

**FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM ENSINO NAS
CIÊNCIAS DA SAÚDE**

ALANA TAMISA LEONEL

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE FISIOTERAPIA SOBRE O
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado

CURITIBA/PR

2019

ALANA TÂMISA LEONEL

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE FISIOTERAPIA SOBRE O
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde, da Faculdades Pequeno Príncipe.

Orientador: Prof. Dr. Christian Boller

CURITIBA/PR

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

ALANA TÂMISA LEONEL

**"A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE FISIOTERAPIA SOBRE
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM"**

Dissertação **aprovada** como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a):


Prof. Dr. Christian Boller

Doutor em Biotecnologia Aplicada a Saúde da Criança e do Adolescente. Professor e Orientador do Programa de Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.


Prof.ª Dr.ª Rosiane Guetter Mello

Doutora em Ciências (Bioquímica). Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.


Prof. Dr. Luiz Alfredo Braun Ferreira

Doutor em Ciências da Reabilitação. Professor do Programa Stricto Sensu de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Promoção da Saúde da Faculdade Guairacá.

Curitiba, 13 de dezembro de 2019.



Dedicatória

Dedico esta dissertação aos meus alunos, que me incentivam a buscar sempre a melhor maneira de facilitar o aprendizado de forma leve e eficiente, por me auxiliarem no processo de formação docente e serem a esperança de uma fisioterapia cada vez mais humana e centrada no paciente.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o sentimento mais puro do ser humano, precisamos aprender a ser gratos pelas experiências e pelos parceiros da vida, os acontecimentos positivos nos alegram e os negativos nos fortalecem. Deus é o responsável por tudo e a ele deve ser conduzida a nossa gratidão diária, pelo dom da vida e da sabedoria. Ao término dessa etapa da minha formação docente preciso agradecer muito, a várias pessoas que participaram dessa caminhada.

A minha família

Queridos pais Jovair e Marlene, sou eternamente grata por serem minha fortaleza, meu porto seguro, meu incentivo e minha inspiração. Meu pai, o homem mais honesto e correto que eu já conheci, a quem eu recorro sempre que preciso de um conselho sábio, de um ombro amigo. Minha mãe, o ser mais amoroso que Deus poderia te criado, com o maior coração do mundo que acolhe todos os que precisam, minha inspiração sobre amar o próximo sem esperar nada em troca. Obrigada meus amados pais, por não medirem esforços para que eu pudesse estudar e para que eu continue me especializando e aperfeiçoando, amo muito vocês.

Agradeço também ao meu irmão Douglas, minha cunhada Paloma e minhas sobrinhas Beatriz e Isabella, por serem presentes, companheiros e tornarem a vida mais leve.

A Faculdade Guairacá, mestres e colegas

Não posso deixar de agradecer também a todos que fizeram e fazem parte dessa minha caminhada acadêmica, a Faculdade Guairacá onde me formei fisioterapeuta e me transformei docente, obrigada pela oportunidade de aprender e exercer a docência. A todos os professores que participaram da minha formação, alguns hoje, colegas de colegiado que dividem comigo a responsabilidade da formação acadêmica de centenas de futuros fisioterapeutas e em especial aos colegas que dedicaram parte do seu tempo para participar dessa pesquisa.

Ao meu orientador

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Cristhian Boller por me guiar na construção dessa dissertação.

Ao meu filho

O maior agradecimento de todos, ao meu Murilo, que chegou no decorrer da minha formação de mestre e que me ensinou muito mais do que aprendi na graduação, pós graduação, mestrado ou qualquer outro curso que tenha realizado, ele me ensinou o verdadeiro sentido da vida, o amor mais puro que existe e que me fez enxergar e conhecer uma Alana que antes eu não conhecia, muito mais forte, determinada, empoderada e feliz, obrigada meu filho por me escolher como sua mãe e por trazer tanta luz, amor e alegria para a minha vida.

**“Eu não disse que seria fácil, mas que
valeria a pena”**

(Dom Bosco)

RESUMO

As metodologias ativas de ensino (MAE) e aprendizagem são centradas no aluno através da facilitação docente e para isso é preciso que os professores estejam preparados para tal demanda. Porém no ensino da Fisioterapia, assim como de outras áreas da saúde, os docentes apresentam certas dificuldades didáticas, pois além de sua formação ser bacharel foi praticamente toda pautada na metodologia tradicional de ensino, onde o professor era o detentor do conhecimento. Também vale ressaltar que as instituições de ensino têm um papel fundamental na implementação das MAE, apoiando seus professores e oferecendo formação e condições implementação de novas metodologias. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a percepção docente em relação ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, em um curso de fisioterapia do interior do Paraná, utilizando-se da técnica do Grupo Focal. Caracteriza-se por um estudo de natureza qualitativa e de cunho exploratório e descritivo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa no dia 12 de outubro de 2018 como parecer n.2.959.904. Foi desenvolvida através de um encontro de grupo focal, com seis professores do DEFISIO, Departamento de Fisioterapia de uma IES do interior do Paraná, os discursos foram categorizados pelo software MAXQDA® e seu conteúdo analisado pela proposta de Bardin. Os resultados apresentaram que os docentes participantes sentem - se inseguros em relação ao uso das metodologias ativas de ensino por não possuírem a formação adequada e o apoio da instituição de ensino superior da qual fazem parte.

Palavras – chave: Ensino, docentes, fisioterapia, grupo focal, pesquisa qualitativa

ABSTRACT

Active teaching and learning (ATL) methodologies are student-centered through teacher facilitation and teachers need to be prepared for this demand. However, in the teaching of Physiotherapy, as well as in other areas of health, the teachers present certain didactic difficulties because besides their bachelor degree training was practically all based on the traditional teaching methodology, where the teacher was the holder of knowledge, he arrived in the classroom. class and exposed all the content expositively. It is also noteworthy that educational institutions play a key role in the implementation of ATL, supporting their teachers and providing training and conditions for the transition of methodologies. This research aimed to know the teaching perception regarding the use of active teaching and learning methodologies in a physiotherapy course in the interior of Paraná, using the technique of the Focal Group. It is characterized by a study of qualitative nature and exploratory and descriptive nature. The research was approved by the Research Ethics Committee on October 12, 2018 as Opinion No. 2.959.904. It was developed through a focus group meeting with 6 teachers from DEFISIO, Department of Physiotherapy of a IES in the interior of Paraná, the speeches were categorized by the MAXQDA software and its content analyzed by Bardin's proposal. The results showed that the participating teachers feel insecure about the use of active teaching methodologies because they do not have the appropriate training and support from the higher education institution of which they are part.

Key words: Teaching, teachers, physiotherapy, focus group, qualitative research

RESUMEN

Active teaching and learning (WEM) methodologies are student-centered through teacher facilitation and teachers need to be prepared for this demand. However, in the teaching of Physiotherapy, as well as in other areas of health, the teachers present certain didactic difficulties because besides their bachelor degree training was practically all based on the traditional teaching methodology, where the teacher was the holder of knowledge, he arrived in the classroom. class and exposed all the content expositively. It is also noteworthy that educational institutions play a key role in implementing WEMs, supporting their teachers and providing training and conditions for the transition of methodologies. This research aimed to know the teaching perception regarding the use of active teaching and learning methodologies, in a physiotherapy course in the interior of Paraná, using the technique of the Focal Group. It is characterized by a study of qualitative nature and exploratory and descriptive nature. The research project was submitted to the Research Ethics Committee and approved on October 12, 2018 as Opinion No. 2.959.904. It was developed through a focus group meeting with 6 teachers from DEFISIO, Department of Physiotherapy of a HEI in the interior of Paraná, the speeches were categorized by the MAXQDA software and its content analyzed by Bardin's proposal. The results showed that the participating teachers feel insecure about the use of active teaching methodologies because they do not have the appropriate training and support from the higher education institution of which they are part.

Palabras clave: Docencia, docentes, fisioterapia, focus group, investigación cualitativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartão resposta do iRAT	33
Figura 2 – Cartão adesivo de resposta imediata iRAT	34
Figura 3 – Esquema simplificado das fases de aplicação do TBL	36
Figura 4 – Primeiro tópico de discussão do grupo focal.	52
Figura 5 – Segundo tópico de discussão do grupo focal.	52
Figura 6 – Terceiro tópico de discussão do grupo focal.	53
Figura 7 – Quarto tópico de discussão do grupo focal.	53
Figura 8 – Quinto tópico de discussão do grupo focal.	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Domínios possíveis da aplicação da aplicação da análise de conteúdo	47
Quadro 2 – Perfil dos participantes	51
Quadro 3 – Categorias de análise e conjuntos de respostas	54
Quadro 4 – Trajetória docente dos professores participantes	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sete passos PBL	28
Tabela 2 – Categorias de análise e suas descrições	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFISIO	Departamento de Fisioterapia
gRAT	Group Readiness Assurance Test
IES	Instituição de Ensino Superior
iRAT	Individual Readiness Assurance Test
MAE	Metodologia Ativas de Ensino
PBL	Probleam Based Learning
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
P6	Participante 6
RAT	Readiness Assurance Test
TBL	Team Based Learning
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
2.	OBJETIVOS	20
2.1	Objetivo geral	20
2.2	Objetivos Específicos	20
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
3.1	Compreendendo o ensino pela andragogia	20
3.2	Entendendo o trabalho docente desde o planejamento da disciplina até a execução do plano de aula	21
3.3	Elaboração do plano de aula como norteador do trabalho docente	23
	METODOLOGIAS ATIVAS	25
3.4	PBL – Problem Based Learning	25
3.4.1	Histórico e fundamentação do PBL – Problem Basead Learning	25
3.4.2	Princípios e objetivos do PBL.....	27
3.5	TBL – Team Based Learning	31
3.5.1	Pontos importantes para a elaboração do TBL	32
3.5.2	Aplicando as fases do TBL	32
3.6	Grupo Focal em Pesquisas Qualitativas	36
3.6.1	Planejamento e desenvolvimento do trabalho com grupo focal	38
3.6.2	Grupo focal como recurso de coleta de dados em pesquisas qualitativas	40
4	METODOLOGIA	42
4.1	Abordagem do estudo.....	42
4.2	Participantes do estudo.....	43
4.3	Critérios de inclusão e exclusão.....	44
4.4	Aspectos éticos.....	44
4.5	Coleta de dados.....	44
4.6	Análise de conteúdo	45
4.7	MAXQDA – Software de análise de dados	49

