



Metodologias de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de discentes de enfermagem

Teaching-learning methodologies from the perspective of nursing students

Rafaella Queiroga Souto¹, Francisca Marcia Pereira Linhares², Maria Isabelly de Melo Canêjo², Francis Solange Vieira Tourinho³, Renata Cavalcanti Cordeiro⁴, Pierre Pluye⁵

Objetivo: avaliar as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas por docentes de um curso de Enfermagem, sob a perspectiva discente. **Métodos:** pesquisa com métodos mistos do tipo convergente. Recorte de projeto amplo de avaliação de programa, com uso do modelo Contexto, Insumos, Processo e Produto. Dados quantitativos (estudo transversal com dados secundários) e qualitativos coletados concomitantes e, posteriormente, triangulados. **Resultados:** sobre as metodologias de ensino adotadas por docentes, os discentes participantes referiram maior utilização de aulas expositivas e dialogadas, 161 (67,6%), entre professores das disciplinas básicas; e de aulas expositivas e não dialogadas, 226 (92,6%), por docentes de disciplinas específicas da enfermagem. Em todas as disciplinas, predominaram metodologias tradicionais de ensino e avaliação. **Conclusão:** os discentes participantes consideraram as metodologias predominantemente tradicionais e desejaram vivenciar métodos ativos, destacando a necessidade da interdisciplinaridade e maior integração ensino-serviço-comunidade. **Descritores:** Docentes; Enfermagem; Metodologia; Pesquisa em Avaliação de Enfermagem.

Objective: to evaluate the teaching-learning methodologies adopted by teachers of a Nursing course from the perspective of students. **Methods:** research with mixed methods of the convergent type. This is an excerpt of a comprehensive project of evaluation a program, using the Context, Input, Process, and Product evaluation model. Quantitative data (cross-sectional study with secondary data) and qualitative data were collected concomitantly and then triangulated. **Results:** regarding the teaching methodologies adopted by teachers, the participating students reported greater use of expository and dialogic classes, 161 (67.6%), among teachers of the basic subjects; and non-dialogic expository classes, 226 (92.6%), by teachers of specific subjects of the nursing area. Traditional teaching and traditional assessment methodologies predominated in all courses. **Conclusion:** the participating students considered predominantly traditional methodologies and wanted to experience active methods, highlighting the need for interdisciplinarity and greater teaching-service-community integration. **Descriptors:** Faculty; Nursing; Methodology; Nursing Evaluation Research.

¹Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil.

²Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

³Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

⁴Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande. Campina Grande, PB, Brasil.

⁵McGill University. Montreal, QC, Canadá.

Autor correspondente: Rafaella Queiroga Souto

Rua Fernando Barbosa de Melo, 510, 702 D. CEP: 58410-440. Catolé. Campina Grande, PB, Brasil. E-mail: rafaellaqueiroga7@gmail.com

Introdução

A Enfermagem, enquanto ciência, tem perpassado por transformações significativas ao longo dos anos, tendo em vista que a atribuição meramente caritativa cedeu lugar a uma formação científica baseada no modelo político, econômico e social brasileiro, estando inteiramente atrelada aos princípios e às diretrizes do Sistema Único de Saúde.

No Brasil, a profissão surgiu no início do século XX, a partir da política de saúde pública advinda da Reforma Carlos Chagas, a qual originou a primeira escola de Enfermagem, Escola Anna Nery, em 1923 no Rio de Janeiro. No entanto, a formação possuía dicotomia, na medida em que a teoria trabalhava a perspectiva preventiva, entretanto o ensino prático era realizado exclusivamente no âmbito hospitalar⁽¹⁻²⁾.

Na realidade contemporânea, há premissa de que grande parte dos cursos de graduação possuem matrizes curriculares distantes da realidade social brasileira, as quais trabalham por meio de metodologias verticais e rígidas, sendo, portanto, não atrativas sob a perspectiva de discentes⁽³⁻⁴⁾.

A atual conjuntura põe-se de encontro aos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a formação profissional pautada na construção efetiva do pensamento crítico e reflexivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, bem como educação permanente⁽⁵⁾.

Norteados por esses pressupostos, é imperativa a transição do ensino tradicional para o ensino pautado em metodologias ativas e inovadoras de aprendizado, as quais valorizem a problematização e estejam intrinsecamente ligadas às situações da realidade social, conforme proposta freiriana, de um processo de aprendizado realizado por sujeitos ativos e participantes, que atuem em busca da construção do conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia⁽⁶⁾.

