

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO ACADÊMICO EM ENFERMAGEM - PPGENF

DAYANE CARLA BORILLE

METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:
POTENCIALIDADES E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS

CHAPECÓ, SC

2026

DAYANE CARLA BORILLE

**METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:
POTENCIALIDADES E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENf) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Profª. Dra. Graciela Soares Fonsêca

CHAPECÓ, SC

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Borille, Dayane Carla

METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:
POTENCIALIDADES E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS
DOCENTES ENFERMEIROS / Dayane Carla Borille. -- 2026.
125 f.:il.

Orientadora: Doutora Graciela Soares Fonsêca

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem, Chapecó, SC, 2026.

1. ensino. 2. prática docente de Enfermagem. 3.
metodologias ativas. I. Fonsêca, Graciela Soares,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

DAYANE CARLA BORILLE

**METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:
POTENCIALIDADES E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEnf) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Graciela Soares Fonsêca
Orientadora

Prof. Dr.^a Vanessa da Silva Corralo
Avaliadora

Prof. Dr.^a Aline Massaroli
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento foi uma jornada de descobertas, desafios e aprendizado constante. Sou grata a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade.

À Prof.^a Dra. Graciela Soares Fonsêca, minha orientadora pelo acolhimento e acompanhamento durante essa jornada. Obrigada por seus ensinamentos, conselhos, conversas e conhecimentos compartilhados. Levarei todos em meu coração e com toda certeza, sempre serei sua pupila!

Ao grupo de pesquisa da UFFS. Obrigada por cada momento que ali celebramos e aprendemos juntos.

A cada professor banca desta pesquisa. Obrigada pela confiança e por compartilharem as suas experiências.

À minha família, devo minha base e inspiração. Minha mãe Elisabeth, meu pai Gentil, meu irmão Anderson, meu filho Arthur. Obrigada por estarem ao meu lado, sempre me incentivando a ser uma pessoa e profissional melhor.

Aos amigos que a UFFS me proporcionou durante o mestrado. Agradeço a paciência, a alegria e o compartilhamento de todos os momentos de estudo, de cantina, de confraternizações. Sentirei saudades!

“Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz – e isso é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e sempre que for preciso, e criando experiências [...]. Uma vez que o professor começa a mexer com os corações e mentes dos estudantes, ele deve reconhecer que se tornou responsável pela bagunça que está fazendo” (Lee S. Shulmann).

RESUMO

A utilização das metodologias ativas nos processos educativos tem sido pauta de discussões na formação dos cursos da área da saúde, entre eles, o curso de graduação em Enfermagem. O objetivo do projeto é identificar as potencialidades e dificuldades na implementação de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros de um curso de graduação em Enfermagem em uma cidade do meio oeste catarinense. Estudo de abordagem qualitativa, descritivo que foi realizado com seis docentes enfermeiros do curso de graduação, nos meses de maio a agosto de 2025. Foram analisados os planos de ensino das disciplinas específicas de Enfermagem, utilizando instrumento de coleta de dados pré-elaborado, e entrevista semiestruturada com os docentes enfermeiros. Foi utilizada a análise de conteúdo temática de Minayo para tratamento e análise dos dados. Na análise documental dos 27 planos de ensino, sendo 15 planos de ensino do segundo semestre de 2024 e 12 planos do primeiro semestre de 2025, observou-se que as estratégias de ensino mais citadas foram aula expositiva dialogada, estudo de caso, mapa mental/mapa conceitual, seminário educativo, simulação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, jogos (*Kahoot*, *flash cards*), aula prática, palestra com especialistas, discussão em pares/grupos, visita guiada, aprendizagem baseada em problemas (PBL). Participaram do estudo para a elaboração das categorias temáticas seis (6) docentes, mulheres, na faixa etária de 34 a 52 anos, todas com vínculo horista e tempo de graduação entre 10 e mais de 20 anos. Em relação às estratégias de metodologias de ensino citadas observou-se uma combinação entre métodos tradicionais e metodologias ativas, indicando uma transição gradual do modelo tradicional de ensino para abordagens mais participativas e centradas no estudante. Os achados indicam que a implementação das metodologias ativas no ensino de Enfermagem se insere em um processo contínuo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme proposto por Shulman.

Palavras-chave: ensino; prática docente de Enfermagem; metodologias ativas.

ABSTRACT

The use of active learning methodologies in educational processes has been a topic of discussion in health-related academic programs, including undergraduate Nursing courses. This project aims to identify the potential benefits and challenges associated with the implementation of active methodologies by nurse educators in an undergraduate Nursing program in a city in the mid-west region of Santa Catarina. This descriptive, qualitative study was conducted with six nurse educators from the undergraduate program between May and August 2025. The study involved analyzing course syllabi for specific Nursing subjects using a pre-designed data collection tool and conducting semi-structured interviews with the nurse educators. Minayo's thematic content analysis was used to process and analyze the data. A document analysis of 27 syllabi—comprising 15 from the second semester of 2024 and 12 from the first semester of 2025—revealed that the most frequently cited teaching strategies were interactive lectures, case studies, mind maps/concept maps, educational seminars, simulations, flipped classrooms, project-based learning, games (e.g., Kahoot, flashcards), practical classes, guest lectures by specialists, peer/group discussions, guided visits, and problem-based learning (PBL). Six female nurse educators participated in the study for the development of thematic categories; they were aged between 34 and 52, were employed on an hourly basis, and had graduated between 10 and over 20 years prior. Regarding the cited teaching strategies, a combination of traditional methods and active methodologies was observed, indicating a gradual transition from the traditional teaching model toward more participatory, student-centered approaches. The findings suggest that the implementation of active methodologies in Nursing education is part of an ongoing process of constructing pedagogical content knowledge, as proposed by Shulman.

Keywords: teaching; Nursing teaching practice; active methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As sete categorias de Lee Shulmann.....	38
Figura 2 – Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	39
Figura 3 – Conhecimento e Ensino: os pilares da prática docente	41
Figura 4 – Representação do processo metodológico do estudo.	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CASA	Central de Apoio e Sucesso ao aluno
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COREQ	<i>Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research</i>
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPK	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DD	Desenvolvimento Docente
ENF	Enfermagem
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARP	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PBE	Prática Baseada em Evidências
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDHA	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
WHO	<i>World Health Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	Objetivo Geral.....	19
1.1.2	Objetivos Específicos.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	DO ENSINO TRADICIONAL AO ENSINO ATIVO	20
2.2	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	24
2.3	METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM.....	26
2.4	ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	29
3	LEE SEYMOUR SHULMAN E A TEORIA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (CPC ou CPK).....	35
4	METODOLOGIA	42
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	42
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO.....	42
4.3	POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	43
4.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	44
4.5	COLETA DE DADOS	44
4.6	REGISTRO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
4.7	ASPECTOS ÉTICOS	47
4.8	RISCOS E BENEFÍCIOS	48
4.9	DEVOLUTIVA DOS DADOS	48
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	50
5.2	PLANOS DE ENSINO	51
5.3	APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS	56
5.3.1	Categoria 1 – Gestão, Administração e Instituição	56
5.3.1.1	<i>Subcategoria 1.1 conhecimento do contexto educacional (Baseado em Lee Shulman).....</i>	<i>56</i>
5.3.1.2	<i>Subcategoria 1.2 - Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educacionais, fundamentos filosóficos e históricos (baseado em Lee Shulman)</i>	<i>66</i>
5.3.1.3	<i>Subcategoria 1.4 - Conhecimento dos alunos e suas características</i>	<i>71</i>

5.3.1.4	<i>Subcategoria 1.5 - Conhecimento do conteúdo (o que ensina) (baseado em Lee Shulman).....</i>	74
5.3.2	Categoria 02 - O processo de ensino-aprendizagem.....	76
5.3.2.1	<i>Subcategoria 2.1 - Conhecimento pedagógico geral -Shulman (Como se ensina)....</i>	76
5.3.2.2	<i>Subcategoria 2.2 - Conhecimento pedagógico do conteúdo - CPC ou em inglês PCK.....</i>	77
5.3.2.3	<i>Subcategoria 2.3 Estratégias de Ensino Aprendizagem</i>	82
5.3.2.4	<i>Subcategoria 2.4 - Potencialidades do uso de estratégias de metodologias ativas...</i>	83
5.3.2.5	<i>Subcategoria 2.5 - Desafios uso das estratégias de metodologias ativas.....</i>	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - Proposta modelo de análise plano de ensino.....	106
	APÊNDICE B - Proposta De Roteiro Para A Entrevista Semiestruturada.....	107
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	108
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	119

NOTA DE APRESENTAÇÃO

À Banca Examinadora,

Minha trajetória profissional foi construída a partir da integração entre a assistência em enfermagem, a docência e o compromisso com a formação de profissionais capazes de responder às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS). Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1999, iniciei minha atuação profissional na Atenção Primária à Saúde, desempenhando atividades de assistência, supervisão de equipes e responsabilidade técnica em Unidades Básicas de Saúde do município de Caçador (SC). Essa vivência permitiu compreender, desde o início da carreira, a complexidade do cuidado em saúde e a importância da qualificação permanente dos profissionais para uma prática ética, humanizada e baseada nas necessidades da população.

Posteriormente, minha atuação voltou-se para o ensino na área da saúde, em especial em Enfermagem, área na qual construí grande parte de minha identidade profissional. Ao longo de mais de duas décadas de docência no ensino superior, atuei na formação de enfermeiros em diferentes instituições de ensino, ministrando disciplinas como História da Enfermagem, Saúde Mental, Semiologia e Semiotécnica, Fundamentos de Enfermagem, Teorias e Processo de Enfermagem, além de exercer funções de coordenação de curso, supervisão de estágios curriculares e orientação de trabalhos de conclusão de curso. Essas experiências ampliaram minha compreensão sobre os desafios da formação em saúde e reforçaram a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem significativa, crítica e comprometida com a realidade dos serviços de saúde.

Minha formação continuada acompanhou esse percurso profissional. Após a especialização em Psicologia e Saúde Mental, aprofundei meus conhecimentos na área educacional por meio da especialização em Didática Pedagógica para Profissionais da Saúde e, posteriormente, da especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo trabalho de conclusão abordou o uso de metodologias ativas na educação profissional para o conhecimento do SUS. Cursei Mestrado acadêmico em Enfermagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com a dissertação intitulada “Construção de marco de referência para o cuidado de Enfermagem em saúde mental com a equipe de um hospital psiquiátrico”, orientada pela prof^a Dr^a Mariluci Alves Maftum. Atualmente, curso o Mestrado em Enfermagem na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), desenvolvendo pesquisa sobre a utilização de metodologias ativas na graduação em Enfermagem, temática que emerge naturalmente da

minha trajetória como docente e da busca permanente pelo aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo da carreira, também participei de projetos de pesquisa, extensão e produção científica nas áreas de enfermagem, educação em saúde, saúde mental, processo de enfermagem e metodologias de ensino, além de orientar dezenas de trabalhos acadêmicos e participar de bancas, eventos científicos e atividades de desenvolvimento docente. Essas experiências fortaleceram minha convicção de que ensinar enfermagem exige muito mais do que transmitir conteúdos técnicos; requer criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, autonomia, capacidade de tomada de decisão e compromisso ético com o cuidado.

A escolha do tema desta dissertação resulta da convergência entre minha experiência profissional, minha formação acadêmica e minhas inquietações como professora. Ao longo dos anos, observei as transformações no perfil dos estudantes e as exigências impostas pela formação de profissionais preparados para atuar em cenários de crescente complexidade. Essas mudanças despertaram o interesse em compreender de que forma as metodologias ativas vêm sendo incorporadas ao ensino da Enfermagem, quais potencialidades apresentam e quais desafios ainda precisam ser superados para que contribuam efetivamente para uma formação crítica, reflexiva e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos princípios do SUS.

Assim, esta pesquisa representa não apenas um percurso acadêmico, mas também a continuidade de uma trajetória profissional e de reflexões sobre práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo do estudante e a formação de profissionais capazes de transformar a realidade dos serviços de saúde por meio de um cuidado ético, humano e socialmente comprometido.

Apresento a dissertação intitulada **“USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM”**, desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Graciela Soares Fonsêca.

Chapecó (SC), 09 de junho de 2026.

Dayane Carla Borille

1 INTRODUÇÃO

A educação superior na área da saúde no Brasil apresenta um panorama diversificado e em constante transformação. Existe uma crítica à formação dos profissionais da área da saúde que, muitas vezes, não atendem às demandas do Sistema Único de Saúde (SUS) e às necessidades locais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de saúde preconizam formação crítica, integrada, centrada no SUS e orientada por competências, mas a prática docente frequentemente reproduz o modelo biomédico tradicional, fragmentado e hospitalocêntrico.

Autores como Santos *et al.* (2020) destacam a importância da formação de profissionais de saúde qualificados para atuar nas políticas de saúde universais e integrais. Entretanto, deve-se ampliar a formação técnica, considerar a complexidade humana e favorecer um tipo de relação humanizada que dá lugar à escuta e à palavra, levando em conta a responsabilidade que cada um tem consigo mesmo e com o outro (Dalbosco *et al.*, 2024).

As concepções e práticas pedagógicas marcadas pela compreensão de mundo e de sociedade, historicamente, influenciaram a formação dos profissionais da área da saúde, entre eles, da Enfermagem. Em cenários de mudanças educacionais, parece crescer a compreensão acerca do papel dos professores e de suas contribuições na formação de egressos críticos, assim como dos estudantes que se tornam cada vez mais protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Alguns pensadores contribuíram com as reflexões sobre os processos pedagógicos, como Donald Schön, Lee Shulman e David Kolb que apresentaram modelos de aprendizagem envolvendo ação e experiências, tornando a aprendizagem mais significativa para o estudante. Esse raciocínio pode ser reproduzido para a formação e prática docente em enfermagem e saúde (Backes *et al.*, 2017).

Os três autores convergem na ideia de que a aprendizagem é um processo reflexivo, situado na prática e construído a partir da experiência, mas, cada um enfatiza um “pedaço” diferente desse processo: Schön destaca o modo como o profissional pensa na e sobre a ação, Shulman foca o tipo de conhecimento que o professor precisa integrar para ensinar, e Kolb descreve o ciclo pelo qual a experiência se transforma em aprendizagem. Na educação em enfermagem, esses três autores são usados para integrar experiência clínica, reflexão crítica e saber pedagógico específico da área, fortalecendo a formação de um profissional reflexivo, competente e capaz de articular teoria e prática.

A proposta de Lee Shulman, *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), em português, Conhecimento Pedagógico do conteúdo, orienta enfermeiros-docentes a transformar conteúdos

específicos (situações clínicas, processos de cuidado, farmacologia, semiologia) em estratégias didáticas significativas para o perfil real dos estudantes. A PCK aparece como lente para analisar como o professor escolhe casos, simulações, recursos tecnológicos e formas de avaliação no sentido de tornar temas complexos (por exemplo, cuidado paliativo, segurança do paciente) compreensíveis e aplicáveis na prática (Backes *et al.*, 2017; Crider, 2022).

As metodologias ativas têm sua origem conceitual vinculada à educação crítico-reflexiva. A partir desse referencial, são compreendidas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Diante de um problema, o estudante é convocado a analisar, refletir e tomar decisões, ressignificando suas descobertas e construindo, progressivamente, uma postura proativa em relação à própria formação (Magalhães, 2020).

A expressão metodologia ativa não é recente. Porém, foi pelas ideias de John Dewey (1859-1952), que defendia que a escola deveria ser um espaço de experiências vivas e significativas, que a expressão começou a se tornar mais significativa. Para Dewey, as ideias só têm valor quando servem como instrumento para a resolução de problemas reais, e os estudantes aprendem de forma mais eficaz ao realizarem tarefas relacionadas aos conteúdos ensinados. O movimento de renovação do ensino foi conhecido como Escola Nova, que, motivado pelas transformações sociais, políticas e econômicas da época, criticava o modelo tradicional de educação (Magalhães, 2020).

O uso das metodologias ativas na formação em saúde, incluindo a Enfermagem, tem sido amplamente debatido como resposta às exigências da prática profissional contemporânea. As transformações sociais em curso demandam profissionais que articulem competências técnico-científicas e relacionais, o que impulsiona a busca por estratégias pedagógicas capazes de aprimorar a aprendizagem e formar sujeitos mais preparados para o cuidado (Fontes et al., 2021).

De acordo com Mistura, Martins e Leiva (2023, p. 4), “as metodologias ativas, quando inseridas no processo de formação nos Cursos de Graduação em Enfermagem, tornam-se um potencial para o desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais, promovendo o pensamento crítico e reflexivo”.

Em seu estudo, Oliveira e Pieczkowski (2023) buscaram investigar a aplicação de práticas docentes que envolvem metodologias ativas ou formas inovadoras de conduzir a aula universitária nos cursos da saúde. Eles identificaram que a estratégia de ensino mais utilizada foi a aula expositiva dialogada, e que a memorização e a compreensão dos alunos diminuem com o tempo, apontando que os métodos não convencionais aumentam a assimilação do conteúdo entre os alunos. Nesse estudo, uma parte significativa dos educadores adotou diversas

estratégias como estudos de caso e seminários, indicando uma mudança nos ambientes de aprendizagem com maior interatividade.

Os autores ressaltam, ainda, que a grande maioria dos entrevistados possui formação na área da saúde. A escolha da estratégia de ensino a ser adotada em sala de aula é pautada na experiência adquirida no exercício da docência, mas esse não é o único critério. Os docentes consideram os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, e ainda a articulação com a proposta pedagógica da disciplina. E embora tenham recebido capacitação e conheçam as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem apresentadas naquele estudo, o número de docentes que variam as suas estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula é reduzido.

Lutinski *et al.* (2025), ao refletir sobre os processos de aprendizagem e contextualizar as práticas de ensino como mediadoras da aprendizagem, constataram que as abordagens centradas no professor, no ensino superior, precisam ser reavaliadas e reconfiguradas para promover um novo relacionamento entre professores e estudantes, com destaque ao protagonismo do aluno. Enfatizam ainda que as experiências dos alunos são importantes para entender a eficácia das metodologias de ensino, e sugerem que o *feedback* pode orientar melhorias nas práticas educacionais. Por outro lado, apontam para a necessidade de novos olhares dos professores envolvidos nesta construção acerca de suas práticas docentes, que não são benéficas apenas para os alunos, mas contribui também para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica da educação.

Os autores Rosa, Teo e Mattia (2023) propuseram um estudo que teve como objetivo avaliar as concepções dos docentes dos cursos de graduação em saúde de uma universidade do oeste de Santa Catarina sobre estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem. Os resultados demonstraram que o professor é visto como aprendendo enquanto educa os alunos, em uma interação dinâmica entre docente e estudante, particularmente na área da saúde, levando a novas sínteses de conhecimento. Entretanto, o estudo revela obstáculos significativos, como a falta de tempo dos professores, a resistência a mudanças, a desvalorização institucional das atividades de ensino em relação à pesquisa. Assim, reforça a necessidade de políticas que integrem o saber científico ao preparo pedagógico, incluindo as estratégias de metodologias de aprendizagem. Salienta ainda, o papel protagonista do aluno, promovendo o envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem, com a orientação do professor.

Em busca da formação do profissional enfermeiro com esse perfil e ainda de acordo com a Lei do Exercício Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) propõem a (re)estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Enfermagem, com a implantação de estratégias de metodologias ativas de

ensino e da aprendizagem baseada em situações-problema, dando ênfase às necessidades sociais e de saúde da população e do SUS (Brasil, 2024a).

Este trabalho trata das potencialidades e dificuldades do uso das metodologias ativas no ensino de graduação em Enfermagem, em uma instituição de ensino pública municipal, filantrópica e sem fins lucrativos. Para embasar a discussão e compreensão, foi adotado o referencial de Lee Shulman. Para o autor, o ensino eficaz não depende exclusivamente do conhecimento disciplinar, mas da capacidade docente de transformar esse conhecimento em formas compreensíveis e significativas para os estudantes, considerando o contexto educacional em que são inseridos.

Métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem surgem para contemplar as necessidades da sociedade moderna, a fim de superar o ensino meramente técnico, aproximando da formação dialógica baseada na ação-reflexão-ação (Fontes *et al.*, 2021). Neste sentido, faz-se necessário a reformulação do projeto pedagógico e da matriz curricular dos cursos de Enfermagem, possibilitando a inovação nas práticas de ensino-aprendizagem.

Apesar das claras vantagens da incorporação de metodologias ativas no ensino de Enfermagem, docentes enfermeiros ainda enfrentam desafios ao implementá-las. Esses obstáculos estão relacionados a questões curriculares que complicam a adoção de abordagens inovadoras, à resistência dos professores em integrar tais metodologias e à falta de compreensão sobre a aplicabilidade das estratégias ativas na prática educacional. É importante que os docentes estejam sensíveis às necessidades dos estudantes, à maneira que os estudantes aprendem, respeitando sua autonomia e criatividade (Lino; Kempfer, 2022). Contudo, cabe considerar que a autonomia e a criatividade, embora objetivos legítimos da formação crítica, não podem ser presumidas como características inatas ou uniformes dos estudantes. Pesquisas no campo da psicologia cognitiva indicam que aprendizes em estágios iniciais de formação apresentam limitações na capacidade de autorregulação e na organização do conhecimento, tornando indispensável a mediação docente estruturada (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Nessa perspectiva, a autonomia constitui uma competência a ser progressivamente desenvolvida ao longo da trajetória formativa, e não um pressuposto de partida (Berbel, 2011).

Em seu estudo, Mistura, Martins e Leiva (2023) evidenciaram as potencialidades e contribuições, bem como as fragilidades e desafios na aplicação de estratégias de metodologias ativas, entre elas: portfólio, estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas (ABP), problematização, simulações realísticas, simulações em ambientes de saúde, casos clínicos, gamificação, jogos de tabuleiro, dramatização (*role playing*), entre outros. Destacam como potencialidades e contribuições: a aproximação da teoria com a prática, o desenvolvimento de

competências e habilidades, a facilidade na interação aluno-professor, o fortalecimento das relações interpessoais. Em relação às fragilidades e desafios para o uso das metodologias ativas no ensino, evidenciaram a capacitação docente como desafio, necessidade de reestruturação curricular, falta de inclusão dos estudantes nas mudanças curriculares e na aplicação das metodologias ativas.

Pesquisas nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Para orientar nesse processo de aprendizagem, são usadas diferentes metodologias que são grandes diretrizes que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas (Bacich; Moran, 2018). As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os estudantes se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, e geram os sentimentos de engajamento além da persistência nos estudos (Berbel, 2011).

Mudanças nas DCN dos cursos da área da saúde, entre eles, da Enfermagem, recomendam que as atividades de ensino-aprendizagem teórico-práticas que compreendem toda ação educacional, acompanhada por docente, sejam realizadas em ambiente real e simulado, que reflitam experiências em Enfermagem e articulem conteúdos teóricos e habilidades práticas em todas as áreas de formação. O projeto de Resolução que institui as DCN para os Cursos de Graduação em Enfermagem, que está aguardando homologação e publicação no diário oficial da União, recomenda que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Enfermagem, bacharelado, devem contemplar uma perspectiva pedagógica crítica e emancipatória, com metodologias ativas e inovadoras que promovam a articulação ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2024a).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem precisam ser revisados e reestruturados para atender às atuais diretrizes. Considerando esses aspectos, há necessidade de se refletir sobre a formação em saúde, sobre a formação do enfermeiro, o que inclui a discussão e implementação das metodologias de ensino envolvidas no processo de ensino-aprendizagem pelos estudantes, docentes e gestores, o que justifica a importância desse estudo.

Apesar do crescente debate sobre metodologias ativas na formação em Enfermagem, persistem lacunas importantes acerca do conhecimento que os docentes possuem sobre essas estratégias, de como as aplicam na prática e de quais facilidades e barreiras permeiam esse processo. Soma-se a isso a escassez de estudos que articulem o discurso docente ao referencial

do conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Lee Shulman, para compreender em que medida os enfermeiros-docentes dominam não apenas o conteúdo a ensinar, mas o modo de ensiná-lo de forma ativa e significativa. Esta investigação busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Assim, acredita-se que, ao permitir que docentes reflitam sobre o planejamento da disciplina e sobre sua prática, essa pesquisa possa influenciar na formação de enfermeiros mais críticos e preparados para os desafios do trabalho no SUS.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar as potencialidades e dificuldades na implementação de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros de um curso de graduação em Enfermagem

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as estratégias de ensino e de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros;
- b) Analisar os registros de uso de metodologias ativas nos planos de ensino das disciplinas específicas da Enfermagem e o alinhamento com o projeto pedagógico do curso; e
- c) Discutir as potencialidades e fragilidades do uso das metodologias ativas.

A seguir, será apresentado a fundamentação teórica e os pensamentos de Lee S. Shulman, que sustentam esse trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DO ENSINO TRADICIONAL AO ENSINO ATIVO

A Pedagogia Tradicional constituiu-se ao longo da Idade Moderna nos séculos XVI, XVII e XVIII, período em que, entre outras propostas pedagógicas se estabelecem as Pedagogias Jesuíticas. A Pedagogia Jesuítica foi a primeira a organizar-se no início da História Moderna com repercussões até os dias atuais. Sua principal característica é a ideia de formação do cidadão pelo ensino. O documento que sistematizava o funcionamento dos colégios jesuítas em todo o mundo “Ratio Studiorum”, tinha como finalidade ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo.

Entretanto, o plano de trabalho dos jesuítas não se limitava apenas a catequização e sistematização do ensino, comprometia-se também à organização da estrutura administrativa e social ao tratar das formas de conduta. Teve início a educação escolar com estrutura semelhante à que temos hoje, em termos de espaço físico, turmas de estudantes, único professor para múltiplos estudantes, currículo e administração escolar (Ribeiro *et al.*, 2018).

No Brasil, a pedagogia jesuítica adotou a estratégia de dominação mediante a educação dos filhos dos indígenas, pois acreditavam que as futuras gerações estariam mais propensas ao trabalho na colônia ao ensinar-lhes os valores cristãos. Para eles, era prioritária a organização de escolas de ensino elementar e de colégios a fim de preparar a elite local. No final do século XVII, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, “a educação assume outro formato, fortemente influenciada pelo século das luzes e pelo saber científico”. Foram criadas escolas de ensino secundário e primário, o que demandou a contratação de professores laicos e religiosos (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 87).

No final do século XIX e no século XX, um movimento pedagógico denominado Escola Nova emergiu como um conjunto de iniciativas e experiências educativas com a finalidade de oferecer nova direção às práticas escolares. Adotava recursos lógico-metodológicos indutivos para as atividades de ensino-aprendizagem, seguindo, em suas práticas de ensino, das experiências concretas e individuais para as compreensões teóricas gerais e universais. O termo Escola Nova/Ativa inicia com as ideias de John Dewey (1859 -1952), filósofo norteamericano que contribuiu para a educação progressista. Sua perspectiva era integrar a experiência como ideia de aprender fazendo, sendo uma estratégia para garantir o aprimoramento individual e social, valorizando a pesquisa, a descoberta e soluções de

problemas, ou seja, aproximar teoria e prática, o que engloba a reflexão e ação, a experimentação e a resolução de problemas (Magalhães, 2020; Sefton; Galini, 2022).

Outro destaque desse período é Maria Montessori (1870-1952), médica psiquiatra, pedagoga, antropóloga e psicóloga italiana que ganhou evidência com as pesquisas em relação ao processo de aprendizagem de crianças ao defendê-las como ser integral e atuante. Acreditava na educação como um processo explorador, autônomo e criativo das crianças, na educação para a vida e não para o acúmulo de informações. O ambiente das escolas e as salas de aula devem ser espaços de liberdade, de exploração e de protagonismo (Sefton; Galini, 2022).

Para os mesmos autores, ainda nesse período histórico, a Psicologia se organiza como ciência, possibilitando um olhar para a subjetividade humana. A Pedagogia da Escola Nova articulou-se, então, com os elementos sócio-históricos do seu tempo e buscou abrir caminhos para a formação do ser humano, com foco na subjetividade articulada com os elementos do meio ambiente material e social no qual os estudantes viviam.

O movimento da Escola Nova se contrapõe ao ensino tradicional, pois coloca o aluno no centro do processo, enfatizando a necessidade de seu protagonismo durante a aprendizagem. Essa concepção está ligada ao paradigma educacional construtivista, que tem como um de seus principais autores Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, criador da teoria cognitivista e, posteriormente, construtivista. Sua teoria pautava-se no desenvolvimento infantil (nos processos internos), perspectiva lógico-matemática e nos estágios de desenvolvimento que vão amadurecendo conforme a idade, e assim o indivíduo constrói o conhecimento (Sefton; Galini, 2022).

Além de Piaget, vários pesquisadores estudaram e auxiliaram a compreender os processos de aprendizagem, dentre os quais Henri Wallon, Lev Semenovith Vygotsky, David Paul Ausubel, Paulo Freire, Gérard Vergnaud, Burrhus Frederic Skinner e Howard Gardner (Lino; Espinoza; Silva, 2025).

O psicólogo e pensador bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934) propôs a corrente pedagógica socioconstrutivista ou sociointeracionista ao direcionar seus estudos para a importância das interações sociais e condições externas no desenvolvimento das crianças. Os estudos de Vygostky apontam que o processo de aprendizagem deve ser mediado pelo professor o qual deve ser um impulsionador das descobertas e do desenvolvimento do estudante (Sefton; Galini, 2022).

Fundamentado principalmente nos estudos de Lev Vygotsky, o socioconstrutivismo rompe com concepções transmissivas de ensino ao afirmar que o aprendizado não ocorre de forma individual e passiva, mas por meio de processos interativos e colaborativos, nos quais o

estudante participa ativamente da construção de significados (Sefton; Galini, 2022; Vygotsky, 2007). Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem encontram sólido respaldo teórico na perspectiva socioconstrutivista, a qual compreende o conhecimento como uma construção social, mediada pela interação, pela linguagem e pelo contexto cultural em que os sujeitos estão inseridos.