5	RESULTADOS E DICUSSÃO	51
5.1	Papel do professor no ensino superior	55
5.2	Atuação bacharel na docência	57
5.3	Metodologias ativas de ensino e aprendizagem	59
5.4	Plano de aula	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67
	APENDICES	75
	Apêndice I – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	76
	Apêndice II – TCLE	77
	Apêndice III – Roteiro do encontro de grupo focal	80

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade vivenciada pela pesquisadora como docente do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino superior privada no interior do paraná. Nela o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem são incentivadas, porém com pouca forma o específica por parte do docente. Tais metodologias começaram a ser aplicadas nas diferentes disciplinas sem o devido preparo docente e rigor científico. Além deste, a atua o do bacharel na docência   outro fator que me causa perturba o, pois durante a forma o acadêmica ele não   preparado para um dia vir a ser docente. Esse preparo, quando existe, vem apenas em programas de p s gradua o de forma simplificada e mais aprofundado nos programas de mestrado e doutorado. Tal desconforto vem de encontro com as afirma es de Mitre et al., (2008) que falam sobre as mudanças da sociedade, em especial, nos aspectos relacionados   educa o e a forma o profissional. Essas coloca es induzem os educadores a questionarem os m todos¹de ensino utilizados até o momento.

A fase de ingresso ao ensino superior   o ponto de mudança da adolescência para a fase adulta, onde acumulam-se experiências e aprende-se com erros,   nessa fase que o adulto começa a perceber o quanto lhe falta conhecimento. Segundo Carvalho, et al., (2010) os adultos são capazes de avaliar cada informa o recebida e tomar para si dependendo de suas necessidades. Esta forma de observar a realidade torna complexa a escolha das estratégias de aprendizagem voltadas para o adulto, baseada no conceito da andragogia² (BOVER et al., 2011).

O modelo de ensino para a forma o profissional mais utilizado na área da saúde, até o momento,   conhecido como tradicional. Este   organizado por disciplinas que podem gerar repeti o de conteúdos no decorrer do curso. Neste modelo as aulas são planejadas para grandes grupos, sendo do tipo palestras ou conferencias, com uma grande quantidade de informa es em pouco tempo, fazendo também com que o aluno seja apenas receptor de informa es no processo de aprendizagem. (ABREU, 2009) Isso torna o processo de ensino e aprendizagem

¹ Método: do grego *meta* = atrás, em seguida, através, e *hod s* = caminho, referindo-se então ao caminho a ser percorrido para atingir um objetivo (MITRE et al, 2008)

² Andragogia: a arte e a ciência de conduzir o adulto ao aprendizado, facilitando o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidade e atitude) por este grupo populacional. Andragogia do grego: andros = adulto e gogos = educar, ideia inicialmente discutida por Linderman em 1926 e descrita dessa forma por Knowles em 1973. (CARVALHO et al., 2010)

restrito a reprodução de informações recebidas do professor, detentor do conhecimento e responsável por formular as questões as quais os estudantes devem responder corretamente, sem a real necessidade de um pensamento lógico, crítico e reflexivo, que são indispensáveis para uma aprendizagem significativa (COTTA et al., 2012).

Segundo Abreu (2009) um dos fatores de descontentamento com a metodologia tradicional de ensino é o fato de os profissionais estarem cada vez mais se distanciando dos seus pacientes, abrindo espaço para uma prática tecnicista, onde o profissional da saúde se torna mais especialista e menos crítico, reflexivo e solidário na prática de sua atividade.

Contudo há alguns anos vem surgindo na área de formação em saúde novos caminhos para o ensino e aprendizagem, essas alternativas inovadoras objetivam a formação e capacitação de profissionais mais humanos, éticos e políticos, instrumentados no princípio do cuidado. Essas novas formas de organização curricular e de ensino e aprendizagem tem a função de integrar a teoria com a prática e o ensino com o serviço, nas disciplinas de diversas áreas da saúde, além de melhorar a capacidade de reflexão crítica sobre problemas e contextos reais do dia a dia profissional. (MARIN et al., 2010; BASEADAS et al., 2017) A metodologia ativa de ensino e aprendizagem é a que possibilita ao aluno transformar-se em protagonista e corresponsável pela sua trajetória profissional, fazendo do professor um coadjuvante que atua como incentivador e facilitador desse processo. (BASEADAS et al., 2017)

Quando se fala em relação aos professores Barbosa e Aguiar (2016) relembram que a única exigência para se tornar professor universitário, na maioria dos cursos da saúde era o bacharelado, é o candidato apresentar competência na sua área de formação, mesmo que isto implique em não possuir formação pedagógica, pois não seria cobrado em relação a isso. Achava-se que todo profissional qualificado em sua prática era capaz de ensinar. Entretanto as graduações em bacharelado são fundamentadas nas diretrizes curriculares Nacionais (DCNs) que afirma que a formação do fisioterapeuta deve objetivar um profissional que esteja apto para trabalhar em equipe, analisar estratégias e criar soluções possíveis dentro de cada conceito de saúde, paciente e família, além de esperar que se formem profissionais com atitudes e habilidades para ser um provedor de saúde, capaz de gerenciar informações, estratégias para resolução de

problemas e trabalhar em equipe, além de possuir um raciocínio preventivo e não apenas curativo, porém não levam em consideração a formação para a docência (BOMBARDELLI, SILIANO, GUERRA, 2017).

Barbosa e colaboradores (2016) corroboram com os achados de Barbosa e Aguiar (2016) quando dizem que a competência na área de formação era suficiente para o professor universitário e acrescentam que esta era, inclusive, sua porta de entrada para a sala de aula. A ausência de uma formação didático-pedagógica prévia, tem causado problemas no processo de ensino-aprendizagem, pois, em sua maioria, os professores universitários não tem a formação adequada e nem apresentam os saberes docentes necessários para facilitar a organização e construção de conhecimento de seus alunos.

Com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas no âmbito da educação superior, o papel do professor passou a ser analisado e a característica de ser o detentor e transmissor de conhecimento não se aplica mais as necessidades dos estudantes. O acesso rápido e facilitado às informações, por meio da expansão da internet, os avanços em psicologia educacional e educação superior e a introdução de técnicas para ensino-aprendizagem e avaliação de alunos fez com que o professor passasse a ser o facilitador da aquisição de habilidades e competências de seus estudantes e o exemplo e modelo de profissional (TRONCON, et.al., 2014).

Para entender melhor como os docentes se sentem em relação a sua experiência e ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, Lopes (2014) enfatiza o uso de grupo focal como uma técnica a ser aplicada em pesquisas qualitativas em dois pontos: como o único instrumento de coleta de dados e como técnica exploratória para início ou fim de uma pesquisa. Ele reforça, ainda, que tal instrumento permite ao pesquisador a compreensão da realidade vivenciada por grupos pré determinados assim como suas atitudes e comportamentos mais relevantes em relação ao fato pesquisado. A autora complementa que esse tipo de investigação deve acontecer de modo criterioso e de acordo com os objetivos da pesquisa.

Portanto a justificativa do presente estudo reforça o que diz Batista (2005) sobre formação de docentes das áreas da saúde, que além das habilidades práticas devem ser aprimorados os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam

a atividade docente, portanto objetiva-se conhecer a percepção docente em relação ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, em um curso de fisioterapia do interior do Paraná, utilizando-se da técnica do Grupo Focal.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer a percepção de docentes de um curso de Fisioterapia sobre o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar a técnica de grupo focal para fomentar a discussão entre os participantes do estudo;
- Conhecer as facilidades e dificuldades dos docentes em relação ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem;
- Utilizar um software de análise de dados qualitativos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 COMPREENDENDO O ENSINO PELA ANDRAGOGIA

Carvalho, et al., (2010) apontam a pedagogia como a ciência mais utilizada em escolas e universidades, ainda que, o significado da palavra denote educação e ensino de crianças. As crianças são seres dependentes em todos os fatores (alimentação, cuidados pessoais e escolhas) e durante a fase escolar mantem essa dependência, transferida dos pais para a autoridade do professor. Na adolescência essa dependência começa a desaparecer, dando espaço à rebeldia e aos questionamentos, tornando a autoridade do professor discutível. Já a fase adulta traz consigo a total independência, por meio do acúmulo de experiências e do aprendizado, tornando o professor um encorajador do processo de aprendizagem. O processo evolutivo é natural para o ser humano, seja no aspecto biológico, como social, cognitivo entre outros. Por outro lado, a evolução do papel do professor, infelizmente, ainda é ignorada pelo sistema tradicional de ensino, que utiliza a pedagogia e não a andragogia para ensinar adultos (CAVALCANTI, 1999).

“Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante, da experiência e conhecimento de outrem. Nós aprendemos aquilo que nós fazemos, a experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz” (LINDERMAN, 1926 apud CAVALCANTI, 1999, p. 81).

