

A prática docente em uma instituição de ensino inserida no serviço público de saúde

The teaching practice in an educational institution within the public health service

Bárbara de Caldas Melo¹

ORCID: 0000-0002-8064-9525

Fábio Ferreira Amorim²

ORCID: 0000-0003-0929-5733

Leila Bernada Donato Gottens²

ORCID: 0000-0002-2675-8085

Geisa Sant`Ana²

ORCID: 0000-0001-8914-4972

Ray Costa Portela²

ORCID: 0000-0002-4342-4183

Roger Willy Ribeiro dos Santos²

ORCID: 0000-0003-3794-1624

Leila Akemi Evangelista Kusano¹

ORCID: 0000-0002-7159-3259

1 Centro Universitário UDF. Brasília, DF, Brasil.

2 Escola Superior de Ciências da Saúde - ESCS. Brasília, DF, Brasil.

Autor correspondente: Bárbara de Caldas Melo - Centro Universitário UDF. SEP/SUL EQ704 / 904 Conj. A, Brasília – DF. [CEP: 70390-045](mailto:barbara_melo@hotmail.com). Email: barbara_melo@hotmail.com. Contato: (61) 999595745

RESUMO

Objetivo: a pesquisa teve por objetivo analisar a percepção dos docentes sobre a vivência em metodologias ativas a partir da experiência na Escola Superior de Ciências da Saúde. **Método:** trata-se de um estudo exploratório e qualitativo, com realização de entrevistas semiestruturadas com docentes dos Cursos de Graduação em Enfermagem e Medicina. Os dados foram analisados pelos softwares Iramuteq e MAXQDA. **Resultados:** nas 21 entrevistas de aprofundamento, os docentes pontuaram que as metodologias ativas são uma fortaleza para o aprendizado do discente. Como fragilidades, engessamento e erosão das etapas metodológicas do ensino. **Considerações finais:** o processo de ensino e aprendizagem em metodologias ativas tem o docente como facilitador e eles se mostraram adaptados à proposta metodológica.

Palavras-chave: Docentes; Aprendizagem Baseada em Problemas; Pesquisa; Ensino.

ABSTRACT

Objective: the research aimed to analyze the perception of teachers about the experience of active methodologies based on their experience at the School of Health Sciences. **Method:** this is an exploratory and qualitative study, with semi-structured interviews carried out with professors of the Undergraduate Nursing and Medicine Courses. The data were analyzed using Iramuteq and MAXQDA software. **Results:** in the 21 in-depth interviews, teachers pointed out that active methodologies are a strength for student learning. As weaknesses, rigidity and erosion of the methodological stages of teaching. **Final considerations:** the teaching and learning process in active methodologies has the teacher as a facilitator and they proved to be adapted to the methodological proposal.

Keywords: Teachers; Problem-Based Learning; Research; Teaching.

INTRODUÇÃO

As transformações da formação de profissionais de saúde implicam, entre outras dimensões, na reconfiguração dos saberes e das práticas de cuidado e de ensino¹. Em 2010, foi publicado o relatório “*Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*”, em uma tradução livre “*Profissionais de saúde para o novo século: transformando a educação para fortalecer os sistemas de saúde em um mundo interdependente*” realizado por uma comissão independente com a participação de pesquisadores de diversos países, que teve por finalidade recomendar inovações voltadas para a formação de profissionais de saúde com competência para lidar com os desafios para a promoção da saúde da população global no século XXI, avançando para a equidade na saúde². No relatório, é apontada a necessidade de uma nova geração de intuições de ensino baseadas em sistemas de saúde, que sejam capazes de uma formação profissional que responda as demandas de suas comunidades²⁻³.

A integração ensino-serviço deve superar a simples utilização da rede de serviços como campo de ensino, e ser uma reelaboração da articulação teoria-prática, ensino-aprendizagem-trabalho e, fundamentalmente, possibilitar a compreensão da necessidade de uma reconfiguração do contrato social das instituições de ensino. Dessa forma, deve-se considerar a interdependência entre saúde e educação, estando o currículo integrado aos serviços de saúde e comunidade³⁻⁴.

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação na área de saúde evidenciam a necessidade da adequação da formação do estudante frente às habilidades e competências para articulação do trabalho em equipe, correlacionando o ensino, os serviços assistenciais e a comunidade, além do uso de recursos digitais e tecnológicos e em metodologias ativas de ensino e aprendizagem. O objetivo é que os estudantes sejam conduzidos por um método que os capacite para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer⁵⁻⁶.

Nesse contexto, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) é uma instituição de ensino superior (IES) vinculada à Universidade do Distrito Federal (UnDF) e Secretaria de Estado de Educação, porém o seu desenvolvimento pedagógico se dá dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Saúde (SES-DF)^{3,7}. Como a ESCS é parte intrínseca da rede de serviços da SES-DF, a integração ensino-serviço-comunidade é potencializada e se torna a principal orientadora do processo de aprendizagem e da produção do conhecimento, fundamentada em metodologias ativas de ensino aprendizagem, o que possibilita a integração do estudante com a vivência da prática profissional no

desenvolvimento de suas competências em uma ação coletiva, compartilhada, pactuada e integrada entre estudantes, docentes, equipes assistenciais da rede pública e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS)^{3,7-8}. Portanto, o currículo da ESCS está inserido na nova geração de intuições de ensino baseadas em sistemas de saúde².