David P. Ausubel (1918-2008) nasceu em Nova York e era filho de imigrantes judeus. Estudou Medicina e Psicologia e se tornou PhD em Psicologia do Desenvolvimento. Foi médico psiquiatra da Universidade de Columbia, Nova York, e dedicou sua vida à psicologia educacional. Tornou-se representante do cognitivismo e propôs uma aprendizagem que tivesse como base um processo de armazenamento de informações que organiza e integra os conteúdos aprendidos de maneira articulada e significativa. A aprendizagem significativa é construída quando se assimila ou se modifica os conhecimentos que foram ancorados e relacionados ao conhecimento prévio por meio de experiências que, por serem significativas, criam o desejo de aprender. O estudante compreende, consegue explicar com as próprias palavras e consegue fazer extrapolações (Ausubel, 2003; Ronca, 1994).

Entende-se assim que a metodologia ativa constitui uma abordagem educacional que promove a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, sendo fundamentada em diversas bases teóricas. Entre elas, destacam-se as teorias de aprendizagem de Jean Piaget e Lev Vygotsky, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, a teoria da aprendizagem baseada em problemas de John Dewey, a teoria da construção do conhecimento de Jerome Bruner e a teoria da experiência de Carl Rogers. Dessa forma, a metodologia ativa abrange não apenas uma filosofia de ensino, mas também uma abordagem educacional ampla. Em contraste, as estratégias de ensino referem-se a métodos e técnicas específicas empregadas pelos docentes para atingir os objetivos de aprendizagem (Lino; Espinoza; Silva, 2025).

No Brasil, o período de 1930 foi marcado por um mercado de trabalho que exigia maior escolarização, fazendo com que a população reivindicasse mais escolas. Devido à revolução de 1930, alguns dos reformuladores educacionais passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino e, assim, procuraram colocar em prática as ideias que defendiam. Tanto o governo quanto um grupo de intelectuais educadores manifestaram-se em favor de transformações no campo educacional. Tal posicionamento foi expresso por meio da publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, documento que consolidou a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que compreendia a educação como um instrumento fundamental de transformação social. Nesse contexto, defendia-se a implementação de uma escola pública, laica, obrigatória e acessível a todas as classes sociais.

Apesar da defesa dos Pioneiros de uma mesma educação para todos, não é essa a proposta implementada nos anos seguintes (Passos, 2022; Ribeiro *et al.*, 2018).

Considerado um expoente da educação brasileira, Anísio Teixeira foi o mais importante seguidor das ideias deweyanas no Brasil. Participou ativamente dos movimentos pela educação entre os anos 1920 e 1970 (Ribeiro *et al.*, 2018).

O pensamento de David Ausubel foi introduzido no Brasil no início da década de 70 pelo Prof. Joel Martins, quando começou a ministrar cursos de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, baseados nas ideias desse pesquisador norte americano (Ronca, 1994).

O cenário educacional brasileiro acompanha um contexto político-histórico marcado por muitas lutas. Não foi diferente na década de 1980. Nessa década, surgiram movimentos de educadores que visavam à reestruturação da educação no país, guiados por ideais democráticos.

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife (1921-1999), foi um educador, pedagogo e filósofo que influenciou as ideias pedagógicas do Brasil e do mundo. A principal obra de Paulo Freire é a *Pedagogia do oprimido*, de 1970, traduzida para 18 línguas. A tendência pedagógica libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, está vinculada à educação e à luta e à organização de classe do oprimido (Ribeiro *et al.*, 2018). Defendia que a educação deveria ter significado para os estudantes, que os fizesse pensar criticamente, desenvolver a autonomia e de atuar no coletivo. O diálogo é o caminho para a aprendizagem significativa, em busca da superação de desafios, desta maneira, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando. O educador deve iniciar o trabalho partindo dos saberes dos educandos. A problematização seria um caminho para instigar a curiosidade e envolver o educando em situações reais, levando-o a agir sobre essa realidade, ultrapassando a ideia de ensino como mera transmissão de conhecimento (Sefton; Galini, 2022). Assim, a educação precisa problematizar a realidade, buscar compreender os fenômenos e as situações para que, assim, possa partir para atitudes que provoquem a transformação (Ribeiro *et al.*, 2018).

A década de 1980 foi de grande mobilização e de conquistas no campo educativo, principalmente com a Constituição de 1988, quando trata da declaração do Direito à Educação. Entretanto, desafios ainda permaneciam como a precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente e nos baixos salários (Ribeiro *et al.*, 2018). Para garantir o direito à educação, o sistema educacional brasileiro foi estabelecido principalmente a partir da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que regulamenta a educação brasileira em

todos os seus níveis: educação básica a educação infantil, organizada em creche e pré-escola, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior (Ribeiro *et al.*, 2018).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC), foi criado na década de 1990 com o objetivo de colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação. É o CNE que regulamenta os cursos de Enfermagem ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Ribeiro *et al.*, 2018).

2.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Para compreender os estilos de aprendizagem, é interessante instigar a reflexão sobre o conceito de aprendizagem, apesar de que o debate e definição deste conceito não é comum entre os diversos autores, como já visto anteriormente. Bordenave e Pereira (2005, p. 38) compreendem a aprendizagem como a “modificação relativamente permanente na disposição ou na capacidade do homem, ocorrida como resultado de sua atividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento ou maturação ou a outras causas, como doença”.

Para Anastasiou e Alves (2015, p. 19) existe uma

diferença entre aprender e apreender; o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se. Já o verbo aprender, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de.

As mesmas autoras explicitam o termo “ensinagem” que engloba a ação de ensinar e apreender, em um processo de construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Alonso, Gallego e Honey (2007) afirmam que a aprendizagem pode ser entendida sob três aspectos: como produto - resultado de uma experiência ou a mudança que acompanha a prática; como processo – em que há mudança no comportamento, aperfeiçoamento ou controle; e como função - a mudança que se origina quando o sujeito interage com a informação (materiais, atividades e experiências).

Para Ikeshoji e Tercariol (2020), a aprendizagem pode ser considerada o processo que leve à mudança do comportamento do aluno (visível), bem como a partir das estruturas de pensamento (não visíveis) que sustentam esse comportamento.

A aprendizagem pode acontecer de maneiras diferentes em cada pessoa, pois cada uma tem seu estilo de aprendizagem, conceito que foi originado no início da década de 1960, em consequência aos debates acerca das diferenças individuais no processo de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são descritos por vários autores no livro de Alonso, Gallego e Honey (2007, p. 46) como por exemplo: “conjunto particular de comportamentos e atitudes relacionadas em um contexto de aprendizagem”; “condições educacionais sob a qual um discente está para melhor aprender ou que estrutura o discente precisa para melhor aprender”. Os estilos de aprendizagem podem ser definidos como a maneira particularmente estável com que um indivíduo organiza e controla as estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Trata-se de uma evolução interligada e interdependente das diferentes características do indivíduo, contemplando a personalidade, a maneira de processar as informações recebidas, as interações sociais e o modo como se concentra, entende e retém as novas informações (Canto; Bastos, 2020).

O estilo de aprendizagem é um conceito muito importante para os professores porque repercute na maneira de ensinar. Os próprios professores tendem a ensinar da maneira como gostaria que ensinassem a ele, ou seja, ensina segundo seu próprio estilo de aprendizagem. Esse processo interno e inconsciente que muitos professores desenvolvem reflete em suas preferências em seu estilo de ensinar (Alonso; Gallego; Honey, 2007).

Na área da saúde, a capacidade do professor de relacionar o conhecimento teórico à prática que exerce como profissional torna-se fator relevante na formação dos profissionais. A possibilidade para o estudante visualizar o desempenho profissional ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos teóricos permite-lhe desenvolver melhor o conhecimento. Desse modo, os professores deveriam ter conhecimento de como os seres humanos aprendem e de como proporcionar situações que facilitem o aprendizado, o que levaria os estudantes a aprender a apreender. Isso implica na escolha das metodologias de ensino utilizadas nas aulas (Anastasiou; Alves, 2015; Canto; Bastos, 2020).

Os estilos de aprendizagem oferecem aos professores e aos alunos informações significativas sobre a aprendizagem individual e a aprendizagem com outros alunos. Nesse sentido, William Glasser (1925–2013), psiquiatra norte-americano, estudava a saúde mental, o comportamento humano e a educação. Em seus estudos da Teoria da escolha, postula que o comportamento humano é o resultado de um esforço atual para satisfazer cinco necessidades genéticas: sobrevivência ou autopreservação, amor e pertencimento, poder ou controle interno, liberdade ou independência, e diversão ou prazer.

A maioria dos comportamentos é escolhida ou pelo menos parcialmente escolhida. Defende que a assimilação do conteúdo pode ser melhor, dependendo do modo como acontece o estudo. Quanto mais interativo, maior a fixação. Ao aplicar sua teoria para a educação, formulou a pirâmide da aprendizagem, e menciona sete formas diferentes de aquisição e apreensão de conhecimento. Os estudantes podem aprender ao ler (10%), ao escutar (20%), ao ver (30%) e ao ver e escutar (50%). Esses quatro tipos remetem à aprendizagem passiva, utilizadas em aulas tradicionais. Os estudantes também aprendem de forma ativa ao conversar, debater (70%), reproduzir, classificar, numerar e definir; praticar o conhecimento (80%) e ensinar os outros (95%), pois desenvolvem maior quantidade de competências e habilidades e internalizam mais conhecimentos através de práticas colaborativas e interativas de ensino (Nogueira; Lima, 2024).

A teoria de William Glasser vem amplamente sendo divulgada e aplicada por professores e pedagogos do mundo. O docente, ao compreender como os estudantes aprendem e ao planejar suas aulas de acordo com essa teoria, pode contribuir para maior engajamento do estudante nos estudos, promovendo papel de protagonista em sua aprendizagem (Ikeshoji; Tercariol, 2020).

É fundamental que o professor faça essa distinção durante o planejamento de suas aulas para que possa estabelecer a escolha das estratégias de ensino, ou seja, das ferramentas de trabalho, e considerando os estilos de aprendizagem dos estudantes, possa levá-los ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. O planejamento do ensino baseado nos estilos de aprendizagem pode elevar a qualidade do aprendizado, pois ao usar as diferentes abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem em sala de aula, apontando para os alunos sobre a forma como essas técnicas podem ser combinadas com os diferentes estilos de aprendizagem, pode tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo de acordo com as necessidades e realidade dos alunos.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As pedagogias ativas pressupõem mudanças desde a própria estrutura física da escola até os modos de ser, agir e se relacionar com todos os envolvidos no processo pedagógico. A postura do docente muda pois ele não é mais o detentor de todo o saber, mas um pesquisador experiente que tem o papel de orientar o estudante em suas descobertas. O estudante, por sua vez, é sujeito ativo no seu processo de aprender e o conhecimento gira em torno da vida, do contexto, das necessidades, dos problemas locais e globais.

O termo metodologias ativas de ensino-aprendizagem agrupa diferentes possibilidades pedagógicas e, como anteriormente mencionado, há teorias de aprendizagem que subsidiam estes métodos, de acordo com princípios filosóficos da educação. As metodologias ativas estão alinhadas à corrente crítica da educação, a qual reconhece que professores e estudantes são protagonistas e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem (Debald, 2020).

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Valorizam a participação dos alunos na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, as diferentes formas a partir das quais eles podem se envolver com seus objetos de estudo para que aprendam melhor, dentro de seu próprio ritmo, tempo e estilo de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Para os autores Sefton e Galini (2022), são premissas das Metodologias ativas: o repensar educacional para uma prática docente transformadora; intencionalidade pedagógica, ou seja, ter consciência da intencionalidade e dos objetivos pedagógicos; personalização pedagógica para propor momentos individuais e momentos coletivos da experiência de aprendizagem, de forma a personalizar as formas de aprender e os diferentes tipos de desafios e complexidades; considerar as múltiplas inteligências e competências e as possibilidades de desenvolvimento dessas; planejar métodos e atividades que destaquem o significado da experiência que se pretende ofertar aos estudantes; realizar prática docente que incentive o protagonismo dos estudantes e ative o potencial individual e coletivo da turma; incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e uma visão sistêmica e integral do processo de aprendizagem; propor processos criativos com foco na atuação e criação de ideias e soluções para perguntas ou problemas complexos e da sua realidade.

Ainda para os mesmos autores, a postura do professor é a de guiar e mediar, ativador das potencialidades e das oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, privilegiando que estes estejam no centro do processo; desenvolver uma escuta ativa e uma comunicação não violenta, que considere os interesses, as necessidades e a bagagem do estudante; gerenciar o tempo, incentivar a participação, as explorações bem como as trocas entre pares e em grupos e observar que o tempo de uma aprendizagem significativa vale muito mais que o tempo relógio de cada encontro e criar formas de avaliação processual, considerando as trajetórias individuais e os estilos de aprendizagem.

Dessa maneira, as metodologias ativas dependem da autonomia que o professor tem para criar atividades, da intencionalidade educacional, e da criação de cenários com

potencialidade de promover a experiência e a aprendizagem válidas para os estudantes, e considera-os atuantes e protagonistas da sua experiência educativa (Sefton; Galini, 2022).

Os estudos sobre a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino da área da saúde em países desenvolvidos têm evoluído significativamente nas últimas décadas. Universidades e centros de pesquisa em países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália e países da Europa têm investido em investigações científicas e na implementação de metodologias ativas, buscando aprimorar a formação de profissionais de saúde (Bienstock; Heuer, 2022; Luan, 2024).

Os mesmos autores ressaltam que nesses países, as metodologias ativas vêm sendo estudadas principalmente sob três aspectos: eficácia no aprendizado para avaliar os impactos na retenção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades clínicas e engajamento dos alunos; adaptação curricular com a reformulação dos currículos para integrar abordagens como aprendizagem baseada em problemas (PBL), simulação clínica e ensino híbrido e por fim, o uso da tecnologia como forma de explorar o potencial da realidade virtual no processo de ensino-aprendizagem.

São discutidos os desafios nessa área como a expansão da inteligência artificial (IA) na educação com o uso de *chatbots* e tutores virtuais para aprendizado adaptativo; uso de metodologias ativas com maior ênfase na aprendizagem interprofissional com simulações que integram múltiplas áreas dentro da saúde para melhorar o trabalho em equipe e o estímulo às pesquisas sobre o impacto da educação ativa na prática profissional, principalmente de longo prazo, analisando como essas metodologias influenciam a prática clínica e os desfechos dos pacientes (Bienstock; Heuer, 2022; Luan, 2024).

Historicamente, os professores que atuam nos cursos bacharéis nas universidades brasileiras, tiveram sua formação pautada no modelo de racionalidade técnica e, mesmo sem terem formação pedagógica, exercem atividades da docência. Docentes que atuam na área da saúde que tiveram sua formação pautada em estruturas curriculares baseadas no relatório Flexner, que defendia atenção curativa, individualizada e unicausal da doença. Nessa perspectiva, docentes passam a ser apenas executores de tarefas, cumprindo regras sem modificar a sua ação ou questionar este raciocínio, pois replicam o que tiveram em sua educação (Bes *et al.*; 2019; Magalhães, 2020).

Isso reforça o quanto importante é desenvolver ações na formação de professores, de forma pontual e/ou continuada, para explorar o potencial uso das estratégias ativas e, a partir da experiência, estimular a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre

prática e teoria, além de criar referências que possam influenciar experiências posteriores (Bacich; Moran, 2018).

Talvez um dos maiores desafios dos professores seja encontrar a maneira de aprender que seja significativa, pois os estudantes estão mais digitais e os currículos dos cursos precisam considerar e contemplar tais avanços. Requer-se um novo perfil docente, qualificado e capaz de atuar em cenários que estão em constante transformação; requer foco na aprendizagem e conhecimento sobre as diversas maneiras de como se aprende. Requer ainda, que docentes sejam capazes de abandonar as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem e ressignificar a trajetória profissional (Debald, 2020).

Algumas das muitas estratégias de metodologias ativas utilizadas na formação em saúde são: *Team-Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Equipes; Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas; gamificação; sala de aula invertida; Avaliação por Pares ou *Peer Assessment*; estudo de Caso; Dramatização. Mapa Conceitual, simulação realística, *Peer Instruction*, ou Instrução por Pares. É importante o professor considerar o contexto tecnológico em que se vive atualmente, com a disseminação do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) ganhando novas configurações de mediação também na escola.

No Brasil, as estratégias de metodologias ativas foram inseridas no currículo de graduação na área da saúde, em 1997, pela Faculdade de Medicina de Marília, com a introdução da metodologia da problematização em seu currículo. Posteriormente, em 2001, com a publicação das DCN para os cursos da área da saúde, entre eles a Enfermagem, de forma tímida, apontava para o uso de métodos ativos, descrito nas competências gerais, entre elas o aprender a aprender para toda a vida.

2.4 ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

A educação em Enfermagem se transforma de acordo com o que se espera do papel do enfermeiro na produção de conhecimentos úteis para a sociedade. A formação do enfermeiro tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, p. 5) que prevê, no seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Essa proposta pedagógica é visualizada pelos PPCs dos cursos de graduação e podem ser entendidos como um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso político e pedagógico construído coletivamente. Para sua orientação e elaboração, como também para a construção dos currículos, as Instituições de Ensino Superior (IES) pautam-se nas DCNs.

Para os cursos de graduação em Enfermagem, as DCNs estabelecem e definem as concepções, os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de Graduação em Enfermagem, no âmbito do Sistema de Educação Superior do país. Nela, constam as orientações para a construção dos PPC em torno de eixos norteadores: construção coletiva, garantindo a participação efetiva da comunidade acadêmica, em consonância com as diretrizes do SUS e as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS); atenção às condições do setor da saúde, pautada em princípios, diretrizes e políticas públicas internacionais, nacionais e regionais, com vistas a assegurar o acesso, a equidade, a integralidade, a humanização, a qualidade e a efetividade da atenção à saúde; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre teoria e prática; flexibilização curricular; explicitação das bases filosóficas, teóricas e metodológicas do processo formativo; definição de conteúdos essenciais para a formação em diferentes cenários de aprendizagem, incluindo a comunidade, os serviços de saúde e os ambientes simulados; uso de metodologias e/ou estratégias que considerem os estudantes como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e favoreçam sua participação ativa; integração ensino, serviço e comunidade (Brasil, 2024a).

Além disso, as DCNs do curso de graduação em Enfermagem que estão em processo de publicação no diário oficial da união, no art. 22, recomendam a utilização de metodologias ativas e inovadoras que promovam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e que proporcionem ao estudante uma participação ativa na construção do conhecimento (Brasil, 2024a).

Historicamente, a formação de enfermeiros no Brasil pertencia a congregações religiosas com foco em caridade antes que existisse um treinamento formal baseado em conhecimento científico. Com o Decreto 791/1890, a primeira Escola Nacional de Enfermeiros no Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, empregou um método pedagógico que contemplava aulas teóricas três vezes por semana, seguidas de treinamento prático. Somente por volta dos anos 1920, houve a implementação do Sistema Nightingaleano, que estabelecia padrões para as futuras escolas de enfermagem no país e o currículo deveria contemplar dois anos e quatro meses dividido em cinco fases, com a fase final especializada em Enfermagem Clínica e Saúde Pública (Ferraz *et al.*, 2023).

O ensino de Enfermagem no Brasil seguia, predominantemente, um modelo de “educação bancária” com foco na aplicação de conteúdo para atender a um contexto sociopolítico e às necessidades específicas da época. Os professores eram escolhidos por sua competência técnica, prevalecendo uma postura centralizadora. Este ensino bancário mantém a

passividade do estudante, a repetição de modelos com efeitos negativos do falso ensinar e reprime a necessária criatividade do educando e do educador (Souza, 2018). Na década de 1990, surgem as teorias relacionadas à formação docente que buscavam compreender como os professores atuavam, pensavam e como suas histórias de vida se relacionavam com o trabalho.

Somente em 2001, com a implementação das DCNs para Cursos de Graduação em Enfermagem, “o ensino de enfermagem começou a mudar o foco para o aprendizado centrado no aluno, com os professores atuando como facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem” (Ferraz *et al.*, 2023, p. 6).

Em seu estudo, Pinto *et al.* (2022) identificaram que a maioria dos cursos de Enfermagem brasileiros são privados e que a maior parte deles encontra-se na região mais rica do país, a região Sudeste. Verificaram, ainda, que as IES públicas admitem mais professores em regime integral e que, estes possuem maiores titulações quando comparados aos professores do setor privado, o que pode representar maior qualidade do ensino público.

A formação em Enfermagem permite duas habilitações: Bacharel ou Licenciatura. A formação de professores por meio de licenciatura segue pareceres e resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do CNE, devendo acontecer em cursos com PPCs próprios, desvinculados do bacharelado ou com a carga horária necessária à contemplação destas duas modalidades num único curso. Nos cursos de formação com grau de licenciatura, além das disciplinas inerentes à área, o estudante é capacitado para ser professor. Este é um tipo de formação que habilita o indivíduo para a docência, possibilitando formar professores para atuarem em cursos técnicos de Enfermagem. As disciplinas destinadas para esta formação têm foco em didática, psicologia e pedagogia (Pinto *et al.*, 2022; Souza, 2018).

Após um longo processo de construção, iniciado em 2012, a câmara de educação superior do CNE aprovou a minuta das DCN para os cursos de graduação em Enfermagem, entretanto, ainda precisam ser homologadas pelo ministro da Educação e publicadas. As DCNs devem estar alinhadas com as abordagens e perspectivas contemporâneas da educação e do exercício profissional em enfermagem, ao estabelecer e definir as concepções, os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de graduação em Enfermagem (Brasil, 2024a).

Observa-se assim, um movimento significativo de reestruturação na formação em Enfermagem, no qual são revisitados os processos de ensino e aprendizagem, a educação continuada dos docentes e sua qualificação pedagógica. Essa reorientação busca não apenas atender às mudanças exigidas pelas diretrizes educacionais, mas também promover a formação

de profissionais com perfil crítico, criativo, reflexivo e resolutivo, capazes de atuar de forma qualificada e inovadora na prática assistencial (Souza, 2018).

Desse modo, os cursos de graduação em Enfermagem vêm passando pelo desafio de reformulação dos seus currículos, a fim de romper com os modelos tradicionais de ensino e fomentar uma formação que promova o atendimento das necessidades sociais de saúde da população em determinado território e que atenda às demandas do SUS, por meio de projetos pedagógicos flexíveis e inovadores, que apliquem as estratégias de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas no ensino de Enfermagem promovem um aprendizado que transcende a simples aquisição de conhecimento, incentivando a formação de profissionais críticos, reflexivos e aptos a atuar no contexto da saúde que está em constante transformação. Rompe com o modelo tradicional de ensino e permite formar profissionais capazes de reconstruir o conhecimento e não apenas reproduzir o que foi aprendido de forma mecânica e acrítica. Permite também a construção do conhecimento por meio da integração entre teoria e prática, com profissionais comprometidos com o atendimento humanizado e com atitudes decisivas, a partir de uma análise integral do contexto de cada caso (Lino; Espinoza; Silva, 2025).

Para o enfermeiro desempenhar a docência e contemplar esta proposta educativa, ele precisa, além do conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento do processo educativo. Desse modo, torna-se necessária a formação do professor de enfermagem, para que esteja realmente comprometido com o verdadeiro sentido de ensinar (Mercês *et al.*, 2014).

Sob o prisma da aplicabilidade das metodologias ativas, é relevante que o professor compreenda como os estudantes aprendem para melhor definir a estratégia de ensino-aprendizagem. David Kolb propõe a Teoria da Aprendizagem Experiencial, ou seja, a experiência faz parte de um processo dialético e ininterrupto de aprendizagem, presente permanentemente ao longo da vida do indivíduo. Esse processo acontece com base em um ciclo contínuo de quatro estágios: experiência concreta (agir), que refere-se a experiências de contato direto com situações que propõem dilemas a resolver; observação reflexiva (refletir) que constitui-se num movimento voltado para o interior, de reflexão, caracterizado por atitudes, sobretudo, de pesquisa sobre a realidade sobre um determinado assunto; conceitualização abstrata (conceitualizar) que caracteriza-se pela formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência e, por último, a experimentação ativa (aplicar) que é a repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para o externo, de ação (Fonsêca, 2016; Pimentel, 2007).

Caracteriza-se ainda, pela aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento tornados refletidos, explicados e generalizados. Aos pares, esses estágios traduzem em novas dimensões em duas posições dialéticas do aprendizado: apreensão que conjuga o concreto ao abstrato, a transformação conjuga a ação à reflexão. A relação dialética entre concreto e abstrato se manifesta na aprendizagem por apreensão, através da combinação entre experiência concreta e conceituação abstrata. A aprendizagem por apreensão implica dois processos opostos (apreensão e compreensão), pelos quais a pessoa pode se reportar à experiência e relatá-la. A relação dialética entre reflexivo e ativo se manifesta na aprendizagem por transformação, através da combinação entre observação reflexiva e experiência ativa. Na transformação, os processos opostos (intenção e extensão) alicerçam a representação simbólica da experiência para a pessoa (re)significar seu próprio potencial de aprendizagem. Esse ciclo de aprendizagem experiencial pode iniciar a partir de quaisquer das modalidades, resultando em formas distintas de intervir na realidade e aprender com a experiência (Fonsêca, 2016; Pimentel, 2007).

Em sua pesquisa de revisão integrativa, Ferraz *et al.* (2023) destacam a contribuição significativa das Metodologias Ativas para a formação de professores e alunos, enfatizando a necessidade de programas de mestrado e doutorado abordarem extensivamente as Metodologias Ativas para preparar futuros educadores competentes. Porém identificam a necessidade de mais pesquisas para aprimorar as discussões sobre a educação atual e a formação de professores para alinhá-las à realidade profissional. Desse modo, enfatizam a importância da formação contínua de professores em práticas pedagógicas ativas para preencher lacunas educacionais e garantir uma educação futura efetiva de enfermeiros.

No contexto da educação em saúde e enfermagem, a adoção de metodologias ativas fundamentadas no socioconstrutivismo contribui para a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade social. Essa perspectiva dialoga ainda com a pedagogia crítica de Paulo Freire, ao valorizar o diálogo, a problematização da realidade e a construção do conhecimento a partir da práxis, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas contemporâneas da formação em saúde (Backes *et al.* 2025; Freire, 2011).

Há de se considerar ainda, que a formação dos enfermeiros não acontece apenas nas IES. A interação do aluno com os profissionais de saúde, nos diversos contextos de atuação, permite a realidade vivenciada na prática e os problemas de cada contexto e/ou região e reforça a aprendizagem significativa. Desse modo, para fortalecer a valorização das metodologias

ativas, é fundamental promover o diálogo pedagógico também entre universidades e serviços de saúde (Lino; Espinoza; Silva, 2025).

A prática do ensino em enfermagem apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à implementação eficaz de metodologias ativas de aprendizagem. Torna-se assim essencial que os educadores, sejam docentes ou tutores, estejam devidamente e constantemente capacitados para promover e aplicar essas metodologias, que transcendem a mera transmissão de conhecimentos técnicos ao estimular a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Esse processo é fundamental para fortalecer a formação na área da enfermagem e aprimorar a qualidade da assistência prestada.

3 LEE SEYMOUR SHULMAN E A TEORIA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (CPC ou CPK)

Lee Seymour Shulman nasceu em Chicago, em 28 de setembro de 1938, e faleceu em 30 de dezembro de 2024. Foi criado em Chicago e era filho único de imigrantes judeus que eram proprietários de uma pequena delicatessen. Educado em uma escola secundária Yeshiva, Shulman ganhou uma bolsa de estudos para a Universidade de Chicago, onde estudou filosofia e psicologia (Souza, 2018).

Ele ingressou no departamento de educação e estudou com Benjamin Bloom e Joseph Schwab, entre outros. Foi particularmente influenciado pelo trabalho de Schwab sobre a estrutura das diferentes disciplinas, o que mais tarde ressurgiu em seu trabalho sobre o conhecimento do professor. Shulman se apoiou na obra de John Dewey e postulou que “para ensinar, não é suficiente somente conhecer bem sua disciplina, mas, também, ter conhecimentos inerentes ao ato de ensinar” (Backes *et al.*, 2017, p. 3).

O primeiro cargo acadêmico de Shulman foi na Faculdade de Educação da Michigan State University. Nunca satisfeito em permanecer dentro dos limites departamentais, Shulman colaborou com um colega da escola de medicina, Arthur Elstein, que também havia sido colega de quarto de Lee na faculdade e seu padrinho de casamento. Essa colaboração levou a um estudo sobre a tomada de decisão médica entre diagnosticadores especialistas (*Medical Problem Solving*). Dois temas desse livro continuaram a ressoar ao longo da carreira de Shulman: 1) o foco na cognição na prática profissional, particularmente sob condições de incerteza, e 2) a especificidade de domínio da expertise. Ele atuou como co-diretor fundador do *Institute for Research on Teaching* na MSU, um centro de pesquisa que foi pioneiro no estudo do ensino e da aprendizagem docente a partir de uma perspectiva cognitiva, com foco no pensamento do professor, na tomada de decisão e nas condições para a aprendizagem docente.

Em 1982, Shulman mudou-se para a Escola de Educação da Universidade de Stanford, onde se tornaria Professor. Foi em seus primeiros anos em Stanford que ele se envolveu em pesquisas que resultaram em sua concepção de “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” - CPC, a ideia que deu início a uma nova etapa de pesquisa no ensino e na formação de professores. Sua equipe de pesquisa desenvolveu e testou em campo protótipos de avaliação docente que estabeleceram as bases para a abordagem do *National Board for Professional Teaching Standards* na avaliação do ensino de excelência. Durante seu período em Stanford (1982–1997), ele também atuou como presidente da *American Educational Research Association* e da *National Academy of Education* (Souza, 2018).

Lee Shulman dedicou sua vida profissional a defender a importância do ensino em todos os níveis, desde o jardim de infância até a pós-graduação. Ele é conhecido por seus esforços para promover a erudição do ensino e da aprendizagem no ensino superior e por seus estudos sobre a educação profissional (Souza, 2018).

Com base em alguns questionamentos: quais são as fontes do conhecimento base para o ensino? Em que termos podem-se conceituar essas fontes? Quais são suas implicações para as políticas docentes e para a reforma educativa? Shulman destacou quatro fontes de conhecimento base que alicerçam o professor e a construção das sete Categorias de Conhecimentos Base para o Ensino, que serão descritas a seguir (Souza, 2018).