O termo andragogia foi muito divulgado nos Estados Unidos pelo educador Malcolm Knowles, nas décadas de 80 e 90, e defendia a ideia de que os indivíduos deveriam tomar a iniciativa de identificar suas necessidades de aprendizado para poder elaborar seus objetivos e estratégias para melhor aprender e assim, analisar seus resultados de aprendizagem. Knowles criou seis hipóteses sobre a motivação de se aprender: 1.a medida em amadurecem as pessoas passam por transformações que as tornam independentes e responsáveis pelas suas decisões; 2. direcionam sua própria vida e seus interesses de aprendizado; 3. acumulam experiências que vão subsidiar e fundamentar a sua aprendizagem; 4. seus interesses se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que desempenham tanto social quanto profissionalmente; 5. passam a esperar uma aplicação prática e imediata do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos que só serão utilizados em um futuro distante; 6. as motivações que os impulsionam são as internas, mais intensas que as externas (COX; GUNDERMAN, 2017).

No século XXI o conceito de que os alunos querem escolher o que, quando, como e onde eles querem aprender tem um significado ampliado. Eles geralmente vivem sob a pressão do que realmente precisam aprender para se tornarem bons profissionais e o que precisam aprender para atingir notas suficientes em suas provas. Fazer com que os alunos adultos entendam relevância entre esses dois pontos é essencial (ROGERS, 2016).

3.2 ENTENDENDO O TRABALHO DOCENTE DESDE O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA ATÉ A EXECUÇÃO DO PLANO DE AULA

O planejamento é uma das ações mais antigas no dia-a-dia da humanidade, pois é preciso planejar todas as ações, desde as mais simples até as mais complexas. Todo esse planejamento tem o intuito de fazer com que a vida seja mais fácil, porém há algum tempo atrás, ele era impensado e sem importância. Com o

passar dos anos, a revolução industrial e comercial fez com que as pessoas precisassem adaptar o planejamento a diversas atividades e na educação, não foi diferente. No início o planejamento educacional era uma forma de controlar o que os professores faziam em sala de aula, hoje ele é um instrumento de organização do trabalho do professor (DE CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

Planejar é organizar ideias e ações de modo a facilitar a prática do professor e a vivência do aluno, além de documentar todo o processo educacional. O planejamento auxilia na construção do objeto de teorização da ação do professor, envolvendo a escolha dos objetivos que devem ser atingidos pelos alunos, o conteúdo programático adequado para a disciplina, as estratégias e recursos escolhidos para facilitar o processo de aprendizagem e os critérios de avaliação (SPUDEIT, 2014).

Planejamento e plano de ensino muitas vezes são confundidos, mas existe uma diferença entre eles. O planejamento do ensino envolve a atuação direta dos professores com o projeto pedagógico que engloba as situações, ações e interação do professor com o aluno, já o plano de ensino é o documento que o professor deve elaborar com todas as suas propostas para a disciplina, ele é uma forma de orientação do trabalho do professor (FUSARI, 1998).

O plano de ensino é um documento que registra as escolhas do professor para determinada disciplina, nele devem estar descritos o que se pensa fazer, como, quando e com quem fazer. Ele também facilita o trabalho da coordenação dos cursos, da direção e dos próprios alunos, pois informa qual será o objetivo da disciplina, qual caminho e de que forma ele será percorrido para que se possa alcançar os objetivos propostos (DE CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

O plano de ensino se faz necessário desde a educação infantil até o ensino superior e muitos professores tem dúvidas e dificuldades na sua elaboração, pois entendem o plano de ensino como uma obrigação administrativa, apenas para ser entregue a coordenação. Para isso, acabam reproduzindo os planos de anos anteriores ou até mesmo de outros professores apenas para cumprir a entrega de documentos solicitada. É necessário que importância da elaboração do plano esteja clara para todos os professores, pois ele deve ser aplicado no dia-a-dia docente como um processo de pensar a respeito dos objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias e métodos de avaliação da disciplina que estão expostos nos

planos. Quando o plano de ensino é bem pensado e elaborado ele facilita o andamento da disciplina (FUSARI, 1998).

Segundo Piletti (2004) o plano de ensino é um documento elaborado pelo professor de uma determinada disciplina que propõem o que deve ser estudado pelos alunos em um determinado período de tempo. Ele precisa conter os objetivos, os conceitos e as ferramentas de aprendizagem e avaliação. Faz parte deste, o plano da aula, que é um roteiro do que vai acontecer em sala de aula a cada dia, sistematizando todas as atividades que devem ser realizadas quando professor e alunos estão em contato, fazendo acontecer o processo de ensino-aprendizagem.

O que torna os planos de ensino e de aula diferentes é a particularidade dos conteúdos, que no plano de aula são mais detalhados, objetivos e práticos, sem, no entanto, haver distanciamento dos dois. É com base no plano de ensino que o professor elabora o cronograma das atividades, dividindo os conteúdos em módulos de aula e para cada uma dessas aulas, se faz necessário a elaboração do plano de aula para facilitar a execução das atividades com a finalidade de chegar aos objetivos propostos para aquele dia (SPUDEIT, 2014).

3.3 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA COMO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE

Alguns docentes não dão ao planejamento a importância que lhe é devida, ou acreditam que a sua experiência como docente é suficiente para um bom desempenho acadêmico. Acabam, assim, por improvisar sua prática em sala de aula e fazendo que com os objetivos da disciplina, dificilmente sejam atingidos. Essa atitude dos professores mostra que a sua única preocupação é em relação ao repasse do conteúdo, não se atentando a necessidade da turma para quem o conteúdo é ministrado (MEC, 2006).

A função do docente não é de apenas auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos, mas também na formação pessoal do aluno. Essa forma de agir permite a formação de um cidadão atuante na sociedade e, para que isso se faça possível, o professor precisa organizar seu plano de aula de forma que o aluno compreenda a importância daquilo que está aprendendo, seja o conteúdo histórico, atual ou para seu futuro. Para que haja sucesso nesta caminhada, o docente precisa

de tempo de dedicação para a elaboração do seu plano de aula, dada a importância desta tarefa, como afirma Fusari (1998) na seguinte citação:

“Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si ela faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas” (FUSARI, 1998, p. 47).

De Castro; Tucunduva e Arns (2008) acreditam que ao elaborar o plano de aula o docente deve levar em consideração alguns pontos: como sua própria personalidade e atitude como professor; as características sociais e cognitivas de seus alunos e o método que melhor se aplica a cada disciplina. Conhecendo esses pontos o docente consegue elaborar um plano de aula conciso e com maiores chances de sucesso.

Para a elaboração de um plano de aula algumas etapas devem ser seguidas e Spudeit (2014) e De Castro; Tucunduva; Arns (2008) elencam as seguintes:

- O tema abordado / assunto ou conteúdo que será trabalhado;
- Os objetivos gerais a serem alcançados: o que os alunos irão aprender com esse tema. Os objetivos específicos: relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho;
- A previsão de tempo: organização do professor em pequenas etapas;
- A metodologia escolhida pelo professor, a forma como irá desenvolver as atividades para facilitar o aprendizado;
- A avaliação: como o professor irá avaliar aquela atividade, se em prova escrita, pela participação do aluno, ou com trabalhos em sala ou em casa;
- Duração: deve levar em consideração o tempo disponível para a realização da aula e o tempo necessário para a realização de cada um dos itens componentes do plano de aula, pensando no desenvolvimento da metodologia escolhida.
- A bibliografia: todo material utilizado pelo professor, é importante ter a bibliografia de forma fácil, caso os alunos solicitem.

Sendo assim, o plano de aula apresenta elementos que são capazes de integrar o processo de ensino, envolvendo o aluno de forma planejada e participativa através da metodologia escolhida e faz com o que o docente tenha mais confiança e

domínio da atividade/aula proposta, pois todo o seu desenvolvimento foi previamente pensado e calculado (TAKASHI; FERNANDES, 2004).

METODOLOGIAS ATIVAS

3.4. PBL – PROBLEM BASED LEARNING

O PBL – Problem Basead Learning ou ABP – aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia centrada no aluno, aplicada em grupos de oito a dez estudantes que, juntos, constroem o aprendizado por meio de casos reais que são conhecidos no momento da aplicação do método em sala de aula. O PBL é capaz de unir vários conceitos em um só caso, conceitos estes que vão desde os mais básicos até os mais avançados, fazendo com que o estudante desenvolva um raciocínio crítico e reflexivo, tornando-se apto a enfrentar as diversas situações da vida real (BROSINA DE LEON; ONÓFRIO, 2015).

3.4.1 Histórico e fundamentação do PBL – Problem Basead Learning

O PBL surgiu na escola de medicina de McMaster, em Hamilton, província de Ontário no Canadá, depois que John Evans se tornou reitor em 1965, e queria modificar a forma de ensinar medicina. Nesta época elesabia que isso não poderia acontecer caso o ensino continuasse organizado a partir das tradições, e para ajudou a criar o Comitê de Educação da McMaster, cujo objetivo era formar em seus estudantes na habilidade de resolver problemas, com a capacidade de unir, analisar, interpretar e aplicar várias informações ao mesmo tempo (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Para que essa transformação no ensino fosse possível, John e seus colegas visitaram outras escolas para conhecer outras formas de ensinar e a que mais os agradou, veio da prática da Harvard Business School, nos Estados Unidos. Esta instituição trabalhava com a discussão de casos reais em pequenos grupos, nos últimos períodos dos cursos, quando os alunos já tinham conhecimento de todas as disciplinas básicas (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Outro modelo que inspirou o comitê da McMaster, veio da Faculdade de Medicina da Case Western Reserve University de Ohio, Estados Unidos, estruturado

em quatro princípios, a interdisciplinaridade, o menor número de docentes, o maior número de disciplinas optativas e o controle curricular feito por comissões temáticas (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

A proposta de John Evans para a McMaster foi que estudantes recebessem os problemas a serem resolvidos antes de receberem o embasamento conceitual. Esta forma de pensar o ensino foi, segundo Ribeiro (2008), baseado nas teorias de Bruner e Dewey.