A atuação em uma instituição de ensino com currículo baseado em sistemas de saúde é um desafio especial aos docentes, que em grande parte tiveram a sua formação profissional e acadêmica no modelo tradicional⁸⁻⁹. O papel dos docentes nas metodologias ativas se difere do modelo tradicional, pois cabe ao professor mediar a discussão, sendo um facilitador no processo de aprendizagem, posto que o estudante é o agente principal da construção do seu próprio conhecimento¹¹⁻¹². Nesse sentido, para que os docentes exerçam uma práxis criadora e possibilite ambientes de reflexão e ação, é imprescindível que compreenda que o uso de métodos ativos implica em conhecer os modos de realização e operacionalização das metodologias, e compreender e sustentar princípios da aprendizagem crítica e reflexiva⁹.

Esse estudo teve como objetivo conhecer a percepção e a prática dos docentes quanto às vivências em uma instituição de ensino pública baseada nos serviços públicos de saúde e com uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

MÉTODOS

Pesquisa de investigação de campo, exploratória, analítica e qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes dos Cursos de Graduação em Medicina e de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), Distrito Federal, Brasil.

A ESCS oferta regularmente vagas nos Cursos de Graduação em Medicina (iniciado em 2000) e no Curso de Graduação em Enfermagem (iniciado em 2008). O corpo docente da ESCS é composto exclusivamente por profissionais de saúde da SES-DF, que também mantêm suas atuações profissionais na área de atenção e assistência à saúde no SUS do Distrito Federal, o que potencializa a vinculação da ESCS ao mundo do trabalho e à prática social^{3,8-9}.

A pesquisa foi realizada no período de abril de 2018 a setembro de 2018, sendo as entrevistas da fase qualitativa desenvolvidas por um questionário semiestruturado aplicado aos docentes aceitaram a participar da entrevista.

A entrevista composta de cinco perguntas abertas que abordaram as práticas, dificuldades e as necessidades no processo de desenvolvimento da docência na ESCS. As entrevistas foram encerradas quando observada reincidência das informações com saturação das respostas.

As entrevistas tiveram, no total, duração de cinco horas e quinze minutos e foram gravadas e transcritas sem alteração de conteúdo.

Uma leitura inicial foi realizada a fim de perceber repetição de temas e saturação dos discursos, 21 entrevistas foram consideradas para elucidar o fenômeno estudado, classificadas ao final com a letra D somado ao número sequencial da entrevista, enumerados de 1 a 21.

Os dados foram analisados conforme técnica de análise de conteúdo de Bardin¹³, que possui por propósito a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso pela comunicação, sendo realizada com auxílio dos softwares MAXQDA versão 18, para análise qualitativa de entrevistas, e *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq).

Para organização, foi utilizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com realização de análise lexicográfica do corpus textual com agrupamentos de vocábulos em função da frequência em classes, sendo selecionados apenas substantivos, verbos e adjetivos para que a análise fosse clara. Com os dados organizados e categorizados em classes foi realizada uma análise pelo pesquisador, que buscou compreender os significados e percepções do contexto estudado, proporcionando interpretação fundamentada e contextualizada¹⁴⁻¹⁶.

Foram também realizadas análises gráficas com auxílio de nuvem de palavras, análise de similitude (identificar ocorrências entre palavras e suas conexões) e análise fatorial de correspondência (permitir a descrição do vocabulário típico a partir de cada classe). Assim, realizaram-se três etapas: preparação do *corpus* textual (pré-análise), constituição das análises (exploração do material) e interpretação dos dados (tratamento/ inferência/ interpretação dos resultados)¹⁴⁻¹⁶.

O protocolo do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde com número do Parecer de Aprovação 2.473.799, e as entrevistas realizadas após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

Análise do *corpus* das entrevistas

Vinte e um docentes participaram da entrevista, sendo 11 (52,4%) do curso de graduação em enfermagem e 10 (48,6%) do curso de graduação em medicina. Desses, 19 (90,5%) tiveram a formação em cursos de graduação que adotavam modelos tradicionais de

ensino aprendizagem, 12 (57,1%) possuíam mestrado, oito (38,1%) doutorado e um (4,8%) especialização.

Conhecendo os 21 participantes da pesquisa e a partir do *corpus* geral constituído dos textos das entrevistas, o conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1 – Capacitação e educação do docente frente a metodologias ativas; Classe 2 – Incentivo à pesquisa e à formação *stricto sensu* do docente; Classe 3 – Desafios da formação e das atribuições da construção do conhecimento; Classe 4 – Potencialidades do aprendizado e a relação professor – estudante;

Classe 1 – Capacitação e educação do docente frente às metodologias ativas

Os participantes fizeram apontamentos evidenciando as atribuições do profissional em metodologias ativas caracterizando-o como facilitador, aquele que instiga o estudante frente à aquisição de saberes, organizador de conteúdos e da discussão; direciona, conduz e acompanha o desenvolvimento do estudante frente à aprendizagem. Além disso, a proximidade entre os pares permitida pelas metodologias ativas possibilita, de acordo com a fala do docente D12, a discussão, o diálogo, a construção coletiva, o olhar do outro.