Shulman (1987) afirmou que a ênfase no conhecimento do conteúdo técnico e na pedagogia por parte dos professores estava sendo tratada como mutuamente exclusiva. Para abordar essa dicotomia, ele apresentou a noção de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC, ou, em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* – PCK). Ele defende que o CPC é o que distingue um professor excelente ou um profissional de determinada área de alguém que apenas sabe a própria disciplina. Seus estudos procuraram identificar como o conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha, em conhecimento de ensino, para tornar o aprendizado mais acessível aos alunos. Apresentou sete conhecimentos fundamentais para a prática docente:

a) Conhecimento do conteúdo: refere-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado – o que se ensina?;

b) conhecimento pedagógico geral: princípios e estratégias de manejo e organização das aulas, aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem - como se ensina?;

c) conhecimento do currículo: domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do professor conhecimentos sobre os alunos e suas características – em que etapa do processo de ensino se está?

d) conhecimento sobre os alunos e suas características: entendimento das concepções, estilos de aprendizagem e histórias de vida dos estudantes, sendo essencial para atender às diferentes necessidades de aprendizagem e adaptação de metodologias de ensino – para quem se ensina?

e) conhecimento do Contexto Educacional: compreensão que abrange desde o aspecto micro, como o funcionamento do grupo, da turma e da escola, até o aspecto macro, como a gestão e financiamento escolar, até o caráter das comunidades e culturas - Em que acreditam e como percebem o contexto social, cultural, político e econômico?

f) conhecimento do contexto educacional, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica - a partir de e para onde se ensina e de onde o outro aprende?

g) conhecimento pedagógico do conteúdo: conhecimento específico que integra conteúdo e didática, abrangendo todos os conhecimentos base para o ensino, constituindo a base da prática docente, permite ao professor traduzir seu saber em experiências e estratégias que facilitam a compreensão do conteúdo e o aprendizado dos alunos, transformando o complexo em algo acessível, por meio de uma abordagem eficaz que combina conteúdo e pedagogia o que, como, quando, onde e por quê? Cabe ressaltar que sua proposta dá ênfase ao CPC, como a categoria que distingue um professor de um especialista em determinada disciplina, porque: identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, ou seja, consagra a presença de todas as demais no fazer do professor e expressa a habilidade individual (Almeida *et al.*, 2019; Backes *et al.*, 2017; Shulman, 1987; Souza; Backes, 2025).

Ao refletir sobre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e de suas características e do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor decide pela estratégia de metodologia a ser utilizada na aula individual (Almeida *et al.*, 2019; Backes *et al.*, 2017; Souza; Backes, 2025).

A partir disso, evidenciou-se que o comportamento e o pensamento do professor poderiam estar relacionados ao desempenho do aluno. Shulman (1987) definiu assim, o CPC como as interpretações e as transformações do conhecimento dos professores, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, propondo elementos chave que contemplam a base de conhecimento para o ensino. Assim, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, pois uma maneira de conhecer seu processo educativo e assim poder melhorá-lo é permitir ao docente a reflexão contínua da prática: “é por meio da reflexão sobre a ação e da crítica que ocorre a educação transformadora” (Lino; Espinoza; Silva, 2025, p. 89).

Figura 1 – As sete categorias de Lee Shulmann



Fonte: Imagem produzida pela IA *notebooklm*, a partir do texto de Shulman (1987).

Shulman ainda indica quatro fontes essenciais para que esses conhecimentos base sejam alimentados: formação acadêmica; materiais pedagógicos (currículos e materiais didáticos); pesquisas sobre o processo escolar (literatura acadêmica e investigação sobre formação docente) e a sabedoria da prática por si só (sabedoria que a própria prática impõe). Desse modo, ao promover reflexão sobre a prática e a sabedoria adquirida por meio dela, Shulman salienta que o professor é capaz de analisar criticamente seu ensino e melhorar sua abordagem. Propõe, então, o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) que possui seis fases: compreensão, transformação (dividida em: preparação, representação, seleção e adaptação), ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender (Souza; Backes, 2025).

Ao delinear o MARP, Shulman baseou-se na contribuição de John Dewey sobre o conceito de reflexão, sendo este visualizado no modelo em três momentos pelos quais o professor passaria ao ensinar: a reflexão prévia, o preparo, constituiria as duas primeiras fases (compreensão e transformação); as fases do meio (ensino e avaliação) que consistiria da reflexão que ocorre durante o encontro pedagógico, o ato de ensinar; as duas últimas (reflexão

e novas formas de compreender), da reflexão que segue nos momentos após a aula, quando o docente pode analisar seu percurso pedagógico, identificar potencialidades e fragilidades e desenvolver uma nova visão de sua prática. Educar o professor para raciocinar sobre o que ensina, deve estar alicerçado na reflexão sobre a prática e em uma formação com premissas adequadamente fundadas, tanto do campo ético, quanto empírico, teórico e prático (Backes *et al.*, 2017; Shulman, 1987).

Figura 2 – Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: Backes *et al.* (2017).

Em uma entrevista para a HKU *Faculty of Education*, Shulman comenta que ensinar talvez seja a mais universal de todas as atividades humanas (Shulman, 2020). Na entrevista, concedida à UNIVESP, Lee Shulman reforça que um dos princípios da aprendizagem baseada em problemas é cativar os alunos com algo interessante. Por isso, os professores devem desenvolver relações com seus alunos, não apenas de forma educacional, mas também emocional. Entretanto, há muitas dificuldades em ser professor, entre elas, a falta de valorização do trabalho, principalmente na remuneração, mas também dificuldades relacionais, especialmente com alunos “bagunceiros”.

Ressalta que a educação é uma relação de parceria entre professor e aluno, em que os dois precisam estar preparados para as mudanças que ocorrem no processo educativo. Entretanto, acredita que o grande desafio é garantir que os professores estejam preparados para ela (Shulman, 2014).

Em uma visita ao Brasil, em 2010, Shulman faz um breve vídeo que ressalta dois princípios que considera importantes no ensino: 1º) ensinar é escutar; aprender é falar.

Estudantes precisam falar sobre seus pensamentos, suas experiências e o professor, com atenção e respeito, ao ouvi-las, tem a oportunidade de contribuir para esclarecer, desenvolver as ideias, corrigir e enriquecê-las. 2º) Aprender a usar os erros de forma produtiva ao invés de escondê-los pode contribuir na formação de estudantes mais criativos, inteligentes e capazes de solucionar problemas (Shulman, 2010a).

Lee Shulman é amplamente reconhecido por sua vasta produção acadêmica, que tem sido fundamental para moldar a pesquisa educacional e a formação de professores. Suas obras mais influentes incluem artigos e livros que abordam a natureza do conhecimento para o ensino e a prática profissional. Os dois artigos mais citados e influentes de Shulman são: "*Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*" (1986): Publicado na *Educational Researcher*, este artigo é onde Shulman introduz formalmente o conceito de PCK. Ele desafia a visão predominante da época, que separava o conhecimento do conteúdo da pedagogia, argumentando que a verdadeira expertise do professor reside na integração de ambos. E o artigo "*Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*" (1987), publicado na *Harvard Educational Review*, expande a discussão sobre a base de conhecimento para o ensino e detalha o modelo de raciocínio pedagógico. Ele propõe que o ensino é um processo complexo que envolve compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Souza, 2018).

Ainda foi autor e editor de diversas obras que consolidam suas ideias: "*The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*" (2004), uma coletânea que reúne seus ensaios mais importantes, abrangendo desde a psicologia educacional até a reforma do ensino, oferecendo uma visão abrangente de seu pensamento ao longo das décadas; "*Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*" (2004): neste livro, Shulman foca no ensino superior, defendendo a ideia de que o ensino deve ser uma atividade pública e colaborativa, semelhante à pesquisa, onde os professores compartilham e discutem suas práticas.

Como presidente da Carnegie Foundation, Shulman liderou e co-autorou uma série de estudos aprofundados sobre a formação em diversas profissões, destacando a importância das "assinaturas pedagógicas" – as formas características de ensino e aprendizagem que preparam os indivíduos para suas respectivas áreas: "*Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*" (2010); "*Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*" (2007) (também conhecido como Relatório Sullivan); "*Educating Clergy*" (2005) e "*Educating Engineers*" (2008).

Figura 3 – Conhecimento e Ensino: os pilares da prática docente



Fonte: Imagem produzida pela IA *notebooklm*, a partir do texto de Shulman (1987).

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Estudo de abordagem qualitativa que enfatiza a compreensão de fenômenos complexos específicos, interpretando e comparando-os, sem considerar aspectos numéricos baseados em regras matemáticas e estatísticas. O caráter essencialmente interpretativo permite que os pesquisadores estudem questões dentro dos seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem, o que permite conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade. Os pesquisadores qualitativos reconhecem que a investigação é permeada por valores e buscam respostas para perguntas que enfatizam como a experiência social é criada e ganha significado (Gil, 2021). Estudo descritivo, pois está relacionado à observação, ao registro e à descrição de um caso específico ocorrido em uma amostra determinada (Polit; Beck, 2019).

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

A Universidade, cenário do estudo, é uma fundação pública municipal, entidade filantrópica e sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, econômico-financeira e didático-disciplinar, pessoa jurídica de direito privado. Está situada na região do meio-oeste de Santa Catarina, em uma cidade que engloba atividades agropecuárias com a indústria de transformação; setores florestal, madeireiro e seus derivados, tais como papel e papelão, mobiliário e produtos afins. Não se esquecendo, contudo, da indústria metal-civil, metalúrgica, de calçados e os setores de cereais, hortigranjeiros e de frutas de clima temperado. A região compreende 15 municípios, e possui um IDH médio de 0,721, representando 6,81% a menos do que a média do estado de Santa Catarina.

Esse cenário foi considerado pertinente para o desenvolvimento do estudo por envolver um curso de graduação em Enfermagem que vem discutindo recentemente a implementação do ensino por competências e metodologias ativas.

A Universidade possui 28 cursos, entre bacharelados, licenciaturas e curso superior de tecnologia presenciais, nas diferentes áreas de conhecimento, entre eles, o Curso de Graduação em Enfermagem. O curso de Enfermagem tem como objetivo formar um profissional Enfermeiro generalista, com sólido conhecimento nos princípios básicos da profissão, apto a

atuar com competência nos diversos níveis de promoção, proteção, tratamento e recuperação, atenção ao indivíduo e à comunidade, visando à melhoria da qualidade de vida.

Consta no PPC o perfil do egresso como o profissional enfermeiro capaz de atuar em equipe de saúde, considerando as competências adquiridas no processo formativo, a autonomia profissional, a transversalidade e integralidade do conhecimento em ato, na perspectiva da determinação social do processo saúde-doença; de exercer a gestão dos serviços de saúde e de enfermagem e a gerência do cuidado de enfermagem na atenção à saúde; de exercer a profissão, com base no rigor técnico, científico e intelectual, pautado em princípios ético-legais e da bioética; e de reconhecer e intervir, em contextos de complexidade, sobre as necessidades de saúde e de doença levando em consideração o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional, com ênfase na sua região de atuação.

O curso de graduação em Enfermagem teve sua primeira turma no ano de 2001 com entrada de 50 estudantes. Com oferta anual de 50 vagas desde então. Atualmente, o curso tem duração de cinco anos (10 períodos), com carga horária total de 4.225h, distribuídas em atividades de extensão, aulas presenciais, atividades de estágios (práticas) e atividades à distância. Há aproximadamente quatro anos, iniciaram-se na universidade as discussões a respeito do ensino por competências, mobilizando a população docente às reflexões e à prática de metodologias ativas em suas disciplinas.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Foram convidados a participar do estudo todos os docentes enfermeiros do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade do meio oeste catarinense. O curso de Enfermagem conta atualmente com quinze (15) docentes enfermeiros que ministram aulas teóricas e práticas e o estágio curricular supervisionado obrigatório.

Embora o curso contasse com quinze docentes enfermeiros, participaram da pesquisa os seis profissionais que atenderam aos critérios de inclusão e aceitaram participar do estudo. Assim, a amostra foi definida de forma intencional, considerando que os docentes enfermeiros constituíam os sujeitos com experiência direta sobre o fenômeno investigado. Em pesquisas qualitativas, a suficiência amostral não é determinada por critérios estatísticos, mas pela profundidade e riqueza das informações produzidas em relação ao fenômeno investigado.

Considerando que os participantes representavam docentes envolvidos diretamente na formação em Enfermagem e que as entrevistas possibilitaram compreender diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo, o conjunto de dados foi considerado suficiente para atender aos objetivos propostos. A definição do número de participantes não ocorreu por

saturação teórica previamente estabelecida, mas pela totalidade dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, considerando o delineamento do estudo e a natureza do cenário investigado.

4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos na pesquisa os docentes enfermeiros de quaisquer gêneros, com pelo menos um ano de trabalho como docente na instituição. Os participantes foram informados sobre o estudo durante as reuniões de colegiado que aconteciam mensalmente e, posteriormente, foram convidados individualmente, para participar, via contato telefônico, aplicativo de mensagem – *WhatsApp*® e, em caso de aceite para participar do estudo, a entrevista foi agendada.

Como critérios de exclusão foram elencados: não ser mais integrante do quadro funcional da instituição; estar em férias ou licença durante o período de coleta de dados.

4.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu após o aceite da instituição e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como posteriormente ao aceite e assinatura no TCLE dos participantes. Os dados foram coletados em duas etapas: a primeira consistiu na análise dos planos de ensino elaborados pelos docentes enfermeiros para o segundo semestre de 2024 e para o primeiro semestre de 2025 e para também verificar se os planos de ensino estão condizentes com o Projeto Pedagógico do Curso. Esta etapa aconteceu entre os meses de maio e agosto de 2025, em uma sala específica do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, e foi utilizada uma planilha pré-elaborada (Apêndice A) com informações pertinentes ao planejamento das aulas no contexto da disciplina e sua articulação com projeto pedagógico.

Os planos de ensino estão disponíveis em plataforma eletrônica e puderam ser acessados em sala específica, reservada da instituição para liberar o acesso. O NDE tem função consultiva, propositiva e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica. Ele é composto pelo coordenador do Curso (presidente) e por mais quatro professores. As reuniões acontecem em dois momentos: semestralmente, ou de acordo com a necessidade levantada pelo corpo docente e direção da IES. Desta forma, o NDE integra a estrutura de gestão acadêmica do curso sendo corresponsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do PPC.

A segunda etapa da coleta de dados, que aconteceu nos meses agosto, setembro e outubro e novembro de 2025, consistiu em uma entrevista semiestruturada (Apêndice B) desenvolvida com o auxílio de um roteiro orientador com os docentes que aceitaram participar do estudo. A coleta de dados ocorreu com os participantes que atenderam os critérios de inclusão e aceitaram participar do estudo e foi realizada em uma sala reservada, disponibilizada pela Instituição de Ensino. As entrevistas foram gravadas em formato digital e posteriormente transcritas.

A entrevista é uma técnica útil e frequentemente empregada para identificar sentimentos, opiniões, percepções e atitudes da pessoa entrevistada em relação ao fenômeno de estudo. As entrevistas semiestruturadas usam um guia de tópicos para garantir que todas as áreas da questão sejam abordadas, e a função do entrevistador é encorajar os participantes a falarem livremente sobre todos os tópicos listados (Minayo, 2014; Polit; Beck, 2019).

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora principal, enfermeira e mestranda e tiveram um tempo médio de duração de 1 hora e 10 minutos.

4.6 REGISTRO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As gravações das entrevistas foram transcritas para o *Microsoft Word®* pela pesquisadora e encaminhadas aos entrevistados, por meio do e-mail previamente disponibilizado por ele na ocasião da assinatura do TCLE, para validar suas falas. O tempo de espera da validação das falas foi de aproximadamente uma semana. O entrevistado teve liberdade para solicitar alguma mudança em seu conteúdo para permitir a utilização da entrevista para compor a análise dos dados.

Para auxiliar no registro dos dados, foi utilizado um diário de campo, que para Polit e Beck (2019) tem como objetivo registrar por escrito os pensamentos do entrevistador e nesse estudo, registrar as reflexões do entrevistador durante o processo de coleta de dados. Para Trentini, Paim e Silva (2014), os diários de campo são utilizados para relatar informações e interpretações obtidas pelo pesquisador, bem como informações referentes à técnica e metodologia utilizadas, além do registro das emoções, opiniões e sentimentos vivenciados pelo pesquisador durante as entrevistas.

A análise dos dados constitui um processo que se concentra no exame de temas e na análise das relações que existem entre eles e tem como objetivo apontar três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (Gil, 2021; Minayo, 2014).

A análise dos planos de ensino constituiu a primeira etapa do estudo e teve caráter exploratório, permitindo identificar aspectos relacionados ao planejamento didático, às estratégias de ensino e à articulação com o Projeto Pedagógico do Curso. Esses achados subsidiaram a elaboração e o aprofundamento das entrevistas semiestruturadas.

A análise de conteúdo temática envolve analisar o conteúdo dos dados narrativos para identificar temas proeminentes e padrões entre os temas:

[...] envolve a quebra de dados em pequenas unidades, codificando-as e nomeando-as de acordo com o conteúdo que representam e o material codificado agrupado baseado em conceitos compartilhados. A literatura sobre a análise de conteúdo refere-se, com frequência, a unidades de significado. Uma unidade de significado, essencialmente, é o menor segmento de um texto que contém uma parte reconhecível de informação. (Poli; Beck, 2019, p. 278).

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática de Minayo (2014) que enfatiza tanto a experiência humana subjetiva quanto o processo de codificação. Análise Temática é uma técnica analítica amplamente utilizada por pesquisadores da área da saúde, entre eles da Enfermagem. Para realizá-la, o pesquisador se debruça sobre um conjunto de dados empíricos, capturados a partir das entrevistas e/ou grupos focais a fim de identificar padrões de significado. É flexível, por não necessariamente depender de uma teoria ou epistemologia particular e pode ser aplicada com grande número de abordagens teóricas e epistemológicas (Dias; Mishima, 2023).

A análise dos dados acontece em diferentes etapas. Minayo (2014) descreve três etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos dados. Para Dias, Mishima (2023, p. 405):

são sete etapas, sendo as três primeiras preliminares ou de aproximação com o fenômeno. As etapas sugeridas para análise compreendem: coleta do dado, transcrição literal do dado, ambientação com o dado (familiarizar), acomodação do dado em instrumento de análise (acomodação dos fragmentos do discurso), identificação das unidades de contexto, núcleos de sentido e dos temas.

A primeira etapa, a coleta dos dados, requer planejamento rigoroso, considerando instrumentos de coleta fundamentados na questão problema, objetivos do estudo e na literatura pertinente. É necessário escolher os recursos tecnológicos, definir o local e a duração do tempo de coleta dos dados (Dias; Mishima, 2023).

Em seguida, a transcrição dos dados é tarefa árdua para traduzir fielmente a fala do participante e pode ser realizada pelo pesquisador com a possibilidade de uso de aplicativos para a transcrição do material, porém deve ser usado com moderação pois o *software* pode

realizar ajustes. Na terceira etapa, ambientação com o dado, consiste em o pesquisador familiarizar-se com o material coletado, para isso, são necessárias leituras e releituras de todo o material empírico coletado (Dias; Mishima, 2023).

Na etapa de acomodação dos dados em instrumento de análise, que de fato a análise de materializa ao registrar-se as interpretações e teorizações realizadas. Planilhas com quatro colunas são sugeridas: tema, núcleo de sentido, unidade de contexto e unidade de registro/fragmento que deve ser preenchida da direita para a esquerda (Fragmento/Unidade de Registro, Unidade de Contexto, Núcleo de sentido e Tema). Um código deve ser gerado para suprimir a identidade do participante na apresentação do fragmento. A quinta etapa, unidade de contexto, é construída a partir de cada unidade de registro/fragmento, quando o pesquisador pode fazer um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da unidade de registro/fragmento (Dias; Mishima, 2023).

Na etapa núcleos de sentido, busca traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Os núcleos de sentido se aglomeram para formar um mesmo tema. A última etapa, tema é constituído pela acomodação dos núcleos de sentido identificados no processo de análise a partir das unidades e registro/fragmentos (Dias; Mishima, 2023).

Após sucessivas leituras das transcrições, foram identificadas unidades de registro relacionadas ao objetivo do estudo. Elas foram agrupadas em núcleos de sentido por aproximação temática. Posteriormente, os núcleos de sentido foram comparados entre si, articulados às informações provenientes da análise documental e organizados em categorias analíticas que expressassem os significados compartilhados pelos participantes acerca do fenômeno investigado.

Os dados foram analisados garantindo sigilo e rigorosidade científica, entre os meses de setembro de 2025 a fevereiro de 2026 e serão armazenados por cinco anos pela pesquisadora.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul por meio do parecer nº 7.422.794 (CAAE: 85182324.80000.5564) emitido em 06 de março de 2025 (Anexo A).

Foram cumpridos os termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e respeitados os preceitos éticos de participação voluntária e consentida de cada participante mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B). Os participantes foram esclarecidos a respeito das

características do estudo e de seus objetivos e de que o sigilo das informações por eles prestadas será garantido.

4.8 RISCOS E BENEFÍCIOS

Na proposta de um diálogo relacionado ao tema profissional que pode ser sensível à vivência individual, há possibilidade de os entrevistados sentirem-se desconfortáveis durante a conversa, sendo pertinente a sinalização para interromper o decurso da conversa se assim for preferível. Haja vista a não realização de procedimentos invasivos em nossa metodologia, não há maiores riscos relacionados à integridade dos participantes.

Caso sejam observados riscos acima de um nível aceitável, a coleta de dados seria interrompida e todo suporte seria disponibilizado para os participantes, sendo os custos de responsabilidade dos pesquisadores.

Os benefícios proporcionados a partir dos resultados deste estudo relacionam-se à possibilidade de visualizar, analisar e melhorar o processo pedagógico no curso de graduação em Enfermagem, uma vez que possibilitará correlação dos dados obtidos pelas entrevistas com os planos de ensino.

Além disso, com a conclusão da pesquisa, o entendimento das realidades a partir dos diferentes objetos descritos e analisados (relatos subjetivos, dados dos planos de ensino e de referenciais teóricos), permitirá a compreensão individualizada das significâncias, a qual, sob uma ótica epistemológica, proporciona os significados assimiláveis. Assim, indiretamente, buscar-se-á a incitar a transformação da prática profissional docente em consoante com os documentos orientadores da IES.

4.9 DEVOLUTIVA DOS DADOS

A devolutiva dos dados será realizada sob a forma de artigos e publicações científicas em eventos que venham a contribuir para os avanços nesta área, tanto no âmbito acadêmico quanto para a formação de enfermagem.

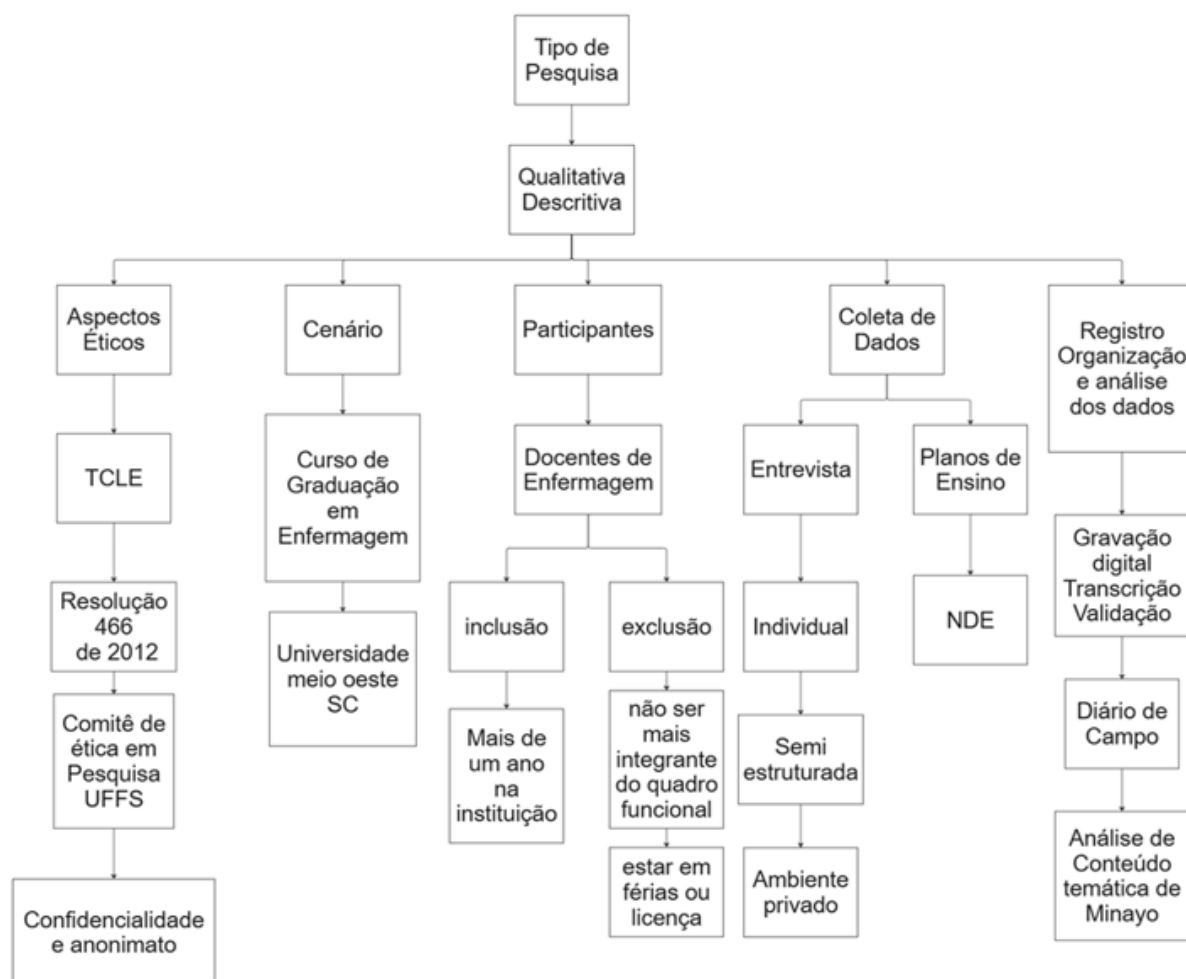
Também será realizado um encontro destinado a todos os participantes do estudo, à coordenação do curso de Enfermagem e à coordenação geral da graduação ao final do projeto para devolutiva dos dados. O encontro será organizado pela pesquisadora e acontecerá na IES em dia e horário combinado com a gestão.

Para qualificar o relato metodológico desta pesquisa, foram observados os Critérios Consolidados para Relatar Pesquisa Qualitativa – *Consolidated Criteria for Reporting*

Qualitative Research – (COREQ), um instrumento que auxilia no planejamento e execução de pesquisa qualitativa, contemplando itens que abordam características sobre a metodologia como os integrantes da pesquisa, análise dos dados e resultados (Souza et al., 2021).

A seguir, é apresentada uma figura esquemática do processo metodológico deste estudo.

Figura 4 – Representação do processo metodológico do estudo.



Fonte: A autora (2026).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo seis (06) docentes enfermeiros. Dois (02) enfermeiros foram desligados da Instituição, outros três (03) foram contratados e não atenderam os critérios de inclusão. Além disso, não foi possível agendar a entrevista com duas (02) enfermeiras e foi excluída a coordenadora de Curso. Os participantes possuíam idade entre 34 e 52 anos, sendo todos do sexo feminino e tinham vínculo contratual como horistas. A maioria dos participantes havia concluído a graduação entre 10 e 19 anos, sendo que um participante apresentava tempo de conclusão superior há 20 anos.

Os dados encontrados corroboram com o estudo de Quintanilha *et al.* (2023) que ao investigar o perfil dos docentes do ensino superior em Saúde no Brasil encontrou perfil majoritariamente de mulheres, casados, com pós-graduação *stricto sensu*, contratados em tempo integral por IES privadas, distribuídas em capitais e cidades do interior.

A produção científica evidencia escassez de estudos publicados em periódicos da área acerca do perfil do docente de Enfermagem no ensino superior. Fehn, Alves e Poz (2021) investigaram o movimento de expansão dos cursos de graduação de Enfermagem no Brasil a partir dos anos de 1990, e indicam que o ingresso na docência ocorre, em grande medida, com formação pedagógica incipiente, sendo a experiência clínica prévia o principal requisito para atuação, o que reforça a centralidade do saber assistencial na constituição da identidade docente. Observa-se, ainda, predominância feminina na faixa etária entre 30 e 50 anos, em consonância com o perfil histórico da categoria profissional. No âmbito das instituições privadas, os estudos apontam maior rotatividade de docentes e critérios mais flexíveis de seleção, o que suscita preocupações quanto à consolidação de projetos pedagógicos consistentes e à qualidade formativa, sobretudo diante da expansão de cursos de graduação.

Todos os participantes são pós-graduados, sendo que apenas dois tinham especialização na área da docência e/ou ensino. A maioria possui especializações em áreas técnicas e mestrado em desenvolvimento e sociedade. A maioria também atua na docência há mais de 10 anos, e o tempo de atuação na instituição variou de 04 a 06 anos.

Para as autoras Treviso e Costa (2017) profissionais da área da saúde que decidem seguir carreira acadêmica precisam de competências que não são adquiridas instantaneamente, mas são construídas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, no exercício da profissão, por meio de cursos, pós-graduações *lato* e *stricto sensu* e outros. A formação *stricto sensu* é uma exigência para a atuação em grande número de instituições de ensino superior; faz-se necessário que estas

ofertem mais disciplinas que possibilitem instrumentalizar o futuro professor para exercer esse papel, indiferentemente do curso -base.

Para as mesmas autoras, alguns professores enfermeiros acreditam que a prática profissional, por si só, fornece subsídios para uma efetiva atuação docente, pois o termo docente significa “relativo a ensino e a quem ensina” e o termo professor, a “pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina; indivíduo especializado em algo; que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título para exercer essa profissão”. Porém, é questionado se esse conhecimento é suficiente para o profissional desempenhar a função de professor ou se é necessária uma formação específica para ensinar. Os professores do ensino superior, geralmente especialistas na sua área, muitas vezes, porém, são carentes de formação pedagógica tanto técnica como filosófica (Treviso; Costa, 2017).

