Brasil inspirou-se na criação e implantação do SUS, que tem dentre seus princípios e diretrizes, a garantia à igualdade, equidade, universalidade e integralidade dos serviços de saúde, atuando no âmbito da promoção, prevenção, recuperação da saúde e reabilitação do indivíduo. A partir disso, viu-se a necessidade de realizar mudanças

no perfil dos egressos dos cursos de Enfermagem para que seja possível atender as demandas da sociedade, fazendo com que o futuro profissional desenvolva uma visão do todo e uma concepção de cuidado ampliada (MITRE *et al.*, 2008).

Seguindo o propósito de adequação do ensino em saúde e às necessidades apresentadas pela população, foi aprovada no ano de 2001 a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação em Saúde CNE/CES N° 3, que instituiu as DCN/ENF, que tem como objetivo a normatização e organização dos currículos dos cursos de Enfermagem, assim como a criação de projetos pedagógicos das instituições de ensino no Brasil, definindo os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de Enfermeiros com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Para isso, deixa claro em seu texto, a necessidade das instituições formadoras adotarem novas metodologias de ensino com a intenção que esse profissional seja capaz de reconhecer e atender a demanda de saúde tanto coletiva quanto individual (BRASIL, 2001).

A percepção do ser humano como um indivíduo único e a valorização de sua subjetividade é um dos principais pontos que devem ser ensinados durante a formação do Enfermeiro. Segundo Lima *et al.* (2016) é importante que se realizem mudanças na questão teórico/prática do ensino, utilizando-se de metodologias ativas para a formação crítica, reflexiva e criativa do profissional para que possa ser alcançada a práxis com grau multi e interdisciplinar, fortalecendo o cenário de ensino das instituições de Enfermagem.

3.2 MÉTODOS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO

Ainda que se tenham debates sobre necessidade de reformulação, observa-se que o método de ensino que predomina nos cursos de graduação de diversas instituições de ensino superior do país encontra-se voltado para o modelo pedagógico tradicional, que caracteriza-se como ensino de crianças, no qual a figura do professor aparece como o detentor único do saber e o aprendiz como dependente, sem papel de protagonismo na formação do seu conhecimento. No entanto, é evidente que este modelo torna-se ultrapassado para o ensino de jovens e adultos, visto a não valorização dos conhecimentos prévios que os mesmos apresentam (CARVALHO *et al.*, 2010).

Com base nesse cenário, é importante realizar um resgate das contribuições do educador norte-americano Malcolm Knowles que propôs reformulações no método de ensino que veio a favorecer a educação do público adulto, esse modelo ficou conhecido como Andragogia “a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender”, que apesar de ter sido

apresentado por outros autores no século XIX, só teve seu auge na década de 60, período marcado por um grande avanço na educação de adultos na Europa e Estados Unidos. A Andragogia reconhece a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas, visto que, as experiências de vida do adulto vão influenciar na maneira que o mesmo aprende, pois o adulto tem a necessidade de entender até que ponto os ensinamentos lhe serão úteis em sua vida, dessa forma o professor assume o papel de mediador despertando a autonomia e a vontade de aprender no educando (BARROS, 2018).

Segundo Carvalho *et al.* (2010) a aprendizagem dos adultos deve ser guiada para a resolução dos problemas cotidianos que os mesmos se deparam no decorrer da vida, pois os fatores que impulsionam os adultos a aprendizagem são intrínsecos, como por exemplo, a autoestima, satisfação e melhoria de qualidade de vida, dessa forma as questões avaliativas como provas e trabalhos tem menos importância no processo de ensino-aprendizagem. Dito isso, o autor recomenda que seja realizada nas universidades uma transição do modelo pedagógico tradicional para o modelo andragógico, pois os universitários ingressam na academia da adolescência à fase adulta.

Frente a este contexto, as metodologias ativas surgem como ferramentas de ensino que tem o objetivo de auxiliar na transição do modelo de educação que se perpetua durante a história, modelo esse que é descrito por Paulo Freire como a educação bancária, na qual o educador preocupa-se apenas em depositar nos estudantes o conhecimento em sua forma final, tornando-os meros receptores e armazenadores de informações, para uma educação libertadora (FREIRE, 1996).

As metodologias ativas são entendidas como métodos a serem desenvolvidos durante o processo de aprendizado, que baseiam-se em situações reais ou fictícias e tem o objetivo de resolver os problemas evidenciados nestes cenários e o seu uso ganhou maior destaque no Brasil a partir dos questionamentos sobre o modelo de ensino e as mudanças necessárias para a formação de sujeitos capazes de desenvolver um pensamento crítico em relação à realidade na qual está inserido buscando a resignificância de seus achados (BERBEL, 2011).

Segundo Roman *et al.* (2017) o ato de educar deve ir além da transmissão do conteúdo, é necessário que se proponham desafios de superação aos estudantes problematizando o ensino, fazendo com que eles atuem de forma ativa na construção do conhecimento, promovendo uma inter-relação entre as instituições de ensino e a comunidade para que se possa realizar intervenções na realidade.

Seguindo esse pensamento, Berbel (2011) relata que as metodologias ativas tem a capacidade de despertar nos estudantes a curiosidade de buscarem novos elementos não

observados em aula tradicional, como também estimular o sentimento de engajamento, aproximando-os cada vez mais dos estudos voltados para o desenvolvimento de sua autonomia, seja por meio de estudo de caso, método de projeto, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e metodologia da problematização (MP) com o arco de *Margueres*.

Na área da saúde, observa-se maior destaque nos métodos da ABP e da MP, pois as mesmas servem de base para que se possam desenvolver outras derivações e as duas utilizam a problematização para estimular o aprendizado do estudante de forma mais realística, o que coopera para o desenvolvimento de mecanismos de articulação entre os conhecimentos já adquiridos por esse durante sua formação, os quais serão utilizados diariamente na sua vida profissional (COSTA *et al.*, 2015).

No método de ABP, o conteúdo a ser aprendido pelo estudante é elaborado anteriormente em forma de problemas ou situações que serão discutidos posteriormente, em grupos ou individualmente pelos estudantes, essas situações devem ser formuladas, levando em consideração o conhecimento prévio e utilizando o conteúdo que esses estudantes devem adquirir a partir da resolução dos mesmos. Com isso, tem-se o intuito de gerar o desequilíbrio intelectual para que se busquem respostas e alcancem a construção do novo conhecimento (MARIN *et al.*, 2010).

A MP tem a sua base fundamentada na teoria da aprendizagem libertadora de Paulo Freire, nela o estudante é levado a refletir sobre a realidade em que vive, observando os problemas reais existentes e formulando meios para resolvê-los, para que isso ocorra é necessário seguir cinco passos fundamentais, que recebem o nome de método de arco, são eles: a observação da realidade, definição de pontos chaves, teorização, levantamento de hipóteses para a solução do problema e por fim a sua aplicação na realidade. Ao fim dessas etapas o estudante pode analisar novos problemas que podem surgir a partir das intervenções realizadas por ele, tendo o educador o papel de estimular o aluno a buscar e reconhecer os problemas e resolvê-los (COLOMBO; BERBEL 2007).

Ambos os métodos possuem como ponto de partida para a construção do saber a problematização do conteúdo e a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, o que proporciona a integração do conhecimento antigo com o novo, que de acordo com Cirino e Torales-Pereira (2004) deve ser um trabalho sistematizado, pois se o estudante não possuir a estrutura cognitiva necessária para promover uma inter-relação entre os conhecimentos pré-existente e novo, não existirá um aprendizado significativo.

3. 3 PROCESSO DE TRABALHO DO ENFERMEIRO

A formação que o Enfermeiro recebe na academia tem um peso significativo em sua atuação profissional. Assim, ao receber uma formação fundamentada no despertar da criticidade frente à realidade, o profissional poderá desenvolver competências diferenciadas, possibilitando intervenções positivas em meio às mais diversas condições de saúde encontradas, como pode-se certificar nas construções de teorias da Enfermagem que fundamentam o agir da profissão, como por exemplo a Teoria de Florence Nightingale, ao observar que as condições ambientais interferiam direta e indiretamente para o reestabelecimento da saúde de pacientes internados e que a Enfermagem possui autonomia suficiente para intervir nessas condições (GEORGE *et al.*, 2000).

Pode-se destacar também a Teoria das Relações Interpessoais proposta por Hildegard Peplau, que aponta que o processo de cuidado deve ser realizado em conjunto com o indivíduo, uma vez que para o profissional obter resultados favoráveis é necessário que exista a cooperação e cumplicidade de ambas as partes, assim torna-se importante que o profissional reconheça as particularidades de cada paciente, adequando o cuidado de forma individual para que possa fortalecer o vínculo e alcançar o propósito final que é a manutenção da saúde dos pacientes (GEORGE *et al.*, 2000).