O docente D6 pontua em sua fala que a metodologia ativa não é simplesmente dizer para o estudante que ele tem que ir buscar a informação ou a resposta. *Eu acho que você tem que dar meios, tem que orientar, tem que dar caminhos e para isso você tem que saber* [sobre o conteúdo]. O docente D7 evidencia que:

existe uma percepção, muitas vezes errônea, de que o professor dentro da metodologia ativa tem um papel menor. É isso é um equívoco muito grande, porque para você processar qualquer uma das metodologias ativas, mas principalmente essas com as quais a gente trabalha, que é a ABP e a metodologia da problematização, o professor ele tem sim um papel fundamental, precisa ter uma apropriação muito grande sobre as teorias metodológicas.

O levantamento no quesito capacitação em metodologias ativas, a ESCS conta com um curso de Iniciação à Prática Docente em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, que tem por objetivo integrar o docente recém-admitido no processo seletivo à metodologia da ESCS. De modo geral, os relatos se adequam à fala do docente D7:

é importante porque a gente vai tá em contato com profissionais que estavam na ESCS, já mergulhados na metodologia, então eles trazem um pouco do seu conhecimento e falam um pouco também da sua experiência. Isso nos traz alguma segurança, há a possibilidade da gente acompanhar tutoriais, acompanhar atividades de habilidades práticas.

Sobre os relatos que evidenciam pontos favoráveis em relação ao curso de capacitação em metodologias ativas, 14 docentes falam sobre o benefício de realizar a observação das atribuições como tutor com outros docentes antes de iniciarem desacompanhados. Houve também apontamentos sobre as demandas constantes de atualizações sobre a referida temática, tendo em vista a evolução dos modelos de ensino.

O docente D7 pondera ainda que [o docente] *não pode jamais se contentar com o que com o que já aprendeu, porque é a própria dinâmica da metodologia, [...] isso estimula que o tutor se atualize, porque a todo o momento ele vai tá sendo confrontado com questões que talvez ele não tenha domínio.*

Classe 2 – Incentivo à pesquisa e à formação *stricto sensu* do docente

Na intenção de elencar evidência sobre a temática de pesquisa no âmbito da ESCS, 20 docentes remeteram falas distintas sobre a questão. Entre a dualidade do investimento da ESCS ou a não valorização do fomento à pesquisa e formação, os apontamentos estavam relacionados à dificuldade de carga horária para dedicação à pesquisa, aquém da atuação em tutorias, muitas vezes realizada por arrojo e interesse pessoal do docente; procedimentos burocráticos de incitamento aos programas de extensão e de pesquisa; destaques minimamente diferentes ao docente pesquisador e ao não pesquisador, fato que também não impulsiona a permanência do docente na vivência da pesquisa. O docente D2 impulsiona em sua fala que:

aqui se você tem 20 horas, [...] acaba sendo oito horas dentro de sala, tutorial, mas tem muita dedicação ao ensino mesmo, [...] porque não são só essas oito horas e as outras livres para extensão e pesquisa, não, as outras o tempo todo também dedicado ao ensino, [...] tem pesquisa aqui na ESCS eu acho que ela caminha mais por heroísmo; uma dedicação bem mais pessoal.

Classe 3 – Desafios da formação e das atribuições da construção do conhecimento

Frente aos apontamentos dos desafios da prática docente, sete participantes proferiram pouco tempo de vivência para o curso de capacitação em metodologias ativas, o qual foi realizado além da carga horária de trabalho destes docentes, e referenciaram iniciar a atuação como docente em metodologias ativas desacompanhado, o que causou insegurança em um primeiro momento.

Outros desafios e fragilidades também são vivenciados pelos docentes na instituição, que expuseram questões referentes à adequação de suas atribuições profissionais como docente atuante em metodologias ativas, por vezes evidenciadas pelo engessamento da experiência pelas metodologias tradicionais.

Ao ser entrevistado, o docente D2 aponta certas fragilidades do processo de ensino:

nós temos também o problema de um certo engessamento, uma compreensão muito engessada, muito rígida, do que seriam metodologias ativas [...] Algumas concepções de que não seria, por exemplo, não deveria se produzir competitividade, acaba produzindo mais ainda do que uma metodologia até tradicional em alguns casos. [...] Tem muito tutorial que está mergulhado em competição, em rivalização, então isso ocorre com uma certa frequência. Então teria que ser justamente bem diferente disso, teria que ser colaborativo. Mas a palavra colaborativa praticamente inexistente aqui dentro.

Evidenciando a fala do docente D5 que:

a metodologia vai se perdendo ao longo das séries. Então vejo, assim, que a gente começa bem dentro da metodologia no primeiro ano, [...] os próprios alunos dão retorno para o pessoal da avaliação, da coordenação, que a metodologia vai se perdendo ao longo dos anos. Ou por todas aquelas condições de erosão que já são conhecidas na literatura, ou por parte do próprio aluno, ou por parte do docente. Acho super importante que o docente esteja engajado dentro da metodologia, pra ele não deixar que se fuja da metodologia. Porque se o docente deixar, o aluno vai acabar fugindo para terminar mais rápido.