Uma análise da especialização em docência do Ensino Superior revela que 68,4% dos docentes não possuíam essa formação específica, enquanto 31,6% a possuíam. Essa discrepância pode influenciar as práticas pedagógicas, considerando que a especialização no ensino pode impactar diretamente a metodologia e as estratégias empregadas na sala de aula (Goetz *et al.*, 2025).

Entretanto, Shulman (1987) e Backes, Moyá e Prado (2011) classificam estes profissionais da área da saúde que estão se inserindo na docência, independente do seu tempo de atuação profissional, como novatos, intermediários ou experimentados. Um professor é considerado novato, quando tem experiência de um a cinco anos, intermediário quando atua de seis a quatorze anos e experimentado, aquele docente com mais de quinze anos de experiência profissional na área docente.

O docente então, independente do seu tempo de atuação, é aquele que deveria ajudar a conscientizar o aluno acerca dos caminhos profissionais, procurando despertar consciências adormecidas, por meio do estímulo à criticidade, com suas práticas pautadas no conhecimento sobre as especificidades de seus discentes (Mercês *et al.*, 2014).

Assim, existem iniciativas para suprir essa lacuna na formação docente, pois as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais exigem adaptação do professor para atuar no ensino superior, além de compromisso deste com sua formação e apoio institucional (Treviso; Costa, 2017).

5.2 PLANOS DE ENSINO

Foi realizada uma análise documental dos 27 planos de ensino, sendo 15 planos de ensino do segundo semestre de 2024 e 12 planos do primeiro semestre de 2025, na vigência do

PPC do ano de 2020 e em três matrizes curriculares vigentes. Esse conjunto permitiu identificar padrões e tendências nas estratégias pedagógicas adotadas no Curso.

A estrutura curricular é organizada em 10 fases: nas três primeiras, denominadas de núcleo comum, as disciplinas são ministradas para os estudantes dos cursos da área da saúde conjuntamente; a partir da 4ª fase, quando acontecem as disciplinas específicas, os conteúdos estão organizados e relacionados com todo o processo saúde-doença da pessoa, da família e da comunidade, integrado à realidade.

Os planos de ensino são preenchidos pelos docentes, no sistema de informação da Instituição no início de cada semestre. Ainda, no mesmo sistema, existe espaço específico para docentes registrarem os planos de aula para a descrição dos objetivos de aprendizagem, conteúdo ministrado, estratégias de aprendizagem. Na plataforma, os docentes preenchem os campos solicitados e, posteriormente, são validados pela coordenação do curso e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Nos planos de ensino de 2024.2, as estratégias de ensino mais utilizadas foram aula expositiva dialogada, jogos, casos clínicos, simulação, seminário, interpretação de exames, estudo dirigido, resumo/escrita científica, tempestade de ideias, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aula prática, Aprendizagem baseada em problemas (PBL), rotação por estações. Em duas disciplinas, não havia plano de ensino cadastrado no sistema de informação. Os planos de ensino continham nome da disciplina, carga horária total, carga horária teórica, carga horária prática (caso haja), ementa, porém não eram descritas competências gerais e competências específicas. Em sete planos não havia objetivos de aprendizagem cadastrados, e em dois deles, constava o conteúdo ministrado. As estratégias de ensino estavam descritas na maioria dos planos de ensino, entretanto, não constavam critérios de avaliação de aprendizagem.

Nos planos de ensino de 2025.1, as estratégias de ensino mais citadas foram aula expositiva dialogada, estudo de caso, mapa mental/mapa conceitual, seminário educativo, simulação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, jogos (*Kahoot*, *flash cards*), aula prática, palestra com especialistas, discussão em pares/grupos, visita guiada, aprendizagem baseada em problemas (PBL). A maioria dos planos de ensino deste semestre citado, estavam com informações completas com ementa, competência geral, competências específicas e, nos planos de aula continham objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, mas, poucos apresentavam as avaliações da aula descritas. Ressalta-se aqui, a mudança da matriz curricular e no processo avaliativo da Instituição, sendo necessário o registro das avaliações por competências (conhecimento, habilidade e atitude).

O planejamento tem importância fundamental para o desenvolvimento de um processo integrado de aprendizagem. Para Gomes *et al.* (2024) a organização do trabalho pedagógico pode ser compreendida a partir de dois níveis interdependentes e complementares. O primeiro refere-se ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito microestrutural, que, ocorre predominantemente no espaço da sala de aula, configurando-se nas interações diretas entre docente e estudante, nas estratégias didáticas adotadas e na mediação do conhecimento, ou seja, planos de ensino. O segundo nível corresponde à dimensão macroestrutural, relacionada à organização global do trabalho pedagógico da instituição, materializada no PPC, que orientam princípios, diretrizes e finalidades formativas. Reforça-se que o PPC é organizado cumprindo exigências das DCN, seguindo princípios éticos, o interesse das instituições e as necessidades da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, a organização do trabalho pedagógico, expressa na dimensão institucional mais ampla, é permeada por ações, normativas e intencionalidades que estruturam os projetos institucionais. Trata-se, portanto, de um constructo que articula prática docente, contexto formativo e diretrizes político-institucionais, configurando-se como elemento estruturante da qualidade do processo educativo (Gomes *et al.*, 2024).

Para os mesmos autores, o trabalho pedagógico caracteriza-se por sua natureza dinâmica e histórica, configurando-se em consonância com as transformações educacionais, sociais e políticas que marcam cada período. É constituído por um conjunto articulado de normas, referenciais teóricos, práticas institucionais e ações didático-metodológicas que, de maneira integrada, orientam os processos formativos. Tal articulação implica não apenas na sistematização e produção do conhecimento socialmente relevante, mas também na valorização do trabalho educativo enquanto prática intencional voltada à formação humana integral. Dessa forma, o trabalho pedagógico assume caráter político, social e ético, ao contribuir para a constituição de sujeitos críticos e socialmente comprometidos. Talvez nesse sentido, possa se justificar a necessidade de alteração das matrizes curriculares vigentes no referido estudo.

Além disso, refletir sobre a organização do trabalho pedagógico implica pensarmos nos conteúdos, metodologias, finalidades, avaliação, organização do ensino, saberes e práticas pedagógicas. Assim, os planos de ensino e os planos de aula constituem instrumentos pedagógicos estruturantes no contexto do ensino superior, particularmente na área da saúde, em que a articulação entre fundamentos teóricos e o desenvolvimento de competências clínicas é elemento central da formação profissional. Esses dispositivos organizacionais favorecem a coerência curricular, asseguram o alinhamento entre objetivos educacionais, conteúdos,

estratégias metodológicas e processos avaliativos, além de potencializarem o engajamento discente em cenários de prática (Mohammed, 2025).

No âmbito das atividades clínicas, por exemplo, os planos de aula promovem uma estruturação lógica e sistemática das sessões de ensino, contribuindo para a adequada gestão do tempo, a progressão pedagógica dos conteúdos e a padronização no desenvolvimento de habilidades essenciais. No ensino superior em saúde, tais instrumentos possibilitam o alinhamento entre o conteúdo ministrado e os resultados de aprendizagem esperados, fortalecendo a preparação técnica, o raciocínio clínico e, conseqüentemente, a autoconfiança dos estudantes para o exercício profissional (Kinalski *et al.*, 2019).

Evidências na literatura educacional indicam que o planejamento pedagógico reduz a improvisação docente, qualifica a mediação didática e amplia a efetividade do processo ensino-aprendizagem, repercutindo positivamente na retenção do conhecimento e na consolidação de competências. Dessa forma, o planejamento sistematizado configura-se como elemento estratégico para a qualidade da formação em saúde.

Outro aspecto a considerar é o contexto das transformações sociais, políticas e tecnocientíficas contemporâneas que também refletem nos processos educativos. As DCN dos Cursos de Enfermagem favorecem a flexibilização curricular, entretanto, com novas propostas pedagógicas um dos desafios é a implementação do ensino baseado em competências. Com isso é necessário

romper com modelos tradicionais que recaem sobre o docente, enquanto ensino pautado em competência do protagonismo do próprio estudante, que deve superar o saber fazer, aprender e conhecer, responsável pela construção do seu próprio conhecimento, além do desenvolvimento destas competências. (Camargo *et al.*, 2024, p. 8).

Ainda para os mesmos autores, os marcos de competências são as descrições, os conhecimentos, habilidades e atitudes que se espera no decorrer da formação do estudante, em ambientes da saúde dos variados níveis de complexidade, sendo um ponto importante o progresso e confiabilidade da formação do profissional. No contexto brasileiro de formação em Enfermagem esse processo ainda é reflexivo e pouco divulgado. Iniciativas no contexto da graduação em Enfermagem são apontadas para perfis de competências relacionadas à gestão/administração, liderança, educação em saúde e promoção da saúde.

Ao elaborar um plano de ensino, o docente precisa ter claro o que os estudantes devem alcançar nos âmbitos de conhecimento, habilidade e atitudes, alinhado ao que se espera no perfil de formação do curso. Cabe ao docente planejar suas aulas, alinhando os objetivos de

aprendizagem, as estratégias de ensino e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Dell'Acqua; Miyadahira; Ide, 2009).

A Taxonomia de Bloom é uma classificação dos objetivos educacionais criada por especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamim S. Bloom. Ela divide a aprendizagem em três categorias e cada nível é mais complexo e específico que o anterior. São elas: cognitiva, afetiva e psicomotora (Eisner, 2000).

Ao analisar as quinze disciplinas do segundo semestre de 2024, constatou-se que três (03) não possuíam plano de ensino cadastrado e três (03) planos que estavam cadastrados não explicitaram os objetivos de aprendizagem. Foram identificados trinta e dois verbos, sendo que os verbos mais citados foram “Conhecer” = 23 vezes; “Identificar” = 10 vezes; “Reconhecer” = 7 vezes e os verbos “Aplicar” e “Realizar” foram mencionados 6 vezes na análise dos objetivos de aprendizagem nos planos de ensino. Em dois planos de ensino, os objetivos de aprendizagem foram escritos em gerúndio ou em frases afirmativas. Para dar mais clareza quanto à intenção daquilo que se quer ensinar no processo, na descrição dos objetivos, o verbo deve estar no infinitivo, pois refere-se a uma ação pretendida.

Das disciplinas do primeiro semestre de 2025, foram analisados doze (12) planos de ensino e um (01) deles incompleto. Foram identificados vinte e um verbos, sendo que os verbos mais citados foram “compreender” = 42 vezes, “identificar” = 37 vezes, “conhecer” = 26 vezes, “analisar” = 19 vezes, “reconhecer e desenvolver” 17 vezes cada um deles. Ainda que todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido citados, o domínio cognitivo foi o mais utilizado. A escolha dos verbos para os objetivos educacionais permite a construção de um bom planejamento educacional. Favorece a ação mais ativa, reflexiva e crítica do professor sobre a sua prática e o instiga a conhecer melhor as necessidades educacionais contemporâneas para a formação do profissional da Enfermagem.

A análise dos planos de ensino evidencia a predominância de um modelo híbrido, no qual as estratégias tradicionais, como a aula expositiva coexistem com as estratégias de metodologias ativas, como estudos de caso. Isso demonstra um movimento de transição gradual, no qual práticas inovadoras são incorporadas sem a completa superação do modelo transmissivo.

A escolha das estratégias revela o esforço dos docentes em transformar conteúdos específicos em formas didáticas acessíveis aos estudantes, porém ao ocorrer de forma parcial, pode evidenciar um estágio intermediário do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPK) no qual os docentes ainda não consolidaram plenamente a integração entre conteúdo, pedagogia e contexto de aprendizagem.

Finalizada a análise documental, serão apresentadas as categorias temáticas.

5.3 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

Com a exploração dos conteúdos provenientes das falas dos entrevistados na etapa da análise temática, buscando identificar as estratégias pedagógicas e as metodologias ativas utilizadas pelos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem, e, baseado nos pensamentos de Lee Shulman, foram construídas as seguintes categorias e subcategorias:

5.3.1 Categoria 1 – Gestão, Administração e Instituição

5.3.1.1 Subcategoria 1.1 conhecimento do contexto educacional (Baseado em Lee Shulman)

Alguns participantes do estudo relataram pouco direcionamento e posicionamento para as atividades educacionais por parte da coordenação de curso, o que dificulta a conduta do professor, conforme demonstram os relatos a seguir.

Porque eu peguei a disciplina andando e a coordenação nunca sentou comigo. Foi uma conversa no *WhatsApp*, 10 horas da noite. Ah, você vai assumir a disciplina tal? Ah, sim. A fulana veio me falar que tem a disciplina (disponível). Mas me fala o que tu precisa. Que sim, não vejo problema nem [...]. Ah, então tá. Ah, eu chego na outra semana. Ah, mas quarta-feira tu começa o alvo. Como que é? E foi assim. (Participante 03).

AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem - Plataforma *moodle*) foi me liberado, de manhã cedo pra me dar aula a noite. Então, eu acho que nessa questão complicada. (Participante 03).

[...] isso não é só na enfermagem ou só na medicina, ninguém senta com você e te direciona. Ninguém te olha e pergunta, aqui a gente faz assim e assim. (Participante 05).

As Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, especialmente as de natureza privada, têm enfrentado desafios crescentes decorrentes das transformações no ambiente econômico, regulatório e educacional. Nesse contexto, observa-se a intensificação da competitividade no mercado, a necessidade de respostas mais ágeis às demandas externas, a centralidade do ensino de graduação, a busca pela qualificação da oferta formativa, a baixa produtividade acadêmico-científica e a ênfase na eficiência organizacional como estratégia de sustentabilidade. Diante desse cenário, as universidades privadas vêm sendo pressionadas a revisar seus modelos de gestão e a adotar práticas mais eficazes e orientadas estrategicamente (Saboya *et al.*, 2020).

No âmbito dos cursos de graduação, a gestão é desempenhada pelo coordenador de curso, que atua como elo entre a direção acadêmica e o corpo docente, com foco na qualidade pedagógica e nos indicadores de desempenho. Compete-lhe a gestão da matriz curricular, a seleção e acompanhamento de docentes, a avaliação de resultados acadêmicos e a adequação do curso às DCNs estabelecidas pelo Ministério da Educação. Além disso, o coordenador monitora indicadores como evasão, satisfação discente e desempenho em avaliações externas, utilizando tais dados para subsidiar processos de inovação, incluindo a ampliação da educação a distância e o estabelecimento de parcerias institucionais. É ainda responsável pela elaboração de relatórios e pelo acompanhamento de processos regulatórios junto aos sistemas oficiais, especialmente nos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos (Saboya *et al.*, 2020).

Nesse contexto, os coordenadores de curso necessitam desenvolver um conjunto estruturado de competências para o desempenho eficaz de suas funções. A transição do papel de docente para gestor demanda preparação específica e compreensão dos princípios de gestão aplicados a uma unidade acadêmica, concebida também como unidade de negócio. Os desafios enfrentados por esses profissionais estão fortemente associados às competências gerenciais, sobretudo entre aqueles que assumem a coordenação sem formação ou experiência prévia em gestão, o que influencia os significados atribuídos às práticas e rotinas inerentes à função (Pereira; Martins, 2017).

Segundo a perspectiva dos autores acima citados, a coordenação de curso deve harmonizar-se à gestão institucional contemporânea, caracterizada pela agilidade estrutural e inovação constante. Esse papel exige competências específicas voltadas à comunicação assertiva com os discentes e à promoção da capacitação pedagógica de docentes e coordenadores. Em contraponto, cabe às IES oportunizar condições para garantir o processo de trabalho dos coordenadores de curso.

Outro aspecto apontado pelos participantes desse estudo, no que diz respeito ao conhecimento do contexto educacional, foi a integração da universidade e comunidade. A maioria dos participantes relatam a importância da universidade para o desenvolvimento da comunidade, não apenas municipal, mas também regional.

Ela teve um impacto muito importante no desenvolvimento econômico também da região. Principalmente agora com o curso de medicina, que eu percebo esse “boom”. Eu acompanhei em outra universidade (que é onde eu estudava, esse boom que foi o curso de graduação de medicina. Então, ele desenvolve muito econômico a região. Isso é muito importante. Acho que nessa instituição tem muito esse papel social também, de disponibilizar essa mudança social, da inclusão social. A gente percebeu, tem alguns alunos que eu conheço, que eram pessoas muito simples, muito humildes,

que através de uma graduação mudaram de vida. Não só eles, mas a família. Então, isso é muito importante para a sociedade. Eu percebo muito isso. Essa mudança. E também os aluguéis, o comércio. Tudo, é tudo. Tudo gira. Tudo gira em torno da medicina, principalmente. É construção civil, é uma coisa que explode. (Participante 04).

Acho que a universidade tem um grande compromisso, e ela contribui, na minha opinião, com a comunidade. São feitos vários trabalhos, com todos os cursos [...]. claro que são gestões diferentes, cada um vai, passou por uma transformação, a implantação de um novo curso de saúde. (Participante 01).

Teve também a parceria com o município e com os outros da região, entendo que tem um papel fundamental na região. (Participante 05).

Ela cresceu muito, né? Vejo, assim, que hoje ela está mais próxima da comunidade, mas eu vejo que fica muito a desejar à comunidade, enquanto ação, enquanto [...]. Eu acho que ainda a gente poderia trabalhar mais a questão de prevenção e promoção de saúde. (Participante 02).

Shulman (1987) considera que as escolas são ferramentas muito importantes na sociedade. São mergulhadas nos sistemas econômicos, políticos e sociais que influenciam e são influenciados por esses sistemas. Assim, há necessidade de pensar a educação em colaboração com as instituições e elementos da sociedade.

As universidades, enquanto Instituições de Ensino Superior (IES), pesquisa e extensão, não exercem apenas funções acadêmicas, mas configuram-se como atores centrais no processo de produção do espaço urbano. A concentração de estudantes gera uma série de demandas específicas relacionadas à moradia, mobilidade, alimentação, cultura e lazer (Andrade; Lima, 2025).

Em seu artigo "Avaliação do impacto das universidades em suas comunidades", Cury Filho e Wood Junior (2021), que foi construído com base na literatura existente, apontam três tipos de impactos: socioeconômico (geração de empregos e gastos locais), científico-tecnológico (inovação via parcerias) e cultural (melhoria da imagem regional).

A avaliação do impacto socioeconômico de uma universidade deve considerar o contexto no qual a instituição está situada, pois a capacidade de influência da universidade depende das características da região na qual ela se localiza. Universidades inseridas em grandes centros urbanos podem ter seu impacto socioeconômico diluído, enquanto as universidades inseridas em pequenas cidades podem ter seu impacto socioeconômico ressaltado (Cury Filho; Wood Junior, 2021).

Em relação ao impacto científico-tecnológico de uma universidade, os autores apontam que há impacto no capital intelectual, como por exemplo, os projetos de extensão, número de estagiários e egressos; nas políticas públicas, quando as universidades participam

em órgãos públicos e sociais; e impactos nos projetos de pesquisa, em demandas de projetos com empresas e instituições locais (Cury Filho; Wood Junior, 2021).

Os mesmos autores ainda destacam o impacto da universidade nas artes e sua participação em eventos culturais locais, e no fomento de políticas e manifestações culturais.

Considerando ainda o conhecimento do contexto educacional, os participantes do estudo relataram as boas condições de infraestrutura, equipamentos e materiais para a docência, com melhorias significativas conforme os relatos:

tem os simuladores de baixa fidelidade, média fidelidade e a alta que é da simulação. Então, sondagem, material da aula de agora é um simulador de baixa fidelidade, né, mas não deixa de ser um simulador simples, né. (Participante 01).

Tem uma aula acadêmica dentro do hospital, então, fora o estético, do espaço, de ter onde eles guardarem as coisas, mochila, banheiro [...]. acho que melhorou muito para a gente foi ter esse espaço acadêmico dentro da universidade, que hoje em dia, quando um aluno passa mal, tu consegue dizer só um pouquinho, eu vou subir com o aluno e vou deixar lá em cima. (Participante 05).

Para os autores Kassab *et al.* (2024), o termo ambiente educacional abrange a ampla gama de interações sociais, culturas e estruturas organizacionais, bem como os espaços físicos e virtuais que moldam e influenciam as experiências, percepções e a aprendizagem dos estudantes. Ambientes de aprendizagem devem ser planejados de modo a favorecer estratégias ativas, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e a aprendizagem autorregulada. Os autores enfatizam que, potencializados pelo uso de metodologias ativas, ambientes educacionais planejados estimulam o engajamento discente na área da saúde.

Embora os professores estejam, especialmente os que atuam em IES privadas, satisfeitos com a infraestrutura de trabalho, não têm o mesmo reconhecimento quando questionados sobre a remuneração (Quintanilha *et al.*, 2023).

Ainda, uma participante lembrou os serviços de apoio aos estudantes que foram implantados e ou reformulados nos últimos anos e têm possibilitado o acompanhamento integral dos alunos para que continuem a cursar universidade.

Tem o CASA (Central de Apoio e Sucesso ao aluno) agora, né, acho que faz uns dois anos tem o CASA, na verdade, assim [...]. hoje com a aluna aqui, infelizmente, fazendo AVC isquêmico, eu caminhei, né, não é a minha área, mas bem claro. (Participante 01).

Tem um aluno agora que vai repetir, né, a gente tem esse aluno né, ele não consegue emitir um raciocínio clínico. Já faz acompanhamento no núcleo pedagógico ao estudante com a prof XXX [...]. Então, se ele não consegue assimilar o exame físico, ele não vai conseguir examinar o paciente na uti, né. (Participante 01).

A aluna que tem TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é muito proativa, inteligente, interessada e então eu encaminhei-a para o Núcleo de Psicologia. (Participante 01).

Muitas universidades privadas oferecem núcleos de apoio psicopedagógico e psicológico para lidar com dificuldades de aprendizagem, ansiedade e relacionamentos interpessoais, frequentemente sem custo e com atendimentos individuais. Para Pires, Ribeiro e Prinhato (2023), cerca de 66% das universidades privadas mantêm espaços dedicados à assistência estudantil, com ações de permanência para estudantes do ProUni em instituições sem fins lucrativos, como bolsas complementares e suporte social, como programas que incluem oficinas de habilidades sociais, orientação de estudos e intervenções para adaptação ao ensino superior, promovendo autonomia e bem-estar emocional.

Kassab *et al.* (2024) ressaltam a importância de cultivar uma atmosfera universitária positiva que incentive a abertura, a segurança psicológica e o sentimento de pertença para aumentar o engajamento emocional. Para isso, o corpo docente e os administradores devem reconhecer e abordar as diversas origens culturais dos alunos ao projetar intervenções educacionais.

Uma das participantes relatou, em sua entrevista, no âmbito do contexto educacional, a oferta de bolsas de assistência estudantil. Para ela, os critérios para seleção dos estudantes deveriam estar relacionados também a requisitos como mérito, para além do perfil socioeconômico:

Na minha humilde opinião, eu acho que o critério de concessão de bolsas teria que estar bem relacionado à questão de mérito do aluno. Notas, frequências, que esse aluno realmente tivesse o conhecimento. Não de forma que excluísse alguns alunos, mas que eles valorizassem, para se tornarem realmente bons profissionais. E que devolvessem aquilo que eles estão recebendo. E eu percebo que não. Não tem esse comprometimento. Não, os nossos alunos bolsistas são os piores alunos. É verdade. Eu vejo que os alunos que são pagantes, eles têm mais comprometimento. Agora, os nossos alunos bolsistas, parece que eles não. (Participante 04).

A legislação brasileira tem evoluído para fomentar o acesso e a permanência no ensino superior por meio de iniciativas diversas, incluindo a oferta de bolsas de estudo. Exclusivamente para estudantes de Universidades Federais de ensino superior, existe um programa de assistência estudantil (como o PNAES) focado em auxílio permanência (moradia, transporte, alimentação), financiado pelo governo federal. No entanto, para universidades privadas, o principal programa governamental é o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Este programa concede isenção de tributos federais às instituições privadas de ensino superior que, em contrapartida, oferecem

bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda. Recentemente, a Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022, promoveu alterações significativas, ampliando o público-alvo do Prouni (Brasil, 2005; 2022). Para recebimento das bolsas estudantis, utilizam-se basicamente os critérios socioeconômicos.

Além desses, outros programas e legislações indiretamente impactam as bolsas de estudo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, que, embora seja um financiamento, visa facilitar o acesso ao ensino superior privado (Brasil, 2001).

O acesso ao ensino superior em instituições privadas no Brasil é viabilizado pelos programas e legislações citadas, e ainda por Bolsas de Filantropia em que as Instituições com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) são legalmente obrigadas a oferecer bolsas de estudo (uma integral para cada quatro pagantes) como contrapartida pela imunidade tributária; Bolsas Institucionais como, por exemplo, programas próprios das universidades, que incluem bolsas por mérito acadêmico (desempenho no vestibular/ENEM), para atletas, de incentivo à pesquisa e extensão, além de descontos por pontualidade ou para funcionários e seus dependentes; Programas regionais com iniciativas de governos estaduais e municipais que visam atender a demandas locais, oferecendo bolsas em instituições parceiras dentro de seus respectivos territórios (Imperatori, 2017).

Os programas e projetos de assistência estudantil devem ser desenvolvidos como instrumentos de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes nas instituições de educação, tendo como pressuposto que a Assistência Estudantil é uma política essencial no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão (Imperatori, 2017).

A maioria dos participantes relatou que a IES oferta capacitações periodicamente e muitos deles têm participado delas com diferentes temas, entre eles, metodologias ativas de ensino.

Eu gostei muito dessa última que eu participei do uso do recurso da inteligência artificial. Acho que é muito legal essa parte. Essa parte de como fazer uso de recurso, gamificação, também eu achei legal. (Participante 06).

Sim, a gente tem ali (capacitações), por causa das semanas, nas nossas paradas pedagógicas [...]. (Participante 03).

Sim, nas paradas pedagógicas, você escolhe uma oficina e faz. Mas eu acho que a gente não consegue fazer, aprender, sei lá, numa oficina. (Participante 02).

A universidade vem proporcionando, pelo menos uma a cada semestre, eu acho [...]. a gente teve várias oficinas, entendendo agora esse método, o que é ativo, o que não é ativo. (Participante 05).

A capacitação docente na área da saúde é um tema de crescente relevância no Brasil, impulsionado pela necessidade de formar profissionais aptos a atuar no SUS, complexo e em constante evolução.

Os dados encontrados corroboram o estudo de Quintanilha *et al.* (2023) sobre o perfil dos docentes de ensino superior. Em relação às suas atividades, os professores investigados afirmam ter sua função docente como principal em relação à carga horária e relatam a realização de cursos de aperfeiçoamento docente na área de Educação.

A formação e capacitação docente, na área da saúde no Brasil, são balizadas por um conjunto de marcos legais e políticas públicas que visam orientar e qualificar o processo educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) estabelece as bases para a formação docente em nível superior, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em saúde definem o perfil do egresso e as competências necessárias, orientando a necessidade de docentes capacitados para metodologias ativas e integração ensino-serviço (Melaragno *et al.*, 2023).

Outro pilar fundamental é a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), instituída inicialmente pela Portaria GM/MS nº 198/2004 e, posteriormente pela Portaria GM/MS nº 1.996/2007. A PNEPS é a principal estratégia para formação e desenvolvimento de trabalhadores do SUS, promovendo a articulação entre ensino e serviço, e o aprendizado no cotidiano do trabalho (Brasil, 2018).

Cabe ressaltar o conceito de educação permanente em saúde, proposto por Melaragno *et al.* (2023), como ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho em saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, a reorganização da gestão setorial e a ampliação dos laços da formação com o exercício do controle social em saúde. Assim, diferencia-se da Capacitação Profissional/Educação Continuada, que acontece de forma mais pontual, esporádica e desvinculada do processo de trabalho diário. Pode acontecer de maneira individual ou por categorias profissionais por meio de metodologias tradicionais com foco na atualização técnica e científica específica, ou treinamento em novas técnicas ou procedimentos (Melaragno *et al.*, 2023).

Recentemente, a Portaria GM/MS nº 5.313/2025 atualizou a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), garantindo a liberação de profissionais inseridos nesse ponto da Rede de Atenção à Saúde por até 16 horas mensais para atividades de educação permanente. Este marco legal visa integrar a qualificação ao processo de trabalho cotidiano, permitindo que

médicos, enfermeiros e outros profissionais se atualizem sem prejuízo à assistência, sob monitoramento da gestão local (Melaragno *et al.*, 2023).

Programas como o Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) e o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) também desempenham ou desempenharam (no caso do Pró-Saúde) um papel significativo. O Pró-Saúde focava na reorientação da formação para as necessidades do SUS, enquanto o PET-Saúde fomenta grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas, servindo como espaço de educação permanente para os docentes em cenários reais do SUS (Brasil, 2018; Cintra; Bollela, 2025; Melaragno *et al.*, 2023).

Para os autores Cintra e Bollela (2025), os programas de desenvolvimento docente (DD) são um conjunto de atividades promovidas pelas IES com o objetivo de promover o aprimoramento de docentes e preceptores nos campos de desenho curricular, ensino-aprendizagem, pesquisa científica em educação, gestão e liderança de equipes, com o intuito de alcançar a excelência acadêmica. Podem ocorrer por meio oficinas, seminários, cursos presenciais ou a distância, e iniciativas longitudinais em IES que visam aprimorar competências pedagógicas, integrando ensino, pesquisa e extensão.

A educação permanente e as capacitações são fundamentais, visto que alguns professores ensinam baseando-se em suas experiências como aluno, inspirados pelos professores com os quais tiveram contato. Isso ocorre por meio de um espelhamento em professores que, de algum modo, ficaram registrados na memória de formação desse aluno/professor, quanto mais distante em assumir uma identidade profissional, quanto maior a fragilidade no domínio dos conhecimentos necessários a uma boa prática docente, mais distante o professor estará da sua constituição (Melaragno *et al.*, 2023).

