

<https://doi.org/10.51234/aben.22.e17.c01>

CONCEPÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: REFLEXÕES INICIAIS

José Renato Gatto Júnior^I
ORCID: 0000-0002-0067-6487

Brenda de Oliveira Nóbrega^I
ORCID: 0000-0002-4407-2984

Leandra Andréia de Sousa^{II}
ORCID: 0000-0002-7147-935X

Cinira Magali Fortuna^{III}
ORCID: 0000-0003-2808-6806

^I Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^{II} Universidade Federal de São Carlos,
Departamento de Enfermagem.
São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo,
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Autor Correspondente:
José Renato Gatto Júnior
E-mail: jrjgatto@gmail.com



Como citar:

Gatto Júnior JR, Nóbrega BO, Sousa LA, et al. Concepções de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação em enfermagem: reflexões iniciais. In: Silva GTR (Org.). Concepções, estratégias pedagógicas e metodologias ativas na formação em saúde: desafios, oportunidades e aprendizados. Brasília, DF: Editora ABEn; 2022. 1-16 p. <https://doi.org/10.51234/aben.22.e17.c01>

Revisor: Gilberto Tadeu Reis da Silva.
Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será abordado o tema das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, tema amplamente abordado com relação aos cursos de graduação em saúde no Brasil desde a década de 1990 e, notadamente intensificado, nas décadas seguintes à criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de profissionais da saúde⁽¹⁾ e as DCN para a formação de profissionais de enfermagem⁽²⁾. Este capítulo, portanto, faz uma aproximação teórica e reflexiva sobre o tema das metodologias ativas.

Assim, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa da literatura, foi possível apreender as principais conceituações de “metodologias ativas” que os pesquisadores brasileiros têm utilizado para sustentar as argumentações, proposições e avanços no conhecimento.

Desse modo, quando se fala em “metodologias ativas”, alguns autores trazem algumas perspectivas que vão perpassando os artigos produzidos no período de 1990-2022, em que conforme vão sendo publicados, passam a ser citados em artigos seguintes para fundamentação teórica e conceituação de metodologias ativas. As principais perspectivas sobre metodologias ativas encontradas são:

- que são formas de ensino para incentivar o protagonismo estudantil na construção de seu próprio conhecimento^(3,4);
- maneira pela qual estudante e professor caminham juntos ao longo do processo educativo^(5,4);
- construção de conhecimento por meio de processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo, com autonomia na aprendizagem⁽⁶⁻⁸⁾;
- um caminho para romper com o ensino tradicional e expositivo^(9,10);
- metodologias ativas com ênfase para a problematização e para a aprendizagem baseada em problemas⁽¹¹⁾;



- necessidade de instigar postura ativa de discentes e docentes, buscando sair da zona de conforto para mobilizar aprendizagens e construção de conhecimentos partindo de experiências prévias, da vivência na realidade e da participação nas tomadas de decisão ^(12,13);
- organização de situações que promovam a inserção e aproximação crítica de estudantes com a realidade, para levantar problemas, propor soluções e aplicá-las ⁽¹⁴⁻¹⁶⁾; dentre outros.

Nesta busca, alguns dos artigos encontrados também fazem referência a possíveis referenciais pedagógicos que sustentariam as metodologias ativas, tais como os seguintes exemplos:

- Pedagogia Crítica ^(11,17-21), dentre outros;
- Pedagogia Libertadora de Paulo Freire ⁽²²⁻²⁶⁾, dentre outros.

Aqui, referendamos o destaque à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, mesmo sabendo que a mesma compõe a corrente da Pedagogia Crítica, apenas porque foi muito recorrente o seu aparecimento nos artigos encontrados na revisão narrativa frequentemente associada às metodologias ativas.

No entanto, é preciso destacar também que têm sido encontradas na literatura associações teóricas inconsistentes entre métodos e autores referenciados como, por exemplo, atribuir a Paulo Freire a Aprendizagem Baseada em Problemas. Nesse sentido, como fica a práxis pedagógica e sua cientificidade? Pensadores do campo da pedagogia universitária ⁽²⁷⁻²⁹⁾ já têm alertado para um olhar científico acerca do exercício do magistério e as aproximações entre conceitos, teorias e práticas, resguardando a íntima relação entre si e inclusive com um projeto ético, técnico, estético e político de sociedade.