No entanto, a educação bancária, que limita a capacidade de liderança e gerenciamento do cuidado,

é usada amplamente, devido à dificuldade de discentes de aceitar os métodos de construção do conhecimento que estimulem a criticidade e a autonomia, em virtude da comodidade de receber o conhecimento por simples transferência do professor, bem como da dificuldade de docentes em aderir a utilização de metodologias ativas⁽⁷⁾. Desta maneira, o processo de formação de estudantes de enfermagem requer atenção especial, na medida em que estes profissionais são essenciais para o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde.

Diante desse contexto, o estudo objetivou avaliar as metodologias de ensino-aprendizado adotadas por docentes de um curso de enfermagem, sob a perspectiva discente.

Métodos

Pesquisa com métodos mistos, que consiste na combinação de métodos quantitativos e qualitativos, do tipo convergente, cujos dados quantitativos e qualitativos são coletados concomitantemente⁽⁸⁻⁹⁾. Este estudo é parte de uma proposta de avaliação curricular ampla que está sendo conduzida em etapas. Cada fase corresponde aos componentes do modelo Contexto, Insumos, Processo e Produto⁽¹⁰⁾, que está sendo utilizado para proporcionar visão ampla e detalhada da atual situação do currículo do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco.

O contexto corresponde ao perfil, à satisfação, à percepção, entre outros, dos interessados/envolvidos. O componente insumos se refere à estrutura física e humana da instituição, além da adequação documental (diretriz nacional curricular, projeto pedagógico do curso, ementas e conteúdos). O componente processo remete à aplicação desta documentação na prática. Por último, o componente produto avalia, principalmente, o desempenho do discente, em especial do egresso⁽¹⁰⁾.

A equipe é composta por docentes do Núcleo Docente Estruturante e outros interessados. Participaram da pesquisa os discentes matriculados no curso

de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife. Não foram utilizados critérios de exclusão.

O instrumento de coleta de dados quantitativos foi construído pela equipe, com base em um protocolo de avaliação construído e aplicado pelo Núcleo Docente Estruturante, em 2015. As variáveis dependentes foram a avaliação das metodologias de ensino e processos avaliativos utilizados pelos docentes; e as características docentes (facilidade de comunicação, de relacionamento, cultura geral, experiência política e didática). As variáveis independentes foram as sociais dos discentes (idade, portador de necessidade especial, dispõe de computador com *internet* em casa, reside com familiares, desenvolve atividade artística e/ou cultural, pratica atividade física, estuda outro idioma, renda familiar, bolsista, trabalha, graduado em outro curso, formado em curso técnico) e relacionadas ao conhecimento do currículo (tem acesso e conhece o projeto pedagógico do curso).

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta, relativa, média, desvio padrão, mínimo e máximo) e inferencial, e tabulados no programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21.0. Antes da digitação, os protocolos foram conferidos por um supervisor da coleta de dados. Como as variáveis não apresentavam distribuição normal foram utilizados os testes não paramétricos. Para as variáveis relacionadas às metodologias docentes e as sociais referentes ao conhecimento do currículo pelo discente, foram realizados o *Qui-quadrado* ou o *Exato de Fisher*, quando as caselas tinham valor menor do que cinco. O erro aceito para as medidas correspondeu a $p < 0,05$.

Os dados qualitativos foram coletados por meio de grupo focal, mediado pela coordenadora do curso de enfermagem, na época da pesquisa, que tem experiência com o método de coleta de dados. Participaram desta etapa da pesquisa 17 alunos de diferentes períodos do curso. Os alunos do curso foram convidados a participar por meio de convite informal, encaminhado por endereços eletrônicos das turmas e

um grupo de uma rede social internacional, em que participam os discentes matriculados no curso. O grupo focal durou uma hora e 40 minutos. A discussão foi gravada e as falas transcritas e salvas em documento protegido do *Microsoft Word®*. As perguntas condutoras do grupo focal foram: em relação ao currículo do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, o que vocês consideram ser suas potencialidades? Quais suas limitações? O que vocês acham que poderia ser aperfeiçoado?

A análise dos dados qualitativos ocorreu por meio de leitura e releitura das falas transcritas em busca de convergência ou divergência com os dados quantitativos analisados. Para o presente artigo, não foi utilizada nenhuma técnica clássica de análise de dados qualitativos, pois o objetivo era buscar nas falas aspectos que confirmassem ou refutassem as informações construídas na análise dos dados quantitativos⁽⁸⁻⁹⁾.