Entretanto, mesmo com as capacitações pontuais, os participantes relatam sentir a necessidade de apoio pedagógico contínuo, principalmente para aplicar as estratégias de metodologias ativas em suas aulas, conforme os relatos:

Você vai aprender como que faz, mas eu acho que a gente tinha que ter depois um momento, seja com um grupo de professores do mesmo curso, sei lá, para a gente ver como que se trabalha, o que você trabalhou, o que melhorou, o que conseguiu. Porque eu, às vezes, não conseguia aplicar uma, que você vai dizer, não, eu apliquei lá e foi. Então eu acho assim, na oficina ali a gente aprende, mas eu acho que a gente precisaria depois, sei lá, uma troca de experiência, alguma coisa, para a gente fazer essas questões e ver, como que você fez, funcionou, mas o meu não funcionou, o meu não funcionou por causa disso, o seu funcionou de uma forma, eu acho que seria bem válido. (Participante 02).

Será que eu tô fazendo metodologia? Não sei se eu tô fazendo metodologia ativa de verdade. Porque em nenhum momento alguém, sabe? Sentou, vamos, ó, aqui a gente pode usar esse método, a gente pode fazer isso, pode fazer aquilo. A gente vai fazendo

conforme a gente vai estudando, conforme. Mas eu acho que falta esse acompanhamento. (Participante 03).

A efetividade do desenvolvimento docente (DD) associa-se primordialmente ao seu caráter longitudinal e continuado, abrangendo capacitação em metodologias inovadoras de ensino e avaliação, bem como a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas nos diversos cenários formativos. Para assegurar a eficácia dos programas de capacitação docente, sua estruturação pedagógica deve observar os seguintes pilares essenciais:

1. organização fundamentada em evidências científicas, complementada pela expertise dos facilitadores; 2. inclusão de conteúdos pertinentes à prática docente em contextos educacionais heterogêneos; 3. configuração de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, propício ao compartilhamento de experiências entre os participantes; 4. provisão regular e profusa de *feedbacks* ou devolutivas durante a execução das tarefas, com estímulo à reflexão individual e coletiva, abrangendo múltiplos cenários de atuação docente; 5. oportunidades para revisão, aprimoramento, construção e implementação de projetos educacionais derivados das atividades de DD; e, sobretudo, 6. suporte institucional robusto, com valorização das ações de capacitação pelos participantes. (Cintra; Bollela, 2025, p.5).

As mesmas autoras ressaltam ainda que fatores como liderança e gestão emergem como elementos críticos no desenvolvimento docente voltado às profissões da saúde, devendo integrar o repertório temático dos programas de desenvolvimento docente.

Em seu estudo, Moraes e Costa (2024) encontraram como potencialidades da formação docente as mudanças na concepção do fazer/ser docente, como a ação-reflexão-ação na prática docente; a ampliação da tríade ensino-pesquisa-extensão; a inserção/ampliação da pesquisa no campo de ensino na saúde; a motivação, diálogo e interdisciplinaridade; a mudança no planejamento, na execução e avaliação das aulas, no módulo e/ou na disciplina; a inserção de novos métodos de ensino-aprendizagem e a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Ressaltam ainda, como potencialidades, as mudanças institucionais como o apoio no uso de diferentes avaliações dos estudantes, a inserção de eventos científicos no âmbito da formação docente; o desenvolvimento de pesquisas com escopo na formação docente; o apoio técnico/colaborativo com outras IES e a escuta do docente ante as demandas e inquietudes do processo de formação docente (Moraes; Costa, 2024).

Entretanto, o mesmo estudo aponta as fragilidades na formação docente como, por exemplo, a desvalorização das atividades de ensino; a falta de apoio institucional às iniciativas de formação docente nas IES e resistência docente às mudanças. Destaca-se que

a carga extensiva de atividades imposta ao docente intensifica a lista de afazeres e está relacionada com a degradação das condições de trabalho docente, pois muitas vezes ele tem que desempenhar ações de ensino-pesquisa-extensão e articular atividades administrativas dentro das instituições que o fazem ter menos tempo para se dedicar à formação docente e aprofundar nela. (Moraes; Costa, 2024, p. 6).

É responsabilidade da IES a seleção e a contratação do docente, o apoio para o seu desenvolvimento e o exercício profissional de forma continuada e, ainda, a supervisão das suas atividades. Os programas de desenvolvimento docente, focados em metodologias ativas e integrativas, mostraram-se efetivos quando convergiram para os seguintes aspectos: a) investimentos em capacitação, em educação permanente/continuada, em pós-graduação e em formação gerencial; b) políticas de participação em congressos, seminários, oficinas de atualização, comissões externas e de política de saúde local; c) plano de incentivo à capacitação docente, em nível de pós-graduação; d) núcleo de apoio pedagógico; e) atuação de profissionais do SUS nas escolas como preceptores e de professores das escolas atuando na rede com os discentes; f) sensibilização e instrumentalização do corpo docente para as mudanças; e, por fim, g) capacitação docente permanente e em vários níveis (Oliveira *et al.*, 2021).

O artigo de Rocha *et al.* (2020) apresenta uma revisão sistemática da literatura que investiga os principais desafios da formação docente em Enfermagem nos últimos 15 anos. A pesquisa evidencia que a docência em Enfermagem enfrenta obstáculos significativos que impactam negativamente tanto o docente quanto o discente. Os desafios centrais destacados são: a) déficit de Preparação Pedagógica: Muitos enfermeiros ingressam na docência sem preparo pedagógico adequado, uma vez que as universidades priorizam disciplinas voltadas à assistência hospitalar e ao cuidado humano, qualificando pouco para a licenciatura; b) reprodução de Métodos Tradicionais: docentes sem formação didática tendem a replicar os modelos que vivenciaram como alunos, utilizando métodos monótonos em que o professor é o único transmissor e o aluno um receptor passivo, sem estímulo ao pensamento crítico; c) resistência ao currículo integrado: há uma dificuldade persistente em transitar do currículo tradicional para o currículo integrado. Este último propõe a união de disciplinas de diferentes cunhos (como as pedagógicas e assistenciais), mas exige que o docente aceite a autocrítica e a reelaboração de seus métodos; d) fatores financeiros e superficialidade: frequentemente, o enfermeiro assume a docência por razões financeiras enquanto mantém atividades na assistência, o que pode resultar em um interesse superficial pelo aprimoramento de conhecimentos pedagógicos.

Para as mesmas autoras, é imprescindível que as IES que ofertam Enfermagem oportunizem disciplinas voltadas especificamente à capacitação pedagógica. Essa medida

visaria cumprir as DCNs que estabelecem a necessidade de uma formação capaz de preparar o enfermeiro para atuar tanto na assistência quanto no ensino de forma consciente e transformadora. Além disso, reforçam a importância da troca de conhecimentos e experiências entre docentes e discentes para o favorecimento da aprendizagem contínua de ambos (Rocha *et al.*, 2020).

A capacitação docente na área da saúde é um processo dinâmico e multifacetado. Investimentos na formação pedagógica dos docentes, a promoção de ambientes de aprendizagem inovadores e o fortalecimento da articulação entre ensino e serviço são importantes para garantir que os futuros profissionais de saúde estejam preparados para os desafios do sistema de saúde brasileiro (Fávero; Consaltér; Trevisol, 2019).

5.3.1.2 *Subcategoria 1.2 - Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educacionais, fundamentos filosóficos e históricos (baseado em Lee Shulman)*

A maioria dos professores conhecem parcialmente e/ou tiveram contato com Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Enfermagem, conforme os recortes de fala a seguir:

Eu conheço algumas coisas, ajudei a formular em 2023, acho que era. Que foi que eu auxiliei um pouquinho que eu tava mais na docência, que eu tava mais direcionada, a 2022 e 2023, que eu ajudei algumas ementas ali. Mas, assim, geralmente eu paro pra ler ele pra preparar o meu plano de ensino. Não que eu tenha lido ele no contexto geral. (Participante 4).

Se eu não estou enganada, enfermeiros generalistas, de perfil humanizado, com perfil da coletividade, que é mais ou menos esse o perfil de egresso, os valores de cabeça eu não sei, mas é pautado na ética, na responsabilidade, participante também da equipe multiprofissional, é mais ou menos isso que eu lembro. (Participante 5).

Não tem como dizer que nunca viu, né? Porque a gente discutiu até em reunião. Eu vejo assim, óh, né? A gente vem passando por muita mudança, né? Então, às vezes, a gente se perde um pouco, né? Principalmente nessa questão, né? Tipo, das avaliações agora... um por competências outro por nota. (Participante 2).

A gente acaba salvando lá. Se não é uma coisa que a gente também [...]. Eu sei que a instituição, o Coordenador manda, às vezes, a gente tem aquela coisa de deixar meio do lado, mas a gente tem que se inteirar o que compõe ali, o que que tá. Porque ali no PPC tem todas as questões filosóficas, as bases, o propósito. (Participante 1).

Em relação ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), os professores relatam saber da existência do documento, entretanto, desconhecem o conteúdo.

Ah, de ouvi falar, já. Mas o que, sentar pra estudar, eu nunca estudei. Só mesmo que é passado, assim, pela coordenação e pelas paradas pedagógicas, assim. (Participante 4).

Eu já vi. Eu não li ele todo, assim, mas já fui buscar algumas coisas e eu vejo que aí a gente fica, de repente, é uma coisa também a desejar, porque eu penso que é uma coisa que talvez a gente tivesse que estar dentro da própria universidade. (Participante 2).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, as instituições de ensino têm a incumbência de organizar suas propostas pedagógicas e assumir o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa, ação esta que deve ser realizada no coletivo, com a participação dos diferentes atores sociais envolvidos na escola.

Os documentos institucionais PDI e o PPC e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) são pilares da gestão e da prática pedagógica, estabelecendo a identidade, as metas e as diretrizes curriculares das IES.

O PDI elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito a sua Filosofia de trabalho, à Missão a que se propõe, às Diretrizes Pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades Acadêmicas e Científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. E ainda, o PPI que representa um instrumento político, filosófico, teórico e metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, Missão, Visão e Objetivos Gerais e Específicos (Picawy, 2008).

O PPC consiste em um conjunto de ações coletivas que visam realizar mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico. É fato que sua construção ocorre dentro de um processo dinâmico, contínuo, flexível. Cabe ressaltar que a elaboração e/ou a atualização do PPC constitui responsabilidade institucional (Magalhães *et al.*, 2017).

No caso do ensino no campo da saúde, é um desafio para as instituições de ensino superior (IES) pensar em seu PPC um modelo de formação que seja capaz de transformar as práticas, buscando a superação dos problemas de saúde e a melhoria do cuidado à saúde individual e coletiva (Magalhães *et al.*, 2017).

Em seu estudo, Oliveira *et al.* (2021) sobre a percepção dos professores a respeito dos Projetos pedagógicos do curso de medicina e a relação entre as DCNs, encontrou disparidade de conhecimento dos professores em relação ao PPC. Apesar de haver uma proximidade de alinhamento dos PPC com as DCN maior que o esperado, a maioria dos docentes desconhece as DCN, tampouco demonstra interesse em conhecê-las. O conhecimento dos arcabouços legais e teóricos que orientam os PPC e devem inspirar as atividades docentes parece ser raro (Oliveira *et al.*, 2021). Pesquisas revelam evidências limitadas sobre o conhecimento específico de professores de ensino superior quanto ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ao Projeto/Plano

de Desenvolvimento Institucional (PDI), com foco maior na adesão prática do que no grau de familiaridade declarada (Silva; Carvalho, 2023).

Contrariamente, o estudo de Quintanilha *et al.* (2023) aponta que os docentes conhecem as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em que lecionam, bem como os critérios de avaliação do Inep. Essa característica deve ser celebrada, pois se alinha com a preocupação de aumento permanente da qualidade e efetividade acadêmica.

Subcategoria 1.3 - Conhecimento do Currículo (baseado em Lee Shulman)

Todos os participantes citaram as fases, disciplinas e conteúdo que ministram, entretanto, mesmo instigados, não aprofundaram suas falas na integração curricular. Ainda, todos comentaram sobre as matrizes curriculares vigentes:

Aí depois, há uns 3, 4 anos, não sei precisar bem, a disciplina virou extensão, mas mesmo assim o aluno no sexto período ele vai para o ambiente da maternidade cuidar do binômio. Então, na verdade, a disciplina mudou o formato, mas com uma mesma ementa. (Participante 01).

Tenho duas, a gente está com duas matrizes, então eu tenho a décima, que é por nota, né? É a décima, a oitava e a sexta, que são por notas ainda, e as primeiras fases que estão vindo já por conceitos. Então, a segunda e a quarta fase são conceitos. (Participante 04).

Bastante conteúdo, bastante conteúdo [...] dependendo da turma, não consigo dar conta da ementa. (Participante 06).

A oitava (fase) é da matriz antiga ainda. A matriz antiga que é por nota. (Participante 03).

A formação profissional em saúde tem sido mediada por um modelo educacional centrado no professor, nas metodologias bancárias e na estruturação curricular baseada em disciplinas, o que evidencia a fragmentação e a especialização do conhecimento. Tais características remetem à perspectiva educacional classificada como pedagogia tradicional. Fragilidades curriculares são observadas quando se trata de adequar as competências às necessidades das pessoas, do trabalho em equipe e da educação interprofissional (Pereira; Lages, 2013; Souza; Ely; Toassi, 2022).

A estrutura dos currículos na área da saúde influencia diretamente a qualidade da formação profissional, promovendo a formação de competências alinhadas ao SUS, quando bem integrada. Currículos fragmentados limitam essa qualificação, enquanto modelos integrados fomentam profissionais mais colaborativos e resolutivos.

Souza, Ely e Toassi (2022) relatam que experienciar uma atividade de ensino curricular integradora na graduação, em cenários de prática do SUS, promove compartilhamentos e estranhamentos a partir de diferentes percepções. Amplia a perspectiva

do olhar do futuro profissional da saúde, criando novos espaços de reflexão e de construção de saberes, agrega aprendizagens à formação relativas ao conhecimento sobre as diferentes profissões da saúde e organização de um trabalho em equipe pautado na colaboração.

Diversas IES no Brasil têm implementado currículos integrados, buscando alinhar a formação às DCN e às necessidades do SUS. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) é reconhecida por sua abordagem inovadora nos cursos de Medicina e Enfermagem, utilizando um Currículo Integrado com Metodologias Ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Problemática. Os resultados dessa abordagem incluem uma formação mais crítica e reflexiva, com forte integração entre ensino, serviço e comunidade (Alves, 2013).

Para Alves (2013), são fortalezas do currículo integrado: a integração de conteúdos básico-clínico, a manutenção das áreas de conhecimento e as metodologias ativas. E em relação às fragilidades, a autora aponta o tempo restrito, o contexto do processo de trabalho docente, o despreparo e a falta de intencionalidade do professor e a postura do estudante frente à nova situação de aprendizado.

Para aumentar o engajamento dos estudantes e o sucesso acadêmico na educação de profissões da saúde, Kassab *et al.* (2024) ressaltam que os currículos devem ser elaborados também para melhorar a autopercepção acadêmica dos estudantes. A aplicação de estratégias ativas de aprendizagem, o estímulo à autoconfiança e a qualidade do ambiente educacional fortalecem o engajamento cognitivo, emocional e comportamental do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se ainda, a necessidade de oferecer oportunidades de qualificação do trabalho docente a respeito do currículo integrado, a fim de reduzir sentimentos de isolamento, balizar uma abordagem mais colaborativa, e de ampliar as oportunidades de compartilhamento de saberes e experiências (Souza; Ely; Toassi, 2022).

A implementação de currículos integrados no cenário brasileiro tem evidenciado avanços substantivos na formação de profissionais da saúde. Nesse contexto, Azevedo (2025) destaca que o Teste de Progresso se configura como uma estratégia eficaz para o monitoramento longitudinal do desempenho cognitivo em graduandos de Enfermagem, permitindo mensurar a evolução do conhecimento de forma contínua.

Entretanto, a transição para currículos integrados não é isenta de desafios. As instituições como a UEL, a Faculdade Pernambucana de Saúde, a Faculdade de Medicina de Marília, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Baixada Santista têm enfrentado e superado obstáculos como a resistência docente à mudança de paradigmas, a necessidade de desenvolver novos instrumentos de avaliação que contemplem competências e

não apenas a memorização de conteúdos, e a adaptação da infraestrutura física para suportar metodologias ativas e o trabalho em pequenos grupos (Souza; Ely; Toassi, 2022).

O estudo realizado por Carboni (2023) demonstrou que as DCN, o PPC, a matriz curricular com as disciplinas e suas ementas, induzem o desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridas, mas também orientam princípios e incorporam hábitos que caracterizam o agente que dá sustentação ao campo profissional. Nesse sentido, os professores dos cursos superiores têm um papel fundamental para que seus conhecimentos e práticas possam ser coerentes com esses dispositivos, mas sempre de modo crítico, para que possam ser modificados caso não atendam às necessidades humanas e sociais de seu tempo.

De acordo com Shulman (2014) o conhecimento do currículo, dos objetivos, das finalidades e valores do Programa de Residência, do contexto educacional e outros saberes, corresponde ao domínio dos objetivos, metas e missões que norteiam o programa de ensino, ou seja, é o conhecimento que revela a consciência e intencionalidade do professor em sua prática educativa.

Assim, para atingir os objetivos da escolarização organizada, criam-se materiais e estruturas para ensinar e aprender. Entre eles, incluem-se os currículos, com seus escopos e sequências didáticas; as avaliações e os materiais relacionados; instituições com suas hierarquias e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e papéis; organizações profissionais de professores, com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais em todos os níveis, do distrito escolar ao estado e à federação; e mecanismos gerais de gestão e finanças.

Shulman (1987; 2014) propõe que o conhecimento profissional do professor não se reduz ao domínio do conteúdo disciplinar, mas se configura como uma trama de saberes interdependentes, entre os quais o conhecimento curricular ocupa lugar central. Para o autor, esse conhecimento implica compreender não apenas o programa da própria disciplina, mas o conjunto de materiais, sequências e articulações que compõem o currículo como um todo. Inclui saber o que os alunos aprenderam antes, o que aprenderão depois, e como os diferentes componentes curriculares se interrelacionam para produzir aprendizagem significativa. Shulman denomina essa capacidade de conhecimento curricular lateral e vertical, distinguindo-a do mero conhecimento do conteúdo isolado.

O Participante 01, ao relatar a transformação de uma disciplina em componente de extensão, descreve a mudança de formato sem, contudo, problematizar seus efeitos sobre a coerência curricular: "a disciplina mudou o formato, mas com uma mesma ementa". Há uma naturalização da permanência do conteúdo como garantia de continuidade formativa, sem que

se questione se a mudança de modalidade (da disciplina para a extensão) implica ou não reconfigurar os objetivos, as estratégias avaliativas ou as articulações com os demais componentes.

A coexistência de duas matrizes curriculares no mesmo curso, reportada pelo Participante 04 e confirmada pelo Participante 03, adiciona uma camada de complexidade estrutural que aprofunda ainda mais essa tensão. A distinção entre avaliação por nota e por conceito não é meramente administrativa: ela representa concepções pedagógicas distintas sobre aprendizagem e progressão do conhecimento. O fato de dois modelos avaliativos coexistirem, sem que os docentes expressem percepção clara de suas implicações para o percurso discente, aponta para aquilo que Shulman (2014) descreveu ao afirmar que os professores necessariamente operam dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles. Essa relação de uso mútuo, na qual o docente tanto instrumentaliza a matriz quanto é por ela constrangido torna-se especialmente problemática quando o professor não tem consciência plena desse movimento de dupla determinação.

Os relatos dos participantes revelam um padrão que merece atenção: os docentes conhecem e descrevem o currículo do ponto de vista operacional, sabem em qual fase estão, que conteúdo ministram, que sistema avaliativo vigora. Entretanto, demonstram dificuldade em articular esse conhecimento operacional a uma compreensão integrada e reflexiva do percurso formativo como um todo. Não se trata de uma limitação individual dos participantes, mas de um fenômeno estrutural que tem raízes nas condições de formação pedagógica dos docentes do ensino superior e nas condições institucionais de implementação das reformas curriculares.

Assim, ao mesmo tempo que os relatos dos participantes revelam domínio do conteúdo disciplinar e comprometimento com a prática docente, evidenciam um horizonte de PCK que ainda não incorporou plenamente a dimensão curricular integradora preconizada por Shulman.

5.3.1.3 Subcategoria 1.4 - Conhecimento dos alunos e suas características

A maioria dos participantes descreve os alunos com déficit de conhecimentos básicos, trabalhadores durante o dia e estudantes à noite, com dificuldade de compreensão dos conteúdos e pouco comprometidos com construção do seu conhecimento, conforme relatos:

nosso curso, como ele é noturno, ele traz muito aqueles alunos que trabalham o dia todo, né? Mesmo com o incentivo de bolsa, né, da gratuidade, a gente observa que é um aluno que ele trabalha o dia todo e vem para a universidade à noite, geralmente cansado. Então, esse aluno é um aluno difícil de você compreender, que ele faça, que ele entenda, que ele é responsável pelo seu conhecimento. Que não é só a sala de aula, o professor [...]. Eu percebo que os alunos estão chegando para a universidade através de uma bolsa, mas eles não valorizam o conhecimento. Eu percebo que mudou um

pouco esse perfil. Eles vêm para o diploma, não para adquirir conhecimento. Então, são alunos assim que estão vindo cada vez mais menos comprometidos por buscar o conhecimento. (Participante 04).

Nossos alunos, eles são alunos que não estudam muito, né? E eu acho que também já tem um déficit lá atrás, né? em toda a questão educacional. Então daí não adianta ela chegar lá na universidade e a gente querer que ele saiba estudar. (Participante 02).

Os nossos alunos é um público, é um acadêmico que trabalha, 95% dos alunos trabalham no matutino e no vespertino, então chegam para aula no noturno cansado, com fome. (Participante 01).

Aluno com 45, às vezes com 60, 50, (anos) que tem uma dificuldade maior na parte da teórica, da tecnologia, porque hoje tudo é plataforma, a universidade trabalha muito em plataforma para acessar material. (Participante 05).

Nós temos alunos interessados e temos aquele [...] nós temos de tudo, nós temos o turista, nós temos o que dorme, nós temos o que é aplicado, temos aquele que pergunta o tempo todo, eu acho que eu, eu penso que é que nosso público é eclético, mas com um perfil que trabalha. (Participante 06).

Ah, o aluno sai 21h30 da sala de aula. Ah, depois das 21h30 eu não posso cobrar mais nada da turma, porque eles já foram embora. Mas a minha aula, ela era pra ser das 19h às 22h. (Participante 02).

Conhecer o perfil dos acadêmicos de enfermagem pode operar como indicador do processo formativo, permitindo comparações, ajustes e mudanças curriculares quando pertinentes. Permite um planejamento de aulas eficaz e personalizado, permitindo que o professor adapte estratégias ao perfil da turma. Isso promove maior engajamento e resultados positivos no aprendizado (Ribeiro *et al.*, 2020).

O perfil dos estudantes de Enfermagem mencionados pelos participantes difere em partes do estudo de Aleluia *et al.* (2023) que encontrou um perfil majoritariamente feminino de estudantes em universidade privada, jovem e de classes médias, com idade entre 19-24 anos, brancas ou pardas, e maior presença em cursos noturnos para conciliar com trabalho. Muitos vêm de escolas públicas e optam por instituições privadas devido à acessibilidade via bolsas ou financiamentos.

Estudos mais antigos, como de Santos e Leite (2006), confirmam o perfil tradicional de mulheres adultas, casadas, trabalhadoras e estudantes nos cursos de graduação em Enfermagem.

Para Shulman (1987), o conhecimento dos estudantes não se finaliza nos dados de perfil sociodemográfico ou informações superficiais. Abrange compreender o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos em diferentes idades; entender o contexto cultural, linguístico e socioeconômico dos alunos que estão na sala de aula que podem influenciar na aprendizagem. Conhecer os alunos melhora a aprendizagem porque permite que o professor

deixe de ser um mero "transmissor" de dados e se torne um "transformador" que constrói pontes entre o conteúdo acadêmico e a realidade cognitiva do estudante.

Alguns participantes relatam ainda que consideram o perfil de turma. Algumas são interessadas na aprendizagem, participativas e engajadas; outras, são descomprometidas com a aprendizagem.

Uma turma muito participativa, falam bastante, no sentido participativo mesmo, assim, né? Participativo, eu vejo que a gente consegue fazer um trabalho, assim, em equipe. Tem os grupos certos, mas, ah, o meu não fechou, o fulano tá lá sem, sabe? Então, eu acho que isso a gente consegue, né, perceber até liderança. E, assim, participativos tanto na aula teórica como na aula prática. Eu achei uma turma bem boa de trabalhar. Eu fiz uma aula de laboratório só sobre a coleta do preventivo. Gente, assim, uns foram para o intervalo, outros ficaram perguntando, era muita curiosidade, então eu acho eles bem interessados. (Participante 02).

Uma turma assim que me brilha os olhos, sabe? Depois de muito tempo, uma turma boa. E a turma agora que está chegando na segunda fase, uma turma bem comprometida também. Alunos comprometidos, fazem os projetos, conversam com os professores, bem engajados nas extensões [...]. (Participante 05).

A turma do quarto período, que agora eu tô trabalhando, Jesus, amado, é de chorar. Se um não quer fazer, eles vão na onda, né? Não é uma turma que puxa pra cima, né? Não, pra baixo. É uma turma que tá sempre puxando pra baixo. Sempre preguiça, uma brincadeira, risada com tudo, sabe? é uma turma bem [...] descomprometida. (Participante 04).

Lee Shulman defende que ao conhecer o perfil dos alunos, o professor evita erros comuns, como assumir uniformidade na turma, e usa esse insight para planejar aulas que promovam compreensão real, com avaliações formativas e ajustes dinâmicos (Ribeiro *et al.*, 2020).

Apenas uma participante relatou preocupação com os alunos com sofrimento mental e/ou diagnósticos de transtornos mentais, conforme relato:

tem aluno que frequenta psicólogo, psiquiatra inclusive, toma medicamento, né, e a gente só dá uma reforçada de que esse aluno, ele tem que estar bem emocionalmente, principalmente para o campo prático, né, mas é pra aula teórica também [...] eu penso assim que meio que virou um modismo, né? Ah, eu tenho TDAH, ansiedade e mais não sei o que, né? Eu tenho isso e isso, eu tô tomando 5 ou 8 remédios. Tem uns que me parece que é bonito aquilo, entende? eu falo: Isso é uma questão de ajuda e vocês (alunos) têm que estar bem, né? Com a saúde mental em dia para conseguir ir para campo de estágio. Então isso para gente é uma preocupação, principalmente para campo de estágio. (Participante 01).

O estado de saúde mental é definido como bem-estar cujo indivíduo está ciente de suas próprias ações e habilidades, durante o decorrer da vida cotidiana. Diversos fatores como estresse acadêmico, problemas pessoais e familiares, insônia, irritabilidade e a fácil obtenção de fármacos como antidepressivos, ansiolíticos, propiciam para o desenvolvimento dos

transtornos mentais e distúrbios provocados pela utilização deliberada deles em estudantes universitários. Infelizmente, a maioria das universidades não fornece o devido apoio aos estudantes universitários e nem orientação sobre esses distúrbios (Araújo; Barboza; Guedes, 2022).

Vários estudos têm apontado a preocupação com a qualidade de vida e saúde mental dos estudantes da área da saúde. Freitas *et al.* (2022) reforça a necessidade de um olhar diferenciado por parte das IES e instituições de saúde para os estudantes, tendo em vista o contexto em que os estudantes estão inseridos, estando vulneráveis principalmente a problemas de saúde mental que podem impactar de sobremaneira sua qualidade de vida. Identificou prevalência elevada de sintomas graves e muito graves de depressão, ansiedade e estresse em 321 estudantes de universidade federais. Ademais, no que tange ao perfil de qualidade de vida entre os estudantes da área da saúde, evidenciou-se uma pior qualidade de vida no domínio psicológico. Entretanto, bem como os estudantes do curso de Enfermagem apresentaram os menores escores em todos os domínios da escala de qualidade de vida.

5.3.1.4 Subcategoria 1.5 - *Conhecimento do conteúdo (o que ensina) (baseado em Lee Shulman)*

Os participantes relataram domínio nos conteúdos que ministram em suas disciplinas; e alguns levam para sala de aula vivências que tiveram na vida profissional, pois percebem que engajam os alunos, conforme os relatos a seguir:

anatomia e fisiologia, né? Dá uma puxada ali, uma lembrada, daí trabalha a questão das urgências ginecológicas, as alterações menstruais, coletas de preventivo, exame de mama, físico e tal. E aí, parte de gestação, né? Os tipos de parto, gestação de alto risco, gestão normal. Bastante conteúdo, bastante conteúdo [...] dependendo da turma, não consigo dar conta da ementa. (Participante 06).

É a disciplina de projeto integrador [...] a construção de projeto de pesquisa...com aulas a cada quinze dias [...] Então, uma semana é a atividade de estudo dirigido e uma semana é a presencial. (Participante 03).

Questão das, tipo, do funcionamento do SF, mas toda a parte de legislação, né, dava uma lembrada na legislação do SUS, né, mas isso eu só fazia assim, né, porque isso eles já tinham. E aí, trabalhar, tinha umas outras, daí tinha questões de auditoria, essas questões, né, questões também pegavam bastante, né. E daí, trabalhava um pouco na questão de gestão de pessoal, de conflitos e coisas. (Participante 02).

Às vezes trago as situações do meu dia a dia que eu enfrento. Eu aprendi, adapto e trabalho em sala de aula. Eles se engajam bastante. É quando eu percebo que eles conseguem fazer o raciocínio clínico. (Participante 04).