Frente a este contexto, a aplicação das metodologias ativas durante a formação, tende a instigar a efetivação profissional condizente ao aprendizado vivenciado, o que promove uma avaliação mais crítica e reflexiva sobre as necessidades de saúde da população e um trabalho conjunto para sua satisfação, tornando o ator social ativo em seu processo saúde/doença/cuidado por meio, inclusive, de educação em saúde como base fundamentadora (PARANHOS; MENDES, 2010).

Celestino Junior *et al.* (2017) verificaram em um estudo realizado na cidade de Belém no estado do Pará, os benefícios da utilização do Arco de Charles Margueres na identificação de problemas que poderiam afetar a saúde dos alunos em uma escola estadual da cidade e a partir disso foi possível desenvolver atividades lúdicas que abordassem os problemas identificados, levando conhecimentos em saúde aos estudantes e melhorando as condições de saúde das crianças em ambiente escolar.

Vale ressaltar que o desenvolvimento de tecnologias relacionais durante o processo de trabalho em saúde tem o poder de fortalecer as relações interpessoais entre os atores sociais e profissionais, tendo como exemplos dessas tecnologias o acolhimento e a escuta ativa, tornando-se importantes aliados na obtenção do êxito no cuidado, por poder favorecer um

diálogo efetivo, sendo exemplo de metodologia ativa no processo de trabalho (SANTOS; ROMANO; ENGSTROM, 2018).

Diante de sua multidimensionalidade, o processo de trabalho da Enfermagem pode ser desenvolvido em diversos campos de atuação, seja assistencial, gerencial, docente e político e em todos eles é possível e necessário que o trabalho seja desenvolvido de forma crítica e reflexiva para que consiga responder as necessidades de uma sociedade complexa. Mello *et al.* (2017) destacam que é necessário que os profissionais sejam provocados a repensar e reconhecer o seu ambiente de trabalho a partir de novas metodologias de educação em saúde para que possam contribuir para a reconstrução do processo de trabalho e transformação da realidade social.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de campo do tipo descritivo com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2011) as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis com o intuito de determinar a natureza dessas relações.

Minayo (2012) reforça em seu estudo que a partir da análise qualitativa do objeto investigado pelo pesquisador, torna-se possível que se desenvolva um conhecimento dotado de requisitos e instrumentos que permitem ao estudo uma valorização de construção científica.

Para a descrição da presente pesquisa foi utilizado um instrumento denominado *Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ)*, desenvolvido com o objetivo de permitir a produção de relatórios compreensíveis e abrangentes de estudos qualitativos, formado por uma lista de itens que abrangem os componentes necessários do projeto do estudo, possibilitando ao pesquisador descrever aspectos considerados importantes pela equipe de pesquisa (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007).

4.2 LOCAL DO ESTUDO

O local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/Centro de Formação de Professores (CFP), situada na cidade de Cajazeiras-PB.

A cidade de Cajazeiras está localizada no Alto Sertão do estado da Paraíba, Nordeste, Brasil. Encontra-se há aproximadamente 468 Km da capital João Pessoa, possui extensão territorial de 565,899 km², população estimada de 62.187 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,679. É delimitada pelos municípios de Cachoeira dos Índios, Bom Jesus, Nazarezinho, Santa Helena, São José de Piranhas, e São João do Rio do Peixe (IBGE, 2017).

A UFCG foi criada em 2002, por meio de desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a partir da Lei nº 10.419, de 9 de abril do mesmo ano, tem sede na cidade de Campina Grande e atuação em grande parte do sertão paraibano. O Campus desta Universidade na cidade de Cajazeiras-PB consta de onze cursos superiores, a saber,

Enfermagem, Medicina, Ciências Biológicas, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Pedagogia, Geografia, História, Física, Matemática e Química (UFCG, 2004).

O *locus* da pesquisa foi escolhido por ser uma instituição de ensino superior que possui um histórico de referência para o município no curso de Enfermagem e por ser a instituição de ensino do pesquisador.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

População é definida como o total de elementos que estão sob estudo, apresentando características em comum (BERGAMASCHI, 2011). Este estudo contou com 35 acadêmicos de Enfermagem do CFP/UFCG, sendo que 16 correspondem aos que estão cursando o oitavo período e 19 do nono período.

Para Lakatos e Marconi (2003) amostra é uma parte selecionada da população, é um subconjunto desta, sendo composta por 20 participantes, sendo sete do oitavo período e 12 do nono. Um indivíduo se recusou a realizar a entrevista por timidez para responder a entrevista gravada, cinco não se adequaram aos critérios de seleção, o pesquisador foi excluído da amostra e oito não foram contatados pois já se tinha obtido a saturação teórica dos dados.

4.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Foram incluídos na amostra os acadêmicos de Enfermagem que estavam devidamente matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, correspondente ao oitavo e nono períodos no CFP/UFCG. Tais semestres foram escolhidos porque nessa fase do curso os acadêmicos já cursaram todas as disciplinas teóricas e teórico/práticas consideradas base para a assistência de Enfermagem.

Foram excluídos da amostra os acadêmicos que estavam matriculados em disciplinas teóricas de cunho optativo e que não foram contatados durante o período da coleta de dados.

4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2018, guiada por um formulário semiestruturado com questões objetivas para caracterização do perfil sociodemográfico dos sujeitos, e questões subjetivas relacionadas ao objeto de estudo.

O quantitativo de estudantes foi solicitado pelo pesquisador na coordenação do curso a qual informou os alunos que estavam devidamente matriculados no oitavo e nono período,

como também os que estavam cursando outras disciplinas que não eram específicas destes semestres.

As entrevistas com os acadêmicos foram previamente agendadas pelo pesquisador e realizadas individualmente em local reservado após a apresentação do estudo e esclarecimento de possíveis dúvidas que os entrevistados relatassem, dessa forma era realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes e pelo pesquisador. As entrevistas foram gravadas por meio de um aparelho de celular modelo SANSUNG ON7®. Fez-se uso de um diário de campo, onde foram anotadas informações ou comportamentos não ditos durante as entrevistas e que foram percebidas a partir da observação do pesquisador.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, os dados objetivos foram tabulados e analisados por meio de estatística descritiva de frequência absoluta e relativa, e técnicas de tendência central e de dispersão, com auxílio do *software* Microsoft Excel 2010®, sendo posteriormente apresentados de forma descritiva, visando a obtenção do seu significado para a pesquisa.

Os dados subjetivos foram transcritos na íntegra e posteriormente analisados, com o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) que permite a realização de análise estatística do corpus do texto, ancorando-se no *software* R e na linguagem Python. O IRAMUTEQ foi desenvolvido por Pierre Ratinaud e está disponível gratuitamente.

Kami *et al.* (2016) ressaltam que o *software* IRAMUTEQ permite ao pesquisador um olhar mais criterioso sobre o material coletado durante as entrevistas, qualificando o processo de categorização e, conseqüentemente, os resultados do estudo, tornando o método de pesquisa qualitativa mais confiável.

Foi realizada também o agrupamento das informações em categorias para análise utilizando o método proposto por Laurence Bardin. A Análise de discurso é caracterizada por um conjunto de técnicas de análise que objetivam a descrição do conteúdo das mensagens por meio de procedimentos sistemáticos (BARDIN, 2011). Após a análise, foi realizada a discussão dos dados conforme a literatura pertinente.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS

Após a anuência do *locus* do estudo, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do CFP/UFCG, sendo aprovado sob parecer nº 2.712.430. O estudo obedeceu aos aspectos éticos presentes na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Os participantes foram orientados quanto aos objetivos e finalidades do estudo e a respeito do direito de se retirarem da investigação a qualquer momento, sem que isso ocasionasse algum prejuízo. A participação do estudo confirmou-se a partir da assinatura do TCLE em duas vias, onde uma ficou de posse do entrevistado e a outra do pesquisador, constando a natureza, os objetivos, os métodos, os riscos, e os benefícios do estudo.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa podem ser descritos como mínimos, pois durante a coleta de dados não foi realizado nenhum procedimento invasivo, porém, poderia vir a ocorrer algum tipo de insatisfação ou constrangimento por parte do sujeito diante de alguns questionamentos. Contudo, o pesquisador se manteve atento para minimizar os riscos, orientando o participante a considerar responder as outras questões ou quiçá suspender a entrevista, fato que não foi necessário.