Contudo, nos últimos anos, no Brasil, tem sido notório o desprestígio às questões pedagógicas e relacionadas à educação, notadamente por meio de políticas cujos processos decisórios falharam em seus aspectos democráticos e se utilizaram de métodos frágeis no campo da consulta popular e muitas decisões têm sido impostas autoritariamente, muito fortemente influenciadas pela lógica do capital e com foco no aspecto mercadológico.

Muita resistência defensiva - no sentido atribuído ao termo por Gilles Monceau em sua tese de doutorado ⁽³⁰⁾ como um momento de enfrentamento para defesa daquilo que foi instituído anteriormente - tem sido organizada contra a Educação à Distância (EAD) na Enfermagem, justamente porque este modo de operacionalizar a educação responde muito mais aos propósitos mercadológicos do que formativos ⁽³¹⁻³⁵⁾.

E esta resistência se fortaleceu após a experimentação do “ensino remoto” - diferentemente do EAD, no ensino remoto, professores e estudantes apesar de estarem separados remotamente se encontram de forma síncrona para as aulas em ambientes e plataformas virtuais. O ensino remoto emergencial já fez formadores enfermeiros e estudantes de graduação em enfermagem experimentarem os dilemas da não presencialidade na formação durante a Pandemia de Sars-Cov-2, tal como excessivas abordagens cognitivistas (grande foco na apropriação cognitiva de conteúdos específicos das áreas de conhecimento) ⁽³⁶⁻³⁸⁾ não realização de estágios, práticas profissionais e em laboratório, ou ainda, quando houve estágio, aconteceu de forma rápida, desarticulada e com menor inserção nos serviços de saúde, considerando que grande parcela dos serviços de saúde estavam lotados ⁽³⁹⁾.

Esta questão não foi diferente para outros níveis e modalidades educacionais. Nos cursos técnicos de nível médio em enfermagem já se havia iniciado a utilização de metodologias ativas para maior envolvimento de estudantes no processo de ensino e aprendizagem ⁽⁴⁰⁾ e durante a pandemia de Sars-Cov-2, houve a necessidade da intensa utilização de tipos específicos de metodologias ativas para conseguir manter a formação de profissionais nesse cenário bastante conturbado ^(41,42).

No âmbito da pós-graduação, também é possível perceber o quanto as estratégias cognitivistas imperaram durante a pandemia de Sars-Cov-2, como se pode observar em alguns estudos ⁽⁴³⁾.

Nesse contexto, apesar de ser inevitável o ensino remoto por conta da situação pandêmica, foi possível colocar em análise e fazer emergir algumas questões relacionadas às desigualdades sociais e falta de políticas públicas afirmativas para camadas da população que buscavam propósitos educacionais quando da chegada repentina da pandemia ^(44,45).

Com esta breve aproximação às produções acadêmicas sobre metodologias ativas, foi possível observar alguns caminhos convergentes e divergentes com relação à fundamentação pedagógica nas escolhas realizadas e nas concepções, notadamente destacando o período pandêmico que forçosamente obrigou a utilização de determinadas metodologias ativas relacionadas com o campo da informática e das mídias digitais.

Portanto, após alguns apontamentos contextuais, este capítulo vai propor uma reflexão teórica sobre concepções de metodologias ativas na formação em enfermagem (nível médio, graduação e pós-graduação), a fim de provocar contínuos debates sobre este tema.

OBJETIVO DO CAPÍTULO

Produzir reflexões iniciais sobre as concepções de metodologias ativas no campo da formação e educação em enfermagem no Brasil.

APRESENTAÇÃO DE REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Após esta breve apresentação da utilização metodologias ativas no campo da formação em enfermagem, apresentaremos uma discussão teórica para ajudar a elucidar as nuances pedagógicas contidas na utilização destas terminologias e das respectivas/referidas práticas sociais que as têm acompanhado. Para esta reflexão, tomar-se-á, como ponto de partida, as reflexões já produzidas por nós em tese de doutorado ⁽²⁹⁾.

Muitos são os aventureiros do campo da saúde, como nós, que colocam em discussão as metodologias ativas para a formação em enfermagem (educação básica/nível médio, educação superior/graduação e pós-graduação). Os propósitos destas discussões têm residido nas necessárias transformações tanto dos profissionais já formados, como dos estudantes em formação e também os docentes que formam para o SUS, na tentativa de alcançar as diretrizes formativas que, no caso da graduação em enfermagem, destacou em suas DCN a explícita formação para o projeto ético, técnico, estético e político que é o SUS ⁽⁴⁶⁾.