Em Bruner a motivação intrínseca seria fator disparador para que as pessoas busquem o aprendizado e Dewey pelo princípio da aprendizagem autônoma, onde os problemas são o início do aprendizado e a sua conclusão pode ser alcançada por meio da busca de respostas para a resolução de casos que sejam relevantes e tenham relação com a vida pessoal e profissional.

Já década de 60, Bruner defendia que a aprendizagem acontece em três fases de forma quase simultânea, 1. Aquisição de novas informações, a partir do conhecimento prévio; 2. Transformação das informações e sua adaptação para novas ideias; 3. Avaliação da informação adaptada. Para que esse processo de aprendizagem aconteça, o aluno deve ter vontade de aprender e, essa pretensão, deve ser movida pela curiosidade e pelo interesse em descobrir coisas novas, ser desafiado a resolver um problema fortifica o processo de aprendizagem (ESTEBAN GUITART, 2009).

John Dewey defendeu que o conhecimento começa pelo problema e finaliza pela resolução dele e que no meio desse processo temos a fase investigativa, reflexiva e crítica, formadas por uma ordem consecutiva de ideias. Ele acreditava também que a educação não poderia ser baseada em transmitir informações, mas sim no desenvolvimento de habilidades que pudessem ser associadas a vida pessoal. Dewey coordenou um laboratório-escola na Universidade de Chicago, onde crianças aprendiam física e biologia através da prática em sala de aula, preparando os próprios lanches e refeições. Essa prática ligada ao ensino foi uma das contribuições dele para a escola pragmática (SCHMIDT, 2009).

“Todo ato de pensar é original e favorece a descoberta, criando prazer da produtividade intelectual, diferentemente do armazenamento de informações transmitidas por terceiros. É necessário que sejam proporcionadas condições que estimulem o pensamento para que o aprendizado ocorra” (DEWEY, 1959 apud BOROCHOVICIUS e TORTELLA, 2014, p.240).

Após o PBL ser consolidado na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, outras escolas e países, passaram a incluir o método em seu currículo, entre elas a Universidade de Maastricht, na Holanda, Newcastle na Austrália, Harvard, nos Estados Unidos, Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) e Universidade de Londrina (UEL), no Brasil. Hoje, considera-se que mais 26 países, 126 instituições e 157 cursos, entre eles direito, arquitetura, economia, administração, medicina e outros cursos da saúde utilizem PBL (CARLINI, 2006; MORAES e MANZINI, 2006).

No Brasil o PBL começou a ser utilizado pelas escolas médicas, a primeira em 1997 e 1998 (FAMEMA e UEL, respectivamente), e somente em 2005 o método chegou ao Rio de Janeiro, através do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso) (SMOLKA; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2014).

3.4.2 Princípios e objetivos do PBL

O PBL tem como guia o espaço de trabalho organizado em grupos tutoriais e a iniciativa do estudante, para que a metodologia possa ser bem aproveitada, devem ser seguidos alguns princípios citados por Chesani; Maestrlli; Cutolo, (2017).

“a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem significativa, a indissociabilidade entre teoria e prática, o currículo integrado, a autonomia do estudante, o trabalho em grupo e a avaliação formativa, proporcionando o desenvolvimento de um profissional cooperativo, respeitoso, com capacidade de escuta do outro, habilitado a trabalhar em equipe, autônomo, crítico e reflexivo” (CHESANI; MAESTRELLI; CUTOLO, 2017, p.932).

Essa metodologia é centrada no aluno que deve assumir a responsabilidade pelo que aprende nesse processo. Ao professor cabe a mudança de conduta, que passa de transmissor de conteúdos para facilitador e construtor de conhecimento. Neste método, não é suficiente ao professor dominar e manter o conteúdo atualizado, ele deve saber como preparar esse conteúdo para que o aluno tenha interesse em aprendê-lo (FREITAS, et.al., 2009).

Para o uso da metodologia, os problemas escolhidos pelos professores, devem ser reais, e estarem voltados ao dia a dia dos alunos ou a futura prática profissional. O intuito disso é que os alunos precisem estudar conteúdos que não tenham sido apenas informados a eles, como acontece na metodologia tradicional,

mas sim os que são necessários para a resolução de um problema. Com isso, o aluno é capaz de buscar o conhecimento sozinho, tornando, assim, o aprendizado mais ativo e efetivo. Além da autonomia do aluno, o PBL busca a relacionar os conteúdos da disciplina com a atuação em grupos para a discussão de casos e resolução dos problemas (CHESANI; MAESTRELLI; CUTOLO, 2017; FREITAS, et.al., 2009).

Dentre os princípios do PBL, três deles servem como direcionadores para o aluno, facilitando a participação de forma ativa na resolução do problema e a construção de novos conhecimentos: 1. Intensificação de conhecimentos prévios sobre o assunto; 2. Problemas reais, que se aproximam cotidiano do aluno; 3. Possibilidade de formação do conhecimento por meio de respostas para perguntas elaboradas ou da interação em grupo, possibilitando a verbalização do seu conhecimento discente e o aprendizado a partir da explicação dos colegas (OLIVEIRA FILHO, 2003).

Os problemas que devem ser resolvidos pelos alunos variam de acordo com o tema e os objetivos a serem cumpridos. Para a possível resolução do problema, a Universidade de Maastricht, na Holanda, estruturou uma sequencia de procedimentos chamada de “sete passos do PBL” (Tabela 1) (FREITAS, et.al., 2009).

Tabela 1 – Sete passos do PBL

1.	Esclarecer os termos e conceitos do texto/problema;
2.	Definir o problema;
3.	Analisar o problema, utilizar conhecimentos prévios e formular as possíveis explicações - Brainstorming;
4.	Sistematizar, investigar e explicar as ideias que surgiram no tópico anterior;
5.	Formular os objetivos de aprendizagem, propor junto ao grupo temas para a aprendizagem autodirigida individual;
6.	Procurar preencher as lacunas do próprio conhecimento por meio do estudo individual, com busca em diversas fontes de conteúdo (livros, artigos, vídeos...)
7.	Dividir com o grupo o conhecimento adquirido. Formular um relatório com o que foi encontrado no tópico anterior e dividir os assuntos entre principais e secundários. Aplicar todo o conhecimento adquirido e discutido ao problema

inicial.

Fonte: Adaptação de (FREITAS, et.al., 2009)

Mamede (2001) apresenta os sete passos como um ciclo de aprendizagem que começa em grupo, pela exposição do problema proposto pelo professor. Nessa primeira parte os termos desconhecidos, devem ser explicados e todos os participantes do grupo precisam chegar a uma mesma conclusão em relação a interpretação do que lhes foi apresentado. Após, o grupo deve identificar e definir os conteúdos que serão investigados para a resolução do problema, trocar experiências sobre o que cada um possui de conhecimento prévio relacionado ao tema, sistematizar o que foi debatido e identificar os objetivos de aprendizagem. Com o termino das tarefas, o ciclo se quebra, para que os alunos possam estudar individualmente e construir os conhecimentos necessários para cumprir o objetivo proposto. Em outro momento, todos reúnem-se novamente para apresentar e justificar, com fundamentos bibliográficos, os resultados que encontraram para o problema. Para que o ciclo se encerre o grupo deve criar uma proposta prática organizando todas as informações obtidas.

Os sete passos são descritos também por Schmidt (1983), que além de especificar a função de cada um dos sete passos, discorre sobre como o tutor deve agir durante a execução deles.

- Passo 1: Esclarecer os termos e conceitos do texto/problema:
 - Função: Ter certeza de que texto problema foi entendido por todos do grupo;
 - Tutor: Explique os termos e conceitos desconhecidos, se necessário.
- Passo 2: Definir o problema:
 - Função: Todos eventos/fenômenos devem aparecer nas várias definições do problema;
 - Tutor: Dar suporte a formulação do problema.
- Passo 3: Analisar o problema, utilizar conhecimentos prévios e formular as possíveis explicações - Brainstorming;
 - Função: Primeira exploração das ideias, busca pelo conhecimento prévio;

- Tutor: Estimular os alunos a se manifestarem, não deixar ideias comentadas perdidas.
- Passo 4: Sistematizar, investigar e explicar as ideias que surgiram no tópico anterior:
 - Função: Organizar os conhecimentos prévios. Elaborar uma estrutura dos conhecimentos de cada membro do grupo. Tentar estabelecer uma nova estrutura de conhecimento.
 - Tutor: Adaptar as ideias que o grupo teve dificuldade em expressar, estimular as ideias conflitantes, utilizar perguntas que estimulem o pensamento crítico sobre aquele conceito.
- Passo 5: Formular os objetivos de aprendizagem, propor junto ao grupo temas para a aprendizagem autodirigida individual:
 - Função: Listar os objetivos de aprendizado.
 - Tutor: Conferir se os objetivos escolhidos pelo grupo estão de acordo com os objetivos do problema. Ampliar os objetivos e estimular os alunos para estudá-los com profundidade.
- Passo 6: Procurar preencher as lacunas do próprio conhecimento por meio do estudo individual, com busca em diversas fontes de conteúdo (livros, artigos, vídeos...):
 - Função: Confrontar o conhecimento prévio com fontes externas. Expansão, estruturação, reestruturação e refinamento do conhecimento. Refletir no que se conhece e no que é difícil de entender. Buscar entender o que ainda não se sabe sobre os objetivos escolhidos na etapa anterior.
 - Tutor: Indicar fonte de boa qualidade.
- Passo 7: Dividir com o grupo o conhecimento adquirido. Formular um relatório com o que foi encontrado no estudo individual e dividir os assuntos entre principais e secundários. Aplicar todo o conhecimento adquirido e discutido ao problema inicial.
 - Função: Reorganizar e aplicar o conhecimento. Realizar uma avaliação crítica das informações.
 - Tutor: Pedir relatórios das ideias do grupo, divididas em principais e secundárias para o tema, observar o que foi discutido entre o grupo. Utilizar exemplos e metáforas para a

explicação de conceitos que ainda não estiverem claros, perguntar sobre a aplicação do conhecimento adquirido, esclarecer as dificuldades que existirem. Questionar sobre as considerações críticas do que foi estudado e identificar se ainda houver lacunas de conhecimento e compreensão e fazer com os alunos estejam cientes disso. Estimular o grupo a pensar no processo de aprendizagem que realizaram.