Apesar das perguntas não serem direcionadas ao tema “metodologias de ensino-aprendizagem”, emergiram das falas conteúdos referentes à avaliação das metodologias de ensino que foram trianguladas às respostas quantitativas. A triangulação de dados foi a alternativa de análise dos dados quantitativos e qualitativos, amplamente utilizada em pesquisas com métodos mistos do tipo convergente⁽⁸⁻⁹⁾.

O estudo respeitou os aspectos éticos envolvendo seres humanos, conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde, pela Resolução 466/2012, sendo aprovado sob protocolo nº 54696416.5.0000.5208.

Resultados

A média de idade dos participantes foi de 21,57 anos (desvio-padrão (DP)=3,45), sendo a idade mínima 17 e a máxima 45 anos. A maioria dos participantes não portava nenhuma necessidade especial, 233 (96,3%); dispunham de computador com *internet* em casa, 237 (97,5%); residiam com familiares, 223 (91,0%); não desenvolviam nenhuma atividade artística e/ou cultural, 218 (90,8%); não praticavam ne-

nhuma atividade física, 182 (75,5%); nem estudavam nenhum outro idioma, 187 (76,6%).

Em relação à renda familiar, 93 (38,1%) recebiam entre dois e cinco salários, 66 (27,0%), um a dois salários e 36 (14,8%), entre cinco e 10. Respectivamente, 20 (8,2%) até um salário e/ou não sabiam informar. Apenas sete (2,9%) recebiam entre 10 e 30 salários e dois (0,8%) mais de 30 salários mínimos.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das variáveis relacionadas à avaliação das metodologias de ensino por parte dos discentes participantes e avaliação adotadas pelos docentes da instituição estudada. Observou-se que as aulas expositivas e dialogadas 161

(67,6%) e as práticas em laboratório, 92 (38,5%), foram bastante utilizadas pelos professores das disciplinas básicas, e que aulas expositivas e não dialogadas, 226 (92,6%), e aulas expositivas dialogadas foram as mais utilizadas entre as metodologias adotadas pelos professores das disciplinas específicas da Enfermagem.

Quando se analisaram as metodologias utilizadas pelos docentes da instituição estudada, trianguladas com as respostas do grupo focal, observou-se que a percepção qualitativa foi coerente às respostas quantitativas, conforme Figura 1.

Tabela 1 – Descritiva das metodologias de ensino adotadas pelos docentes da instituição estudada

Variáveis	Disciplinas básicas			Disciplinas específicas		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Aula expositiva e não dialogada	60 (25,1)	17 (7,9)	239 (100,0)	18 (7,4)	226 (92,6)	244 (100,0)
Aula expositiva e dialogada	161 (67,6)	77 (32,4)	238 (100,0)	214 (87,3)	31 (12,7)	245 (100,0)
Aula prática em laboratório	92 (38,5)	147 (61,5)	239 (100,0)	44 (18)	201 (82)	245 (100,0)
Visita técnica	5 (2,1)	234 (97,9)	239 (100,0)	42 (17,1)	203 (82,9)	245 (100,0)
Simulação clínica	5 (2,1)	234 (97,9)	239 (100,0)	35 (14,5)	210 (85,7)	245 (100,0)
Leitura e discussão de textos	14 (5,9)	225 (94,1)	239 (100,0)	76 (31)	169 (69,0)	245 (100,0)
Seminários	33 (13,8)	206 (84,1)	239 (100,0)	72 (29,4)	173 (70,6)	245 (100,0)
Aula prática com supervisão em serviços de saúde	-	-	-	55 (22,4)	189 (77,5)	244 (100,0)