É consenso que as metodologias ativas nascem fortemente influenciadas pela Pedagogia Renovada (ou Escola Nova/Escolanovismo) e contrariamente posicionadas à Pedagogia Tradicional. Quando partem das primeiras, se sustentam em características como a necessidade de centralidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, foco na aprendizagem, busca pelo protagonismo estudantil na construção/produção do conhecimento e, no tocante às práticas tradicionais de ensino, se contrapõem às exposições, memorizações, narrações, passividade no processo focado no ensino ⁽⁴⁷⁾.

Quando as metodologias ativas se afiliam à tendência pedagógica renovada, o foco acaba se encerrando em processos de apropriação cognitiva de conhecimentos e saberes, com alguns elementos do campo da afetividade, no sentido de controle de expressão e emoções, o que sobremaneira contribui para a manutenção e sustentação do *status quo* e do sistema produtivo capitalista e neoliberal ⁽⁴⁸⁾. Os principais teóricos que contribuem nessa discussão e que corroboram direta ou indiretamente para essa perspectiva de metodologias ativas são: David Ausubel, com a aprendizagem significativa fundamentada no cognitivismo; e Carl Rogers, com a aprendizagem significativa, também fundamentada no cognitivismo, no afetivo e na dimensão psicomotora ⁽⁴⁹⁾.

Contudo, as metodologias ativas também têm sido afiliadas e fundamentadas na Pedagogia Crítica, notadamente na corrente da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, mesmo havendo artigos que têm associado juntamente com a Pedagogia Libertadora a Pedagogia Renovada de forma conceitualmente inadequada ^(47,50,51). Essa relação incongruente de metodologias ativas ao mesmo tempo fundamentadas na Pedagogia Renovada e na Pedagogia Libertadora pode se dever ao fato de que as metodologias ativas terem sido olhadas de forma

reducionista como se fossem meros métodos aplicáveis e de forma instrumental (o método pelo método), causando superficialmente a sensação de possibilidade de articulação, sem o cuidado de reconhecer que elas respondem a finalidades educativas divergentes.

Enquanto a Pedagogia Renovada tende a atender mais precisamente aos pressupostos positivistas, não trazendo para o cerne da formação a relação de classes sociais e relações de poder instituídas na sociedade e, portanto, favorecendo a construção e apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a manutenção da sociedade capitalista; a Pedagogia Libertadora, que se fundamenta na dialética, se preocupa com os aspectos contraditórios presentes nas relações humanas e os reconhece nos processos educacionais e, mais especificamente, busca a libertação das classes oprimidas por meio de uma aproximação consciente, crítica, e transformadora da realidade ⁽⁴⁸⁾, num contínuo processo de aprender e transformar(-se). Por estes aspectos teóricos e pedagógicos respondendo a ideais diferentes, compreende-se que não há possibilidade de articulação entre Pedagogia Renovada e Pedagogia Libertadora.

A partir das premissas apresentadas, traçamos duas perspectivas mais explicativas para as metodologias ativas: metodologias ativas que em seu desenvolvimento participam das transformações das práticas sociais e da realidade imediata e se aproximam da Pedagogia Crítica; e as metodologias ativas que teorizam sobre as transformações necessárias às práticas sociais e da realidade, e que não se aproximam dos pressupostos da Pedagogia Crítica.

METODOLOGIA ATIVA QUE PARTICIPA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E DAS TRANSFORMAÇÕES DA REALIDADE

Esta abordagem de metodologia ativa está relacionada com abordagem que enfatiza o protagonismo dos estudantes, a aprendizagem, e se fundamenta na Pedagogia Crítica (teoria dialética ou histórico-crítica). Ela pressupõe uma integralidade na contextualização do processo educacional, tocando na relação de classes sociais e sua relação com os tipos de processos educativos; discute a relação de poder, as desigualdades sociais causadas pelo acirrado capitalismo e seus dispositivos de manutenção, tal como o intenso processo de financeirização e mercadologização da sociedade, notadamente na vertente atual neoliberal. Assim, a aproximação ensino-serviço-comunidade e os estágios desde os anos iniciais são terrenos férteis para o desenvolvimento deste tipo de metodologia ativa, envolvendo estudantes, professores, profissionais da saúde, usuários do SUS, dentre outros, não como meros espectadores, mas agentes ativos, em que não se atenha apenas a teorias e tampouco repetições contínuas de ações e procedimentos, mas buscando dar sentido suas ações e reflexões durante vários e variados momentos pedagógicos com trocas recíprocas nos processos de ensino-aprendizagem ^(29,52).