(CHESANI; MAESTRELLI; CUTOLO, 2017; SCHMIDT, 1983)

O PBL tem objetivos claros para a aquisição do aprendizado. Eles são os mesmos para todas as áreas de conhecimento e estão voltados para a aquisição do conhecimento integrado e estruturado por meio da resolução de problemas reais. Estes podem ser encontrados no dia a dia profissional, o desenvolvimento de um processo de solução de problemas estruturado nos leva a uma aquisição de habilidades autônomas e eficazes de aprendizagem e trabalho em grupo (FARINA, CAZARINI; 2008).

3.5 TBL – TEAM BASED LEARNING

O TBL – team based learning, ou ABE – aprendizagem baseada em equipes, é uma estratégia de aprendizado instrucional, desenvolvida pelo americano Larry Michaelsen nos anos 70 e direcionada para grandes grupos de estudantes de administração. Ele pode ser utilizado para grupos com mais de 100 alunos divididos em pequenos grupos de 5 a 7 estudantes, que poderão realizar a atividade na mesma sala, não necessitando da presença de mais de um professor e de várias salas previamente preparadas (BOLLELA et al., 2014). Ao final dos anos 90 Boyd Richards e seus colegas da Baylor School of Medicine elaboraram um projeto piloto com o uso de TBL em cursos da área da saúde. Em 2001 o governo norte americano resolveu financiar essa nova estratégia de ensino e aprendizagem nas ciências da saúde realizando oficinas de treinamento docente para que o método pudesse ser inserido em várias escolas médicas americanas ao mesmo tempo (KRUG et al., 2016).

Essa nova estratégia de ensino e aprendizagem estimula o estudante a desenvolver ao máximo uma discussão mais elaborada e dinâmica em equipe. A fundamentação teórica é baseada no construtivismo e na resolução de problemas,

fazendo com que o aluno possa integrar o conhecimento teórico com a aplicação prática, tendo a oportunidade de trocar experiências através de uma sequência de atividades incluindo o trabalho individual e em grupo. Dessa forma o estudante se torna mais ativo e colaborativo, características essenciais para a vida profissional e que são constantemente exigidas pelo mercado de trabalho (DIAS; 2015).

3.5.1 Pontos importantes para a elaboração do TBL

Bollela e colaboradores (2014) afirmam que para que a implementação do TBL possa acontecer, alguns pontos são essenciais e devem ser seguidos, são eles: Os objetivos do curso/disciplina devem ser modificados, para que conceitos teóricos isolados passem a ser compreendidos como conceitos aplicáveis a situações reais; A atuação do professor, precisa ser modificada, ele passa de transmissor de informações para um contextualizador do aprendizado, facilitando esse processo; O estudante também precisa passar por um processo de modificação, ele sai de uma posição de conforto, como receptor de informação para uma função essencial, de responsável por aquilo que assimila de conhecimento, além de se tornar parte de uma equipe que precisa agir de modo colaborativo para contextualizar o conhecimento e solucionar problemas.

Com os novos objetivos definidos as atividades se dividem em quatro fases: 1.Readiness Assurance (Garantia de preparo – pré-sala de aula); 2.readiness assurance test - RAT (avaliação da garantia de preparo individual - iRAT e em grupos - gRAT); 3.Application of concepts (aplicação de conceitos) e 4.Peer Assesment (avaliação por pares) (BOLLELA et al., 2014; CAMARGO; PITAGUARI; DALBERTO, 2017).

3.5.2 Aplicando as fases do TBL

Antes da aplicação da primeira fase do TBL, as equipes devem ser formadas aleatoriamente pelo professor, que deve mesclar níveis de conhecimento, formas de aprendizagem e experiências diferentes, evitando vínculos prévios entre os membros da equipe, com o objetivo de fortalecer a união entre eles (MICHAELSEN; RICHARDS, 2005).

Para a primeira fase Readiness Assurance (garantia de preparo pré-classe) o professor deve artigos científicos, capítulos de livro, entrevistas, vídeos ou outro material de apoio que esteja relacionado com o conteúdo e o objetivo da TBL. Esse

material deve ser enviado aos alunos para que a leitura seja realizada antes da atividade em grupo, pois o aluno (de forma individual) é o responsável pela sua preparação e contextualização para que posteriormente possa aplicá-la em sala de aula, junto de seu grupo (PERSKY; POLLACK, 2011)

A segunda fase, já em sala de aula, se divide em quatro partes, as duas primeiras (iRAT e gRAT) devem ser realizadas dentro de 20 a 30% do tempo disponível. 1. iRAT (teste individual), composto por questões de múltipla escolha, 10 a 20 questões, referentes a garantia de preparo da primeira etapa. Cada questão vale quatro pontos e os estudantes devem “apostar” nas alternativas, de acordo com a segurança que tem nas respostas, se houver dúvidas entre as alternativas, ele pode dividir os quatro pontos entre elas, pontuando menos em relação a escolha de uma só alternativa (Figura 1); 2. gRAT (teste em grupo), durante a gRAT a equipe deve responder as mesmas questões anteriores, discutindo entre eles, qual a melhor alternativa para cada questão, para essa fase deve-se utilizar materiais que ofereçam a resposta imediatamente, como raspadinhas, cartões de resposta ou outros (Figura 2), a pontuação nesse caso, é equivalente ao número de alternativas descobertas, uma alternativa – quatro pontos, duas alternativas – dois pontos, três alternativas – um ponto, quatro alternativas – zero pontos (DIAS, 2015).

Figura 1. Cartão de respostas do iRAT (teste de garantia de preparo individual)

TESTE DE GARANTIA DE PREPARO INDIVIDUAL					
ESTUDANTE:					
Questões	A	B	C	D	iRAT
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
TOTAL					

Fonte: Adaptado de Dias (2015)

Figura 2. Cartão adesivo de respostas imediatas para o gRAT

EQUIPE:					
	A	B	C	D	gRAT
1	😊	●	👉	●	
2	●	●	😊	●	
3	●	●	●	●	
4	●	●	●	●	
5	●	●	●	●	
6	●	●	●	●	
7	●	●	●	●	
8	●	●	●	●	
9	●	●	●	●	
10	●	●	●	●	
TOTAL					

Fonte: Adaptado de Dias (2015)

“A realização do gRAT, garante um ambiente propício à discussão, argumentação, contemplação e compreensão do conteúdo, objetivando o melhor rendimento da equipe. Por outro lado, quando os alunos não cumprem as propostas do Readiness Assurance (garantia de preparo), os mesmos percebem que essa atitude pode afetar tanto o seu desempenho (score) individual quanto o da sua equipe, resultando inicialmente em um desapontamento do grupo. Portanto espera-se que os alunos venham para as aulas mais preparados e motivados, para não prejudicar o seu rendimento e de sua equipe” (BURGESS; MCGREGOR; MELLIS, 2014)

Após a finalização da gRAT inicia-se a 3ª parte, a apelação, onde as equipes podem recorrer sobre as respostas das questões com as quais não concordam. Nessa fase, as argumentações das equipes devem ser fundamentadas em bases científicas, esclarecendo e justificando o motivo de terem encontrado fatores que desacreditavam a alternativa considerada correta. Na 4ª fase ocorre o feedback do professor, que acontece logo após a finalização dos apelos, elucidando as dúvidas ainda existentes sobre o conteúdo trabalhado, apresentando às equipes sua justificativa, baseada em experiências e teorias, concedendo ou não o recurso de

apelação, que quando concedido, a equipe que realizou a apelação recebe os pontos referentes a essa questão (DIAS, 2015; MICHAELSEN; RICHARDS, 2005).