Além disso, 11 participantes relataram que a rotatividade de docentes por uma diversidade de fatores leva a uma sobrecarga de funções que impedem, por vezes, a evolução de modelos de atualização entre os docentes, causando um possível esgotamento profissional.

O docente D6 descreve e reflete sobre a saída dos docentes da ESCS:

nós somos desviados de função, então tem muita gente voltando [para a assistência]. Porque algumas pessoas desavisadas acham que a ESCS é fugir do trabalho assistencial e quando chega aqui que vê que tem além do trabalho da carga horária, você tem trabalho para levar para casa, em outros horários que você teria destinado a fazer outras coisas, aí você tem que pegar, além das 20 horas, mais alguma carga horária para colocar nesse trabalho da ESCS e aí as pessoas se decepcionam e começam a voltar [para o serviço assistencial].

Outra questão mencionada foi a falta de uma carreira docente, sem a desvalorização desta atuação, a ausência de disponibilidade exclusiva para a pesquisa e o ensino, e a negativa de liberação de carga horária para a participação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O docente D19 pontua, sobre as relações de trabalho, que a integração é outro grande desafio: *hoje a gente tem três eixos, [na ESCS] trabalhamos separados, com calendários separados, agendas separadas, provas em momentos diferentes e vendo assuntos diferentes.*

Em contrapartida, o docente D5 pondera que *o pessoal da coordenação e da avaliação da própria FEPECS são disponíveis, a gente consegue acesso direto com eles, mesmo sendo um simples docente aqui, evidenciando a existência de ambientes de convivência e conformidade gerencial, com alguma desarticulação entre os docentes das diferentes séries.*

A necessidade de uma estrutura física mais adequada à prática educativa, com a carência de manutenções preventivas da instituição mantenedora, também é descrito como desafio. As salas são pequenas para grandes grupos de tutorial, e os laboratórios sofrem com falta de investimento. Doze docentes citaram as demandas de estrutura, dentre estes oito se referiram ao *campi* da medicina, localizado na Asa Norte. No entanto, os quatro docentes do *campi* da Enfermagem, na região da Samambaia, apontaram em maior quantidade as demandas de infraestrutura do ambiente acadêmico, como a localização e estrutura física do campus, a ausência de Wi-Fi público e salas de aulas com ar condicionado deteriorado com ventilação inadequada.

Em relação ao *campi* da medicina, o docente D3 pontua que:

a estrutura física a gente sabe que toda instituição pública tem mais dificuldade em relação à manutenção de estrutura física. Mas eu acho que poderia melhorar também, porque você está aqui com 12, 13 alunos numa sala, sem o ar-condicionado funcionando. Então assim, perde a atenção porque fica um ambiente desagradável, quente, então as salas poderiam ter um conforto mínimo.

Já o docente D7, fala sobre o *campi* da Samambaia:

[os desafios] são mais institucionais que é uma estrutura física mais adequada, a localização da ESCS não é legal, nós estamos em uma comunidade que tem histórico de violência, então tem uma certa insegurança. O acesso à escola não é fácil, a estrutura física da escola não ajuda.

O docente D19 relata sobre o desafio atual vivenciado pela escola em conexão com as TICs:

hoje a gente está na maioria dos hospitais inserindo tecnologias que a gente não consegue trabalhar aqui [na ESCS]. Por exemplo, uso de ultrassonografia, [...] sistema de integração com inteligência artificial, sistemas de produção com impressão 3D, métodos de pesquisa avançadas que dependem de laboratórios, essas coisas nem sempre são trabalhadas na escola de maneira geral.

Classe 4 – Potencialidades do aprendizado e a relação professor – estudante

Frente ao questionamento sobre as potencialidades da prática docente e da instituição de ensino, os docentes evidenciaram que as metodologias ativas utilizadas são fortaleza no processo de ensino-aprendizagem, além disso, o diálogo e a motivação que proporciona.

O docente D2 ressalta que *o conhecimento se constrói junto, constantemente junto, em debate, diálogo e interlocução viva.*

O docente D3 pontua sobre a fortaleza da metodologia ativa articulada com a inserção precoce na prática que *[os estudantes] se aproximam mais das pessoas, conseguem falar mais dos problemas sociais [...] são mais sensíveis aos problemas sociais, às diferenças sociais, acho que desenvolvem mais empatia com aquela pessoa que ele vai atender lá na frente.*

Frente ao desenvolvimento do discente, foram apontados o desenvolvimento crítico-reflexivo e o perfil ativo de atuação. Os docentes pontuam, ainda, questões importantes de interações satisfatórias entre as equipes de trabalho, planejamento conjunto, desenvolvimento de habilidades e diálogo.