As principais características dessa modalidade de metodologia ativa concernem principalmente maior envolvimento de discentes e docentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, compartilhando tomada de decisão, aproximação à construção de conhecimentos de forma crítica, consciente e corresponsável, busca de ressignificação e problematização de conceitos, ações e atitudes etc., análise contextualizada e corresponsabilizada das ações de saúde nos serviços em momentos de integração ensino-serviço-comunidade, dentre outros ⁽²⁹⁾. A finalidade última é a produção de modos de ser e estar em sociedade com maior nível de participação e fundamentando as escolhas na ciência.

Exemplos de processos de ensino-aprendizagem que se aproximam desta lógica são momentos, encontros, disciplinas etc. que acontecem de maneira teórico-prática (aqui entendendo prática como prática social ⁽⁵³⁾ que interlaçam momentos em sala de aula com imersões na realidade e trabalham com projetos ou planejamentos que interconectam o processo de ensino-aprendizagem com as necessidades coproduzidas na parceria com os trabalhadores dos cenários onde as imersões acontecem. Assim, o ciclo pedagógico ⁽⁵⁴⁾ parece ser potente nesta direção, assim como o uso do arco de Magueres ⁽⁵⁵⁾. É possível associar outras estratégias de ensino-aprendizagem para intensificar essas metodologias ativas, tal como a escrita/narrativa de

forma crítica e reflexiva, reportando ao processo vivenciado pelos integrantes, num ir e vir, no qual saberes são ressignificados, coconstruídos e reconstruídos ⁽⁵⁶⁾.

Outro exemplo é a metodologia da problematização ⁽⁴⁶⁾, fundamentada na perspectiva freireana, em que com várias aproximações com a realidade problemas são levantados em contexto, discutidos, realizadas propostas de superação e planejamentos para implementação das possíveis soluções. Nesse sentido, há intensa valorização das discussões dos modos como a sociedade tem se produzido, colocando em análise as desigualdades sociais e de oportunidades entre as pessoas.

Outro método que pode estar alinhado ou não com a lógica das metodologias ativas que participam da transformação da realidade social é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou também conhecida como *Problem Based Learning* (PBL), que consiste em estudo sistemático de situações de aprendizagem (casos) trazidas pelos professores aos estudantes, para que estes discutam em sala de aula, analisando as especificidades de cada situação e propondo soluções ⁽⁴⁶⁾. Entretanto, é preciso destacar que se este método foca intensamente no desenvolvimento e apropriação cognitiva de conteúdos previamente selecionados e que ao debaterem cognitivamente estes conteúdos por meio de problemas (reais ou fictícios), os estudantes se apropriam dos conteúdos e problemas de forma teórica por meio da prática de reflexão e crítica. Este método se aproximaria da lógica das metodologias ativas que participam da transformação da realidade social caso fizesse parte de um grande processo de ensino-aprendizagem em que os problemas discutidos emanassem diretamente da realidade social (serviços de saúde), identificados também pelos estudantes que imergem nos serviços e as soluções pudessem ser discutidas com os trabalhadores dos serviços, buscando possibilidades de implementação. Caso contrário, se aproxima mais das metodologias ativas que teorizam sobre a transformação social, que serão abordadas logo mais.

Ainda, com relação à problematização, além da lógica freireana ⁽⁴⁶⁾, há uma proposta elaborada por Saviani, fundamentada na pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos ⁽⁵⁷⁾. A problematização na lógica savianiana propõe imersão na realidade, problematização do vivenciado, instrumentalização, catarse e prática social, tendo o professor como mediador, utilizando-se de sua prévias inserção histórico-social e relação com determinados conteúdos e problemas da realidade (de certo modo com sínteses um tanto mais elaboradas). Nesse sentido, o papel do professor é crucial para apoiar os estudantes (com visão de certo modo mais sincrética da realidade) na elaboração dos conteúdos. Para tanto, o autor entende a importância de se utilizar dos conteúdos previamente sistematizados pela humanidade e, cabe-se destacar, pela lógica dos dominadores, uma vez que os dominados precisam tomar ciência destes conteúdos e usá-los nos movimentos de rupturas com as lógicas dominantes instituídas. Isso acontece nos momentos de confrontação das teorias com as vivências.