Quanto aos benefícios, espera-se que a pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão a cerca do uso das metodologias ativas no curso de Enfermagem e sobre a aceitação das mesmas por parte dos acadêmicos instigando-os a uma maior reflexão sobre os benefícios à sua formação, de forma que se torne possível obter subsídios para uma mobilização institucional para possíveis mudanças no planejamento das disciplinas do curso visando um maior uso dessas metodologias durante o processo de formação desses acadêmicos.

Para preservar o anonimato, as falas dos participantes foram identificadas com pseudônimos de cidades do estado da Paraíba.

Ao término da pesquisa, as entrevistas gravadas e demais materiais utilizados foram guardados e serão mantidos em sigilo e anonimato pelo pesquisador.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados do estudo foi disposta inicialmente pelas informações obtidas pelos dados objetivos referentes ao perfil sociodemográfico da amostra, e em seguida, realizou-se a demonstração dos resultados decorrentes dos dados subjetivos pela análise lexical fornecida pelo software IRAMUTEQ e categorização pelo método proposto por Laurence Bardin.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram da entrevista 20 acadêmicos de Enfermagem, sendo 13 (65%) do nono e 7 (35%) do oitavo período; 19 (95%) eram do gênero feminino e 1 (5%) do masculino, o que corrobora com o estudo desenvolvido por Souza *et al.* (2013), afim de identificar o perfil dos estudantes ingressantes no curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, constatando que 91,75% do alunado eram do sexo feminino. O autor ressalta ainda que, apesar de se ter hoje em dia um maior número de homens na profissão, a Enfermagem continua sendo uma profissão composta predominantemente por mulheres, em decorrência do contexto histórico das responsabilidades domésticas que lhes foram outorgadas no passado transpondo-se também ao trato com os doentes.

Verificou-se que a idade mínima dos participantes foi de 20 anos, a máxima 36, e a média de 22,7 anos, com desvio padrão de $\pm 3,3$, sendo 18 (90%) de estado civil solteiro e 2 (10%) casados, o que vai ao encontro dos achados de Bublitz *et al.* (2015) ao evidenciarem que grande parte dos estudantes ingressam na academia durante a adolescência e postergam relacionamentos mais estáveis em busca de formação superior precoce e estabilidade financeira.

Em relação à renda familiar mensal dos acadêmicos, verificou-se que a renda máxima foi de quatro salários mínimos, a mínima de um salário, e a média dois salários, com desvio padrão de $\pm 0,9$ salários mínimos. Segundo Souza *et al.* (2013) esta é uma renda insuficiente para que o acadêmico possa se manter em um curso com a carga horário integral, o que se torna um fator agravante para que se tenha um alto índice de abandono de curso, tendo em vista que a maioria deles precisam se deslocar de outras cidades e se manter com poucos recursos, principalmente quando não conseguem entrar em algum dos programas de bolsas estudantis existentes na universidade.

Em relação à raça/cor, 16 (80%) acadêmicos se autodeclararam pardos e 4 (20%) brancos. Ximenes Neto *et al.* (2017) em estudo realizado na Universidade do Vale do Aracá em Sobral-CE, inferem que estes resultados provém do aumento no número de estudantes que entram no curso superior por meio de cotas oferecidas pelo governo, além disso, vale salientar que o Brasil é um país onde existe uma grande miscigenação de raças e que os estudantes universitários vem de várias localidades, como verificado no estudo em tela.

5.2 ANÁLISE LEXICAL PELO IRAMUTEQ E DELINEAMENTO DAS CATEGORIAS

O corpus geral foi constituído por 120 textos, separados em 339 segmentos de texto (ST) e aproveitamento de 268 STs (79,06%), o que estabelece uma boa confiabilidade do estudo por apresentar-se acima de 70% dos ST (SALVIATI, 2017).

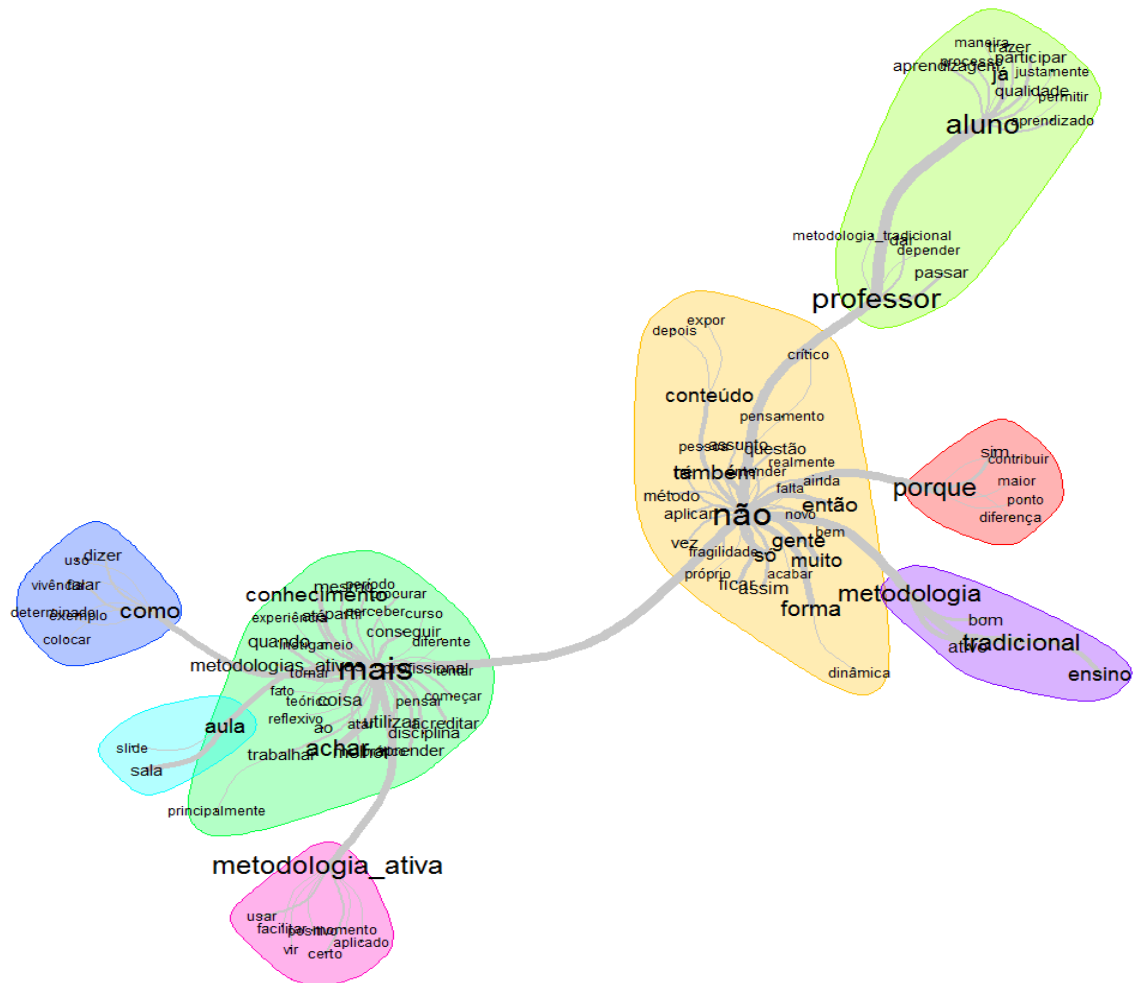
Emergiram da análise 12.062 ocorrências, das quais 948 apresentaram-se de formas distintas e 389 com uma única ocorrência, com formação de seis classes, a saber, a Classe 1 com 45 STs (16,79%); Classe 2 com 41 STs (15,3%); Classe 3 com 44 STs (16,42%); Classe 4 com 52 STs (19,4%), a Classe 5 com 39 STs (14,55%) e a Classe 6 com 47 STs (17,54%).

Pode-se observar na Figura 1, por meio da Nuvem de Palavras, os vocábulos que apresentaram mais destaque nas falas dos entrevistados, sendo estruturados dentro da nuvem, em tamanhos diferentes de acordo com a sua frequência no texto.

estudar **mais**, a saber **mais**, ficar **mais** atento, **mais** ativo, ser **mais** criativo e **mais** dinâmico. Segundo Berbel (2011) faz parte do papel das instituições formadoras utilizar os recursos necessários para desenvolver no estudante os quatro pilares da educação, os quais são: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer, que lhe servirão de base para sua formação como profissional e ser humano.

Na Análise de Similitude apresentada na Figura 2, observa-se a relação existente entre as palavras dentro do texto e as comunidades formadas pelas ramificações que surgem de cada palavra, representada pelas linhas que as ligam, quanto maior o diâmetro da linha, mais forte é a relação entre elas.