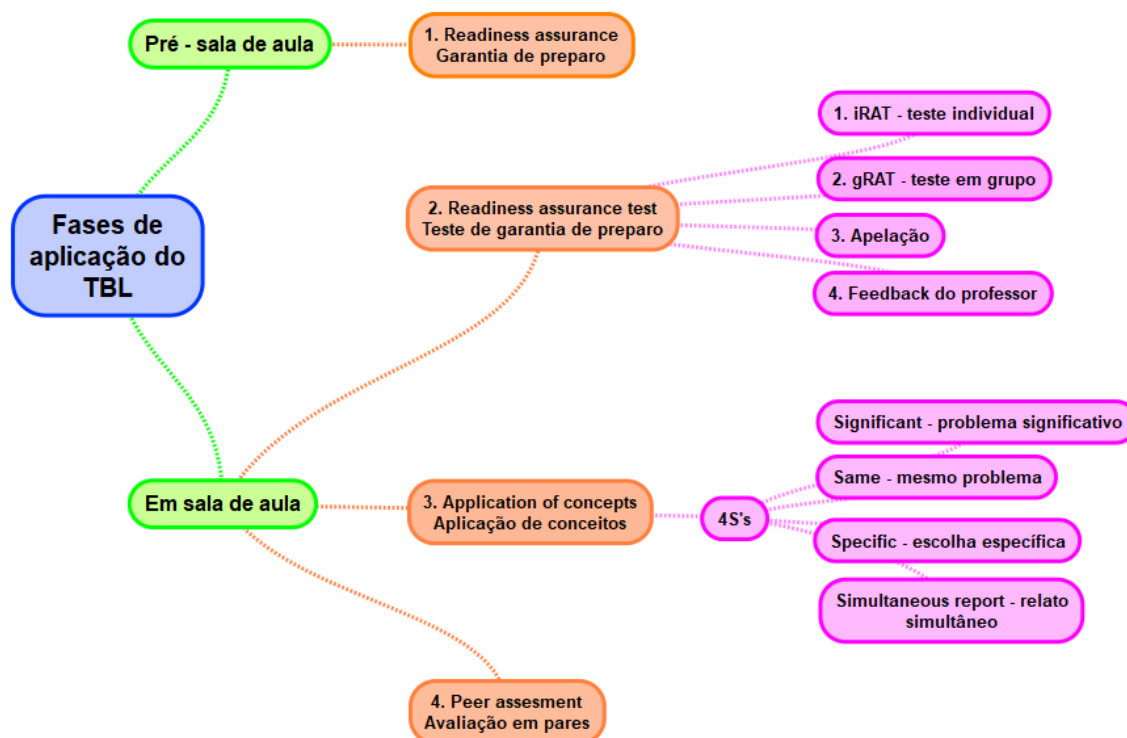
A terceira fase – application of concepts (aplicação de conceitos) é explicada por Bollella et al., (2014); Dias (2015) e Persky e Pollacak (2011) como sendo a mais demorada, pois é nessa fase que todos os objetivos de aprendizagem devem ser atingidos que, caso não aconteça, deve ser repetida quantas vezes forem necessárias. O professor deve apresentar as equipes problemas relacionados à prática profissional, com o intuito de que os estudantes utilizem os conceitos adquiridos nas etapas anteriores para solucioná-los. Eles devem ser estimulados a interpretar e sintetizar a resolução do problema e para isso podem ser utilizadas questões de múltiplas escolha, verdadeiro ou falso ou descritivas de curta resposta, devendo todas as equipes argumentar e defender a resposta escolhida. Para que essa terceira fase seja melhor estruturada e aproveitada deve-se seguir os princípios dos 4S's: Significant; Same, Specific; Simultaneous report.

- Significant – problema significativo: os problemas devem ser reais, com situações contextualizadas e possíveis de ser encontradas pelos estudantes quando estiverem atuando em cenários práticos do curso;
- Same – mesmo problema: as equipes devem resolver o mesmo problema e ter o mesmo tempo disponível para encontrar uma solução;
- Specific – escolha específica: as equipes devem apresentar suas soluções em respostas curtas e claras. Não deve-se pedir que as equipes façam respostas escritas e longas.
- Simultaneous report – relatos simultâneos: as respostas das equipes devem ser apresentadas simultaneamente, para evitar que os últimos grupos a apresentarem sua solução, baseiem-se nas justificativas das primeiras equipes, fazendo assim com que todos sejam capazes de defender sua resposta, mesmo que ela seja diferente de outras equipes. Espera-se que as equipes escolham respostas diferentes, se todas escolherem a resposta correta, o professor deve instigar um debate em relação as respostas erradas, para que os grupos as justifiquem.

A quarta e última fase do TBL, Peer Assesment (avaliação por pares) é onde as equipes avaliam quali e quantitativamente a contribuição dos membros em relação ao comprometimento, comunicação, habilidades interpessoais e colaboração, ela serve como incentivo para que todos os membros da equipe se

esforcem e contribuam para o objetivo final, de aprendizagem do grupo, esse tipo de feedback vindo dos colegas de equipe é mais eficaz do que quando ele parte do professor do curso/disciplina (DIAS, 2015).

Figura 3. Esquema simplificado das fases de aplicação do TBL



Fonte: Adaptado de Dias (2015)

3.6 GRUPO FOCAL EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Gondim (2002) afirma que até 1977 a técnica de grupo focal foi utilizada poucas vezes somente por autores da área de marketing e que em meados de 1990 passou a ser mais utilizada em pesquisas qualitativas de outras áreas como uma técnica de confiabilidade. Atualmente são publicadas muitas pesquisas em revistas científicas utilizando a técnica de grupo focal que atende bem as necessidades de acadêmicos e profissionais que utilizam a técnica como ferramenta de gerenciamento, de tomada de decisão e de apoio a programas de intervenção em saúde.

A mesma observação sobre o uso de grupo focal acontecer inicialmente com pesquisadores de marketing e mais tarde em outras áreas incluindo a área da saúde é levantada por Aschidamini e Saupe (2004) que acrescentam que o grupo focal é uma técnica de pesquisa importante pois tem baixo custo e proporciona agilidade na obtenção de dados confiáveis. Os autores afirmam ainda que o grupo focal depende da interação entre os participantes, do pesquisador e da coleta de dados a partir de uma discussão dividida em tópicos que se encaixam dentro do objetivo principal da pesquisa.

“Grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objetivo de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL e SINGLE, 1996, p.449 *apud* GATTI, 2012, p.07).

Outra definição do grupo focal feita por Guedes et al., (2006) *apud* Lara, Acevedo e Berenzon (2004) é a de que o grupo focal é uma técnica de pesquisa que possibilita a coleta de dados de natureza qualitativa, por meio de informações procedentes de sessões com grupos pequenos e homogêneos, que apresentem características comuns como idade, profissão e nível de escolaridade, por exemplo.

Em sua essência o grupo focal objetiva a interação entre participantes e pesquisador, a partir da discussão focalizada em tópicos específicos com caráter interpretativo em vez de descritivo, proporcionando respostas consistentes, elaboradas por muitas pessoas, admitindo o surgimento de novas ideias ou mesmo ideias originais (MAZZA; MELO; CHIESA, 2009).

O trabalho com grupo focal possui características peculiares que o diferencia de outras técnicas de entrevistas grupais, pois o planejamento e montagem dos grupos todo cuidado deve ser tomado. O primeiro passo a ser realizado é o recrutamento dos participantes que devem ter um ou mais fatores em comum, formando um grupo homogêneo. Tais fatores podem ser, por exemplo: faixa etária, gênero, classe social ou interesse pelo tema pesquisado, o local onde será realizado o grupo deve ser imparcial, acessível e silencioso e a duração média de um grupo focal é de uma hora e trinta minutos. O moderador de grupo deve facilitar a interação entre os participantes, enquanto um observador é designado a captar as informações não verbais e, ao final da atividade os dois, juntos, analisam os vieses ocasionados por problemas decorrentes da forma de condução da sessão. Outro

ponto importante é a elaboração do roteiro de tema que deve conter os pontos-chave a serem investigados, sempre com o cuidado de não tornar a sessão uma entrevista de perguntas e respostas diretas. A sequência dos temas geralmente é organizada primeiro por questões gerais e, em seguida, por questões específicas, permitindo que elementos fundamentais apareçam de forma natural na fala dos participantes, a preparação do roteiro exige a análise cuidadosa dos objetivos da pesquisa (BORGES; DOS SANTOS, 2005).

Os grupos focais têm sido amplamente utilizados em pesquisas recentes na área de educação em saúde para diversas finalidades, como a avaliação de serviços e intervenções institucionais, planejamento e acompanhamento de programas, conhecer a percepção dos participantes sobre tópicos que podem ser melhorados ou modificados em relação a materiais didáticos utilizados e também como avaliação final de atividades desenvolvidas. Outro ponto de destaque da utilização de grupo focal é pela possibilidade de obter grande quantidade de dados completos e aprofundados de diferentes pontos de vista de forma rápida e barata (DELLATORRE BORGES; DOS SANTOS, 2005; VIEIRA et al., 2014).

A troca de experiências entre os participantes do grupo focal é um dos pontos principais da técnica, que tem o objetivo de coletar dados através da discussão focada em temas específicos.. Um dos maiores destaques dos grupos focais é baseado na capacidade humana de compor opiniões e atitudes através da interação com outras pessoas. Nesse sentido ele se difere de dados que são coletados por meio de questionários fechados ou entrevistas individuais, onde os participantes talvez nunca tenham pensado ou experienciado sobre o tema investigado. O interessante do grupo focal é ouvir a opinião dos outros antes de formar as suas podendo modificar ou fortalecer seus conceitos após as ideias serem expostas e discutidas entre o grupo. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001)

3.6.1 Planejamento e desenvolvimento do trabalho com grupo focal

Como técnica de pesquisa o grupo focal tem seu desenvolvimento baseado no problema de pesquisa que precisa estar explícito no debate proposto ao grupo. Para isso o pesquisador ou moderador do grupo precisa ter um certo domínio do tema a ser discutido para poder conduzir a conversa entre o grupo. (GATTI, 2012, p.17)

Além do que foi afirmado por Gatti (2012) também devem ser seguidos alguns passos para o desenvolvimento de um grupo focal, assim como, o recrutamento dos participantes que devem compor um grupo homogêneo e ao mesmo tempo diversificado, o local onde irá acontecer o encontro deve ser neutro, acessível e silencioso, a duração média de um grupo focal é de uma hora e trinta minutos, deve-se ter como guia um roteiro previamente elaborado contendo os temas-chave que serão discutidos, os temas devem ser inicialmente gerais e depois específicos, fazendo assim com que as informações importantes surjam de forma natural, esse roteiro deve ser cuidadosamente elaborado de acordo com os objetivos da investigação da pesquisa. (DELLATORRE BORGES; DOS SANTOS, 2005)

Gomes e Barbosa (1999) destacam as etapas para preparo e condução dos grupos focais:

- 1º seleção da equipe – um grupo pequeno de participantes, um facilitador e um relator, todos devem ter conhecimento prévio sobre o tema a ser discutido.
- 2º seleção do grupo – deve ser o mais específico possível, os participantes devem ser homogêneos com níveis sócio econômicos e culturais parecidos, além de idade e posição social semelhantes, o conhecimento prévio dos participantes e o que disserem durante o grupo pode modificar o teor da conversa, por isso a escolha dos participantes deve ser minuciosa.
- 3º duração e local da realização do grupo focal – deve durar em torno de 1 hora e meia a 2 horas em uma sala privada, calma e sem muitos ruídos, com equipamentos de gravação de áudio e vídeo, todos os participantes devem ter ciência da gravação da sessão seja ela áudio e vídeo ou somente áudio.
- 4º Elaboração do roteiro para a discussão – as perguntas devem possibilitar uma conversação livre e contínua, o roteiro oferece ao facilitador a segurança necessária para a condução da sessão, mantendo o foco da discussão para cada tópico elaborado, além de melhorar e facilitar a coleta de dados.
- 5º Condução do grupo focal – o facilitador deve explicar ao grupo que a discussão é informal, que todos devem participar e colaborar com suas falas, as perguntas do facilitador precisam ser feitas com cautela e precisão para não influenciar respostas simples como sim e/ou não, a utilização de

perguntas abertas possibilitam aos participantes responder com suas próprias palavras, contando detalhes de sua experiência.