METODOLOGIA ATIVA QUE TEORIZA SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Neste modelo de metodologias ativas, o enfoque é sobre os estudantes como protagonistas em seus processos cognitivos, em que teorizam, refletem e elaboram críticas a situações reais ou fictícias, notadamente em sala de aula. Apoiadores desta lógica de aprendizagem são os que postularam sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel, sobre a aprendizagem significativa de Carl Rogers ⁽⁴⁹⁾, sobre o aprender fazendo Jacques Delors ⁽⁵⁸⁾ e sobre a aprendizagem experiencial de John Dewey ⁽⁵⁹⁾. É um tipo de metodologia ativa que se fundamenta melhor na lógica da Pedagogia Renovada e, por não problematizar a relação de poder, de classes sociais, não tocar nas desigualdades sociais e de oportunidades e suas assimetrias acentuadas pelo modelo político-econômico capitalista e neoliberal no core desta abordagem pedagógica e por não destacar mais explicitamente suas finalidades educativas, acaba sendo classificada como abordagem que se alinha melhor com a teoria positivista ⁽⁴⁸⁾.

Sendo assim, as metodologias ativas, nesta perspectiva, utilizam-se de estratégias com intenso envolvimento estudantil em atividades, em práticas de habilidades, enfatizando as dimensões procedimental e

cognitiva na produção de conhecimentos/saberes. Contudo, nesta lógica não há valorização do contexto sócio-histórico em que estas técnicas e/ou procedimentos, conhecimentos e saberes, foram construídos e quais são as finalidades educativas últimas e sua articulação com o projeto político, técnico, ético e estético de sociedade. Nesta direção, observam-se discursos de tornar os estudantes mais ativos e autônomos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive oferecendo mais ‘liberdade’ e ‘tempo’ para escolhas dos melhores momentos para que os estudantes estudem, associando algumas tecnologias digitais à distância para que os estudantes possam ver vídeos, ler textos sozinhos e fazer resenhas, análises, dentre outros, que intensificam mais ainda a apropriação cognitiva dos conteúdos. Aqui, podem estar contidos alguns modelos de aprendizagem baseada em problemas e alguns tipos de simulações de casos fictícios.

À guisa de (não) conclusão, é preciso destacar que ambas as abordagens de metodologias ativas apresentadas neste capítulo buscam romper com métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário observar que os métodos são apenas caminhos para se chegar a um propósito e finalidade. Se os propósitos e finalidades educativos não forem revisitados e revisados, juntamente com a mudança metodológica, não há sentido em mudar métodos, pois é possível se chegar ainda em lugares tradicionais. Nesse sentido, métodos podem ser usados dentro de tendências pedagógicas de acordo com suas finalidades, podendo haver uma aula expositiva tão dentro de uma perspectiva pedagógica libertadora como pode haver uma roda de conversas totalmente numa abordagem tradicional. O método em si (o método pelo método) é esvaziado de sentido e pouco se contribui para a educação aplicá-lo sem uma discussão ampliada com os pares e envolvidos no processo e sem analisar os projetos político-pedagógicos onde se inserem.

Quando Freire⁽⁶⁰⁾ fala da importância da rigorosidade metódica e a explica ao longo de seu capítulo na Pedagogia da Autonomia, ele resgata a importância de sermos fiéis às correntes pedagógicas, aos pressupostos e finalidades das mesmas e buscando coerência na escolha dos métodos mais adequados não apenas para a apropriação cognitiva de conhecimentos ou ainda construção cognitiva dos mesmos, mas, além disso, conseguir fazer também uma “leitura do mundo”, buscando coerências entre os conteúdos construídos com as necessárias rupturas e transformações que a realidade social demanda.

Estas reflexões podem contribuir para a formação em enfermagem tanto na Educação Básica para a formação de profissionais técnicos de nível médio, como na Educação Superior para a formação em graduação (bacharelado e licenciatura em enfermagem) e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Cabe destacar que neste capítulo, não se buscou esgotar ou terminar esta discussão que é sempre complexa e cheia de contradições, nem limitar as discussões a estes pontos apresentados e tampouco desqualificar outros pontos de vistas riquíssimos para os pressupostos teóricos e dialéticos almejados para esta discussão.

Nesse sentido, este capítulo busca destacar o quanto é preciso fazer o movimento inverso quando do desejo e ou necessidade de uso de metodologias ativas, buscando primeiro os fundamentos, as finalidades e propósitos educativos e formativos para depois ver a coerência com propostas ativas e sua articulação com os projetos maiores da sociedade, tal como, por exemplo, no campo da saúde, a formação para o SUS, a transformação contínua dos serviços para se alinharem aos pressupostos e diretrizes do SUS, dentre outros.