Articulando com a resposta sobre as qualidades desenvolvidas pelos discentes, D7 reforça a atuação do docente na qual:

o professor vem com esses elementos da sua prática e do seu conhecimento trazendo questões que vão favorecer esse raciocínio complexo e aí ele vai despertando para seu próprio processo de construção [...] tanto quando ele instiga, quando ele sugere, pondera e, principalmente quando ele ajuda o estudante a sistematizar a discussão que está sendo feita dentro do grupo.

Análise gráfica das entrevistas

Procedendo a análise do *software* Iramuteq, foram realizados três tipos de construção gráfica para compreensão textual: Nuvem de Palavras, Análise de Similitude e Análise Fatorial de Correspondência. A Nuvem de Palavras permite o agrupamento de termos organizados de acordo com sua frequência textual; a Análise de Similitude identifica correlações entre as palavras utilizadas nas entrevistas, evidenciadas por representações de campos léxicos comuns constituindo uma ilustração; e a Análise Fatorial de Correspondência calcula os vocabulários tipicamente utilizados a partir de cada classe gramatical selecionada, no caso da análise procedente de substantivos e verbos¹⁵.

Esta análise resulta em um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem, em função de sua frequência de apresentação textual, representada na Figura 1. São apresentadas de forma que as palavras maiores são as de maior importância gradativamente faladas nas entrevistas. Podemos observar a relevância das palavras: estudante, pesquisa, escola, metodologia, capacitação e conhecimento.



Figura 1. Nuvem de Palavras, 2021 – adaptado Iramuteq.

Os termos referenciados, evidenciados em diversos núcleos das falas dos docentes, remetem à contextualização das vivências destes como mediadores frente ao processo de ensino e aprendizagem, ratificando o desempenho do estudante, o papel de articulador do seu conhecimento; a metodologia e a escola contribuem como bases da formação acadêmica do discente, tendo como um eixo importante do desenvolvimento a pesquisa e a capacitação.

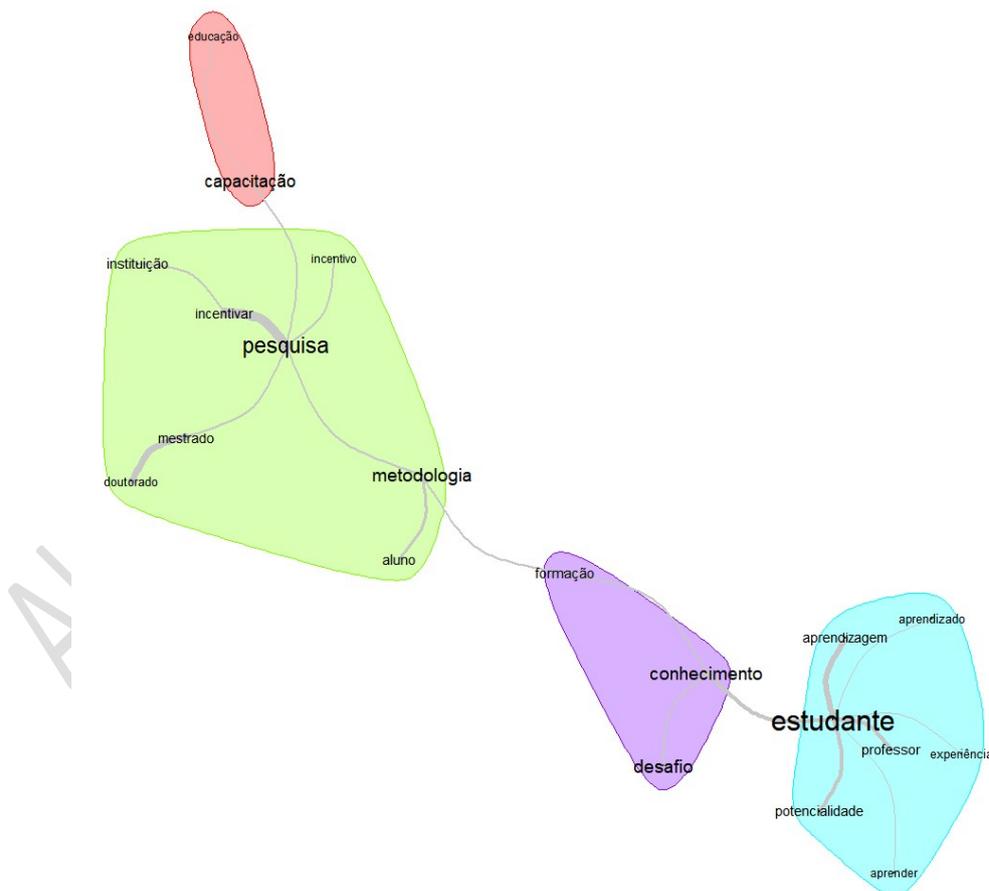


Figura 2. Resultado da Análise de Similitude, 2021 – adaptado Iramuteq.

A Análise de Similitude (Figura 2) representa a ligação entre os termos evidenciados no *corpus* textual das entrevistas, procedendo à construção de uma ilustração com as temáticas frequentemente interligadas entre as falas dos docentes. É possível evidenciar na figura os destaques aos termos: pesquisa, estudante, capacitação e conhecimento.