- 6º Registro da discussão – o ideal é que seja feita uma gravação em áudio e vídeo ou somente áudio, associado as anotações do facilitador, além de as anotações serem completas em relação as falas, o facilitador deve registrar também o comportamento como expressões faciais e gestos.
- 7º Análise dos dados – finalizada a sessão o facilitador deve reunir todas as anotações e gravações para a análise detalhada do conteúdo, considerando as palavras utilizadas o contexto de cada expressão, a mudança de opiniões durante as discussões, se a experiência de cada participante faz parte de sua fala. Os relatórios finais dos grupos focais são concisos e possibilitam descobertas importantes em relação ao tema discutido.

3.6.2 Grupo focal como recurso de coleta de dados em pesquisas qualitativas

A coleta de dados através do grupo focal foi empregada pela primeira vez por Merton, Fiske e Kendall na década de 1950 em um estudo que explorou o potencial de persuasão da propaganda durante a segunda guerra mundial (GUEDES et al., 2006).

Um dos objetivos da coleta de dados por grupo focal é investigar detalhadamente o tema por meio de um enfoque coletivo proporcionando debates e interação, incentivando o compartilhamento de experiências e pontos de vista, aos participantes, sendo assim um ótimo recurso para conhecer temas pouco divulgados ou mais delicados. Além disso a técnica proporciona o crescimento e a formação dos participantes, principalmente em relação a capacidade de argumentar, teorizar, criar e produzir em equipe (DALL'AGNOL, et al 2012; SHAHA, WENZEL, HILL, 2011).

Iervolino; Pelicioni (2001) afirmam que a coleta de dados pela técnica de grupo focal baseia-se na capacidade humana de formar opiniões e maneiras de interação entre pessoas de um mesmo grupo e que a técnica difere-se de dados coletados através de questionários fechados e de entrevistas individuais onde os participantes compartilham ideias que talvez nunca experimentaram ou pensaram de forma mais aprofundada.

Minayo (1992) apud Borges; Dos Santos (2005) diz que a tática de coleta de dados pelos grupos de discussão possui três principais componentes, o primeiro é o manter o foco da pesquisa, o segundo, complementar dados e conhecimentos de um grupo pelo que eles percebem, já conhecem, viveram e acreditam e o terceiro é a formação de pressupostos sobre o tema da pesquisa para que possam ser elaborados estudos subsequentes.

O grupo focal é muito utilizado em pesquisas qualitativas por explorar de forma aprofundada um tema específico, todos os encontros são focados em um objetivo definido, utilizando como condução do encontro perguntas disparadoras que estimulem a discussão entre o grupo (SEHNEM et al., 2015). Guedes, et al., (2006) afirmam que os participantes do grupo devem apresentar alguma característica em comum para facilitar a interação e comunicação do grupo. Para Gomes; Barbosa (1999) um grupo focal é um encontro curto de discussão informal com o objetivo de coletar dados de forma qualitativa, é uma técnica de baixo custo e que oferece ao pesquisador informações qualitativas valiosas sobre o tema discutido.

4 METODOLOGIA

4.1 ABORDAGEM DO ESTUDO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho exploratório e descritivo. Foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo utilizando a técnica de grupo focal, com professores de um Curso de Fisioterapia de uma IES do interior do Paraná.

A pesquisa qualitativa busca mais do que informações objetivas ou subjetivas, ela tem como um dos principais objetivos investigar e apresentar a realidade de uma forma criteriosa, encontrando e analisando os problemas os direcionando para uma reflexão mais profunda rumo a sua resolução, as pesquisas qualitativas se formam pelas experiências de vida de seus participantes, além das suas formas como historiografias, pesquisa participante, pesquisa-ação, estudos etnográficos e estudos hermenêuticos, tendo diários de campo, gravador, registro de depoimentos, transcrições, informações coletadas, fotografias, textos e roteiros de questões abertas ou semiabertas como materiais de coleta utilizados para a interpretação e descrição do contexto da pesquisa (LIMA, 2018).

Ainda sobre as pesquisas qualitativas Minayo (2007) diz que:

“As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”.

A pesquisa exploratória parte de uma realidade específica, da qual se tem restrito conhecimento, podendo ser representada por um recorte de um grande tema ou área de interesse. Este tipo de estudo busca o aprofundamento da realidade em questão, mediante a aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Frequentemente, a pesquisa exploratória se constitui na etapa preliminar de investigações mais abrangentes, à medida que fornece subsídios e informações a respeito do tema, propiciando um panorama geral (VANZIN; NERY, 1998; GIL, 2008).

Para Chizzotti (2000) *apud* Dyniewicz (2007, p.91) os estudos descritivos permitem ao pesquisador conhecer e descrever as características de um grupo ou

de uma determinada comunidade, levantar convicções ou propósitos de uma população, apontar fatos ou fenômenos específicos que ocultam uma realidade.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (MINAYO, 2007, p.30). Para Tomasi e Yamamoto (1999, p. 42), objetivando o estudo de fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano, sem a interferência do investigador; também procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, bem como sua relação, natureza, características e conexão com outros. Busca ainda conhecer diversas situações e relações observadas na vida social, política e econômica e demais aspectos do comportamento humano.

4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa são docentes, bacharéis em fisioterapia, que atuam em uma Instituição de Ensino Superior do interior do Paraná, todos com mais de 1 ano de experiência em docência no ensino superior. Todos os participantes foram selecionados por amostragem intencional que no grupo focal tem como objetivo assegurar o entendimento de um fenômeno em profundidade e sem a generalização dos resultados (BARROS et al., 2013).

Houve uma certa dificuldade em recrutar mais participantes pela necessidade de reunir os voluntários no mesmo horário para a realização do grupo focal, sendo assim, necessário dividir a coleta de dados em dois dias, em cada dia participaram 3 docentes para a realização do grupo focal. Morgan (1997) já dizia que nem sempre é fácil reunir pessoas para um grupo focal e que isso pode acontecer por vários motivos, como desconfiança entre os participantes, dificuldade de reuniões coletivas, limitações comunicativas e insegurança em relação ao anonimato e confidencialidade dos dados por envolver muitas pessoas.

Apesar de a amostra ser considerada pequena, mostrou-se eficaz para esta pesquisa, pela quantidade de conteúdo e riqueza de dados, evidenciando o perfil dos participantes e a percepção como docentes em relação ao uso das metodologias ativas de ensino e aprendizado. A amostra foi diversificada em relação a formação docente, tempo de docência e idade dos participantes e em relação a instituições em que trabalharam e formação em docência, foram muito similares,

todos os participantes relataram ter apenas formação docente ou em metodologias ativas de ensino oferecidas pela instituição, em forma de workshops de metodologias ativas e em um MBA em educação.

4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos na pesquisa fisioterapeutas docentes do DEFISIO – departamento de fisioterapia da instituição, há pelo menos seis meses e que já tivessem contato com metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Foi excluído da pesquisa o coordenador do curso, afim de oferecer maior liberdade de fala aos participantes.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes da pesquisa foram informados sobre o caráter voluntário da participação, sobre o anonimato, sigilo das informações e da sua autonomia para desistir da pesquisa em qualquer momento. Foi assegurado que as informações coletadas seriam utilizadas estritamente para os fins desta pesquisa. Todos os participantes do grupo focal que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de iniciá-la. O projeto de pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer n. 2.959.904 em 12 de outubro de 2018 (APENDICE I).

4.5 COLETA DE DADOS

A coleta das informações foi por meio da técnica de grupo focal, que é uma forma de coletar dados diretamente das falas dos participantes de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema de interesse coletivo.

O grupo focal consiste em uma técnica de pesquisa que utiliza materiais de estímulo, comumente dinâmicas, para fomentar e sustentar discussões em grupo, que permitam o intercâmbio de saberes e experiências entre os participantes. Nesse sentido, são realizadas, inicialmente, perguntas genéricas e, a seguir, estas são

aprofundadas, direcionando para o foco do estudo (DEBUS, 2004). O número de participantes pode variar sendo um mínimo entre 4 e máximo de 15 participantes por grupo, mas não há impedimento de ampliar o grupo caso seja necessário para atender o objeto da pesquisa ou se houver maior interesse em participar do estudo.

Para esta pesquisa, foram convidados os professores Fisioterapeutas membros do DEFISIO departamento de fisioterapia (10 professores fazem parte do departamento, 6 aceitaram participar). Os encontros aconteceram em duas manhãs, cada grupo focal com a participação de três docentes, pois não foi possível reunir todos no mesmo dia. Antes de iniciar a discussão do grupo focal, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II).