Dados quantitativos	Dados qualitativos	Triangulação
Aula expositiva e dialogada	<i>Uma disciplina foi péssima. No décimo período conversei com a enfermeira gerente, e ela me passou algumas coisas que a gente pode perceber, como fragilidade, é a dificuldade da interdisciplinaridade do conteúdo desta disciplina (D01). A falta de integração dos docentes no planejamento das disciplinas, então como a gente quer fazer um conteúdo interdisciplinar, se a gente não senta para ver o que eu estou trabalhando em vivências e no que eu posso contribuir para a gente trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos (D05).</i>	Uso predominante de métodos tradicionais de ensino; Ausência de interdisciplinaridade dos conteúdos das disciplinas do curso.
Aula prática em laboratório Simulação clínica Visita técnica Aula prática com supervisão em serviços de saúde	<i>Precisa tanto do serviço quanto da universidade estabelecer um vínculo mais forte, eu sinto falta da integração ensino-serviço (D02). A professora da gente passou um trabalho para apresentar como seminário, então, na primeira parte do estágio da gente ela foi ao estágio, a gente tirou uma manhã para mostrar a gente como foi, só que problema é que isso devia ser mostrado em todos os estágios da gente, e não é (D07).</i>	Falta de integração entre o ensino e os serviços de saúde; Interação exitosa entre teoria e prática.
Leitura e discussão de textos Seminários Disciplinas	<i>Antigamente quando se via bioética se estudar, pegava a ética, ia estudar legislação de enfermagem, código de ética, mas a forma como ele traz de uma forma dinâmica, a forma como eu aprendi (por meio de metodologias ativas), eu acho que foi muito válida (D09).</i>	A resistência acerca das metodologias ativas é realidade por parte dos discentes.

Figura 1 – Triangulação das respostas discentes no grupo focal e diante do instrumento quantitativo

Quando questionados se gostariam de vivenciar alguma outra forma de metodologia de ensino, 155 (68,3%) referiram que sim, e sugeriram algumas outras opções, como simulação clínica, dinâmicas e aulas práticas.

Em relação às formas de avaliação adotadas pelos docentes da instituição estudada, os discentes referiram a prova escrita, 243 (99,2%), e o desempenho em atividades práticas, 134 (54,7%), como as formas mais prevalentes. Outras formas de avaliação utilizadas pelos docentes foram os seminários, 160 (65,3%), e a participação/frequência, 215 (87,8%).

As características docentes consideradas mais importantes pelos discentes participantes foram analisadas por meio de uma escala de Likert, em que os discentes atribuíram notas de um a dez para cada item, sendo zero considerado a nota mínima e dez a máxima. A facilidade de comunicação foi a característica melhor pontuada, com média de 8,52, seguida de facilidade de relacionamento (7,63) e didática (7,11).

As características consideradas menos importantes foram a cultura geral média (3,88) e a experiência política média (2,06).

Como apresentado na Tabela 2, foram identificadas associações significativas sob o ponto de vista estatístico entre as variáveis: trabalha e aulas práticas ($p=0,019$, com Intervalo de Confiança entre 1,279 e 9,997) e leitura e discussão de textos ($p=0,046$; Intervalo de Confiança [0,988-7,215]) e da variável “tem acesso ao Projeto Pedagógico de Curso do curso” com as variáveis “visitas técnicas” ($p=0,044$; [IC=0,947-5,052]) e “leitura e discussão de textos” ($p=0,008$; [IC=1,194-4,307]).

As variáveis “bolsista” e “avaliação por participação/frequência” apresentaram associação significativa ($p=0,023$; [IC=0,187-0,902]) entre os testes de associação realizados entre as variáveis relacionadas às formas de avaliação e às características sociais e de conhecimento do Projeto Político Pedagógico do Curso pelo discente.

Tabela 2 – Relação entre as variáveis relacionadas às metodologias utilizadas pelos docentes e respectivas características com as variáveis sociais e relacionadas ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso pelos discentes participantes

Variáveis	Variáveis dependentes Ensino					
	Aulas práticas			Discussões		
	n(%)	n(%)	p (IC)*	n(%)	n(%)	p (IC)*
Bolsista						
Sim	15(6,2)	29(12,0)	0,324 (0,62-2,50)	24(9,9)	52(21,5)	0,428 (0,61-1,98)
Não	58(24,0)	140(57,9)		49(20,2)	117(48,3)	
Outro Curso						
Sim	1(0,4)	43(17,6)	0,633 (0,09-6,44)	3(1,2)	73(29,8)	0,376 (0,37-7,76)
Não	6(2,4)	195(79,6)		4(1,6)	165(67,3)	
Curso técnico						
Sim	12(4,9)	32(13,1)	0,100 (0,83-3,79)	32(13,1)	137(55,9)	0,506 (0,53-2,08)
Não	35(14,3)	166(67,8)		9(3,7)	8(3,3)	
Trabalha						
Sim	7(2,9)	10(4,1)	0,019 (1,28-9,99)	9(3,7)	8(3,3)	0,046 (0,98-7,21)
Não	37(15,2)	189(77,8)		67(27,6)	159(65,4)	
Acesso ao Projeto Político Pedagógico do Curso						
Sim	31(13,4)	11(4,8)	0,099 (0,82-3,66)	52(22,5)	16(6,9)	0,008 (1,19-4,31)
Não	117(50,6)	72(31,2)		96(41,6)	67(29,0)	

*IC=Intervalo de confiança

Discussão

O estudo apresentou limitação referente ao método, pois em se tratando de pesquisa transversal, as associações e a descrição dos dados se apresentam em período histórico pontual, restringindo as interpretações do fenômeno estudado. Não foram identificadas restrições associadas à integração dos dados quantitativos e qualitativos.