Figura 2: Análise de Similitude



Fonte: Dados do Software IRAMUTEQ.

Observa-se uma forte ligação entre as palavras **Não**, encontrada mais ao centro da imagem, com as palavras **Mais**, **Professor** e **Aluno**, a partir dessas palavras surgem ramificações para a periferia do grafo que permite identificar as relações entre elas.

A palavra **Mais**, encontra-se no centro da comunidade de palavras do canto inferior da imagem, a partir dela surgem ramificações para diversas palavras onde a mais forte é o ramo que se liga a palavra **Metodologia Ativa**, e a partir dessa, surgem outros ramos para as palavras **Usar**, **Positivo**, **Facilitar** e **Certo**, essa ligação entre as palavras indica que quanto mais se explora o uso de metodologias ativas mais positiva será essa experiência para o aluno.

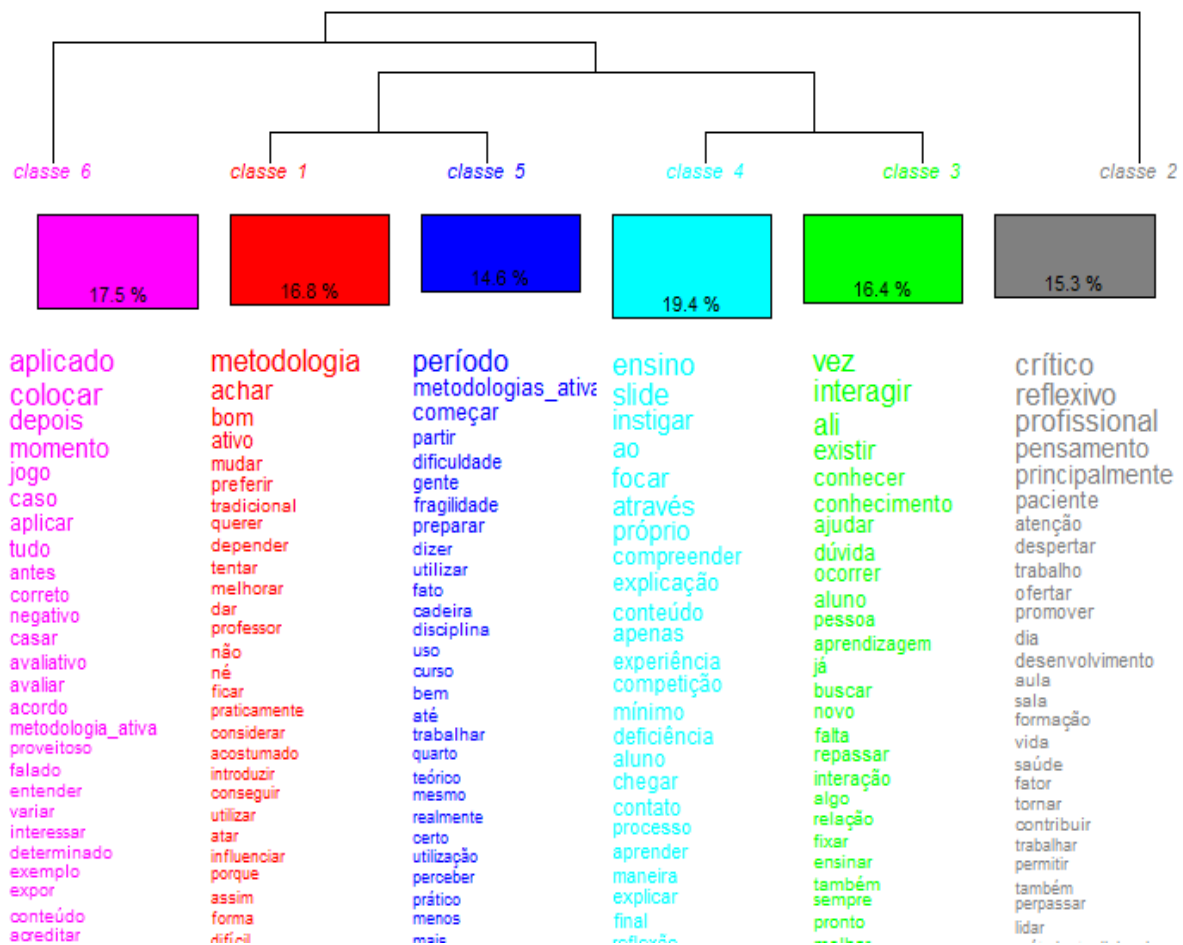
Destaca-se também a relação à palavra **Conhecimento** que se liga ao **Mais**, inferindo pelas falas que é possível adquirir mais conhecimento por meio das metodologias ativas, e a

ligação com as palavras **Reflexiva** e **Pensar** demonstram qualidades que podem ser adquiridas.

A partir da palavra **Professor** surgem ramificações para as palavras **Depender**, **Metodologia**, **Tradicional** e **Passar**, referindo assim que na percepção dos acadêmicos, o professor encontra-se ainda dependente das metodologias tradicionais para desenvolver as aulas, porém ao relacionar com a palavra **Aluno**, observa-se o surgimento de ramos que ligam as palavras **Aprendizado**, **Participar**, **Qualidade** e **Permitir**, o que pode-se inferir que a partir do momento em que se permite que o aluno tenha uma maior participação nas aulas por meio de métodos ativos é possível qualificar a aprendizagem.

A Figura 3 representa o Dendograma gerado a partir da Classificação Hierárquica Descendente que faz a classificação das palavras relacionando-as de acordo com a sua frequência e a relação que elas têm dentro dos ST.

Figura 3: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente



FONTE: Dados do Software IRAMUTEQ.

A partir da Classificação Hierárquica Descendente, que mostra as ideias centrais das respostas dos entrevistados, foi realizada a categorização dos resultados pela análise dos ST que formam cada classe, estabelecendo-se assim três categorias. A **Categoria 1** - Vivência dos acadêmicos sobre a utilização das metodologias ativas para a formação profissional, que foi formada pelos ST's das classes 1 e 5, tendo como palavras destaque **Metodologia, Metodologias Ativa, Começar, Dificuldade e Bom**; **Categoria 2** - Metodologias ativas para a formação crítica e reflexiva do enfermeiro, formada pelos ST da classe 2, tendo como palavras centrais, **Crítico, Reflexivo, Profissional e Pensamento**; e **Categoria 3** - Qualidades e fragilidades das metodologias ativas e suas diferenças entre a metodologia de ensino tradicional, que teve maior representatividade, sendo composta pelos ST das classes 3, 4 e 6, com as palavras **Ensino, Slide, Instigar, Vez, Interagir, Aplicado e Momento** com maior destaque.

Categoria 1 - Vivência dos acadêmicos sobre a utilização das metodologias ativas para a formação profissional.

Esta categoria tem o objetivo de demonstrar a vivência dos acadêmicos com as metodologias ativas durante sua formação.

Constatou-se que a vivência dos acadêmicos com as metodologias ativas foi relativamente curta, pois grande parte dos entrevistados relatou que só conheceram esse novo método de ensino a partir do quarto e/ou quinto semestre do curso, quando já haviam tido os primeiros contatos com as disciplinas práticas, como pode ser verificado nas falas abaixo.

A partir do quinto período mesmo, que a gente começou a ter um contato efetivo e mais próximo realmente com a metodologia ativa, de fato foi que a gente começou a ter conhecimento e saber realmente o que era metodologia ativa (MALTA).

[...] a partir do quarto, quinto período quando viram (professores) a necessidade que era preciso, alguns mínimos professores tiveram essa visão de fazer com que o aluno tentasse compreender o conteúdo de maneira diferente da tradicional (BOA VISTA).

[...] a partir das cadeiras práticas eu percebi que teve mais uma realização de metodologias ativas e que até foi mais eficaz, acredito (MATUREIA).

Marin *et al.* (2010) relatam que os primeiros contatos dos acadêmicos com as metodologias ativas podem gerar nesses uma certa insegurança por ser até então, um método

desconhecido, porém ressaltam que isso faz com que o estudante torne-se mais comprometido e responsável com seus estudos.

Souza, Silva e Silva (2018) referem que a utilização de metodologias ativas em disciplinas práticas impulsiona os acadêmicos para o desenvolvimento de competências necessárias no campo de trabalho da Enfermagem, aproximando-os da realidade, o que permite que eles reflitam sobre suas práticas, servindo-lhe também como base para a realização de adaptações para as diversas realidades que possam vivenciar.