O estudo de Sambatti e Zômpero (2023) encontrou que os saberes da área profissional de Enfermagem foram citados como muito importantes para atuação do professor enfermeiro, pois a experiência do exercício profissional embasa o contexto educacional no ensino superior e, conseqüentemente, o enfermeiro estará mais seguro e confiante na sua prática docente. Entretanto, os conteúdos relacionados à prática pedagógica durante a graduação em Enfermagem foram pouco explorados. Os saberes curriculares e disciplinares pouco citados, e os experienciais foram os que mais se destacaram. Percebe-se que os enfermeiros, quando ingressam na área da docência, acreditam que o saber da experiência profissional é suficiente para ser professor, por estarem em constante prática e reflexão da sua atuação. Os demais saberes foram negligenciados e podem manifestar sua carência à medida que a prática docente demonstra necessidade de conhecimentos específicos para a atuação.

Corroborando os autores acima, Ribeiro-Barbosa *et al.* (2022) afirmam que a atuação docente é alicerçada em conhecimentos específicos técnico-assistenciais da área de Enfermagem e, quando há busca por qualificação, essa é centrada, majoritariamente, em cursos de pós-graduação cujos conteúdos permitem o aprofundamento teórico para o desenvolvimento da prática profissional e não especificamente na docência.

Os resultados do estudo de Goetz *et al.* (2025) indicam que professores de diferentes perfis, mais jovens e inovadores ou mais experientes e práticos, enriquecem o ambiente de ensino por meio da troca de perspectivas. A predominância de mestres e doutores qualificados reforça a base docente, embora a falta de especialização em docência indique um potencial para desenvolvimento futuro.

Autores como Backes *et al.* (2017), Lima (2019), Almeida *et al.* (2019) destacam que, na área da saúde e, em especial da Enfermagem, muitos professores possuem domínio do conteúdo (conhecimento do tema), mas carecem deste preparo pedagógico geral, o que pode levar a uma prática docente puramente intuitiva, imitativa de modelos tradicionais ou excessivamente focada na técnica em detrimento da formação crítica e reflexiva do estudante.

Shulman (2014) considera que o professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. Assim, é inegável que o professor deve ter profundidade de conhecimento da sua matéria, porém não apenas desta. A teoria do conhecimento base para o ensino sustenta que o conhecimento do conteúdo, da matéria é um dos constituintes desta base.

Por outro lado, há relato da dificuldade de ensinar um conteúdo que o participante não domina, o conteúdo que não vivência na sua práxis:

Atendendo um pedido de uma coordenadora na época, comecei a dar a disciplina em 2012 e fiquei até o ano passado, 2024, na verdade. Mas não é minha especialidade, né. A gente não tem tanto domínio dessa parte de vacina. Na verdade, todo ano, a gente olhava o calendário novo e, por muitas vezes, eu sempre tinha um convidado. Porque é bem diferente de tu ensinar o calendário básico normal em um contexto, mas quando crianças chegam com 5 vacinas atrasadas, reações [...]. (Participante 01).

Eu acho que é mais fácil para mim ensinar aquilo que eu vivenciei há muito tempo e aquilo que eu gosto. A área que eu gosto. Até eu tive uma experiência de dar uma disciplina que não era da minha área. E eu disse, eu não dou mais essa disciplina. Não quero mais não! (Participante 04).

A formação de um profissional é feita, parcialmente, pelas experiências, que são as oportunidades que instruem o docente a encarar o novo, a solucionar os problemas e enfrentar as dificuldades no âmbito profissional. Entretanto, não é pelas experiências que um educador se constitui. Também requer conhecimentos teóricos e técnicos, capacidade de ser hábil e resolutivo. Por isso, a reflexão e a crítica do próprio desempenho, de acordo com seu conhecimento teórico e prático contribuem para que o professor seja um profissional renovado (Bisinotto, 2011).

Outros desafios enfrentados por docentes são referentes à fragilidade no domínio de conhecimentos específicos da Enfermagem, excesso de atividades e uma prática ainda baseada em uma dicotomia entre teoria e prática (Agnelli; Nakayama, 2018).

5.3.2 Categoria 02 - O processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem se desdobrou em cinco subcategorias, descritas a seguir:

5.3.2.1 Subcategoria 2.1 - Conhecimento pedagógico geral -Shulman (Como se ensina)

Shulman (1987) define o conhecimento pedagógico geral como o conjunto de princípios e estratégias universais de organização e gestão da sala de aula que transcendem o domínio específico de uma disciplina. Para o autor, esse saber envolve os aspectos básicos do manejo de turma, processos de instrução e conhecimentos sobre os alunos e a aprendizagem que são aplicáveis a qualquer campo do conhecimento. Sob essa perspectiva são apresentados a seguir alguns relatos dos participantes:

Agora nos planos de ensino, tem que fazer os objetivos e tals. Faz conhecimento, tem que se compreender. É tudo, né? Conhecimento, atitude, habilidade. (Participante 02).

Que é um conteúdo, né, bem, vamos dizer, assistencial, vamos dizer, né? Eu gosto muito de trabalhar, tipo, com estudo de caso, com a simulação, com essas questões assim, a aula de laboratório, eu acho que funciona muito bem para esses conteúdos. (Participante 02).

Eu faço o esboço do plano de ensino, gosto de fazer dentro das ementas [...], o que o enfermeiro precisa saber daquele conceito, daquele conhecimento, o que realmente vai impactar na enfermagem, então eu trago para eles esse conhecimento mais prático. (Participante 06)

A gente programava a atividade de extensão, no contraturno eles (os alunos) aplicam atividade e aí a gente faz um relatório e tudo da parte escrita. (Participante 06).

No primeiro dia da aula que a gente faz o pacto, eu já fazia um cronograma, já dividia os grupos e depois a gente fazia os ofícios para ver cada escola, cada ACEIAS que o aluno ia trabalhar. E aí em determinado dia daquele plano de ensino a gente fazia atividade de extensão...eles faziam as fotos e tudo e me mandavam. gente fez um negócio bem legal, aí uma das alunas foi tão fantasiada do mosquito da dengue [...]. (Participante 01).

O conhecimento pedagógico geral pode ser aplicado pelos docentes de Enfermagem das seguintes maneiras: no planejamento e condução do ensino expresso na capacidade do professor de planejar, organizar e gerenciar situações de ensino-aprendizagem, superando o simples domínio técnico do conteúdo para alcançar objetivos formativos mais amplos; no uso de metodologias ativas, quando o docente busca estratégias para tornar o ensino mais fluido e dinâmico, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) ou o uso de casos clínicos, visando favorecer a construção do conhecimento e mitigar dificuldades dos alunos; na gestão da sala de aula e interação ao envolver a habilidade de manejar o ambiente (seja ele uma sala de aula teórica ou um cenário de prática clínica), controlar o ritmo das atividades, estimular a participação dos alunos e mediar conflitos; e ainda na articulação entre teoria e prática: quando enfermeiros que atuam na preceptoria ou docência, ao “transmitir” a mensagem de forma compreensível, transformando a prática assistencial em uma oportunidade educativa fundamentada (Backes *et al.*, 2017; Menegaz; Backes; Moya, 2018).

5.3.2.2 Subcategoria 2.2 - Conhecimento pedagógico do conteúdo - CPC ou em inglês PCK

Para os participantes desse estudo, o ensinar começa pelo planejamento da aula: pensar no conteúdo que o estudante precisa saber baseado na ementa, nos materiais e estratégias de ensino, se aula terá atividade prática, no processo avaliativo, nos acordos de trabalho que são realizados com os estudantes, conforme relatos a seguir:

Então, isso vai depender muito, eu faço o esboço geral do plano de ensino, procuro trabalhar dentro daquilo que eu escrevi, mas as atividades ou o básico, como é que eu vou trabalhar, às vezes eu consigo implementar um pouco mais, fazer um pouco mais

prático, talvez depende da turma [...]. A atividade em si, geralmente, eu trabalho, eu organizo um ou dois dias antes de ir para a sala de aula. A atividade prática, o processo de ensino ali, os conteúdos já estão pré-organizados já. (Participante 05).

Então, no começo do semestre a gente faz o plano de ensino, né? Daí lá no começo você já começa a preparar e pensar. Pensar no conteúdo, no material, na estratégia de aprendizagem... porque a gente tem também o plano de aula que vai no portal [...]. Eu faço o esboço do plano de ensino, gosto de fazer dentro das ementas, e dentro das ementas eu procuro trabalhar o conhecimento mais prático do enfermeiro, o que o enfermeiro precisa saber daquele conceito, daquele conhecimento, o que realmente vai impactar na enfermagem, então eu trago para eles esse conhecimento mais prático. (Participante 06).

Comecei dividindo disciplina, daí uns dois anos depois ela (a outra professora) declinou, daí dei sozinha alguns anos [...] não havia esse estágio de emergência, né, então eu sou sempre aquela que incomoda a coordenação dos professores para campos (de estágio) diferentes. (Participante 01).

Eu acho bem mais difícil por conceito (a avaliação por competências). E quando você vai preparar as aulas, o que você pensa, como é que você faz? (Participante 04).

Aí eu tentei, dentro do que ela colocou no plano de ensino, né? Dentro dos combinados, acordados com os alunos, eu tentei seguir e aí agora eu tô criando a minha dinâmica, a minha didática dessas aulas em cima do que a professora já havia planejado no plano de ensino. Na verdade, o plano dela é bem simples. Não tem nada, assim, muito, vamos dizer assim, direcionado. Daí pego a aula, o conteúdo da aula e daí tem que fazer o planejamento da aula uma semana antes. (Participante 03).

Mas aí a gente foi conversando, então, dentro da realidade, para a realização dos projetos...tem grupos que vão fazer em duas cidades [...] então lá (na cidade X) tem cinco ACS (Agente comunitário de saúde), na unidade aqui tem quatro, então não é um público tão grande [...] então a gente pegou alguns materiais da universidade e algumas coisas os alunos se organizaram entre eles, mas não ficou um custo tão alto, para a execução do projeto, né. (Participante 03).

Shulman (1987; 2010b; 2014) define o conhecimento pedagógico do conteúdo como um "amálgama" especial entre o conhecimento do conteúdo (matéria) e o conhecimento pedagógico geral. Ele representa a forma exclusiva de entendimento profissional que distingue um professor de um especialista em determinada disciplina. O CPC é o recurso mobilizado durante o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARPE), especialmente na fase de transformação, onde o docente "pedagogiza" o conteúdo bruto.

Shulman (1987) destaca que o Conhecimento pedagógico do Conteúdo (CPC) surge da síntese entre conteúdo, pedagogia e alunos, tornando o ensino mais inclusivo e transformador. O ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos.

Sem o CPC o professor não teria os recursos necessários para realizar a transformação pedagógica; sem o processo de raciocínio (MARPE), o conhecimento do conteúdo permaneceria

estático e "não ensinável". Existe uma relação entre o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) de mútua dependência e complementaridade: enquanto o CPC é o amálgama de conhecimentos (o "recurso"), o MARP é o processo reflexivo (o "movimento") através do qual esse conhecimento é construído, transformado e aplicado no ensino (Backes *et al.*, 2017; Menegaz; Backes; Moya, 2018; Shulman, 2010b; 2014).

O MARP descreve o ciclo de raciocínio que permite ao professor transformar seu conhecimento acadêmico bruto em formas compreensíveis para os alunos. É através das seis fases que são: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão que o professor desenvolve e aprimora seu CPC ao longo do tempo.

Na fase da compreensão o professor deve entender criticamente o conteúdo a ser ensinado, seus propósitos, as estruturas da disciplina e como as ideias se relacionam entre si e com outros assuntos, conforme relato do participante 06:

Anatomia e fisiologia, né? Dá uma puxada ali, uma lembrada, daí trabalha a questão das urgências ginecológicas, as alterações menstruais, coletas de preventivo, exame de mama, físico e tal. E aí, parte de gestação, né? Os tipos de parto, gestação de alto risco, gestão normal. Bastante conteúdo. (Participante 06).

Na fase de transformação é o momento em que o CPC é mais intensamente mobilizado e manifestado, pois o professor representa o conteúdo através de analogias, exemplos e metáforas; adapta o material às características específicas dos alunos; seleciona as melhores estratégias instrucionais. Esta fase subdivide-se em quatro subprocessos: a) preparação: interpretação crítica e análise dos materiais didáticos; b) representação: escolha de analogias, metáforas, exemplos e demonstrações para "fazer a ponte" entre o saber do professor e o do aluno; c) seleção: definição dos métodos de ensino (ex: aula expositiva, trabalho em grupo, etc.); e o último subprocesso d) adaptação e ajuste: adequação do material às características específicas dos alunos (idade, cultura, conhecimentos prévios e motivações) (Backes *et al.*, 2017; Shulman, 1987). Podemos exemplificar a fase da transformação, embora não inclua todos os subprocessos, pelos relatos dos participantes 01, 05 e 06.

Daí, eu comecei a ensinar aula prática, né? Que não tinha (a disciplina era apenas teórica). Então, assim, aula prática do banho do bebê, do cuidado com o coto, com como é que fazia as primeiras vacinas, né. Então, aí, eu trazia as crianças pra consulta pediátrica, criei um instrumento da consulta pediátrica. (Participante 01).

Às vezes a gente faz um plano de ensino, mas às vezes aquela turma não se adapta com aquele plano de ensino que tu preparou. Às vezes também tem alunos com perfil de aluno, alunos que estudam, você consegue puxar um pouco mais. Tem alunos que

você precisa passar conceitos básicos, que você tem que meio que parar. Tem algumas [...]. (Participante 05).

Daí lá no começo você já começa a preparar e pensar. Pensar no conteúdo, no material, na estratégia de aprendizagem [...] porque a gente tem também o plano de aula que vai no portal [...]. (Participante 06).

A terceira fase denominada propriamente de Ensino (ou instrução) que refere-se à execução prática, ao desempenho observável do professor e à interação pedagógica real em sala de aula, pode ser exemplificada pelo relato do participante 04.

Eu consigo perceber que eles fazem as atividades extras, fazem as atividades em sala, ou se estão mais dispersos [...] eu tento fazer com eles o pensamento crítico, que eu vejo que eles não conseguem [...] entender aquela terminologia ou até o raciocínio básico...eu vou nivelando como está aprendizado da turma. (Participante 04).

A quarta etapa na MARP, A Avaliação que envolve a verificação da compreensão dos alunos durante e após o ensino, bem como a avaliação do próprio desempenho do professor para ajustar a experiência. Embora não tenha sido muito relatado pelos participantes, alguns mencionaram de forma superficial:

na minha disciplina (Projeto integrador) não tem muito como você fazer uma avaliação individual, porque como a gente trabalha em grupo [...] tema desenvoltura do aluno, qual é o aluno que está apresentando mais dificuldade. Foi por isso que estou optando por apresentações todas as semanas, porque o aluno, querendo ou não, precisa estudar, entender o processo para que ele possa explicar. (Participante 03).

Enquanto a atividade avaliativa não estava lá, (descrita no portal acadêmico) vários alunos iriam ficar ausentes na aula. Depois que deixei claro, escrito e avisado, eles vinham na aula, Sacanagem né? (Participante 05).

Quando eu vejo que eles se empoderam do conhecimento. Quando fazem o raciocínio clínico [...] eu gosto bastante de ver que eles aprenderam quando eles vão para estágio, que eles falam [...] às vezes, eu vejo nas falas deles algumas coisas que eu falava em sala de aula. (Participante 04).

Usamos o instrumento de avaliação da prática [...] aquele mesmo de tempos atrás [...] porque tem que avaliar conhecimento né. (Participante 02).

O *feedback* deles, a gente sempre pergunta oralmente mesmo, no final. Foi positivo? Deu pra entender? E sempre a gente tem que puxar eles pra eles verem esse lado, assim, que é como se eles estivessem atendendo um paciente no hospital, na unidade, na UPA, né? (Participante 01).

O artigo de Oliveira, Souza e Souza (2023) apresenta três categorias principais de avaliação: a diagnóstica, que identifica conhecimentos prévios; a formativa, que monitora continuamente o progresso para mediar o ensino; e a somativa, que quantifica o rendimento final. A prática avaliativa deve atuar como uma ferramenta pedagógica para a inclusão, e não como um mecanismo de punição. Para isso, uma avaliação eficaz exige uma postura reflexiva

do professor para transformar os resultados em ações que promovam o desenvolvimento integral do estudante.

A quinta fase é a Reflexão, momento de análise crítica retrospectiva realizada após a aula. O professor reconstrói os eventos e os resultados obtidos para aprender com a experiência, buscando fundamentar suas ações em evidências. O relato a seguir, demonstra a aplicabilidade dessa fase:

Eu acho que é mais fácil para mim ensinar aquilo que eu vivenciei há muito tempo e aquilo que eu gosto [...]. Até eu tive uma experiência de dar uma disciplina que não era da minha área. E eu disse, eu não dou mais essa disciplina. Não quero mais não! (Participante 04).

A reflexão da ação é a visão que o professor desenvolve sobre a ação que já realizou. É um processo analítico que envolve a reconstrução e a recaptura mental dos eventos, emoções e resultados obtidos após o término da aula. Tem como finalidade auxiliar o docente a observar o que ocorreu, como os problemas foram solucionados e se os objetivos foram atingidos. Esse processo é essencial para a formulação de novos raciocínios e para o planejamento de práticas e ações futuras mais eficazes (Backes *et al.*, 2017).

E a última fase da MARP é a nova compreensão (ou Novas Formas de Compreender) representada pela consolidação do que foi aprendido através do ciclo. O professor atinge um novo patamar de entendimento sobre a matéria, os alunos e o próprio ensino, o que servirá de base para o início de um novo ciclo de raciocínio (Backes *et al.*, 2017; Shulman, 1987). Embora apresentadas de forma sequencial, essas fases não são necessariamente rígidas ou lineares; elas podem ocorrer em ordens diferentes, ser truncadas ou se sobreporem durante o ato de ensinar.

Shulman (1987) argumenta que a profissionalização do magistério (docência) depende do reconhecimento dessa base intelectual sólida e da valorização da sabedoria adquirida na prática de ensinar. Essa nova perspectiva visa redirecionar a formação de professores e as políticas públicas, afastando-se de avaliações superficiais para focar na profundidade do saber docente.

Os resultados indicam que os docentes mobilizam diferentes tipos de conhecimento no planejamento e execução das atividades de ensino, incluindo domínio do conteúdo específico da Enfermagem, a experiência profissional e conhecimentos pedagógicos sistematizados.

5.3.2.3 Subcategoria 2.3 Estratégias de Ensino Aprendizagem

Os participantes relatam que para a escolha das estratégias de metodologias ativas utilizadas em suas aulas levam em consideração o conteúdo a ser ministrado, conforme os relatos a seguir:

Eu utilizo várias: simulação, sala de aula invertida, escrita livre, aula prática, Tangram (utilizando a massa de modelar) [...]. Dependendo do qual que é o conteúdo, por exemplo, na UTI eu vou falar de uma Resolução-RDC, que, a normativa tem que usar uma aula invertida, porque imagina a gente projetar uma Resolução-RDC em slide, né? Minha avaliação vai ser horrível. (Participante 01).

Agora que é um conteúdo, né, bem, vamos dizer, assistencial, vamos dizer, né? Eu gosto muito de trabalhar, tipo, com estudo de caso, com a simulação, com essas questões assim, a aula de laboratório, eu acho que funciona muito bem. Agora, quando eu trabalho lá com gestão, é diferente, né? Eu tentei algumas que não deu certo e outras, eu acho que de lá você tem que ir mais pra um jogo, pra um lugar, uma coisa assim [...] ahhh *Game*, né? Já fiz, deu mais certo assim, sabe? Ah [...] e sala de aula invertida também. (Participante 02).

Entretanto,

No projeto integrador eu não vejo muito essa questão da metodologia. Por mais que você tente fazer atividades em formatos diferentes, usar as ferramentas, usar vários instrumentos que tem disponível para você fazer, mas o projeto integrador então não tem muito o que inventar, porque eu não consigo ensinar o aluno a fazer uma metodologia sem o aluno pesquisar, sem ele estudar, sem ele ir de atrás [...] ele já está ativo. (Participante 03).

Para Souza *et al.* (2020), o professor decide pelas estratégias de metodologia a serem utilizadas nas aulas, ao refletir sobre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e de suas características e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O relato dos participantes sugere que a escolha das estratégias parece estar mais associada à experiência docente e menos à fundamentação pedagógica sistematizada, o que pode revelar uma lacuna importante na formação docente. Shulman (1987; 2014) ressalta que o domínio do conteúdo não é suficiente para o ensino eficaz, sendo necessário integrá-lo ao conhecimento pedagógico e às características dos estudantes.

Diversas estratégias de ensino de metodologias ativas podem ser utilizadas na enfermagem, em busca de promover o pensamento crítico, a autonomia e a integração entre teoria e prática. Pode-se dividi-las em categorias: a) metodologias ativas e baseadas em problemas, como por exemplo a simulação realística, aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP), estudo de caso, problematização (arco de maguerez); b) estratégias de supervisão

clínica e interação como supervisão clínica, dinâmicas de grupo, dramatização (*role-playing*); c) ferramentas de apoio cognitivo e organizacional como mapas conceituais e mentais, vinhetas e scripts, prática baseada em evidências (PBE); d) estratégias tecnológicas e digitais, como programas e cursos *online*, recursos interativos e e-portfólio; e ainda e) estratégias convencionais e de desenvolvimento docente como por exemplo, aula expositiva dialogada, leitura rotineira e atualização, escuta ativa e empatia (Fontes *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2023).

5.3.2.4 Subcategoria 2.4 - Potencialidades do uso de estratégias de metodologias ativas

A escolha e aplicação das estratégias de metodologias ativas para os participantes desse estudo depende principalmente de sentir-se seguros, como nos relatos a seguir:

Facilidades que tem para aplicar as metodologias ativas é aquelas que mais você conhece, mas você domina. Eu acho que é mais fácil para mim ensinar aquilo que eu vivenciei muito tempo e aquilo que eu gosto. Da área que eu gosto. (Participante 04).

Sempre fui muito da prática, para mim mais fácil é a simulação. E agora que estou no comitê (Comitê dos Laboratórios de Simulação). (Participante 01).

Por exemplo, agora, eu trabalho em saúde da mulher e a outra professora trabalha saúde da criança ali. Eu acho legal, tanto que a gente consegue, fazer uma aula [...] uma simulação em conjunto. (Participante 02).

Facilidades para mim, nas metodologias ativas, é aplicar as metodologias que você mais você conhece, mais você domina. (Participante 04).

Segundo Miguel (2023), ao assumir o papel de facilitador da aprendizagem - compreendido como aquele que contribui para a dinamização do processo educativo - o professor desloca-se de uma atuação centrada na transmissão de conteúdos para uma prática orientada à mediação e ao estímulo da autonomia discente. Afirma que um processo formativo fundamentado na corresponsabilidade pela aprendizagem pode suscitar sentimentos de insegurança, uma vez que exige do docente não apenas a mudança de postura pedagógica, mas, sobretudo, a ressignificação de seu papel enquanto educador. O professor, em sua aula, pode fazer uso de técnicas tidas como convencionais, como por exemplo, estudos de casos, leituras prévias, projetos e associá-las a metodologias ativas. Porém, é preciso que ele saiba como conduzir essas propostas.

Assim, é imprescindível que o docente detenha conhecimento consistente acerca de seus fundamentos, aplicações e potencialidades, bem como das teorias que sustentam a Psicologia da Aprendizagem. Ademais, requer-se criatividade, discernimento quanto à intencionalidade pedagógica e rigor no planejamento das atividades didáticas. Soma-se a isso a importância do estabelecimento de uma relação pedagógica pautada no respeito, no diálogo e

na proximidade com os discentes, favorecendo um ambiente formativo propício à construção do conhecimento (Miguel, 2023).

Os relatos a seguir demonstram o trabalho docente como uma constante construção, ou seja, a reflexão da ação oportunizou mudanças na aplicação das estratégias de ensino aprendizagem:

Gente vai aprendendo e talvez essa metodologia que eu usei aqui, talvez com uma outra turma não funcione. (Participante 06).

Tive uma negativa de uma turma. disseram que não, que eles não queriam ser avaliados no dia do alto, que eles achavam muito chato. Eu transformei a aula em PBL que eu ficava as férias inteiras fazendo em estudo de casa. dá um pouco de trabalho, mas no resultado final, o retorno, né? Então, assim, nessa turma que está no oitavo, eu fiz o PBL certinho, né? Eu fiz o PBL, os objetivos, né? (Participante 01).

Ainda para Miguel (2023) compete ao docente refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica, de modo a contribuir para a formação de profissionais igualmente reflexivos. Nesse sentido, um dos desafios do Ensino Superior pode estar relacionado tanto à qualificação do corpo docente quanto à necessidade de constante atualização e reinvenção profissional, a fim de atender às demandas contemporâneas da sala de aula. Tais demandas decorrem, em parte, do perfil de estudantes que, especialmente no contexto das metodologias ativas, chegam às atividades presenciais com domínio prévio dos conteúdos, resultante de estudos antecipados, o que requer do professor maior preparo para conduzir discussões aprofundadas e promover a construção significativa do conhecimento.

O participante descreve que percebe a aprendizagem do estudante com o uso da estratégia de simulação realística:

Gente entende que o aluno que está assistindo, e o aluno que está dentro da simulação, ambos aprendem, então os estudos demonstram da mesma maneira. O que vai participar da simulação e o que está assistindo aprendem. (Participante 05).

A simulação pode apresentar vantagens em relação a outros métodos de ensino, a depender do contexto em que é aplicada. Há integração da simulação ao processo de ensino como estratégia promotora de aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências, o aprimoramento do conhecimento e o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes de Enfermagem. Contudo, é necessário considerar que a efetividade da aprendizagem pode ser impactada pelo nível de ansiedade que essa estratégia eventualmente desperta nos discentes (Araújo; Duarte; Magro, 2018).

O estudante, quando estimulado com criatividade e criticidade, construirá seus conhecimentos sem medo de errar, pois quando o professor o incentiva/encoraja, estará aprendendo e ressignificando seus saberes (Miguel, 2023).

Ainda, quando há compromisso entre docentes e estudantes com o processo de ensino aprendizagem, Aragão *et al.* (2025) defendem que a autopercepção discente é ferramenta eficaz para identificar fragilidades e potencialidades do modelo pedagógico, reforçando a necessidade de ajustes curriculares, integração entre eixos formativos e valorização das práticas supervisionadas.

5.3.2.5 Subcategoria 2.5 - Desafios uso das estratégias de metodologias ativas

Um participante do estudo relata que gostaria de mais tempo para destinar ao preparo das aulas:

Então, eu gosto muito da metodologia ativa, de colocar, gostaria de ter mais tempo de preparar. Eu acho que isso falta muito para a dedicação do professor de uma boa aula, acho que o professor teria que ter mais tempo, até para estudar as metodologias ativas. Se eu tivesse mais tempo acho que minhas aulas seriam melhores. (Participante 04).

Embora os escritos de Lee Shulman não estabeleçam a carga horária integral como requisito obrigatório para a aplicação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), enfatizam que a disponibilidade de tempo e o regime de trabalho são fatores determinantes para o sucesso de sua implementação. Contudo, a sobrecarga que incide sobre o ser docente não se restringe à carga horária em sala de aula. Atividades de orientação, pesquisa, extensão, reuniões administrativas, elaboração de documentos institucionais e atualização permanente compõem uma agenda que frequentemente ultrapassa os limites do tempo formalmente contratado. Nesse contexto, a aplicação de metodologias ativas, que exigem as fases de transformação e reflexão do MARP, representa um acréscimo significativo de trabalho em relação ao ensino tradicional, tornando sua implementação ainda mais desafiadora para docentes já sobrecarregados.

Em um estudo comparativo entre professoras de Enfermagem, observou-se que a docente com dedicação exclusiva tinha mais facilidade em acessar a fonte de "socialização com pares" (essencial para o conhecimento pedagógico do conteúdo), pois passava o dia todo na universidade. Em contraste, a professora horista (regime parcial) tinha contatos pontuais, o que limitava essa troca de experiências (Menegaz; Backes; Moya, 2018).

Conforme Lima (2019) muitos docentes afirmam que trabalham mais em casa do que em sala de aula para preparar atividades pedagogicamente eficaz.

A necessidade de um setor de apoio pedagógico contínuo, para que possam esclarecer suas dúvidas, para a troca de experiências sobre o uso de metodologias ativas foi relatado com uma das dificuldades:

Então isso é uma questão, porque às vezes eu fico pensando se a gente realmente está fazendo metodologia ativa. Será que eu tô fazendo metodologia? Não sei se eu tô fazendo metodologia ativa de verdade. Porque em nenhum momento alguém, sabe? Sentou, oh, aqui a gente pode usar esse método, a gente pode fazer isso, pode fazer aquilo. A gente vai fazendo conforme a gente vai estudando. (Participante 03).

Na sala de aula, eu vejo que a gente tem que ter uma coisa assim, uma carta na manga, porque aconteceu isso já, não deu certo a metodologia e eu não vou voltar do zero, porque não funcionou [...]. (Participante 02).

Mas eu acho que a gente precisaria depois, sei lá, uma troca de experiência, alguma coisa, para a gente fazer essas questões e ver, como que você fez, funcionou, mas o meu não funcionou, o meu não funcionou por causa disso, o seu funcionou de uma forma, eu acho que seria bem válido, eu acho que hoje o que tem ainda é pouco. (Participante 03).

Seria legal né? Um apoio pedagógico [...]. Ah, eu pensei em fazer, o PBL, né? Vamos pensar assim. Então, se eu tivesse alguém pra me apoiar aqui, porque eu vou desistir, né? Porque daí você chega até um certo momento, você diz, ah, não deu certo, não tenho ninguém pra dizer, ó, vai por aqui. E daí, será que eu vou fazer pra outra turma ou já não vou fazer? (Participante 02).

Estudos como o de Almeida e Richit (2023), e a tese de Souza (2018) enfatizam a extrema importância de um setor ou suporte pedagógico institucional para o desenvolvimento e a sustentabilidade da prática docente, especialmente para professores novatos e formadores de professores. O Núcleo de Apoio Pedagógico é mencionado como o órgão responsável por sistematizar e organizar demandas de formação docente.

O apoio institucional é considerado imprescindível para a implantação de programas de indução profissional, comunidades de prática e estratégias de *mentoring* (tutoria), que permitem ao professor desenvolver seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Sem esse apoio, professores (especialmente na área da saúde) tendem a reproduzir modelos tradicionais e tecnicistas por falta de subsídios didáticos para inovar ou lidar com a complexidade da gestão de sala de aula (Souza, 2018).