Os resultados permitiram observar que o ensino da Enfermagem no Brasil é marcado pela educação bancária e a interdisciplinaridade não é efetivada entre as disciplinas da matriz curricular. As falas dos discentes pontuaram a carência de interação entre as disciplinas, bem como a escassez de aplicabilidade da teoria relacionada à atuação do enfermeiro nos diversos serviços de saúde. Estes dados qualitativos corroboraram com os achados quantitativos, os quais identificaram estratégias de ensino utilizadas de maneira isolada, com destaque para aulas expositivas e dialogadas, bem como para aulas expositivas e não dialogadas.

O ensino bancário poderá produzir danos importantes nos discentes, na medida em que formam seres adestrados, que reproduzem o transmitido em sala de aula, sem ter consolidado princípios políticos e éticos de inclusão e justiça, provocando, portanto, grandes dificuldades de se inserir na realidade vivenciada no sistema de saúde brasileiro. Para vencer esse modelo de ensino e acompanhar as medidas governamentais que têm reestruturado a formação do profissional de saúde para realidade do ensino de excelência como prática, torna-se necessário treinamento e preparo de docentes sobre metodologias de ensino e especificidades didático-pedagógicas, considerando que a transformação da educação para além do saber-fazer, produz a possibilidade de um ensino transformador⁽¹¹⁾.

É válido destacar que a construção efetiva do saber não deve ser apenas realidade das disciplinas básicas, mas também das específicas, pois a construção do enfermeiro ocorre a partir da sedimentação

dos conhecimentos de base e vai se consolidando com o saber específico. Neste estudo, identificou-se que 67,6% das aulas eram expositivas e dialogadas, fato que destoa a necessidade atual do ensino, tendo em vista que quando o discente é solicitado e estimulado a construir o próprio conhecimento com orientação e incentivo do professor, o saber se fundamenta de forma mais profunda e duradoura.

Esse contexto revela que os discentes de enfermagem consideram a anatomia uma disciplina indispensável ao conhecimento, por ser fundamental para realização do cuidado de maneira eficaz, no entanto, consideraram-na complexa e repleta de obstáculos para construção do aprendizado devido ao aspecto de não ser aprendida e sim decorada, acarretando em desânimo e sensação de impotência por parte dos alunos. Essa realidade pode ser aplicada às demais disciplinas do ensino básico dos cursos de saúde, evidenciando-se, então, a necessidade de espaços de troca e construção coletiva também das disciplinas básicas, para que o processo de formação aconteça de maneira adequada e efetiva⁽¹²⁾.

Identificaram-se, também, ausência de interdisciplinaridade e falta de diálogo entre os docentes, no que diz respeito à construção das disciplinas e aproximação destas com a realidade profissional. Para tanto, é preciso sensibilização dos alunos, por parte dos docentes, em planejamentos de aula, com vistas a fortalecer e valorizar a ciência como alicerce da formação e atuação profissional do enfermeiro⁽¹³⁾.

O fato de trabalhar em equipe consiste em um elemento de interdisciplinaridade da humanização no curso de Enfermagem, sendo imperativa efetiva articulação entre as instituições de ensino e os cenários de prática da saúde, tendo em vista que as vivências e experiências práticas são significativas para articulação entre o que se aprende em sala de aula com o que se efetiva na prática em favor do Sistema Único de Saúde⁽¹⁴⁾.

Para tanto, o uso de metodologias ativas de ensino é necessidade urgente do ensino brasileiro, bem como dos cursos de saúde, pois o perfil do acadêmico

mudou e o ensino deve corroborar com esta mudança, investindo no protagonismo e na construção ativa e coletiva dos saberes de saúde.

Nessa perspectiva, as tecnologias educacionais digitais se colocam como uma das inúmeras alternativas de trabalhar o ensino acerca das competências e habilidades de enfermagem com os estudantes como protagonistas do saber, por meio do pensamento crítico-reflexivo e de maneira ativa, na medida em que essa forma dinâmica de ensino contribui para obtenção de referenciais teóricos, possibilitando, assim, o rompimento com o ensino tradicional de demonstrar e repetir procedimentos. Diante deste contexto, pode-se citar a simulação *on-line*, a utilização de ambientes virtuais de aprendizado e outros materiais didáticos digitais. Estes recursos podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos capazes de mobilizar atitudes de resolução de problemas⁽¹⁵⁾.