Nesta categorização foi possível demonstrar que a ligação entre os termos corrobora com a construção revelada na Nuvem de Palavras, conectando eixos temáticos importantes na análise das transcrições das entrevistas. A comunicação e proximidade entre os termos também aponta a constante evidência dos docentes quanto à pesquisa e o *link* que remete ao conhecimento, estudante e capacitação.

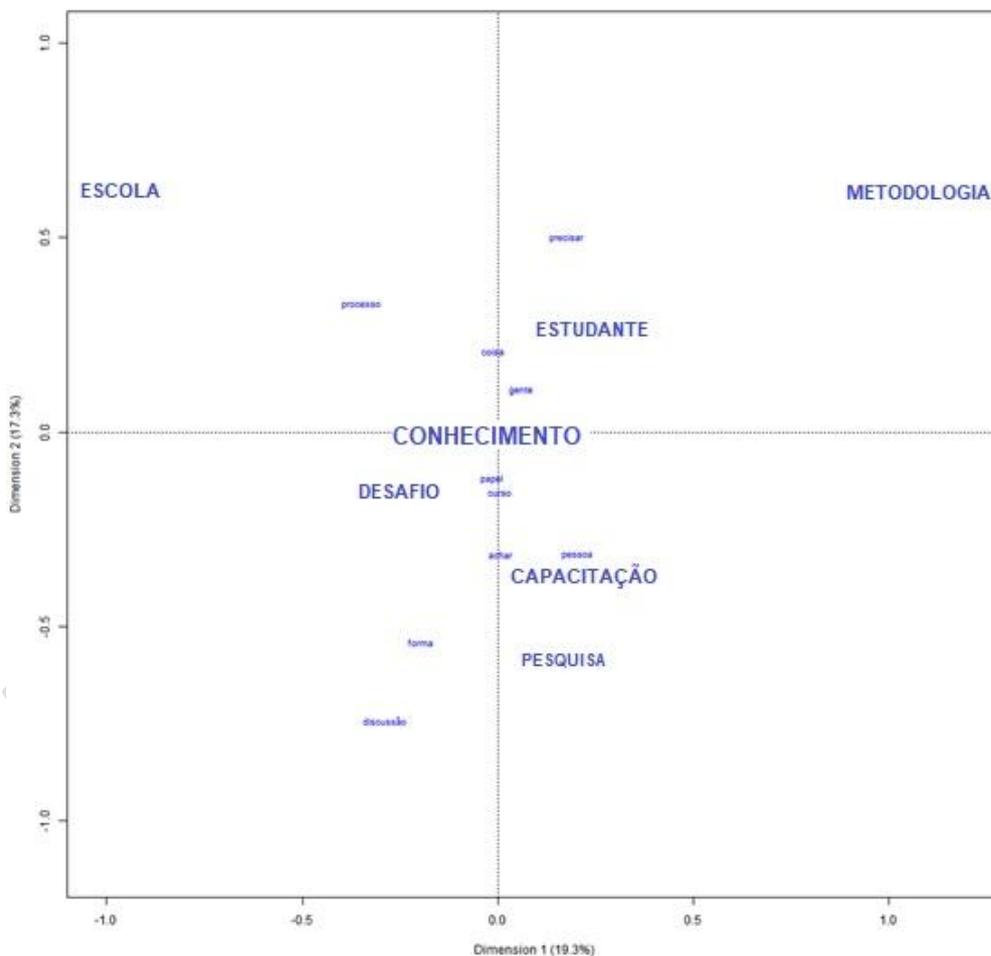


Figura 3. Representação gráfica da Análise Fatorial de Correspondência, 2021 – adaptado Iramuteq.

A análise da Figura 3, evidenciada na representação gráfica da Análise Fatorial de Correspondência, demonstra a proximidade entre as classes ou palavras, englobando o cálculo das frequências e dos valores de correlação das palavras do *corpus* textual, do cruzamento de formas ativas de substantivos e verbos. Os termos posicionados mais ao centro e em maior tamanho correspondem ao uso em maior frequência e que perpassa pela fala dos docentes em sua totalidade, portanto o substantivo conhecimento esteve comum às transcrições, enquanto os termos desafio, capacitação e estudante estiveram presentes em menor frequência e as palavras escola e metodologia com presença menos relativa aos demais.

DISCUSSÃO

A formação contínua do professor se faz necessária de modo a rediscutir as práticas pedagógicas e considerar a dinamicidade dos processos de mudanças curriculares, havendo ainda diversos professores cuja formação inicial foi baseada em metodologia tradicional.

O docente, em seu papel de educador, emerge de contextos vividos em sua formação como pessoa e como professor com valores pessoais, seu modo particular de estar no mundo, histórias de vida para construir a sua representação como professor.

Fato notável de ser analisado é que o domínio do campo de conhecimento faz a direta conexão com o ser docente, contudo, o processo ativo de ensino e aprendizagem requer mais que o domínio do campo de atuação do professor. Requer que este saiba correlacionar teoria e prática, trabalhando como moderador deste conhecimento compartilhado entre especialista e estudante¹⁷⁻¹⁹.