Foi relatado também a dificuldade em adaptar as estratégias de metodologias ativas para as aulas em virtude do perfil dos alunos

Tu projeta uma metodologia dessas, aula invertida, mas o teu aluno é aquele que trabalha e não faz a atividade em casa. E aí? Eu pontuo como dificuldade o tempo que eles não têm; não tem esse tempo para uma determinada metodologia, então o que que a gente faz? (Participante 01).

É bem mais trabalhoso, porque assim, você tem que pensar como que você vai fazer, mas tem que pensar lá dentro se não dá certo o que você vai fazer ou como que você vai, eu acho isso meio trabalhoso. (Participante 02).

Na verdade, para a gente é mais difícil, porque o aluno vai procurar em várias fontes no entendimento, o conhecimento. (Participante 05).

A ausência de conhecimento acerca do perfil socioeconômico, cultural e educacional do estudante pode favorecer processos de elitização acadêmica, nos quais o docente estabelece expectativas e exigências que não dialogam com a realidade social e regional do discente. Tal distanciamento compromete a equidade no processo formativo e pode configurar-se como um dos fatores associados à evasão no ensino superior, na medida em que docentes e instituição deixam de reconhecer e enfrentar as motivações do abandono relacionadas ao contexto vivenciado pelo estudante ingressante (Miguel, 2023; Souza, 2018).

A promoção de um ensino de qualidade requer, portanto, não apenas domínio dos conteúdos por parte do professor, mas também a capacidade de escuta sensível e compreensão das especificidades do sujeito em formação. Essa postura possibilita a mediação entre o conhecimento teórico e a experiência concreta do estudante, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e socialmente (Backes *et al.*, 2017; Miguel, 2023).

A compreensão das metodologias ativas pelos estudantes foi apontada como uma das barreiras para uso das estratégias de metodologias ativas pelos participantes desse estudo.

No nosso contexto, o aluno parece que ele acha que o professor não quer dar aula usando o PBL por exemplo. (Participante 06).

Os alunos consideraram a metodologia ativa desmotivante em comparação ao ensino tradicional. Há resistência natural ao novo, com tensões entre passividade prévia e a exigência de maior implicação e protagonismo. Apesar da resistência discente, os autores defendem que esses métodos devem ser incentivados para formar profissionais aptos a lidar com as adversidades contemporânea (Aragão *et al.*, 2025).

Houve ainda dificuldades administrativas operacionais que obstáculos para uso da simulação no período noturno.

Então os atores foram retirados e eu também não tenho um monitor treinado pra simulação à noite. Em julho que aconteceu foi que o som ficou desligado. Então eu tive que repetir a cena, não me estressei, mas se for com outro professor que é a primeira vez que vai aplicar, né? ai complica. (Participante 01).

Apesar das capacitações oferecidas na IES, foi relatado uma insuficiência de conhecimento sobre as estratégias de Metodologias Ativas.

Não costumo usar ferramentas que eu talvez tenha um pouco de dificuldade ou que eu não tenho domínio daquela ferramenta. Do PBL, na verdade, eu até hoje não entendi ainda. O PBL, eu confesso que até hoje eu não entendi muito do PBL. (Participante 04).

Em entrevista Schulman (2010b) comenta que os alunos estão prontos para as grandes mudanças, por exemplo com o uso da internet, entretanto, o grande desafio é garantir que os professores estejam preparados para introduzir essas mudanças no ensino.

A precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro é um fenômeno amplamente documentado, e relatado por um participante conforme a seguir:

Eu vejo que muitos professores veem o ensino como um bico, como uma complementação [...] ai não se envolve [...] o que falta isso, envolver. (Participante 04).

No setor privado, horistas representam uma fatia significativa, embora haja leve redução em alguns regimes; em 2023, o Censo da Educação Superior destacou a persistência de vínculos precários. Apesar do aumento no emprego formal de mestres (139%) e doutores (192%) de 2009 a 2021, muitos recorrem a múltiplos "bicos", com 25% dos doutores e 35% dos mestres desempregados ou subempregados em anos recentes. Áreas como Educação absorvem 72% dos doutores empregados formalmente (Brasil, 2024b; Lima *et al.*, 2025; Santos, 2012).

A contratação de professores horistas, comuns em disciplinas de saúde, compromete profundamente a formação de profissionais, pois leva a fragmentação curricular, distanciamento entre teoria e prática, reduzindo a efetividade pedagógica. Isso resulta em profissionais menos preparados para desafios reais do SUS, com ênfase em rotatividade docente que interrompe a continuidade do ensino (Lima *et al.*, 2025).

As entrevistas com os docentes evidenciaram a existência de desafios significativos para a implementação das estratégias de metodologias ativas, como: limitações relacionadas à formação pedagógica, falta de tempo para planejamento didático, resistência às mudanças e condições institucionais e organizacionais. Esses fatores indicam que a adoção das metodologias ativas não depende exclusivamente da iniciativa docente, mas está inserida em um contexto institucionais mais amplo. Muitos professores ingressam na docência com sólida formação na área específica, porém com lacunas na formação pedagógica, o que impacta diretamente na capacidade de implementar estratégias de ensino centradas no estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados e discussões apresentadas é possível fazer algumas reflexões a respeito do uso de estratégias de ensino e das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e algumas relações com os pensamentos e teoria de Lee Shulman.

Os resultados evidenciam que a implementação de metodologias ativas pelos enfermeiros-docentes investigados ocorre de forma heterogênea, gradual e ainda híbrida, coexistindo com práticas tradicionais. O domínio prévio de estratégias, pela experiência clínica e por capacitações pedagógicas é dificultada pelo vínculo horista, que reduz tempo de planejamento e reflexão, pela resistência ou incompreensão dos estudantes que associam metodologias ativas à "ausência de aula", e por limitações institucionais de apoio pedagógico contínuo e pela formação pedagógica ainda incipiente dos docentes, predominantemente oriundos da prática clínica. À luz do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) de Shulman, observou-se que os professores percorrem as etapas de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão ao mobilizar seu conhecimento disciplinar e adaptá-lo a estratégias ativas. Fato esse que evidencia que a efetividade dessas metodologias depende menos da aplicação instrumental de técnicas e mais do desenvolvimento complexo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), reforçando a necessidade de suporte institucional longitudinal e espaços coletivos de reflexão crítica para consolidar a transição do ensino tradicional para o ativo na formação em Enfermagem.

Embora todos os participantes sejam pós-graduados, a maioria possui especializações em áreas técnicas, e a falta de formação específica em docência pode impactar diretamente as metodologias em sala de aula. A prática docente acaba sendo, muitas vezes, intuitiva ou imitação de modelos tradicionais. Relataram ter recebido algum tipo de capacitação para o uso de estratégias de ensino e aprendizagem ao longo da carreira docente, o que sugere uma preocupação institucional com a qualificação pedagógica do corpo docente.

Considerando que o professor é sujeito de suas escolhas e protagonista de sua própria construção profissional, a docência configura-se como uma decisão que implica responsabilização social pela formação e pelo desenvolvimento de recursos humanos. Nessa perspectiva, uma identidade profissional consolidada do enfermeiro docente favorece a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e contribui para melhores resultados formativos.

Observou-se uma melhora na completude dos planos de 2024.2 para 2025.1, com maior inserção de competências e objetivos. A análise dos verbos (como "conhecer" e

"compreender") revela que o planejamento ainda foca intensamente no domínio cognitivo, em detrimento dos domínios afetivo e psicomotor, o que desafia a formação integral por competências. Alinhar o PPC, planos e práticas em sala é um desafio, demonstrando a tensão entre diretrizes macro (DCN, PPC) e o fazer micro (aula, avaliação, escolha de estratégias). Há um movimento institucional de mudança (avaliação por competências em fases iniciais), porém ainda parcial e desigual ao longo da matriz.

Existe uma percepção positiva quanto à infraestrutura e materiais (simuladores, núcleos de apoio ao aluno), mas há uma carência relatada de direcionamento e acolhimento pedagógico por parte da gestão. Aponta-se a necessidade de apoio contínuo: as "paradas pedagógicas" e oficinas são vistas como pontuais. Os docentes demandam um apoio pedagógico longitudinal e comunidades de prática para trocar experiências e validar o uso de metodologias ativas.

Os docentes destacaram características específicas dos estudantes do curso de enfermagem, como: alunos trabalhadores que estudam no período noturno; cansaço e dificuldades de dedicação aos estudos; déficit de formação básica anterior; turmas heterogêneas em idade e perfil acadêmico. Todos esses aspectos impactam diretamente no ritmo de aprendizagem; no engajamento discente e na escolha das estratégias pedagógicas.

O perfil predominante de alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite é apontado como um desafio para a aplicação de metodologias que exigem estudo prévio (como a sala de aula invertida). A transição do ensino tradicional para o ativo encontra barreiras na passividade dos alunos, que por vezes interpretam as metodologias ativas como uma "ausência de aula" por parte do professor.

O vínculo docente como horista limita o tempo disponível para planejamento, reflexão e socialização entre pares, elementos essenciais para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Ainda, a falta de aprofundamento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pode dificultar a consolidação de uma matriz curricular integrada, mantendo o ensino ainda muito fragmentado por disciplinas.

Em relação às estratégias de metodologias de ensino utilizadas observa-se uma combinação entre métodos tradicionais e metodologias ativas, indicando uma transição gradual do modelo tradicional de ensino para abordagens mais participativas e centradas no estudante. Considerando as entrevistas e os planos de ensino, as estratégias que apareceram com maior frequência foram: aula expositiva dialogada, estudo de caso, simulação e atividades em laboratório, sala de aula invertida, seminários e discussões em grupo, aulas práticas e aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Os resultados evidenciaram que o uso de estratégias de metodologias ativas ocorre de forma heterogênea e progressiva, caracterizado por um modelo pedagógico híbrido, no qual práticas tradicionais coexistem com estratégias inovadoras, o que representa um movimento de transição gradual. Além disso, em muitos casos, as estratégias de metodologias ativas são utilizadas de maneira pontual e instrumental, o que limita seu potencial de promover aprendizagens significativas e centradas no estudante, o que nos faz refletir que a adoção de metodologias ativas por si só, não garante a transformação de práticas pedagógicas.

Os desafios apontados pelos participantes do estudo para a implementação das estratégias de metodologias ativas convergem com aqueles descritos na literatura, o que demonstra que ainda há um percurso significativo a ser trilhado para sua superação. De maneira geral, envolvem: falta de domínio pedagógico das metodologias; resistência ou incompreensão dos estudantes; limitações institucionais e estruturais e formação pedagógica insuficiente dos professores. Esses fatores demonstram que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas está inserida em um contexto mais amplo que pode favorecer ou limitar mudanças no processo ensino-aprendizagem. A utilização das estratégias de metodologias ativas integra a identidade profissional do docente, construída ao longo de sua trajetória na docência e das experiências vivenciadas no exercício do ensino. A inserção gradual e sistemática de estratégias ativas pode contribuir para tornar o processo mais significativo e produtivo.

Identificam-se facilidades como domínio prévio de estratégias (ex.: simulação, PBL), vivências clínicas e capacitações, que correspondem à transformação do conteúdo em práticas ativas. Os desafios, como falta de acompanhamento contínuo, evidenciam reflexões na fase final da MARP, promovendo ajustes para maior autonomia estudantil. Isso reforça como a MARP estrutura a análise das metodologias ativas, conectando teoria de Shulman à docência em saúde.

À luz do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), proposto por Lee Shulman, observa-se que os docentes mobilizam inicialmente sua experiência profissional e domínio do conteúdo da enfermagem para estruturar o processo de ensino, o que corresponde à etapa de compreensão. Em seguida, ao selecionarem diferentes metodologias ativas, como estudos de caso, simulação, sala de aula invertida e discussões em grupo realizam a transformação pedagógica do conteúdo, adaptando-o a estratégias que favorecem a participação e o raciocínio crítico dos estudantes. A aplicação dessas estratégias em sala de aula representa a etapa de instrução, na qual o professor media o processo de aprendizagem. As dificuldades e facilidades relatadas pelos docentes, especialmente relacionadas ao domínio das metodologias,

à resistência discente e às condições institucionais, evidenciam momentos de avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, os achados indicam que a implementação das metodologias ativas no ensino de enfermagem se insere em um processo contínuo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme proposto por Shulman, no qual a experiência docente e a reflexão sobre a prática contribuem para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Os resultados indicam que a adoção de metodologias ativas tende a ser facilitada quando o docente possui experiência prática, segurança pedagógica e consegue relacionar o conteúdo teórico com situações reais da prática profissional. Na docência em Enfermagem, essas facilidades promovem raciocínio crítico e autonomia estudantil quando o professor se sente confiante.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes e a realização em um único contexto institucional, o que pode restringir a generalização dos resultados. Ainda, em razão do tempo disponível para a pesquisa e do volume de dados coletados, não foi possível estabelecer uma correlação integral entre as informações provenientes dos planos de ensino àquelas obtidas por meio das entrevistas.

Este estudo amplia a compreensão sobre os desafios e possibilidades da implementação das metodologias ativas no ensino superior na Enfermagem, ao evidenciar que sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade docente de mobilizar conhecimentos pedagógicos complexos e contextualizados. Ao articular os dados encontrados com o referencial Shulman, a pesquisa oferece subsídios teóricos para o aprimoramento da formação docente e para inovação curricular nos cursos de Enfermagem.

Ressalta-se ainda a importância de oportunizar ao docente espaços de reflexão que lhe permitam explicitar as concepções que fundamentam sua prática. Muitas vezes, tais práticas são reproduzidas de forma irrefletida, baseadas nas experiências vivenciadas enquanto discente. A tomada de consciência crítica constitui, portanto, etapa essencial para a transformação das práticas pedagógicas no ensino de Enfermagem.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas, incluindo diferentes instituições e perspectivas, como a dos estudantes, bem como a investigação do impacto das metodologias ativas na aprendizagem e na prática profissional dos egressos. Recomenda-se também, o desenvolvimento de estudos que explorem estratégias de formação docentes voltadas ao fortalecimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, contribuindo para a formação de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da formação em saúde.

REFERÊNCIAS

- AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 328–344, set./dez. 2018. DOI: 10.26843/v11.n3.2018.544.p328-344. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/544>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- ALELUIA, E. dos S. *et al.* Perfil do acadêmico de enfermagem de uma instituição de ensino privada de Salvador - Bahia. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 7, p. e0112734858, ago. 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i7.34858. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34858>. Acesso em: 20 maio 2026.
- ALMEIDA, W. X.; RICHIT, A. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-21, jan. 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280030. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X5nqgpyFkST7w3Nf3jvGf5w/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.
- ALMEIDA, P. C. A. de. *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. DOI: 10.1590/198053146654. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pJq6FjwbjR3cWLPwx55PrQz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.
- ALONSO, C.; GALLEGU, D.; HONEY. P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. 7. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007, 222 p.
- ALVES, E. **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. 2013. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.83.2013.tde-05062014-115305. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-05062014-115305/publico/ElaineAlves.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.
- ANDRADE, L. de O.; LIMA, V. M. Universidades como fator de transformação urbana no território de São José dos Campos. *In*: Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, XXIX.; Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação, XXV.; Encontro de Iniciação à Docência, XV., 2025, São José dos Campos. **Anais [...]**. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2025.
- ARAGÃO, P. H. L. *et al.* Análise crítica do modelo pedagógico em curso de Medicina: autopercepção do discente como ferramenta de aprimoramento contínuo. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 22, n. 12, p. e20932, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n12-253. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/20932>. Acesso em: 23 fev. 2026.
- ARAÚJO, M. I. de A.; BARBOZA, A. C. de S.; GUEDES, J. P. de M. Uso de medicamentos ansiolíticos e antidepressivos por estudantes universitários na área de saúde: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 15, p. 1-6,

2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.37379. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37379>. Acesso em: 20 maio 2026.

ARAÚJO, P. R. S.; DUARTE, T. T. P.; MAGRO, M. C. S. Efeito da simulação para a aprendizagem significativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 12, n. 12, p. 3416-3425, 2018. DOI: 10.5205/1981-8963-v12i12a237671p3416-3425-2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/237671>. Acesso em: 20 maio. 2026.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003, 35 p.

AZEVEDO, M. de O. **Teste de Progresso como instrumento de avaliação de desempenho de estudantes e gestão acadêmica para os cursos de enfermagem**. 2025. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025. DOI: 10.11606/D.22.2025.de-01072025-084751. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003303773>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACKES, V. M. S. *et al.* Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 4, 2017. DOI: 10.1590/0104-07072017001080017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9JJLVzWYjSNTGGHGcp4nJds/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 1-8, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0104-11692011000200026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/RWHrNPD7Mr9mF5hbzfDLsLm/?lang=en>. Acesso em: 20 maio 2026.

BENNER, P. *et al.* **Educating nurses: a call for radical transformation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. 256 p.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 20 maio 2026.

BES, P. *et al.* **Metodologias para aprendizagem ativa**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. 19 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595029330/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BIENSTOCK, J.; HEUER, A. A review on the evolution of simulation-based training to help build a safer future. **Medicine**, [S. l.], v. 101, n. 25, p. e29503, 24 jun. 2022. DOI: 10.1097/MD.00000000000029503. Disponível em: https://journals.lww.com/md-journal/fulltext/2022/06240/a_review_on_the_evolution_of_simulation_based.46.aspx. Acesso em: 20 maio 2026.

BISINOTTO, M. de M. **Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/775/1/MARCELA%20DE%20MELO%20BISINOTTO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 12, p. 59-62, 17 jan. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 3 out. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 134, p. 3-5, 13 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 22 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 10, p. 1, 14 jan. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 13 de fevereiro de 2026

BRASIL. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022**. Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 maio 2022. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 13 de fevereiro de 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, licenciatura e bacharelado**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem e dá outras providências. Versão das DCN/enf aprovada em reunião da câmara de educação superior/MEC 2024. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=264151-pces443-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004**. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 38-41, 16 fev. 2004. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 162, p. 34-38, 22 ago. 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html. Acesso em: 22 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. 73 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf. Acesso em: 20 maio 2026.

CAMARGO, S. C. V. *et al.* Marcos de competência para a formação de enfermeiros no Brasil: revisão de escopo. **Espaço para a Saúde**, [S. l.], v. 25, p. 1-12, 2024. DOI: 10.22421/1517-7130/es.2024v25.e1000. Disponível em: <https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosaude/article/view/1000>. Acesso em: 05 jan. 2026.

CANTO, C. A. R. D. L.; BASTOS, R. C. Avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141–158, nov. 2020. DOI: 10.18624/etech.v13i1.1091. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/1091>. Acesso em: 20 maio 2026.

CARBONI, A. **O campo da enfermagem e a incorporação do habitus de enfermeiro(a): um estudo a partir da estrutura curricular e da percepção dos estudantes de enfermagem**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10757>. Acesso em: 20 maio 2026.

CINTRA, K. A.; BOLLELA, V. R. Desenvolvimento docente para a educação das profissões da saúde: obrigatório e imprescindível. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 49, n. 2, jan. 2025. DOI: 10.1590/1981-5271v49.1-2023-0159. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Fz5Zz8x9Rg9mVsZXp8M5Zsy/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

CRIDER, C. Pedagogical content knowledge for nurse educators: An intersection of disciplines. **Teaching and Learning in Nursing**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 449-454, 2022. DOI: 10.1016/j.teln.2022.01.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1557308722000014>. Acesso em: 20 maio 2026.

CURI FILHO, W. R.; WOOD JUNIOR, T. Avaliação do impacto das universidades em suas comunidades. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 496–509, set. 2021. DOI:

10.1590/1679-395120200089. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/qxc693WKML6S36RRLbzTmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

DALBOSCO C. A. *et al.* Formação humana em perspectiva hermenêutica na área da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 1-22, jan. 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434050pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/yNZMFpmbWBQSCdWZQ8V8ZXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

DEBALD, B. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DELL'ACQUA, M. C. Q.; MIYADAHIRA, A. M. K.; IDE, C. A. C. Planejamento de ensino em enfermagem: intenções educativas e as competências clínicas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 264-271, jun. 2009. DOI: 10.1590/S0080-62342009000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/V6cfJNVLFx6C DR9myrzP6qH/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402–411, jul. 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 20 maio 2026.

EISNER, E. W. Benjamin Bloom. In: ORDOÑEZ, V; MACLEAN R. (eds). **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**. Paris: UNESCO – International Bureau of Education, 2000. p. 387–395. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TREVISOL, M. G. **Políticas de formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2019, 269 p.

FEHN, A. C.; ALVES, T. dos S. G.; POZ, M. R. D. Higher education privatization in Nursing in Brazil: profile, challenges and trends. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 1-11, 2021. DOI: 10.1590/1518-8345.4725.3417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/hqTkyL83B3MnztggQFYwZvs/?lang=en>. Acesso em: 20 maio 2026.

FERRAZ, M. A. A. *et al.* Metodologias ativas: estratégias pedagógicas na educação em enfermagem. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan. 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39417. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39417>. Acesso em: 20 maio 2026.

FONTES, F. L. L. *et al.* Utilização de metodologias ativas no curso de graduação em Enfermagem: uma oportunidade de superação do modelo ensino tradicional. **Research Society and Development**, Vargem Grande, Paulista, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11774. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/11774>. Acesso em: 20 maio 2026.

FONSÊCA, G. S. **Formação pela experiência: Revelando novas faces e rompendo os disfarces da odontologia 'In vitro'**. 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/23/23148/tde-24052016-164007/>. Acesso em: 17 set. 2024.

FOSTER, C. R. *et al.* **Educating clergy**: teaching and learning for religion's sacred professions. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 400 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, P. H. B. *et al.* Perfil de qualidade de vida e saúde mental de estudantes universitários da área da saúde. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25095. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25095>. Acesso em: 20 maio 2026.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GOETZ, L. *et al.* Representações sociais de professores de enfermagem sobre o processo de aprendizagem, enquanto aprendizes e docentes. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 2, p. 738–750, ago. 2025. DOI: 10.33871/23594381.2025.23.2.9797. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9797>. Acesso em: 20 maio 2026.

GOMES, M. da G. D. *et al.* Organização do trabalho pedagógico no curso de enfermagem: contribuições para o trabalho docente e formação do profissional enfermeiro. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32., 2024, Cuiabá/MT. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 246-255. DOI: 10.5753/semiedu.2024.32676. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/32676>. Acesso em: 20 maio 2026.

IKESHOJI, E. A. B.; TERCARIOL, A. A. de L. Estilos de Aprendizagem: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 23-49, jan. 2020. DOI: 10.7213/1981-416x.20.064.ds02. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000100003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 25 nov. 2024.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285–303, maio/ago. 2017. DOI: 10.1590/0101-6628.1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

KASSAB, S. E. *et al.* The impact of the educational environment on student engagement and academic performance in health professions education. **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 24, n. 1278, 2024. DOI: 10.1186/s12909-024-06270-9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-024-06270-9>. Acesso em: 20 maio 2026.

KINALSKI, S. da S. *et al.* Planejamento de aulas no ensino superior: o enfermeiro como educador. *In*: Congresso Internacional em Saúde: vigilância em saúde, ações de promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento, 6., 2019, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Unijuí, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/10952/9573>. Acesso em: 20 maio 2026.

LIMA, L. A. de O. *et al.* Os desafios na formação de profissionais de saúde no Brasil. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 05–15, 2025.

DOI: 10.36557/2674-8169.2025v7n5p05-15. Disponível em:
<https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/5700>. Acesso em: 22 fev. 2026.

LIMA, M. C. de. **A prática reflexiva docente e a metodologia ativa no ensino superior em saúde**. 2019. 206 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22102019-205056/pt-br.html>. Acesso em: 20 maio 2026.

LINO, M. M.; ESPINOZA, J. B. R.; SILVA, G. T. R. **Metodologías activas en la educación en enfermería: experiencias, contextos y culturalidad**. Brasília, DF: Editora ECoS, UBN, 2025. 568 p. DOI: 10.5281/zenodo.15001657. Disponível em:
<https://zenodo.org/records/15001657>. Acesso em: 20 maio 2026.

LINO, M. M.; KEMPFER, S. S. Transformação digital na educação face ao contexto da pandemia Covid-19. In: SILVA, G. T. R. (org.). **Concepções, estratégias pedagógicas e metodologias ativas na formação em saúde: desafios, oportunidades e aprendizados**. Brasília, DF: Editora ABEn; 2022. 52-61 p. DOI: 10.51234/aben.22.e17.c06. Disponível em:
<https://publicacoes.abennacional.org.br/wp-content/uploads/2023/01/e17-estrategias-metodologias-cap6.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

LUAN, T. A comprehensive review of simulation technology: development, methods, applications, challenges and future trends. **International Journal of Emerging Technologies and Advanced Applications**, [S. l.], v. 1, n. 5., maio 2024. DOI: 10.1097/MD.00000000000029503. Disponível em: https://journals.lww.com/md-journal/fulltext/2022/06240/a_review_on_the_evolution_of_simulation_based.46.aspx. Acesso em: 20 maio 2026.

LUTINSKI, J. A. *et al.* Percepções acadêmicas do processo ensino-aprendizagem: caminhos para um saber da experiência. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 2, p. 1-16, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.2-106. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10234686>. Acesso em: 20 maio 2026.

MAGALHÃES, M. dos S. C. **Uma análise da adoção das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas por preceptores de Enfermagem na atenção primária à saúde**. Niterói: [s. ed.], 2020.

MAGALHÃES, S. M. F. *et al.* Educação em Enfermagem: conceituando projeto pedagógico na visão de professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 247–253, maio 2017. DOI: 10.1590/1982-0194201700038. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ape/a/3s4DsQvLCJgtz479PtVyNx/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

MELARAGNO, A. L. P. *et al.* **Educação permanente em saúde**. Brasília, DF: Editora ABEn, 2023. DOI: 10.51234/aben.23.e25. Disponível em: <https://publicacoes.abennacional.org.br/wp-content/uploads/2023/12/e25-ed-permanente.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

MERCES, M. C. *et al.* Profissionais de Enfermagem que Exercem a Docência: Limites e Possibilidades. **Gestão e Saúde**, v. 5, n. 2, p. pag. 542-557, 2014. Disponível em:<
<http://164.41.147.155/gestaoesaude/index.php/gestaoesaude/article/view/784>>. Acesso em 08 fev. 2025.

MENEGAZ, J. do C.; BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M. Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem: expressões em diferentes contextos educacionais. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-10, ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-07072018002660016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/z6NTZV3kWdDsR4h66HBk6hg/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

MIGUEL, P. C. As Metodologias Ativas no Ensino Superior e o Papel do Professor: desafios e possibilidades no ensino presencial. In: BERETA, T. A. D. da S.; BATAGLIA, P. U. R. (orgs.). **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 151-176. DOI:

10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p151-176. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/402. Acesso em: 20 maio 2026.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p. Disponível em: <https://pergamum.ufsc.br/acervo/342574>. Acesso em: 22 mai. 2026.

MISTURA, C.; MARTINS, S. N.; LEIVAS, D. V. P. The Practice Of Teaching With The Use Of Active Teaching Methodologies In Nursing. **Scielo Preprints**, [S. l.], 2023. DOI:

10.1590/SciELOPreprints.5397. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5397>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOHAMMED, E. **The essential role of lesson planning for clinical instructor**. 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.25222.08005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/389989363_The_Essential_Role_of_Lesson_Planning_for_Clinical_Instructor?channel=doi&linkId=67dbbdddbe62c604a0df5fe97&showFulltext=true. Acesso em: 20 maio 2026.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. DA S. C. Programas de formação docente em saúde: potencialidades e fragilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 48, n. 3, p. 1-9, 2024. DOI: 10.1590/1981-5271v48.3-2023-0256. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/bdxv63XTGvD6gDQ3JYcYYsR/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

NOGUEIRA, M. dos S. C.; LIMA, T. P. P. de. Metodologias ativas na educação de jovens e adultos para a construção de contextos dinâmicos de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2024. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID2155_TB6932_11102024220458.pdf. Acesso em: 20 mai. 2026.

OLIVEIRA, A. P. C. de *et al.* Stock, composition and distribution of the nursing workforce in Brazil: a snapshot. **Revista Latino-Americana De Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 32, p. 1-11, 2024. DOI: 10.1590/1518-8345.6937.4287. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/8HH5RGTVPxTWxk3wCDFNYG/?lang=en>. Acesso em: 20 mai. 2026.

OLIVEIRA, C. A. de *et al.* Encontros e desencontros entre projetos pedagógicos de cursos de Medicina e Diretrizes Curriculares Nacionais: percepções de professores. **Interface -**

Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 25, p. 1-15, 2021. DOI: 10.1590/interface.200076. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/MCKxrgP8zBMkFYpYRs7LRBB/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

OLIVEIRA, D. A.; PIECZKOWSK, T. Z. Concepções dos docentes da escola da saúde da Unochapecó sobre estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem. **REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, Santo Antônio de Jesus, v. 11, p. 269-283, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revise/article/view/2602>. Acesso em: 20 mai. 2026.

OLIVEIRA, H. de M. F.; SOUZA, D. N. de; SOUZA, F. N. de. Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 8, p. 1-21, jan./dez. 2023. DOI: 10.13037/reae.vol8.e20239230. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/9230. Acesso em: 20 mai. 2026.

PASSOS, J. **Manifesto dos Pioneiros, marco da defesa da escola pública, universal e laica, faz 90 anos**. EPSJV/Fiocruz, 7 dez. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/manifesto-dos-pioneiros-marco-da-defesa-da-escola-publica-universal-e-laica-faz/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319–338, ago. 2013. DOI: 10.1590/S1981-77462013000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6g3FMHrpZwQgvNCnLsmWqCL/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PEREIRA, M.; MARTINS, C. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE. **RACE - Revista de Administração Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 16, n. 2, p. 681–702, ago. 2017. DOI: 10.18593/race.v16i2.13057. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/13057>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PICAWY, M. M. **PDI - Plano de desenvolvimento institucional, PPI - projeto pedagógico institucional e PPC - projeto pedagógico de curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3560>

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 2, p. 159-168, ago. 2007. DOI: 10.1590/S1413-294X2007000200008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC5JKHTR7BSf3j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PINTO, A. C. *et al.* Censo dos cursos de graduação em enfermagem brasileiros, públicos e privados. **Revista Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 6, p. 47712-47725, jun. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n6-327. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/49620>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PIRES, A.; RIBEIRO, M. de O.; PRINHORATO, H. Permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 275–301, maio/ago. 2023. DOI: 10.18764/2358-4319v16n2.2023.31. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20965>. Acesso em: 20 mai. 2026.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. 456 p. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/5067609>. Acesso em: 20 mai. 2026.