Assim, encontramos o terreno para destacar o quanto tivemos que utilizar intensamente em muitos momentos da Pandemia de Sars-Cov-2 metodologias ativas que teorizavam sobre as necessidades de transformação da realidade social e ainda com a fragilidade do encontro virtual e remoto. Fica claro que tivemos que lançar mão destas perspectivas devido à unicidade da situação pandêmica, mas também temos demonstrado por meio de publicações a dificuldade de manter as perspectivas de formações na lógica da pedagogia crítica, com metodologias ativas que participam das transformações das práticas e da realidade social na direção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime^(29,61,62).

Atentar a estes aspectos será um grande desafio para docentes e discentes engajados com a busca de um projeto político, técnico, ético e estético de sociedade mais justa, democrática e equânime para seus habitantes. Atuar nos processos formativos e ocupar espaços de tomada de decisão com apoio e sustentação social e de forma democrática serão as principais estratégias para romper com lógicas tradicionais e associadas a anseios neoliberais para a educação e para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

O texto deste capítulo se fundamentou nos produtos da tese de doutorado do autor principal ⁽²⁹⁾, ampliado com as reflexões dos demais coautores. Este capítulo, portanto, é oriundo de projetos que contaram com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob processo n.º 147900/2014-0 e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob processo n.º 88881.133978/2016-01.

REFERÊNCIAS

1. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem [Internet]. 2001 [cited 2022 Sep 05]. Available from: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
2. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 1.133, de 7 de agosto de 2001, sobre as Diretrizes Curriculares da Medicina, Enfermagem e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001 [cited 2022 Sep 05]; Seção 1E, p. 131. Available from: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>
3. Prado ML, Velho MB, Espindola DS, Sobrinho SH, Backes VMS. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery*. 2012;16(1):172-7. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>
4. Reibnitz KS, Prado ML. Inovação e educação em enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 240 p.
5. Vannuchi MTO, Campos JJB. A metodologia ativa na residência em gerência do curso de enfermagem da UEL. *Cogitare Enferm*. 2007;12(3):358-64. <https://doi.org/10.5380/ce.v12i3.10034>
6. Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciênc Soc Hum*. 2011;32(1):25-40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
7. Sousa FWM, Lopes JKC, Silva MLD, Carneiro MSM, Oliveira LS, et al. Ampliando a sala de aula: o uso de metodologias ativas na monitoria acadêmica. *Rev Saúde.Com*. 2020;16(2):1791-5. <https://doi.org/10.22481/rsc.v16i2.5742>
8. Brito LS, Ribeiro LS, Ulisses LO, Ortiz MFA, Whitaker MCO. Experiência de discentes de enfermagem em metodologias ativas na atividade de ensino docente. *Rev Baiana Enferm*. 2017;31(3):1-8. <https://doi.org/10.18471/rbe.v31i3.21715>
9. Fontana RT, Wachekowski G, Barbosa SSN. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. *Educ Rev*. 2020;36:e220371. <https://doi.org/10.1590/0102-4698220371>
10. Lôbo ALSF, Santos AAP, Comassetto I, Farias MMPC, Silva NL. Uso de metodologias ativas no ensino de enfermagem durante a pandemia pelo COVID-19: uma revisão integrativa. *Res Soc Develop*. 2022;11(1):e14911124901. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24901>
11. Marin MJS, Lima EFG, Paviotti AB, Matsuyama DT, Silva LKD, Gonzalez C, et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Rev Bras Educ Méd*. 2010;34(1):13-20. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>
12. Oliveira GKS, Rodrigues KC, Freitas MAO. Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: um enfoque na formação de enfermeiros. *Rev Sustinere*. 2019;6(2):281-99. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.36366>
13. Melo TO, Tacahashi DS, Freitas PPS, Oliveira PN. O olhar do docente acerca dos alunos que trabalham inseridos nas metodologias ativas da aprendizagem. *Rev Fac Ciên Méd Sorocaba [Internet]*. 2014 [cited 2022 Sep 07];16(3):134-8. Available from: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/17648>

14. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP*. 2012;46(1):208-18. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>
15. Luckesi CC. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. 292 p.
16. Diaz-Bordenave J, Pereira AM. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes; 2014. 360 p.
17. Berbel NAN (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL; 1999. 196 p.
18. Mesquita SKC, Meneses RMV, Ramos DKR. Active teaching/learning methodologies: difficulties faced by the faculty of a nursing course. *Trab Educ Saúde*. 2016;14(2):473-86. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>
19. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saúde Pública*[Internet]. 2004[cited 2022 Sep 07];20(3):780-78. Available from: www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15.pdf
20. Soares LS, Silva NC, Moncaio ACS. Metodologias ativas no ensino superior: opiniões, conhecimentos e atitudes docentes. *Rev Enferm UFPE*. 2019;13(3):783-95. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v13i3a236317p783-795-2019>
21. Ribeiro WA, Fassarella BPA, Neves KC, Evangelista DS, Torres RM, Sousa CAS. Implementação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem. *Res, Soc Develop*. 2020;9(7):e708974709. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4709>
22. Magalhães MSC, Sousa ÂC, Azevedo GM. Contribuições da Preceptorial de Enfermagem no contexto da Atenção Primária à Saúde sob a perspectiva das metodologias ativas. *Res, Soc Develop*. 2020 [Citado 2022 Set 06];9(7):e270973681. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3681>
23. Dias GAR, Santos JPM, Lopes MMB. Arco da problematização para planejamento educativo em saúde na percepção de estudantes de enfermagem. *Educ Rev*. 2022;38:e25306. <https://doi.org/10.1590/0102-469825306>
24. Villardi ML, Cyrino EG, Berbel NAN. A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2015. 118 p. <https://doi.org/10.7476/9788579836626>
25. Ministério da Saúde (BR). *II Caderno de Educação Popular e Saúde: Textos Básicos de Saúde* [Internet]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014 [cited 2022 Sep 05]. 224 p. Available from: http://bvmsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf
26. Souza EFD, Silva AG, Silva AILF. Metodologias ativas na graduação em enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso. *Rev Bras Enferm*. 2018;71(suppl-2):920-4. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0150>
27. Benedito AV, Ferrer V, Ferreres V. *La Formación Universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1996. 242 p.
28. Pimenta SG, Anastasiou LDGC. *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 279 p.
29. Gatto-Júnior JR. O professor-enfermeiro e a docência no ensino superior: entre teorias pedagógicas e o gerencialismo[Tese] [Internet]. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018 [cited 2022 Sep 05]. <https://www.doi.org/10.11606/T.22.2019.tde-19032019-163033>
30. Monceau G. Le concept de résistance en éducation. *Pratiques de formation: analyses*. 1997 [cited 2022 Sep 06];(33):47-57.
31. Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN). Carta do 15º SENADEn [Internet]. Curitiba, PR, 31 de agosto de 2016. [cited 2022 Sep 05]. Available from: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2019/02/15SENADEN2016.pdf>
32. Sanes MS, Neves FB, Pereira LEM, Ramos FRS, Brehmer LCF, Vargas MAO, et al. No to distance education! production of meaning of discourses of nursing representative entities. *Rev Bras Enferm*. 2020;73(5):e20190465. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0465>
33. Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN). ABEN contra retrocessos na formação em enfermagem [Internet]. Brasília, 17 de maio de 2021[cited 2022 Sep 05]. Available from: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2021/05/Manifesto-DCN.pdf>
34. Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN). Carta de Florianópolis para a Enfermagem brasileira [Internet]. Florianópolis, SC, 28 de agosto de 2021[cited 2022 Sep 05]. Available from: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2021/09/CARTA_FLORIANOPOLIS_ENFERMAGEM_BRASILEIRA_72oCBEn.pdf
35. Soares FA, Rocha KKA, Portela RA, Silva ACO, Corrêa RGCF, Oliveira BLCA. Cenário da educação superior à distância em saúde no Brasil: a situação da Enfermagem. *Esc Anna Nery*. 2021;25(3):e20200145. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0145>