No processo de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes didático – pedagógicos e da experiência do docente. O ambiente universitário envolto por uma gama de práticas educativas de cunho político, social e cultural enriquece os modos de perceber o ensino e absorver aprendizagem^{17,18}.

Para Kuhnigk, Schereiner e Harendza²⁰, até a década de 70, previa-se que as experiências como docentes eram suficientemente adquiridas com os conhecimentos próprios da área de atuação e da prática assistencial, não demandando conhecimentos específicos para

tal atribuição. Hoje em dia, os autores apontam que programas de formação de professores são fundamentais para um desempenho docente adequado. Além disso, esclarecem que as formações e atualizações devem ter seu foco ampliado abarcando diferentes teorias e modelos de aprendizagem, com avaliações das intervenções realizadas que acompanhem o ritmo das mudanças curriculares.

Os docentes, para se adequarem ao modelo de ensino proposto pela IES, vivenciam o Curso de Iniciação à Prática Docente em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, que tem como estratégia a aproximação aos métodos ativos com pesquisas individuais, debates em grupo, compartilhamento de saberes e a construção do conhecimento frente a temática, participando ativamente de dinâmicas tutoriais como proposto pelos dois cursos⁹.

Nas metodologias ativas, é importante o docente compreender corretamente suas atribuições, visto que o papel do professor é de mediar à busca do conhecimento, no intuito de estimular o interesse e aprimorar habilidades para elaborar soluções criativas visando transformar a realidade social¹⁹, estimular o pensamento crítico, o engajamento e modelos de ensino interativos com uso de mídias¹⁷. A Metodologia Baseada em Projetos (ABP), um dos eixos metodológicos da ESCS, coliga o modelo centrado no estudante com a integração teoria e prática, incentivando a tomada de decisão e a proatividade, baseando-se na resolução de problemas extraídos da realidade assistencial^{11,13}.

Em um estudo de Moust, Van Barkel e Schimidt²¹, apontando sinais de erosão da ABP, já descreviam na Universidade de Maastricht o desgaste dos passos realizados nos programas de ensino depois de 30 anos de uso de metodologia ativa. É perceptível no ambiente de ensino da ESCS, dificuldades semelhantes às evidenciadas na literatura. Quanto aos sete passos, ocorrem a supressão de fases como a elaboração de hipóteses, minimizam o tempo e a realização do *brainstorming* (chuva de ideias), realizando o tutorial em quatro ou cinco etapas, pontuando que a aquisição da informação nova será menos eficiente.

Ribeiro e Scheidt¹ evidenciam que, rotineiramente, IES que adotam métodos ativos de ensino não valorizam a subjetividade e o conhecimento prévio do discente, podendo ser um fator preditor do uso inadequado das metodologias ativas, minimizando os momentos de compartilhamento de experiências e vivências, desempenhando práticas pedagógicas tradicionais, por vezes associadas ao pensamento linear, objetivo e dominador do docente.

Além desta colocação, docentes ainda guiados por suas experiências tradicionais de formação tendem a manter a prática de transmissão, transferência e memorização do conhecimento¹⁶.

Pesquisas que debatem a importância do papel do docente e da escola na contemporaneidade apontam a possível desvalorização e dispensa destes, visto a facilidade do acesso a conteúdos e informações no ambiente virtual. Porém, cabe ainda evidenciar que o processo de aquisição de conteúdo sem o professor empobrece significativamente os resultados da aprendizagem, contando que esta passa pela análise de informações, identificação de fontes e contextualização de fatos para uma aprendizagem significativa^{17,21}.

O papel do docente universitário vai além de ser facilitador e moderador do saber do estudante. Esse profissional também é capaz de colaborar com desenvolvimento de competências importantes ao mercado de trabalho, como proatividade, uso e transmissão de ideias, colaboração em equipe, consciência ética, atitudes de reflexão e críticas construtivas, além de um *link* com a academia e o mercado de trabalho, atualizando os estudantes sobre as demandas dos serviços²⁰.

A educação passa por desafios, tendo em vista que o acesso à informação acontece de modo imediato, pela Internet, e a escola, um ambiente historicamente consolidado como transmissor de conteúdos, não apresenta um grande envolvimento e dinamismo na lida com o processo expresso de comunicação atual. A incorporação do ambiente virtual traz ferramentas de pesquisa, atualizações constantes de saberes e a aquisição de informações a curto prazo e de fácil acesso, estando presente – direta e indiretamente – no cotidiano do docente e do estudante^{17,19}.

O ambiente virtual ainda permite a conexão de uma diversidade de conhecimentos, oportuniza revisões e ferramentas educacionais acessíveis em diversos níveis educacionais, o que potencializa diversos domínios e habilidades futuramente adquiridos pelos estudantes, mantendo-os constantemente atualizados do mundo²⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou evidenciar que o currículo em metodologias ativas de ensino e aprendizagem praticado pela ESCS baseia-se em modelos flexíveis, que demandam constantes atualizações no que tange às formações profissionais e adequações às novas tecnologias de comunicação. Acrescido a este ponto, evidenciam-se as atribuições dos

docentes como facilitadores e moderadores do processo de aquisição do saber frente ao estudante e conduzindo os momentos de partilha, correlacionando experiências práticas com os conteúdos teóricos.