Sendo assim, constata-se a relevância do acadêmico ter contato precoce com as metodologias ativas, tendo mais tempo de se familiarizar e trabalhar com esse método de ensino/aprendizagem no intuito de aprimorar a (re)construção do conhecimento.

Contudo, todos os acadêmicos referiram que apesar de terem tido contato com as metodologias ativas, prevaleceu durante o curso o uso do método de ensino tradicional, como mostra as falas abaixo.

Tinham mais metodologias tradicionais, poucas eram metodologias ativas no meu curso [...](SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA).

Assim, eu percebi que teve muita metodologia ativa, mas se for comparar eu acho que acabou tendo mais tradicionais do que metodologia ativa (MARIZOPOLIS).

A resistência para utilização de metodologias ativas de acordo com Mesquita, Meneses e Ramos (2016), tem muito haver com o perfil dos professores, uma vez que as suas vivências enquanto estudantes lhe servem de base para a construção do seu perfil docente com replicação do método de ensino vivenciado, por vezes não vislumbram uma reflexão sobre as necessidades atuais dos alunos e sobre sua prática docente para viabilizar mudanças no modelo educacional.

Ressalta-se que outro fator que influencia para uma menor utilização de novos métodos de ensino pode ser a ausência de incentivo e disponibilização de condições pela instituição de ensino, não oferecendo suporte necessário para que os professores desenvolvam novas metodologias juntamente com os estudantes; contudo, este fato não deve ser utilizado como justificativa para que os professores se acomodem, visto que é possível o uso das metodologias ativas utilizando-se de diversos meios e instrumentos de ensino para a transformação do estudante como pessoa em meio à sociedade de forma mais crítica e reflexiva (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Diante disso, evidencia-se que uma relação de diálogo e respeito entre os estudantes e o professor em sala de aula pode interferir positivamente para a efetivação do uso de novas

metodologias de ensino/aprendizagem, o que resulta em um melhor aproveitamento dos conteúdos e desenvolvimento dos alunos.

Aos serem indagados sobre as metodologias ativas, os estudantes citaram alguns métodos mais utilizados pelos professores durante o processo formativo.

[...] jogos, produção de cartazes, mapas conceituais, mapas estruturais [...] (MANAIRA).

[...] o paciente simulado [...] (MALTA).

Essas metodologias tem o papel de ajudar o aluno a assimilar os conteúdos, contribuindo para sua formação assim como na interação entre a turma, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos. Especificamente quanto à simulação da realidade, é um método capaz de promover no estudante um contato com situações hipotéticas, mas que retratam fatos reais, o que estimula o aluno a refletir criticamente para aplicar seus conhecimentos teóricos, adequando-os a simulação apresentada (SOUZA; SILVA E SILVA, 2018).

Em suma, pode-se afirmar que os estudantes tiveram uma vivência com as metodologias ativas durante seu processo formativo e que foi essencial para a (re)construção de conhecimentos e técnicas necessárias para no futuro exercerem sua profissão, todavia, salienta-se que as metodologias poderiam ter sido mais exploradas em sala de aula, pois sua frequência e qualidade de execução ainda se mostraram tímidos frente a prevalência dos métodos tradicionais de ensino, seja pelo desconhecimento de sua aplicabilidade e/ou benefícios para qualificar o processo de ensino/aprendizagem.

Categoria-2: Metodologias ativas para a formação crítica e reflexiva do enfermeiro

O objetivo dessa categoria é demonstrar a percepção dos acadêmicos sobre as contribuições do uso de metodologias ativas para a formação de um profissional dotado de um pensamento crítico e reflexivo.

Os estudantes inferiram que as metodologias ativas contribuem para a formação de um pensamento crítico e reflexivo resultando em uma aprendizagem mais significativa, de forma ativa, sendo protagonista do processo ensino/aprendizagem, o que servirá para resolver com maior facilidade os problemas vivenciados na prática profissional, como pode-se constatar nas falas a seguir.

[...] na sala de aula quando usa a metodologia ativa, instiga a gente a despertar o senso crítico, da mesma forma vai acontecer na vida profissional (SERRA GRANDE).

Contribui, como a gente tem que exercitar mais a mente, procurar refletir mais para aprender por meio da metodologia ativa, eu acredito que isso faz um profissional mais reflexivo [...] (ITABUNA).

[...] se você se depara com uma situação parecida que lembre o que você já viveu, então já é mais fácil de você identificar, pensar, raciocinar o que você deve fazer [...] (MALTA).

Por meio da metodologia ativa é possível o acadêmico estabelecer uma relação entre teoria e prática, o que torna a formação profissional mais coerente e significativa para o estudante, pois facilita a incorporação dos ensinamentos por meio de atividades práticas e desperta para o senso crítico, conduzindo-o ao alcance de sua autonomia profissional (PAIVA *et al.*, 2016).

De acordo com Chirelli e Mishima (2003) o saber científico atrelado ao pensamento crítico torna o Enfermeiro um profissional diferenciado, pois busca desenvolver a sua prática de maneira mais compromissada com os indivíduos atendidos e assume uma postura mais humanizada com o intuito de romper com a fragmentação existente entre o indivíduo e a enfermidade. Pode-se então inferir que o acadêmico, futuro profissional, se torne capaz de atuar com competência em qualquer área que se habilitar, seja na gestão/administração, ensino, pesquisa e mesmo na assistência.

Ademais, os acadêmicos relataram que a partir das metodologias ativas tornaram-se mais abertos ao diálogo, ao debate, à escuta mais atenciosa, o que permite que seja um profissional holístico. Como pode-se observar nas falas abaixo citadas.

[...] a gente pode usar isso também com o paciente na sala de espera onde a gente esteja trabalhando a gente vai instigar o paciente a ter mais curiosidade, vai se tornar um profissional melhor com isso [...] (SERRA GRANDE).

[...] o profissional ele pensa maior, ele pensa melhor como é que se vai trabalhar, por exemplo, num PSF, onde pode atuar mais, o profissional com metodologias ativas onde o enfermeiro é um dos principais componentes e é um autônomo [...] (BOA VISTA)

Dessa forma a metodologia ativa diferencia-se da tradicional por despertar no acadêmico um desejo maior de aprender, de provocá-lo à reflexão, ao debate, a troca de saberes e a integrar os conteúdos discutidos em sala com a realidade vivenciada por cada um, fatores que são primordiais para a formação de um profissional capacitado para o trabalho em

equipe e que tenha autonomia e segurança para tomar decisões acertadas no dia-a-dia do serviço (MENDES *et al*, 2017).

Evidencia-se então que a metodologia ativa também favorece o trabalho em equipe, para que cada profissional possa desenvolver suas atividades de forma multi e interdisciplinar, comprovando a relevância de cada um para a satisfação das necessidades da comunidade por meio de estratégias de cuidado que valorizam o indivíduo/coletivo.

Nesta perspectiva, percebe-se que as metodologias ativas tem a possibilidade de provocar no acadêmico a necessidade de buscar respostas mais aprimoradas para serem respondidas, problematizando com o propósito de formar um profissional reflexivo e crítico, mas principalmente instigar a responsabilidade de protagonista de cada ator social.

Categoria 3: Qualidades e fragilidades das metodologias ativas e suas diferenças entre a metodologia de ensino tradicional.

Nesta categoria, busca-se conhecer as qualidades e as fragilidades do uso das metodologias ativas apontadas pelos acadêmicos, como também, realizar um comparativo com os métodos de ensino tradicional para sua formação.

Sobre as qualidades das metodologias ativas, os acadêmicos relataram que a principal é o incentivo para que o mesmo seja mais participativo, de poder contribuir com a (re)construção do conhecimento dentro da sala de aula, tornando a aula mais dinâmica, interativa e colocando os envolvidos de forma horizontal para a troca de saberes, onde cada um pode apresentar seus conhecimentos adquiridos durante sua vida e esclarecer dúvidas existentes sobre determinados tópicos.

[...] dá para ser participativo, dá para também ensinar, não é somente aprender, é também ensinar (CAJAZEIRAS).

[...] a metodologia ativa ela dá mais espaço pra que o aluno também possa participar do processo de ensino aprendizagem dele, eu acho que é isso e ela ajuda também por ser mais dinâmica, é um processo dinâmico (ITABUNA).

[...] eu me destaquei e posso dizer que eu destaquei meu ensino, minha aprendizagem nessas cadeiras, nessas formas de metodologia porque eu tive um desempenho bem melhor do que nas outras [...] (SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA).