Metanálise conduzida com a inclusão de 12 estudos, que visavam comparar o *Problem Based Learning* com o método de ensino tradicional, demonstrou a efetividade daquela metodologia diante do aumento do pensamento crítico do aluno⁽¹⁶⁾. O *Problem Based Learning* se apresenta, deste modo, como alternativa viável ao ensino tradicionalmente centrado no professor e na transmissão do conhecimento em cursos de graduação em Enfermagem.

Aspecto positivo identificado neste estudo foi a exitosa interação entre teoria e prática. Esta realidade é recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e, sob a perspectiva quantitativa e qualitativa discente, está presente no cotidiano do curso de Enfermagem investigado.

Conclusão

Os discentes participantes consideraram as metodologias predominantemente tradicionais e desejaram vivenciar métodos ativos, destacando a necessidade da interdisciplinaridade e a maior integração ensino-serviço-comunidade.

Colaborações

Queiroga RS e Linhares FMP contribuíram na concepção do projeto e revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Canêjo MIM e Tourinho FSV contribuíram na análise e interpretação dos dados e redação do artigo. Cordeiro RC e Pluye P colaboraram com revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação da versão final a ser publicada.

Referências

1. Oliveira MCM. A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino, no Brasil. Grifos. 2014; 23(36/37):135-42. doi: <http://dx.doi.org/10.22295/grifos.v23i36/37.2784>
2. Melo CSB, Miranda R, Cirino SD, Campos RHF. A Psicologia na formação de enfermeiros. Estud Pesqui Psicol [Internet]. 2014 [citado 2018 mar. 27]; 14(1):337-54. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100019
3. Paim AS, Iappe NT, Rocha DLB. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. Enferm Glob [Internet]. 2015 [citado 2018 mar. 24]; 14(37):153-69. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/docencia2.pdf>
4. Machado MH, Wermelinger M, Vieira M, Oliveira E, Lemos W, Aguiar Filho W, et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. Enferm Foco. 2016; 7(esp):15-34. doi: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2016.v7.nESP.687>
5. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Ministério da Educação; 2001.
6. Simon E, Jezine E, Vasconcelos EM, Ribeiro KSQS. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. Interface. 2014; 18(2):1355-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0477>

7. Amestoy SC, Backes VMS, Thofehrn MB, Martini JG, Meirelles BHS, Trindade LL. Nurses' perception of the teaching-learning process of leadership. *Texto Contexto Enferm.* 2013; 22(2):468-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000200024>
8. Creswell, JW, Clark VLP. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso; 2013.
9. Santos JLG, Erdmann AL, Meirelles BHS, Lanzoni GMM, Cunha VP, Ross R. Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research. *Texto Contexto Enferm.* 2017; 6(2):e1590016. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>
10. Bollela VR, Castro M. Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2014; 47(3):332-42. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p333-342>
11. Canever BP, Prado ML, Gomes DC, Jesus BH, Backes VMS. Naive world awareness in the pedagogical practice of healthcare professors. *Texto Contexto Enferm.* 2017; 26(2):e3340015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017003340015>
12. Salbego C, Oliveira EMD, Silva MAR, Buganca PR. Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana. *Rev Bras Educ Med.* 2015; 39(1):23-31. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00732014>
13. Silva IR, Leite JL, Trevizan MA, Mendes IAC, Silva TP, Lins SMSB. Learning through research: from teaching science to the sphere of nursing care. *Esc Anna Nery.* 2017; 21(4):e20160329. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2016-0329>
14. Freitas FDS, Ferreira MA. Humanization knowledge of undergraduate nursing students. *Rev Bras Enferm.* 2016; 69(2):282-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690211i>
15. Silveira MS, Cogo ALP. The contributions of digital technologies in the teaching of nursing skills: an integrative review. *Rev Gaúcha Enferm.* 2017; 24(2):e66204. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.66204>
16. Oliveira LB, Díaz LJR, Carbogim FC, Rodrigues ARB, Püschel VAA. Effectiveness of teaching strategies on the development of critical thinking in undergraduate nursing students: a meta-analysis. *Rev Esc Enferm USP.* 2016; 50(2):355-364. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000200023>