36. Bastos MC, Canavaro DA, Campos LM, Schulz RS, Santos JB, Santos CF. Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. *Rev Min Enferm* [Internet]. 2020[cited 2022 Sep 05];24:e-1335. Available from: <http://www.revenf.bvs.br/pdf/reme/v24/1415-2762-reme-24-e1335.pdf>
37. Rodrigues PS et al. Aprendizagem baseada em problemas no ensino remoto: vivências de estudantes de enfermagem na pandemia covid-19. *Rev Min Enferm*. 2021 [cited 2022 Sep 06];25:e1407. Available from: <http://www.revenf.bvs.br/pdf/reme/v25/1415-2762-reme-25-e-1407.pdf>
38. Spessoto M, Spessoto R. A experiência de acadêmicos de Enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2). *Rev Espaço Pedag*. 2022;28(2):470-89. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11801>.
39. Moreira CL, Tonon TCA. Desafios de estudantes concluintes do curso de bacharelado em enfermagem, diante do estágio supervisionado e a pandemia da Covid-19. *Res, Soc Develop*. 2021;10(7):e25710716640. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16640>
40. Fiorese L et al. O uso de metodologias ativas em aulas de enfermagem. *Rev Destaq Acad*. 2020;12(3):57-68. <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v12i3a2020.2516>
41. Dias FSS, Lima CCM, Fernandes TF, Queiroz PSF. O ensino remoto na pandemia da COVID-19: opinião de estudantes de um curso técnico em enfermagem. *Rev Eletrôn Acervo Saúde*. 2021;13(3):e6530. <https://doi.org/10.25248/reas.e6530.2021>
42. Ribaldo IR, Sousa CDA. Tecnologias digitais e metodologias ativas para a enfermagem durante a pandemia COVID-19. *Braz J Develop*. 2021;7(6):64241-55. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-688>
43. Andrade MD, Camargo RAA. Metodologias ativas e recursos virtuais numa disciplina de pós-graduação no contexto da pandemia da Covid-19. *Res, Soc Develop*. 2022;11(7):e41711730285. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30285>
44. Costa R, Lino MM, Souza AIJ, Lorenzini E, Fernandes GCM, Brehmer LCF, et al. Nursing teaching in Covid-19 times: how to reinvent it in this context?. *Texto Contexto Enferm*. 2020;29:e20200202. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>
45. Lima AC, Freitas JO, Pereira LASR, Silva VG, Coelho MMP, Peixoto TM, et al. Desafios da aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. *Revisa*. 2020;9(esp Covid-19):610-7. <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.nesp1.p610a617>
46. Iochida LC. Metodologias Problematicadoras no ensino em saúde. In: Batista NA, Batista SHSS (Org.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2004. pp.153-166.
47. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciê Saúde Coletiva* [Internet]. 2008[cited 2022 Sep 05];13:2133-2144. Available from: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2008.v13suppl2/2133-2144/pt>
48. Farias IMS. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. 192 p.
49. Moreira MA. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo, SP: EPU, 2011. 242p.
50. Silva RHA, Scapin LT. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estud Aval Educ*. 2011;22(50):537-52. <https://doi.org/10.18222/eae225020111969>
51. Diesel A, Baldez ALS, Martins SN. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*. 2017;14(1):268-88. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
52. Paranhos VD, Mendes MMR. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2010;18(1):109-15. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>
53. Almeida MCP, Rocha JSY. O saber de enfermagem e sua dimensão prática. São Paulo: Cortez; 1986. 128 p.
54. Corrêa AK, Santos RA, Souza MCBM, Clapis MJ. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. *Educ Rev*. 2011;27:61-77. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300004>
55. Ruiz-da-Silva LA, Piveta Junior O, Costa PR, Renovato RD, Sales CM. O arco de maguerez como metodologia ativa na formação continuada em saúde. *Educ*. 2020;8(3):41-54. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p41-54>
56. Fortuna CM, Gonçalves MFC, Silva MAI, Santos RA. A produção de narrativas crítico-reflexivas nos portfólios de estudantes de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*. 2012;46(2):452-9. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000200025>
57. Saviani D. A Pedagogia Histórico-crítica. *Rev Binac Br-Arg*[Internet]. 2014 [cited 2022 Sep 07];3(2):11-36. Available from: <http://periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4589/4400>

58. Delors J, (Org.). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez Editora; 1998. 288 p.
59. Dewey J. Experience and Education. New York, NY, USA: Simon & Schuster; 1997. 91 p.
60. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e terra; 2011. 143 p.
61. Gatto-Júnior JR, Fortuna CM, Sousa LA, Santana FR. Professor-enfermeiro no ensino superior: tempo, dinheiro e resistência na visão gerencialista. *Texto Contexto Enferm.* 2020;29:e20180407. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0407>
62. Gatto-Júnior JR, Fortuna CM, Pesce S, Sousa LA, Lettiere-Viana A. Consolidação do gerencialismo na educação universitária em enfermagem: repercussões para o Sistema Único de Saúde. *Rev Bras Enferm.* 2021;74(1):e20200172. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0172>