QUINTANILHA, L. F. *et al.* Formação e envolvimento docente no ensino superior brasileiro em Saúde: fragilidades e fortalezas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-15, mar. 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5293. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5293>. Acesso em: 20 mai. 2026.

RIBEIRO, M. E. dos S. *et al.* **História da educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. 121 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595024724/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RIBEIRO-BARBOSA, J. C. *et al.* Suddenly, teacher! Paths taken by nurses searching for teacher training. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 31, p. 1-14, 2022. DOI: 10.1590/1980-265X-TCE-2021-0209. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/QHZX3tqxzSHLm65Qy5GSJL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

RIBEIRO, K. R. B. *et al.* Teaching in health residencies: knowledge of preceptors under Shulman's analysis. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 4, p. 1-9, 2020. DOI: 10.1590/0034-7167-2018-0779. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/8QS5nvdnMyz4Vjn47H5k9jQ/?lang=en>. Acesso em: 20 mai. 2026.

ROCHA, B. S. U. *et al.* Principais desafios na docência em Enfermagem: uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 5, p. 1-21, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.1487. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1487>. Acesso em: 20 mai. 2026.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2024.

ROSA, O. M.; TEO, C. R. P. A.; MATTIA, B. J. Educação interprofissional e extensão universitária: conexões, conceitos-chave e diretrizes para a educação superior em saúde. **Educação**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 1-33, dez. 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17718. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17718>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SABOYA, P. G. R. *et al.* Competitividade e estratégia: novos desafios para coordenadores de cursos de IES privadas no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 252–273, maio 2020. DOI: 10.5007/1983-

4535.2020v13n2p252. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2020v13n2p252>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SAMBATTI, C. da V.; ZÔMPERO, A. de F. Os saberes docentes dos enfermeiros para atuação no ensino superior. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1–25, jan./dez. 2023. DOI: 10.5902/1984644468353. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68353>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SANTOS, C. E. dos.; LEITE, M. M. J. O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 2, p. 154–156, abr. 2006. DOI: 10.1590/S0034-71672006000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/s6hPTTdn8Kq5FwnNcMFLTHd/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SANTOS, M. I. P. *et al.* Formação de Recursos Humanos na Área da Saúde e Implementação do SUS: Análise de um Município Polo Universitário e Referência Macrorregional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 4, p. 1-8, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.4-20190307. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/5NVw4LyXJz5syxXyQ6DwQGt/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, n. 46, p. 229–244, out./dez. 2012. DOI: 10.1590/s0104-40602012000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/P6jSTcnJCKTPvpnbv4S8zN/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SEFTON, A. P.; GALINI, M. E. **Metodologias Ativas: Desenvolvendo Aulas Ativas para uma Aprendizagem Significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. 148 p.

SHEPPARD, S. D. *et al.* **Educating engineers: designing for the future of the field**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 272 p.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SHULMAN, L. S. **Depoimento de Lee Schulman no Seminário "Desenvolvimento de Docentes"**. São Paulo: Insper, 28 mai. 2010a. 1 vídeo (6 min 58 s). Publicado pelo canal Insper. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SHULMAN, L. S. **Faculty Interview Series – Inspiring Dialogue with Professor Lee Shulman**. Hong Kong: HKU Faculty of Education, 1 jun. 2020. 1 vídeo (5 min 48 s). Publicado pelo canal HKU Faculty of Education. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ReLnozETbE>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. DOI:

10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411. Disponível em:
<https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SHULMAN, L. S. Lee Shulman. [Entrevista concedida a] Daniela Ingui. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010b. Disponível em:
http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2026.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**: essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 256 p.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 587 p.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: 10.3102/0013189X015002004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SILVA, A. O. V. da *et al.* Clinical supervision strategies, learning, and critical thinking of nursing students. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 76, n. 4, p. 1-10, 2023. DOI: 10.1590/0034-7167-2022-0691. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7D99d8ydFb4YtqTH9rfWJDd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SILVA, T. M. R. da; CARVALHO, R. W. de. O processo de institucionalização do projeto pedagógico dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 13, n. 2, p. 1-10, 2023. DOI: 10.6008/CBPC2179-684X.2022.002.0001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370759124_O_processo_de_institucionalizacao_do_projeto_pedagogico_dos_cursos_de_graduacao_no_Brasil. Acesso em: 20 mai. 2026.

SOUZA, D. M. de; BACKES, V. M. S. Proposta de formação docente reflexiva como estratégia de expansão da práxis pedagógica. In: LINO, M. M.; ESPINOZA, J. B. R.; SILVA, G. T. R. (orgs.). **Metodologías activas en la educación en enfermería**: experiencias, contextos y culturalidad. v. 1, Série RIIIEE 15 años. Brasília, DF: Editora ECoS, UBN, 2025. p. 88-99. DOI: 10.5281/zenodo.15001657. Disponível em: <https://zenodo.org/records/15001657>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SOUZA, D. M. de. *et al.* Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 5, p. 1-8, 2020. DOI: 10.1590/0034-7167-2018-0976. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/fnwXZrgk9Q3ccp9mn6fTH9P/?lang=en>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SOUZA, D. M. de. **O Professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**. 2018. 457 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189503>. Acesso em: 20 maio 2026.

SOUZA, R. S. de; ELY, L. I.; TOASSI, R. F. C. Educação interprofissional em saúde: aprendizados de uma experiência inovadora de integração entre pessoas, currículos e profissões. **Pro-Posições**, v. 33, 2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/D89CT7L7vFzvexzMRjPnTny/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

SOUZA, V. R. dos S., MARZIALE, M. H. P., SILVA, G. T. R., & NASCIMENTO, P. L.. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. **Acta Paulista De Enfermagem**, 34, eAPE02631. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO02631>

SULLIVAN, W. M. *et al.* **Educating lawyers**: preparation for the profession of law. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 240 p.

TRENTINI, M.; PAIM, L.; SILVA, D. M. G. V. **Pesquisa Convergente Assistencial**: delineamento provocador de mudanças nas práticas de saúde. 3. ed. Porto Alegre: Moriá. 2014.

TREVISO, P.; COSTA, B. E. P. da. The perception of professionals from the health area regarding their training as lecturers. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017. DOI: 10.1590/0104-07072017005020015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/D89CT7L7vFzvexzMRjPnTny/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE B - Proposta De Roteiro Para A Entrevista Semiestruturada

Dados de Identificação

Gênero: _____ Idade: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação no Ensino: _____

Tempo de atuação na Instituição – _____

Especializações: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-Doc: _____

Email para envio da transcrição para validação da fala: _____

Perguntas direcionadas ao problema de pesquisa

1. Qual(is) Disciplina(s) que ministra e qual(is) fases
2. Como é planejada a disciplina?
3. Como você faz a articulação do Plano de ensino e plano de aula?
4. Quais tipos de estratégias de ensino usa nas suas aulas?
5. Como você escolhe estratégias de ensino para suas aulas/ disciplinas?
6. Já teve alguma capacitação sobre metodologias ativas? Comente
7. Existem facilidades que permitem aplicar as metodologias ativas na sua aula/ disciplina? Comente
8. Existe dificuldades para desenvolver as metodologias ativas em sua aula/ disciplina? Comente.

Conhecimento do conteúdo	O que ensina?
Conhecimento pedagógico geral	Como ensina?
Conhecimento do currículo	Em que etapa do processo de ensino se está?
Conhecimento dos alunos e de suas características	Para quem se ensina?
Conhecimento do contexto educacional	Em que acreditam e como percebem o contexto social, cultural, político e econômico?
Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos	A partir De e Para onde se ensina e de onde o outro aprende?
Conhecimento pedagógico do conteúdo	O que? Como? Quando? Onde? Por quê?

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Pesquisador: Graciela Soares Fonsêca

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 85182324.8.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.422.794

Apresentação do Projeto:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

COMENTÁRIOS: o resumo foi apresentado e está adequado.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO & HIPÓTESE: Existem dificuldades em implementar as estratégias de metodologias ativas nas aulas ministradas pelos docentes enfermeiros.

HIPÓTESE & COMENTÁRIOS: mesmo sendo estudo qualitativo a hipótese foi apresentada e está adequada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

COMENTÁRIOS: o resumo foi apresentado e está adequado.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO ∩ HIPÓTESE: Existem dificuldades em implementar as estratégias de metodologias ativas nas aulas ministradas pelos docentes enfermeiros.

HIPÓTESE ∩ COMENTÁRIOS: mesmo sendo estudo qualitativo a hipótese foi apresentada e está adequada.

TRANSCRIÇÃO ∩ OBJETIVOS: Objetivo Primário: Identificar as potencialidades e dificuldades na implementação das estratégias de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros de um curso de graduação em Enfermagem de uma cidade meio oeste catarinense. Objetivo Secundário: ∩ Identificar as estratégias de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros. ∩ Analisar os registros de uso de metodologias ativas nos planos de ensino das disciplinas específicas da Enfermagem. ∩ Discutir as potencialidades e fragilidades do uso das metodologias ativas. ∩ Propor recomendações para adequação do Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem.

OBJETIVO PRIMÁRIO ∩ COMENTÁRIOS: foi apresentado e está adequado.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS ∩ COMENTÁRIOS: foram apresentados e estão adequados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

participantes, com opiniões sobre colegas ou experiências negativas. Os participantes podem temer que suas respostas influenciem as relações com colegas ou gestores. Para minimizar esses riscos, será garantido o sigilo, anonimato e confidencialidade durante todo o processo, com a apresentação do Termo de Consentimento claro e acessível, com apresentação do protocolo de aprovação no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, e com a utilização de ferramenta segura de armazenamento e análise dos dados. Em caso de ocorrência de riscos, os pesquisadores responsáveis informarão o serviço/ local de coleta dos dados. Haja vista a não realização de procedimentos invasivos em nossa metodologia, não há maiores riscos relacionados à integridade dos participantes. Caso sejam observados riscos acima de um nível aceitável, a coleta de dados será interrompida e todo suporte será disponibilizado para os participantes, sendo os custos de responsabilidade dos pesquisadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO 4 RISCOS: Na proposta de um diálogo relacionado ao tema profissional que pode ser sensível à vivência individual, há possibilidade de os entrevistados sentirem-se desconfortáveis durante a conversa, sendo pertinente a sinalização para interromper o decurso da entrevista se assim for preferível. Como se trata de compreender o processo pedagógico de uma instituição, existe o risco de que os dados revelem informações pessoais ou sensíveis aos

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Página 02 de 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

participantes, com opiniões sobre colegas ou experiências negativas. Os participantes podem temer que suas respostas influenciem as relações com colegas ou gestores. Para minimizar esses riscos, será garantido o sigilo, anonimato e confidencialidade durante todo o processo, com a apresentação do Termo de Consentimento claro e acessível, com apresentação do protocolo de aprovação no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, e com a utilização de ferramenta segura de armazenamento e análise dos dados. Em caso de ocorrência de riscos, os pesquisadores responsáveis informarão o serviço/ local de coleta dos dados. Haja vista a não realização de procedimentos invasivos em nossa metodologia, não há maiores riscos relacionados à integridade dos participantes. Caso sejam observados riscos acima de um nível aceitável, a coleta de dados será interrompida e todo suporte será disponibilizado para os participantes, sendo os custos de responsabilidade dos pesquisadores.

RISCOS & COMENTÁRIOS: o texto foi ajustado sanando pendência anterior.

TRANSCRIÇÃO & BENEFÍCIOS: Os benefícios proporcionados a partir dos resultados deste estudo relacionam-se a possibilidade de visualizar, analisar e melhorar o processo pedagógico no curso de graduação em Enfermagem, uma vez que possibilitará correlação dos dados obtidos pelas entrevistas com os planos de ensino. Além disso, com a conclusão da pesquisa, o entendimento das realidades a partir dos diferentes objetos descritos e analisados (relatos subjetivos, dados dos planos de ensino e de referenciais teóricos), permitirá a compreensão individualizada das significâncias, a qual, sob uma ótica epistemológica, proporciona os significados assimiláveis. Assim, indiretamente, buscar-se-á a incitar a transformação da prática profissional docente em consoante com os documentos orientadores da Instituição de Ensino. A pesquisa pode identificar estratégias que ajudam os professores a melhorar suas práticas pedagógicas e desenvolver habilidades com o uso de metodologias ativas; pode contribuir no reconhecimento e valorização ao destravar os esforços e inovações promovidos pelos professores contribuindo para sua valorização no contexto acadêmico. A gestão do curso poderá beneficiar-se da pesquisa para realizar planejamento estratégico e assim melhorar a qualidade do ensino. Para os estudantes, a pesquisa poderá contribuir na melhoria na formação com a aproximação entre teoria e prática. E ao formar profissionais mais capacitados e humanizados, a pesquisa pode influenciar positivamente a qualidade do cuidado em saúde, beneficiando diretamente a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO & DESENHO: Estudo de abordagem qualitativa, descritivo, que será realizado em uma universidade do meio oeste catarinense com o curso de graduação em Enfermagem. Serão convidados a participar do estudo os quinze enfermeiros docentes, que atuam no primeiro semestre de 2025, que estejam na instituição há pelo menos um ano, além dos planos de Ensino das disciplinas específicas da Enfermagem do mesmo período. A coleta de dados acontecerá nos meses de março a junho de 2025, com utilização um roteiro semiestruturado para entrevista, com gravação em áudio e pelo roteiro de informações para os planos de ensino e serão realizadas em local reservado que garanta sigilo das informações. As gravações das entrevistas serão transcritas para o Microsoft Word® pelo pesquisador e encaminhadas ao entrevistado, através do e-mail previamente disponibilizado por ele na ocasião da assinatura do TCLE, para validar suas falas. A análise dos será realizada de acordo com análise de conteúdo temática de Minayo. A devolutiva será realizada sob a forma de artigos e publicações científicas em eventos que venham a contribuir para os avanços na área. Na proposta de um diálogo relacionado ao tema profissional que podem ser sensíveis à vivência individual, há possibilidade de os entrevistados sentirem-se desconfortáveis durante a conversa, sendo pertinente a sinalização para interromper o decurso da conversa se assim for preferível. Os benefícios proporcionados a partir dos resultados deste estudo relacionam-se a possibilidade de visualizar, analisar e melhorar o processo pedagógico no curso de graduação em Enfermagem, uma vez que possibilitará correlação dos dados obtidos pelas entrevistas com os planos de ensino. O presente estudo somente terá início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul & UFFS.]

TRANSCRIÇÃO & METODOLOGIA PROPOSTA: Estudo de abordagem qualitativa que enfatiza a compreensão de fenômenos complexos específicos, interpretando e comparando-os, sem considerar aspectos numéricos baseados em regras matemáticas e estatísticas. O caráter essencialmente interpretativo permite que os pesquisadores estudem coisas dentro dos contextos naturais destas, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem, o que permite conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

integrativos ou estudar casos em profundidade. Os pesquisadores qualitativos reconhecem que a investigação é permeada por valores e buscam respostas para perguntas que enfatizam como a experiência social é criada e ganha significado (Gil, 2021). Estudo descritivo pois está relacionado à observação, ao registro e à descrição de um caso específico ocorrido em uma amostra determinada (Polit, Beck, 2019). Serão convidados a participar do estudo todos os docentes enfermeiros do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade do meio oeste catarinense. O curso de Enfermagem conta atualmente com quinze (15) docentes enfermeiros que ministram aulas teóricas e práticas e o estágio curricular supervisionado obrigatório. A amostra será definida por conveniência e aceitação em participar da pesquisa do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A amostragem por conveniência é eficiente e tem como objetivo extrair a maior quantidade possível de informações de um número pequeno de pessoas (Polit, Beck, 2019). A coleta de dados será realizada pela pesquisadora principal e ocorrerá após o aceite da instituição e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como posteriormente ao aceite e assinatura no TCLE dos participantes. Os dados serão coletados em duas etapas: a primeira consistirá na coleta dos dados dos planos de ensino elaborados pelos docentes enfermeiros para primeiro semestre de 2025. Esta etapa acontecerá nos meses de março e abril de 2025, em uma sala específica do Núcleo Docente Estruturante - NDE, da Instituição de Ensino cenário do estudo, e será utilizada uma planilha pré-elaborada (Apêndice A) com informações pertinentes ao planejamento das aulas no contexto da disciplina e sua articulação com projeto pedagógico. Os planos de ensino estão disponíveis em plataforma eletrônica e poderão ser acessados em sala específica, reservada da instituição para liberar o acesso. O NDE tem função consultiva, propositiva e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica. O NDE é composto pelo coordenador do Curso, que o preside e por mais quatro professores. As reuniões acontecem em dois momentos: semestralmente, ou de acordo com a necessidade levantada pelo corpo docente e direção da IES. Desta forma, o NDE integra a estrutura de gestão acadêmica do curso sendo corresponsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (UNIARP, 2020). A segunda etapa da coleta de dados, que acontecerá nos meses de abril, maio, junho e julho de 2025, e consiste em uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), conduzida por meio de um roteiro orientador pela pesquisadora principal, com os quinze enfermeiros/docentes, que serão convidados e concordando em participar da pesquisa, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados será realizada em uma sala reservada, disponibilizada pela

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

Instituição de Ensino. As entrevistas serão gravadas em formato digital para serem posteriormente transcritas. As entrevistas serão gravadas em formato digital para serem posteriormente transcritas. Os dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora por um período de 5 anos. Após isso, serão deletados permanentemente.

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA e COMENTÁRIOS: as informações faltantes foram adicionadas e estão adequadas.

TRANSCRIÇÃO e CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Serão incluídos na pesquisa os docentes enfermeiros que aceitem participar do estudo, de quaisquer gêneros, que tenham pelo menos um ano de trabalho como docente na instituição. Serão informados do estudo nas reuniões de colegiado que acontecem mensalmente e, posteriormente, serão abordados individualmente, via contato telefônico, aplicativo de mensagem e WhatsApp® e em aceitem participar do estudo, será agendada a entrevista.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO e COMENTÁRIOS: foram apresentados e estão adequados.

TRANSCRIÇÃO e CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Como critérios de exclusão foram elencados: não ser mais integrante do quadro funcional da instituição; estar em férias ou licença durante o período de coleta de dados.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO e COMENTÁRIOS: foram apresentados e estão adequados.

TRANSCRIÇÃO e METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo temática de Minayo (2014) que enfatiza tanto a experiência humana subjetiva quanto o processo de codificação. A análise dos dados acontece em diferentes etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos dados.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS e COMENTÁRIOS: foi apresentada e está adequada.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

TRANSCRIÇÃO e DESFECHOS: Desfecho Primário: Espera-se identificar as metodologias ativas mais utilizadas, assim como as potencialidades e fragilidades de aplicação destas; compreender a articulação da utilização nas metodologias ativas com o projeto pedagógico do curso e refletir com os docentes enfermeiros sua prática docente em busca da melhora na qualidade do curso.

DESFECHOS e COMENTÁRIOS: foram apresentados e estão adequados.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados e 03/03/2025 a 31/07/2025

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados e 03/03/2025 a 31/07/2025

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO e COMENTÁRIOS: foi apresentado e está adequado. Caso a coleta de dados não tenha sido realizada, adequar o cronograma de execução de modo que seja iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo CEP. Em alterando o cronograma de execução, a equipe de pesquisa dará fê que a coleta de dados ainda não tenha sido realizada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: foi apresentada e está adequada.

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis:

foi atualizado e está adequado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: foi apresentada e está adequada.

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários): foi apresentado e está adequado.

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: não se aplica.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil): foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Sugere-se incluir dentro das etapas cronológicas o envio dos Relatórios Parciais (a cada 6 meses a partir da aprovação pelo CEP mediante emissão do parecer consubstanciado) e Relatório final (ao término do cronograma previsto pelo/a pesquisador/a);

Sugere-se atentar à data prevista atualmente no cronograma para início da coleta de dados, pois a depender dos trâmites éticos ainda necessários para resolução das pendências emitidas neste parecer, seria prudente o/a pesquisador/a cogitar sua postergação, já que a data de início da coleta de dados deverá ser, necessariamente, posterior à emissão do (futuro) parecer consubstanciado de APROVAÇÃO;

Sugere-se uma profunda revisão para adequações às normas vigentes da língua portuguesa (ortográfica, gramatical, de concordância);

Sugere-se mencionar a licença/autorização para o uso do software....

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.615-699
UF: SC Município: CHAPECÓ

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

Sugere-se substituir o termo *“sujeito”* por *“participante”*, convergindo com a denominação utilizada pelas Resoluções 466/2012, 510/2016 e normativas complementares.

Sugere-se utilizar os campos *“critérios de inclusão”* e *“critérios de exclusão”* da Plataforma Brasil, pois embora estes sejam opcionais, ajudam a detalhar melhor os critérios de elegibilidade dos/as prováveis participantes, esclarecendo melhor a metodologia.

Sugere-se um aprofundamento metodológico profundo no projeto, e se necessário, procurar um/uma integrante do CEP/UFFS em seu Campus para maiores detalhamentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 7.388.193, emitido em 14 de fevereiro de 2025, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.

2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.

3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2460921.pdf	27/02/2025 17:12:15		Aceito
Outros	Carta_Pendencias_2.doc	27/02/2025 17:11:57	Graciela Soares Fonsêca	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_uso_de_dados_em_arquivo_modificado_29_assinadoassinado.pdf	07/02/2025 09:22:06	Graciela Soares Fonsêca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_do_pesquisador_modificada.docx	18/01/2025 19:27:50	Graciela Soares Fonsêca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	18/01/2025 19:27:06	Graciela Soares Fonsêca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_do_pesquisador.docx	01/12/2024 20:51:19	Graciela Soares Fonsêca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.doc	01/12/2024 20:49:36	Graciela Soares Fonsêca	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.422.794

Justificativa de Ausência	TCLE.doc	01/12/2024 20:49:36	Graciela Soares Fonseca	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/12/2024 20:48:02	Graciela Soares Fonseca	Aceito
Outros	coletaпланodeensino.pdf	28/11/2024 20:56:04	Graciela Soares Fonseca	Aceito
Outros	entrevista.pdf	28/11/2024 20:55:24	Graciela Soares Fonseca	Aceito
Outros	coletaemprontuario.pdf	28/11/2024 20:54:00	Graciela Soares Fonseca	Aceito
Declaração de concordância	Ciencia_e_Concordancia_das_Instituicoes Envolvidas II.pdf	22/11/2024 15:14:05	Graciela Soares Fonseca	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 06 de Março de 2025

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa uso de metodologias ativas em um curso de graduação em Enfermagem, desenvolvida por Dayane Carla Borille, discente de Mestrado acadêmico de Enfermagem da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Chapecó, sob orientação do Professor Dra. Graciela Soares Fonsêca.

Objetivo central (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. a)

O objetivo central do estudo é: Identificar as potencialidades e dificuldades na implementação das estratégias de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros de um curso de graduação em Enfermagem de uma cidade meio oeste catarinense. E como objetivos específicos: Identificar as estratégias de metodologias ativas utilizadas pelos docentes enfermeiros; Analisar os registros de uso de metodologias ativas nos planos de ensino das disciplinas específicas da Enfermagem; Discutir as potencialidades e fragilidades do uso das metodologias ativas; Propor recomendações para adequação do Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem.

Mudanças nas diretrizes curriculares (DCNs) dos cursos da área da saúde, entre eles, da Enfermagem, recomendam que as atividades de ensino-aprendizagem teórico-práticas que compreendem toda ação educacional, acompanhada por docente, sejam realizadas em ambiente real e simulado, que reflitam experiências em Enfermagem e articulem conteúdos teóricos e habilidades práticas em todas as áreas de formação. O projeto de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, que está aguardando para homologação e publicação no diário oficial da União, recomenda os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Enfermagem, bacharelado, devem contemplar uma perspectiva pedagógica crítica e emancipatória, com metodologias ativas e inovadoras que promovam a articulação ensino, pesquisa e extensão (Projeto de Resolução, 2024).

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas

ou na própria perspectiva do professor, e geram os sentimentos de engajamento além da persistência nos estudos (Berbel, 2011).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem precisam ser revisados e reestruturados para atender as diretrizes. Considerando a necessidade que se estabelece de reflexão-ação sobre a formação em saúde, o que inclui as metodologias de ensino envolvidas no processo de ensino-aprendizagem pelos estudantes, docentes e gestores é que se justifica a importância desse estudo.

Por que o PARTICIPANTE está sendo convidado (critério de inclusão) (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 itens IV.3.a, d)

O convite a sua participação se deve à ser docente do curso de graduação em Enfermagem da Instituição de Ensino, há pelo menos um ano.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização.

Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Mecanismos para garantir o sigilo e privacidade (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3. c e)

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Os dados coletados serão armazenados em notebook de uso pessoal do pesquisador.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo do trabalho

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.a)

“A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semi-estruturado à pesquisadora do projeto, a respeito do seu exercício na docência. A entrevista acontecerá em sala reservada da Instituição, de forma a garantir a privacidade e o sigilo das informações; e sua concordância na participação da pesquisa será mediante a assinatura desse documento.

A pesquisadora utilizará um roteiro de perguntas com informações de caracterização dos participantes do estudo como: gênero, idade, tempo de formação, tempo de atuação no ensino, tempo de atuação na IES, especializações. E perguntas específicas a respeito do planejamento e execução das aulas, como: quais disciplinas que ministra e quais fases do curso; quais estratégias de ensino utiliza em suas aulas e como as escolhe; se já teve capacitações sobre metodologias ativas; quais facilidades e dificuldades encontradas na implementação das metodologias ativas.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

Gravação da entrevista

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

[☐] Autorizo gravação [☐] Não autorizo gravação

A entrevista será audiogravada e as informações serão transcritas. O registro das transcrições será enviado por email para validar suas falas.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item XI.2.f)

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. A pesquisadora principal armazenará as transcrições em arquivos no *notebook* de uso pessoal.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) aos participantes da pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3 b)

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o contribuir para visualizar, analisar e melhorar o processo pedagógico no curso de graduação em Enfermagem, uma vez que possibilitará correlação dos dados obtidos pelas entrevistas com os planos de ensino. Além disso, com a conclusão da pesquisa, o entendimento das realidades a partir dos diferentes objetos descritos e analisados (relatos subjetivos, dados dos planos de ensino e de referenciais teóricos), permitirá a compreensão individualizada das significâncias, a qual, sob uma ótica epistemológica, proporciona os significados assimiláveis. Assim, indiretamente, buscar-se-á a incitar a transformação da prática profissional em consoante com os documentos orientadores da Instituição de Ensino.

A pesquisa pode identificar estratégias que ajudam os professores a melhorar suas práticas pedagógicas e desenvolver habilidades com o uso de metodologias ativas; pode contribuir no reconhecimento e valorização ao destacar os esforços e inovações promovidos pelos professores contribuindo para sua valorização no contexto acadêmico. A gestão do curso poderá beneficiar-se da pesquisa para realizar planejamento estratégico e assim melhorar a qualidade do ensino. Para os estudantes, a pesquisa poderá contribuir na melhoria na formação com a aproximação entre teoria e prática. E ao formar profissionais mais capacitados e humanizados, a pesquisa pode influenciar positivamente a qualidade do cuidado em saúde, beneficiando diretamente a sociedade.

Previsão de riscos ou desconfortos (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3 b)

A participação na pesquisa poderá causar riscos pois na proposta de um diálogo relacionado ao tema profissional que podem ser sensíveis à vivência individual, há possibilidade de os entrevistados sentirem-se desconfortáveis durante a conversa, sendo pertinente a sinalização para interromper o decurso da conversa se assim for preferível. Haja

vista a não realização de procedimentos invasivos em nossa metodologia, não há maiores riscos relacionados à integridade dos pacientes.

Como se trata de compreender o processo pedagógico de uma instituição, existe o risco de que os dados revelem informações pessoais ou sensíveis aos participantes, com opiniões sobre colegas ou experiências negativas. Os participantes podem temer que suas respostas influenciem as relações com colegas ou gestores. Para minimizar esses riscos será garantido o sigilo, anonimato e confidencialidade durante todo o processo, com a apresentação do Termo de Consentimento claro e acessível, com apresentação do protocolo de aprovação no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, e com a utilização de ferramenta segura de armazenamento e análise dos dados.

Em caso de ocorrência de riscos, os pesquisadores responsáveis informarão o serviço/local de coleta dos dados.

Para nortear o pesquisador acesse a tabela de riscos e medidas, disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-cep/tabela-de-riscos-e-medidas-minimizadoras>

Caso sejam observados riscos acima de um nível aceitável, a coleta de dados será interrompida e todo suporte será disponibilizado para os participantes, sendo os custos de responsabilidade dos pesquisadores.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item XI.2 .h)

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

A devolutiva dos resultados acontecerá por meio da entrega da pesquisa, impresso e/ou via digital, documento formal e detalhado, incluindo os objetivos, metodologia, resultados, análise e recomendações. O documento apresenta os resultados de modo a garantir o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações.

Poderá ainda, de acordo com o interesse da instituição, ser realizado apresentação oral, oficina ou *workshop* para apresentação dos resultados e promover discussões sobre possíveis ações com base nos dados.

Sobre a Via do TCLE entregue ao participante da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.f)

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

Caçador - SC, novembro de 2024.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: 49 99981 2283

E-mail: dayane.borille@estudante.ufs.edu.br Endereço para correspondência:

Rua Porto União, nº 159 apto 202. Centro. CEP 89500- 151 Caçador - SC - Brasil

Inserir da seguinte forma: “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS”:

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.ufs@ufs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 (Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura: _____

Nome completo do membro da equipe: _____

Assinatura do membro da equipe: _____

Local: _____

Data: _____