Frente às potencialidades elencadas, se pressupõem o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem como uma fortaleza da formação dos estudantes e a Secretaria de Estado de Saúde como importante campo de atuação na prática pedagógica. Quanto às fragilidades, foram citadas a estrutura física insuficiente dos *campi* de Samambaia, do curso de enfermagem, e da Asa Norte, do curso de medicina, incoerente com a demanda e fluxo de estudantes em salas e laboratórios; o mínimo incentivo do docente à pesquisa, não dispendo de carga horária e reconhecimento para tal prática; e a evasão docente, que retornam para o quadro assistencial devido à sobrecarga de trabalho na prática docente, ausência de uma carreira docente e categorizados como servidores cedidos da assistência para a docência.

Foram salientadas demandas institucionais dos docentes, que pontuaram questões reflexivas frente a valorização da pesquisa, melhores estruturas físicas dos campus e evasão dos docentes para o retorno à prática assistencial.

Salienta-se a existência de diferentes metodologias ativas no cenário mundial que podem ser acrescidas ao modelo de ensino e aprendizagem da ESCS, possíveis de serem trabalhadas em momentos de formação continuada com os docentes, melhorando o processo de aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

1. Ribeiro FO, Scheidt E. Ecologia entre o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento complexo de Edgar Morin: possíveis aproximações. In: Cunha C, Machado MFE, Júnior IJN. (Orgs.) *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos I*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. 2018; 278p.
2. Frenk J, Chen L, Bhurra ZA, Cohen J, Crisp NI, Evans T, et al. Health professionals for a new Century: Transforming education to strengthen health systems in an Interdependent World. *The Lancet*. 2010; 376(9756): 1923-1958. DOI: [10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5)
3. Belaciano MI. Uma forma curricular: notas para uma teoria de currículo para a educação médica. Brasília. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde; 2015.

4. Hora DL, Erthal RMC, Souza CTV, Hora EL. Propostas inovadoras na formação do profissional para o Sistema Único de Saúde. *Trab. Educ. Saúde*. 2013; 11(3):471-486. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000300002>
5. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior - Resolução CNE/CES no 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União* de 3/10/2001, Seção 1e, p. 131. 2001. acesso em 18 de abr de 2019; Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>.
6. Nascimento BL, Filho OCB. Objetos virtuais de aprendizagem em saúde: experiência em disciplina de graduação. *RENOTE* [Internet]. 2018;15(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79195>
7. Amorim FF, Santana LA, Gottens LBD. A formação na modalidade de pós-graduação stricto sensu no Distrito Federal, Brasil: a experiência da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). *Ciênc. Saúde Colet*. 2019;24 (6). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.08422019>
8. Melo BC, Santana G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. *Com. Ciências Saúde*. 2012; 23(4): 327- 339. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-755235>
9. Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (BR). Relatório de atividades. 2018 [Internet] 2018. Disponível em: <http://www.fepecs.edu.br/arquivos/rafepecs32018.pdf>
10. Nassif JV, Chirelli MQ. Processo de formação de professores para atuar em Metodologias Ativas. *Atas Ciai2018. Investigación Cualitativa En Educación*. 2018;(1).
11. Bulgraen VC. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*. Capavari, 2010; 4(1). Ago/Dez. Disponível em: http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf
12. Almeida MTC, Batista NA. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Rev. Bras. Edu. Médica*. 2011, 35 (4): 468 – 478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400005>

13. Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011; 229 p.
14. Franco MLPB. Análise de Conteúdo. 2a ed. Brasília: Liber Livro Editora; 2005.
15. Ratinaud P. Iramuteq: Interface de R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de questionnaires [Computer Software] 2009. Disponível em <http://www.iramuteq.org>
16. Pereira RMP, Amorim FF, Gondim MFN. A Percepção e a prática dos profissionais da atenção primária à saúde sobre a Saúde Mental. *Interface*, 2020; 24 (1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190664>
17. Pimenta SG. Docência no ensino superior. Selma Garrido Pimenta, Léa Das Graças Camargos Anastasiou (org.). São Paulo: Cortez, 2002.
18. Struchiner M. Aprendizagem e prática docente na área da saúde: Conceitos, Paradigmas e Inovações. Biblioteca Sede Opas. Washington, DC: Opas, 2005.
19. Jacobs JCG, Muijtjens AMM, Van Luijk SJ, Van Der Vleuten CPM, Croiset G, Scheele F. Impact of institute and person variables on teachers' conceptions of learning and teaching. *Medical Teacher*, 2015. 37(8), 738-746. DOI: 10.3109/0142159X.2014.970985.
20. Kuhnigk O, Schereiner J, Harendza S. Sustained change in didactic skills - does teacher training last? *Gms Z Med Ausbild* ;30(3): Doc37, 2013. doi: 10.3205/zma000880.
21. Moust JHC, Vanbarkel HJM, Schmidt HG. Reflections on three decades of problem-based learning. *Higher education*, 2015; 50: 665–683. Disponível em: http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11328/sinais_da_erosao_-_abp_maastricht_0.pdf.