A aprendizagem decorrente de metodologia ativa ela é, eu acredito que ela é mais positiva para o aluno, o aluno consegue absorver mais por meio de metodologia ativa justamente por ele participar do processo de aprendizagem, então ele consegue absorver mais coisas e ele absorve informações até mesmo sem perceber (ITABUNA).

A valorização das experiências prévias dos acadêmicos é um ponto crucial para que se tenha uma aprendizagem significativa, pois a partir do momento em que tem a liberdade de participar das aulas, colocando seus questionamentos, debatendo os assuntos, conhecendo os fatores que contribuem para o surgimento de enfermidades ou para que elas possam ser prevenidas/tratadas, ele vai entender e associar todos esses conhecimentos, percebendo a educação como um exercício diário e que servirá como ferramenta para adaptação aos conhecimentos novos (CAVALCANTE 2009).

À medida que o acadêmico se sente protagonista do seu processo de aprendizagem, vai ter mais prazer em estar em sala de em participar das aulas, pois quebra a monotonia existente nas aulas expositivas em que o professor apenas repassa o conteúdo e os estudantes ficam escutando ou apenas fingindo que estão escutando, transferindo a atenção para outras atividades como aparelhos de telefone ou conversas paralelas com colegas, comprometendo o processo formativo.

Ressalta-se também como qualidade das metodologias ativas, que nas disciplinas que as utilizaram, os alunos tiveram um melhor aproveitamento e fixação dos conteúdos, melhorando seu desempenho, pois eles aprenderam vivenciando e contribuindo ativamente na sua formação, e com base nas experiências vividas foi possível aplicá-las também em outras atividades extra sala, tornando-se multiplicadores do saber.

[...] foi muito boa, eu gostei bastante, trouxe muitos resultados positivos para mim por que eu prefiro uma aula com metodologias ativas [...] (BOA VISTA).

Satisfatória, porque muitas das minhas ideias que eu apliquei, por exemplo, no supervisionado 1 foi decorrente do meu conhecimento adquirido nas metodologias ativas [...] (MATURÉIA).

[...] a gente pode usar isso também com o paciente na sala de espera onde a gente esteja trabalhando a gente vai instigar o paciente a ter mais curiosidade, vai se tornar um profissional melhor com isso (SERRA GRANDE).

As falas vão ao encontro dos resultados do estudo de Gomes *et al.* (2010) ao realizarem avaliação do uso de metodologias ativas para o alcance dos objetivos da disciplina de Políticas Públicas de Saúde Mental da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao apontarem que a metodologia ativa proporciona aos estudantes uma melhor aproximação do campo de práticas, foi possível a interação da teoria com a prática do serviço e em decorrência disso, a disciplina teve um maior número de candidatos às vagas existentes, mostrando a satisfação dos que a cursaram e o sucesso das metodologias aplicadas.

Marin *et al.* (2010) destacam que por partirem de realidades observadas e vivenciadas pelos estudantes, as metodologias ativas tem grande potencial no engajamento do estudante, despertando nele a curiosidade em buscar novos conhecimentos e aperfeiçoar-se como profissional, além de contribuir na integração de conhecimentos adquiridos em disciplinas básicas do curso com as práticas para que adquira uma visão integral e interdisciplinar do cuidado.

Sobre as fragilidades, os estudantes declararam apenas que por ser um método de ensino relativamente novo se comparado com o tradicional, ainda existem lacunas no seu desenvolvimento, principalmente pela maneira como alguns professores aplicam essas metodologias ativas, que acabavam ficando sem sentido, não obtendo êxito em sua proposta que apesar de terem a iniciativa de inovar, ainda não se mostravam preparados para utilizar tais métodos.

[...] se a pessoa (professor) não souber aplicar da forma correta eu acredito que ela se perde, eu acredito que ela acaba não servindo (MANAIRA).

[...] de fragilidades é que em certos professores que não utilizam a metodologia ativa de forma certa, ele só prepara uma dinâmica, não passa o assunto e a gente fica meio que perdido (ASSUNÇÃO).

É evidente a importância que o professor tem no processo de ensino aprendizagem, e com isso à necessidade de que ele tenha um preparo e embasamento teórico adequado para que possa lidar com as metodologias ativas, afim de promover experiências positivas para os estudantes.

Evidenciou-se também, que alguns estudantes referiram que para suprir algumas deficiências percebidas com o uso das metodologias ativas, os professores poderiam utilizar juntamente com as metodologias tradicionais.

[...] Acredito que as duas se complementam, porque tem que ter o momento para expor o assunto e um outro momento também para mostrar que você aprendeu, fixar (CAJAZEIRAS).

Berbel (2011) frisa que as metodologias ativas sozinhas não são capazes de fazer mudança alguma, para que seja possível alcançar os objetivos desejados com essas metodologias é importante que os envolvidos no processo de ensino valorizem o potencial existente nesse método e se disponibilizem a participar de forma efetiva, com o intuito de minimizar os fatores que dificultam seu desenvolvimento.

A ideia de conciliação dos dois métodos mostra-se proveitosa para o desenvolvimento do ensino em saúde, pois é um meio de preencher lacunas que não podem ser contempladas por meio da metodologia tradicional, como por exemplo, o saber-fazer, uma das competências inerentes à prática profissional.

Observa-se também que alguns alunos sugerem que as metodologias ativas poderiam ser desenvolvidas mais como método avaliativo do conteúdo repassado pelo professor durante a aula.

[...] a metodologia ativa eu acho, na minha percepção, mais produtiva quando ela é aplicada de forma avaliativa [...](MANAIRA).

Pinto *et al.*(2015) explicam que o método de avaliação baseado na metodologia ativa torna-se um pouco mais complexo que o método tradicional, pois o professor irá avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes durante as atividades e estará mais próximo deles durante todo o seu processo formativo.

Dessa forma, a avaliação por meio de metodologias ativas contribui para que o professor possa realizar a avaliação de desempenho do estudante, como também sobre a efetividade dos métodos que o mesmo utiliza durante suas aulas, por outro lado serve como um indicador de desempenho para que o estudante possa realizar uma auto crítica, identificando pontos que devem ser mais explorados durante seus estudos e técnicas a serem melhoradas para seu progresso como profissional (MAKUCH; ZAGONEL, 2017).

Evidencia-se que as metodologias ativas favorecem o aprendizado dos estudantes em vários pontos e tem a possibilidade de serem utilizadas para diversos fins na formação do profissional para que este tenha a capacidade de responder as necessidades e preceitos estabelecidos pelo SUS, porém observa-se também a necessidade dos professores buscarem capacitação para poder trabalhar esses métodos com o intuito de melhorar o seu desenvolvimento em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que os acadêmicos de Enfermagem percebem que a utilização das metodologias ativas contribuem para fortalecer o processo de ensino/aprendizagem, haja vista, fornecem meios que problematizam situações baseadas na realidade em que vivem, instigando uma reflexão crítica para sua resolução, conseqüentemente coopera para a formação profissional de excelência, contudo, continua sendo pouco explorada na graduação.

Constata-se que as metodologias ativas estimulam os estudantes a serem mais participativos na (re)construção do conhecimento, promovendo liberdade de externar suas vivências e discutir sobre os conteúdos abordados em sala de aula juntamente com os colegas e professores, o que torna o aprendizado mais significativo com melhora do desempenho nas disciplinas, sendo a principal qualidade destas.

Ressalta-se a necessidade de que os professores busquem um melhor aperfeiçoamento de seus métodos de ensino, repensando sua postura em sala de aula com o propósito de interagir mais e melhor com os estudantes e preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional exclusivo, o que justifica a sua utilização compartilhada com as metodologias ativas.

Em suma, compreende-se a relevância das metodologias ativas para a reconstrução do cenário das instituições de ensino para reconstruir a assistência em saúde, com isso é necessário planejar estratégias para colocar os estudantes em contato com esses métodos o mais precoce possível, almejando a formação de profissionais cada vez mais próximos das recomendações instituídas pelas DCN/ENF e pelo SUS.

Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que abordem a temática, visto a escassez de pesquisas recentes e a relevância que as metodologias ativas tem para a formação de profissionais com pensamento crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia *versus* pedagogia, ou O dialogo como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e 173244, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100465&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de out. 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Disponível em
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em 30 de mar. 2018.

BERGAMASCHI, D. P.; SOUZA, J. M. P.; HINNING, P. F. **População, amostra, variável, coleta de dados, apuração de dados e apresentação tabular**. Bioestatística aplicada à Nutrição. FSP/ USP, 2011. Disponível em
<http://www.fsp.usp.br/hep103/Apostila_2011.pdf>. Acesso em 30 de mar. 2018.

BERNARDO, S. Didática, andragogia, história de vida são partes integrantes do processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior e estão interligadas à qualidade e excelência de ensino. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**. v. 12, n. 29, p. 5-14. out./dez. 2015.

BUBLITZ, S. et al. Perfil sociodemográfico e acadêmico de discentes de enfermagem de quatro instituições brasileiras. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. v. 36, n. 1, p. 77-83, mar 2015. Disponível em:<
<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/48836>>. Acesso em: 30 de nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de nov. 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, 2001. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 30 de mar. 2018

_____. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Normas para pesquisas envolvendo seres humanos. **Resolução CNS466/12**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 12p. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 30 de mar. 2018.

CARVALHO, J. A de. et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.3, n. 1 p. 78-90 Abril 2010. Disponível em:<
<http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>>. Acesso em: 10 de out. 2018.

CAVALCANTE, R. D. **O projeto político pedagógico de enfermagem e o Sistema Único de Saúde: a visão de discentes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Natal, 2009.

CELESTINO JÚNIOR, A. F. et al. Riscos infecciosos no ambiente escolar: relato de experiência com escolares através de metodologia ativa. **Saúde e Transformação Social**, Florianópolis. v. 8, n.2, p. 128-134, mai-ago 2017. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeettransformacao/article/view/3661> Acesso em: 15 de nov. 2018.

CHIRELLI, M. Q; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto. v. 11, n. 5, p 574-584. Set/out 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000500003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 de nov. 2018.

COLOMBO, A. A; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e sua relação com os saberes de professores, **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733>>. Acesso em 30 de mar. 2018.

COSTA, R. R. D. O. et al. O Uso Da Simulação No Contexto Da Educação E Formação Em Saúde E Enfermagem: Uma Reflexão Acadêmica. **Espaço para a Saúde**, v. 16, n. 1, p. 59–65, 2015. disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/316178607>> acesso em 30 de mar. 2018.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780–788, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000300015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

DA SILVA, W. B.; DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações: Implicações para o ensino doos professores da saúde. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 1, n. 2, p. 14–28, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia Do Oprimido. **Educação e Tecnologia**, v. 21, p. 107, 1996.

GEORGE, B. J. et al. **Teorias de Enfermagem: Os Fundamentos à Prática Profissional**. 4. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde–avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 1, p. 181–198, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Primeiros Resultados do CENSO 2017**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>>. Acesso em 30 de mar. 2018.

KAMI, M. T. M. et al. Trabalho no consultório na rua: uso do *software* IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, v. 20, n. 3, p. 1–5, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003. disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> aceso em 30 de mar. 2018

LIMA, C. A. et al. A teoria em prática: interlocução ensino-serviço no contexto da atenção primária à saúde na formação do(a) enfermeiro(a). **Revista Cuidado é Fundamental**. v. 8, n. 4, p. 5002-5009, out/dez 2016. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/4645/pdf_1>. Acesso em 30 de mar. 2018.

MAKUCH, D. M. V; ZAGONEL, I. P. S. Abordagem pedagógica na implementação de programas curriculares na formação do enfermeiro. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro. vol. 21, n. 4, p. 1-9. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127752022016>>. Acesso em: 05 de dez. 2018

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

MELLO, A. de L. et al. (Re) pensando a educação permanente com base em novas metodologias de intervenção em saúde. **Revista Cubana de Enfermagem**. v. 33, n. 3, p. 1-13, 2017. Disponível em:< <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1104>> Acesso em: 30 de nov. 2018.

MENDES, A. A. et al. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem – o desenvolvimento da aprendizagem significativa. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 182-192, jul-dez, 2017. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/356>>. Acesso em: 05 de dez. 2018.

MESQUITA, S. K. da C; MENESES, R. M. V; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de nov. 2018.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133–2144, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-81232008000900018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

MINAYO, M. C de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 de mar. 2018.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**. v. 15, n. 2, p. 145-153, jun/dez 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 30 de nov. 2018.

PARANHOS, V. D; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 18, n. 1, p. 1-7, jan-fev 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421931017>> Acesso em: 10 de nov. 2018

PINTO, C. P. et al. Planejamento, condução e análise do método de avaliação de uma disciplina do curso de engenharia de produção fundamentada na aprendizagem baseada em problemas. **Revista Produção Online**, Florianópolis, v.15, n. 2, p.671-695, abr./jun. 2015. Acesso em:< <https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/1936>>. Acesso em: 05 de dez. 2018.

PRADO, M. L. DO et al. Arco de Charles Magueres: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172–177, 2012. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452012000100023&script=sci_abstract&tlng=pt>. Aceso em 30 de mar. 2018.

ROMAN, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical & Biomedical Research**, [S.l.], v. 37, n. 4, dec. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/73911>>. Date accessed: 28 mar. 2018

SALVIALTI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina. Mar 2017.

SANTOS, W. S, Andragogia e a educação de idosos, jovens e adultos. **Revista descende da UNIABEU**, v. 4, n. 1, p. 38-47. Jun. 2016. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/2172>. Acesso em: 10 de out. 2018.

SANTOS, R. O. M dos; ROMANO, V. F; ENGSTROM, E. M. Vínculo longitudinal na saúde da família: construção fundamentada no modelo de atenção, práticas interpessoais e organização dos serviços. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000200602&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de nov. 2018

SILVA, K. L.; DE SENA, R. R. Integralidade do cuidado na saúde: Indicações a partir da formação do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 42, n. 1, p. 48–56, 2008. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342008000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

SILVA, M. G. et al. Processo de formação da(O) enfermeira(O) na contemporaneidade: Desafios e perspectivas. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 19, n. 1, p. 176–184, 2010. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072010000100021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

SOBRAL, F. R; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem USP*. São Paulo. v. 46, n. 1. p. 208-218. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de nov. 2018

SOUZA, N. V. D. de O. et al. Perfil socioeconômico e cultural do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 718-722, 2013. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v21esp2/v21e2a04.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2018

SOUZA, E. F. D; SILVA, A. G; SILVA, A. I. L. F. Metodologias ativas na graduação em enfermagem: um enfoque na atencao ao idoso. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet]. v. 71, n. 2, p. 920-924. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s2/pt_0034-7167-reben-71-s2-0920.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 12.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, 2007.

Universidade Federal de Campina Grande Estatuto / Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande: UFCG, 2004. Disponível em: < <http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/estatutoDaUfkg.pdf> > Acesso em 30 de mar. 2018.

XIMENES NETO, F. R. G. Perfil sociodemográfico dos estudantes de enfermagem da universidade estadual Vale do Acaraú (UVA), *Enfermagem em Foco*. v. 8, n. 3, p. 75-79. 2017. Disponível em < <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1532/404>>. Acesso em 30 de nov. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista : _____ Data: ___/___/_____

Dados de Identificação:

Data de nascimento: ___/___/_____ Idade: _____ Sexo: F () M ()

Estado civil: _____

Renda familiar mensal (em salários mínimos)[954,00 R\$]: _____

Raça (autodeclarada): Branca () Preta () Parda () Amarela ()

Indígena () Outras (): _____ Nacionalidade: _____

Instituição de Ensino: _____ Período: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1- O que você entende por metodologia de ensino tradicional e ativa?
- 2- Durante o curso, as disciplinas eram ministradas com mais metodologias ativas ou tradicionais? Porque você acredita que isto ocorria?
- 3- Você consegue perceber a diferença que ocorre no resultado da aprendizagem decorrente da metodologia ativa para a metodologia tradicional? Explique.
- 4- Na sua percepção, a metodologia ativa contribui para a formação de um profissional com pensamento crítico reflexivo?
- 5- Quais as fragilidades e qualidades que você pôde observar no uso das metodologias ativas?
- 6- Como você descreve sua vivência acadêmica com as metodologias ativas?

APÊNDICE – B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**, coordenado pela professora : M^a Gerlane Cristinne Bertino Vêras e vinculado ao **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UNIDADE ACADÊMICA DE ENFERMAGEM**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **Averiguar a percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre a contribuição da metodologia ativa para uma formação crítica reflexiva**.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: será utilizada a entrevista gravada utilizando-se de um formulário semiestruturado que contará com questões objetivas relacionadas ao perfil sociodemográfico da amostra e subjetivas relacionadas ao tema proposto, visando averiguar qual a percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre o uso das metodologias ativas de ensino para o processo de formação profissional crítica reflexiva do Enfermeiro, após o termino da coleta dos dados, os participantes não serão mais procurados pelo pesquisador.

Os riscos envolvidos com sua participação são: Os participantes podem apresentar timidez ou constrangimento em responder alguma das perguntas devido à coleta de dados ocorrer por meio de formulário e entrevista gravada. Caso isto ocorra, o pesquisador poderá suspender a entrevista ou orientará ao participante que considere responder as questões subsequentes e se sinta à vontade para decidir sobre sua participação no estudo, permanecendo atento durante a

entrevista para minimizar possíveis ansiedades. Ressalta-se que a assinatura deste termo é isenta de danos e é vedada sua reprodução em qualquer outro meio que não este.

Os benefícios da pesquisa serão: a pesquisa poderá contribuir para uma maior compreensão a cerca do uso das metodologias ativas no curso de enfermagem e sobre a aceitação das mesmas por parte dos acadêmicos, de forma que se tornará possível obter subsídios para uma mobilização institucional para possíveis mudanças no planejamento das disciplinas do curso visando um maior uso dessas metodologias durante o processo de formação desses acadêmicos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Profa M^a Gerlane Cristinne Bertino Vêras, ao aluno José Augusto de Sousa Rodrigues ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Gerlane Cristinne Bertino Vêras, José Augusto de Sousa Rodrigues

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP

Endereço: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Telefone: (83) 99399-6634, (83) 99172-2675

Email: gerlaneveras2@gmail.com , joseaugustoat41@gmail.com

Dados do CEP

**Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/ UFCG, situado a
Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares,
Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.**

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, ___/___/ 2018

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE ENFERMAGEM**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL**

Eu, **Gerlane Cristinne Bertino Vêras**, docente da Universidade Federal de Campina Grande, responsabilizo-me pela orientação do discente do curso de Graduação em Enfermagem, José Augusto de Sousa Rodrigues, cujo projeto de pesquisa intitula-se **“METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS”**.

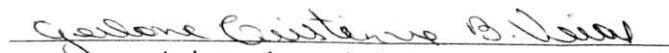
Comprometo-me em assegurar que sejam seguidos os preceitos éticos previstos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o meu projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pelo meu orientando nas atividades de pesquisa e, junto com ele, pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e científico.

Reafirmo a minha responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo arquivados todos os dados pertinentes à pesquisa, zelando pelo sigilo e confidencialidade das informações referidas pelos sujeitos participantes. Caso seja necessário, apresentarei, sempre que solicitado pelo Comitê de ou pelos órgãos envolvidos neste estudo, o relatório de qualquer eventual modificação neste projeto, bem como sobre seu andamento e sua conclusão. Estou ciente das penalidades que posso sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Cajazeiras – PB, 15 de maio de 2018.


Assinatura do pesquisador Responsavel

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR PARTICIPANTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE ENFERMAGEM**

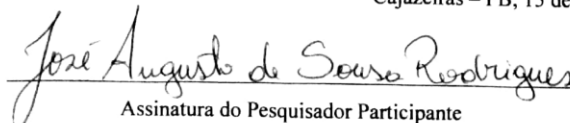
**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR
PARTICIPANTE**

Eu, José Augusto de Sousa Rodrigues, discente do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), responsabilizo-me, junto com minha orientadora, a docente **Gerlane Cristinne Bertino Vêras**, desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **“METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS”**.

Declaro estar cientes e comprometo-me em assegurar que sejam cumpridos os preceitos éticos previstos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o projeto de pesquisa no sentido de manutenção da privacidade e sigilo das informações, resguardo da segurança e bem estar dos participantes nela envolvidos, pelos resultados obtidos e posterior divulgação no meio acadêmico e científico, pela comunicação ao Comitê de Ética (CEP) sobre qualquer alteração no projeto e/ou ocorrência de eventos adversos que impliquem no cancelamento da pesquisa, bem, como pelo arquivamento durante 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, de uma das vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por cada participante recrutado durante a execução da mesma.

Cajazeiras – PB, 15 de maio de 2018


Assinatura do Pesquisador Participante

APÊNDICE E- TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIDADE ACADÊMICA DE ENFERMAGEM

TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, orientadora e orientando da pesquisa intitulada “**METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**”, assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Cajazeiras, 15 de maio de 2018

Geisane Cristina B. Viana

José Augusto de Sousa Rodrigues

ANEXOS

ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA UFCG

460*6E0*000*0T0



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Memo Nº. 39/2018-CCGE/ CFP/UFCG

Cajazeiras, 10 de abril de 2018.

DA: Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem/CFP/UFCG

À: Direção do CFP
Prof. Dr. Antonio Fernandes Filho

Sr. Diretor

Ao tempo em que cumprimento V. senhoria, solicito permissão para o aluno José Augusto de Sousa Rodrigues, do oitavo período do Curso de Graduação em Enfermagem, realizar pesquisa com os alunos do oitavo e nono períodos do curso de Enfermagem desta instituição (inclusive com o fornecimento do quantitativo de alunos matriculados atualmente nesses períodos) visando à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS, sob a orientação da professora Me. Gerlane Cristinne Bertino Vêras.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Marcelo Costa Fernandes

Coordenador do Curso de Enfermagem/CFP/UFCG
SIAPE Nº 2055571

Coordenação de Enfermagem CFP/UFCG

Recebido em: _____

Assinatura: _____

Realizado em
11/04/2018

Carlos Davison Pinheiro
VICE-DIRETOR DO CFP/UFCG
MATRICULA SIAPE Nº 1024704

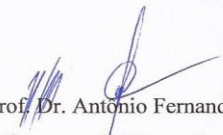
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA UFCG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada **METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**, a ser desenvolvida pelo estudante José Augusto De Sousa Rodrigues do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sob orientação da professora Ma. Gerlane Cristinne Bertino Vêras, está autorizada para ser realizada nesta instituição de ensino.

Cajazeiras, 11 de abril de 2018.


Prof. Dr. Antonio Fernandes Filho

Diretor do centro de Formação de Professores

Carlos Davidson Pimenta
VICE-DIRETOR DO CFP/UFCG
MATRICULA SIAPE Nº 1024794

ANEXO C – LISTA DE VERIFICAÇÃO DA CONSOLIDATED CRITERIA FOR REPORTING QUALITATIVE RESEARCH (COREQ)

No	Item	Guide questions/description
Domain 1: Research team and reflexivity		
Personal Characteristics		
1.	Interviewer/facilitator	Which author/s conducted the interview or focus group?
2.	Credentials	What were the researcher's credentials? <i>E.g. PhD, MD</i>
3.	Occupation	What was their occupation at the time of the study?
4.	Gender	Was the researcher male or female?
5.	Experience and training	What experience or training did the researcher have?
Relationship with participants		
6.	Relationship established	Was a relationship established prior to study commencement?
7.	Participant knowledge of the interviewer	What did the participants know about the researcher? <i>e.g. personal goals, reasons for doing the research</i>
8.	Interviewer characteristics	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? <i>e.g. Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic</i>
Domain 2: study design		
Theoretical framework		
9.	Methodological orientation and Theory	What methodological orientation was stated to underpin the study? <i>e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis</i>
Participant selection		
10.	Sampling	How were participants selected? <i>e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball</i>
11.	Method of approach	How were participants approached? <i>e.g. face-to-face, telephone, mail, email</i>
12.	Sample size	How many participants were in the study?
13.	Non-participation	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?
Setting		
14.	Setting of data collection	Where was the data collected? <i>e.g. home, clinic, workplace</i>
15.	Presence of non-participants	Was anyone else present besides the participants and researchers?
16.	Description of sample	What are the important characteristics of the sample? <i>e.g. demographic data, date</i>
Data collection		
17.	Interview guide	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?
18.	Repeat interviews	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?
19.	Audio/visual recording	Did the research use audio or visual recording to collect the data?
20.	Field notes	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?
21.	Duration	What was the duration of the interviews or focus group?
22.	Data saturation	Was data saturation discussed?
23.	Transcripts returned	Were transcripts returned to participants for comment and/or correction?
Domain 3: analysis and findings		
Data analysis		
24.	Number of data coders	How many data coders coded the data?
25.	Description of the coding tree	Did authors provide a description of the coding tree?
26.	Derivation of themes	Were themes identified in advance or derived from the data?
27.	Software	What software, if applicable, was used to manage the data?
28.	Participant checking	Did participants provide feedback on the findings?
Reporting		
29.	Quotations presented	Were participant quotations presented to illustrate the themes / findings? Was each quotation identified? <i>e.g. participant number</i>
30.	Data and findings consistent	Was there consistency between the data presented and the findings?
31.	Clarity of major themes	Were major themes clearly presented in the findings?
32.	Clarity of minor themes	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?

Fonte: TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007.

ANEXO D – PARECER DE CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