Na sequência deu-se início a realização do Grupo Focal, onde a pesquisadora assumiu papel de facilitadora, dando início as discussões dos temas já selecionados e organizados por ordem de disparo, encorajando a expressão e fala dos participantes do grupo frente ao tema de discussão, **metodologias ativas no ensino da Fisioterapia**, os encontros de grupo focal tiveram em torno de 1h 45 minutos e foram gravadas por áudio, para facilitar a análise dos dados.

Para iniciar a conversa, a facilitadora pediu para que todos falassem sobre sua trajetória como docentes, desde a formação acadêmica até as experiências profissionais e formação em educação. Após a breve apresentação, deu-se início as discussões com os temas definidos em sequência 1. Papel do professor no ensino superior; 2. Plano de aula; 3. Metodologia tradicional de ensino; 4. Metodologia ativa de ensino; 5. Qual metodologia ativa utiliza. Cada grande categoria teve pequenos “starts” de conversa, questões disparadoras para dar continuidade a discussão entre o grupo, todo o roteiro está apresentado no apêndice III desta pesquisa.

4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o intuito de entender o significado dos discursos dos professores participantes da pesquisa, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin. A Análise das informações seguiu as fases propostas pelo autor: 1- Pré-análise, fase onde o material coletado é organizado, objetivando a sistematização das ideias; 2- Exploração do Material e Tratamento dos resultados

representam a fase de estudo do material através da análise dos discursos e categorização/codificação das falas; 3- Interpretação dos resultados, nessa fase é realizada a interpretação intuitiva, reflexiva e crítica dos resultados.

Após a coleta das informações, as falas do grupo focal foram transcritas pela pesquisadora, e divididas em categorias de análise, onde cada uma contém um conjunto de respostas relacionadas ao mesmo assunto, tais categorias que emergiram das falas dos professores.

A Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, ainda na década de 1970 e reeditada diferentes vezes, é considerada como metodologia apropriada para apreciação do conteúdo presente nas obras didáticas e nos relatos dos professores em entrevistas. Tal pertinência ocorre porque a Análise de Conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48, parênteses da autora).

Esse método objetiva a superação da incerteza, em que a visão e leitura do analista podem ser válidas e generalizáveis, bem como permite o enriquecimento da leitura, ou seja, a descoberta e compreensão dos propósitos das mensagens por meio de uma apreciação atenta (BARDIN, 2011).

Ao tratar de análises de conteúdo, no plural, a autora se refere ao conjunto de técnicas contidas no método:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises do conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento (BARDIN, 2011, p. 36, parênteses da autora).

A primeira regra de base na Análise de Conteúdo consiste em definir o campo de investigação, podendo ser tudo o que é comunicação propriamente linguística. Um conjunto dessas comunicações são sistematizadas e ilustradas no Quadro 1 disposto a seguir, extraído da obra de Bardin (2011), intitulado “Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo”:

QUADRO 1 – DOMÍNIOS POSSÍVEIS DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo					
Quantidade de pessoas implicadas na comunicação					
Código de suporte	de	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo escrito	Comunicação de massa
LINGUÍSTICO					
Escrito		Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Oral		Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICOS (sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes etc.).		Garatujas mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i.e, tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.).		Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

FONTE: Extraído de Bardin (2011)

Esse quadro apresenta “discussões, conversas de grupo de qualquer natureza” como exemplos da “Grupo restrito” justificando a finalidade de recorrermos aos pressupostos desse recurso metodológico, o qual apoia análises das conversas de grupo focal, descritas nessa pesquisa.

A descrição analítica constitui como uma primeira fase do procedimento, a qual “*funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 2011, p. 41, grifos da autora). Posteriormente, delimitam-se as unidades de codificação ou de registro, que serão os temas que compõem as categorias de análises subdividas em conjuntos de respostas.

Nesse sentido, após leitura flutuante, que consiste no primeiro contato com as unidades categóricas, realizou-se uma leitura atenta das falas, a fim de captar detalhes antes não percebidos. Então, foram elaboradas tabelas com informações sobre os recortes encontrados, como a junção dos tópicos discutidos nos encontros de grupo focal.

O método das categorias surge quando os recortes são agrupados por possuírem características próximas, assim os elementos de significação existentes nas mensagens são classificados, pretendendo “tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 43, parênteses da autora).

Com relação à categorização, a qual foi realizada neste trabalho *a posteriori*, resultou em cinco categorias de análise referentes a forma como os professores entendem e aplicam as MAE, desde a formação do docente até a aplicação em sala de aula e resultados com os alunos.

As categorias foram assim nomeadas: “O papel do professor no ensino superior”, “Plano de Aula”, “Utilização das MAE”, “Atuação do bacharel na docência” e “MAE”. Os termos utilizados para denominar as categorias possuem relação com os temas encontrados nas falas dos professores participantes do grupo focal, reunindo todas as suas impressões e experiências relacionadas aos grandes temas de categorização.

A tabela 2 a seguir relaciona as categorias elaboradas e exemplos de temas contemplados nos recortes:

TABELA 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUAS DESCRIÇÕES

Categorias	Descrição
O papel do professor no ensino superior	Diz respeito ao entendimento do professor sobre a sua função no ensino superior, como figura que representa o indivíduo de maior titulação dentro da sala de aula.
Plano de Aula	Categoria relacionada ao que entende-se por plano de aula e a sua utilização ou não.
Utilização das MAE	Relacionada com a frequência com que o professor utiliza as MAE em sala de aula, como as prepara e quais são as maiores dificuldades e os maiores benefícios da utilização.
Atuação do bacharel na docência	Discorre sobre o início na docência, a falta de formação para tal atividade, didática e principais limitações do profissional bacharel que atua na docência.
MAE	Contempla o que entende-se por MAE e discorre sobre as experiências vivenciadas por cada professor, relacionada a utilização e formação em MAE.

FONTE: Autora, 2019.

A fase da inferência da Análise de Conteúdo, ou seja, a dedução lógica aparece como uma fase intermediária entre o tratamento descritivo e a interpretação, podendo responder a dois tipos de problemas:

O que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem. Quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente te provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (BARDIN, 2011, p. 45, parênteses da autora).

4.7 MAXQDA® – SOFTWARE DE ANÁLISE DE DADOS

Para que uma pesquisa seja classificada como qualitativa ela precisa interpretar dados descritivos com o objetivo de dar significância a certos temas ou fenômenos, é uma tarefa complicada para o pesquisador, pois ele trabalha com grande quantidade de dados pouco estruturados. Por esse motivo se torna cada vez mais comum o uso de softwares de apoio para a análise de dados. Tais softwares tem como principal função facilitar o armazenamento, gerenciamento e recuperação de dados qualitativos (NUNES et al., 2017).

Os Softwares de Análise de Dados Qualitativos são programas que utilizam bancos de dados que permitem uma extensão na forma com que textos podem ser trabalhados, facilitando a administração e estruturação dos dados. Seu uso modifica

a forma como os pesquisadores abordam os dados qualitativos, pois oferecem maior praticidade para visualizar os material coletado, agilizando o tempo de trabalho e a transparência do processo de análise (NODARI et al., 2014).

Para facilitar essa análise, os softwares realizam um processo de codificação dos dados onde o pesquisador separa todo o material em pequenos trechos de texto sobre um mesmo assunto, para otimizar a busca sobre as informações necessárias no processo de análise, é importante ressaltar que apesar do software facilitar muito o processo a análise dos dados para a codificação é indispensável o cuidado, raciocínio e expertise do pesquisador (MOREIRA, 2007).

Segundo Braga et al., (2011) os softwares conduzem o pesquisador a uma visão sistematizada dos dados divididos em partes ou completos, favorecendo a construção de conteúdo por mais de um pesquisador e cita o MAXQDA® como um programa que possui um conjunto de ferramentas disponível para organizar, explorar e codificar o material coletado.

A codificação pode ser entendida como um processo de atribuição de códigos ao texto ou discurso. Códigos são rótulos ou legendas que atribuem significado simbólico à informação descritiva ou inferencial, compilada durante um estudo (BRAGA et al, 2011, p.953).

Nodari et al (2014) apresenta como as principais funções de um software de análise de dados a importação de textos, a criação dos códigos em forma hierárquica, o acesso aos textos codificados, a análise dos textos codificados em seu contexto original, e, a redação de notas ou memorandos além de possibilitar a organização de documentos em pastas e subpastas, a conversão entre diferentes formatos computacionais e a possibilidade de utilização de imagens, sons, vídeos e documentos multimídia.

O MAXQDA® é um software que foi lançado em 1989, para facilitar o processo de análise de dados de documentais facilitando a criação de relatórios que podem ser compartilhados com outros pesquisadores e oferecendo uma ampla possibilidade de arquivos possíveis de serem analisados, como resultados de entrevistas, de grupos focais, de questionários online, de páginas da internet, imagens e arquivos de áudio e vídeo, sua interface apresenta em quatro janelas importantes para o processo de análise de conteúdo: a janela 1 apresenta a lista de todos os documentos, imagens, arquivos PDF e vídeos; a janela 2 exhibe a estrutura elaborada de categorias e códigos; a terceira janela é para leitura, codificação e

edição dos documentos selecionados; e a última janela para recuperar e verificar o que já foi codificado, o pacote ainda oferece a possibilidade de avaliar dados estatísticos e criar gráficos, personalizar o layout do software e inserir senhas de acesso nos projetos (MAXQDA, 2019).

Prediger e Allebrandt (2014) afirmam que os softwares de análise de dados qualitativos são de grande valia para as pesquisas qualitativas pois permitem reduzir o tempo de codificação e análise dos dados, possibilitando o relato de todas as etapas do processo de forma clara e transparente, além de melhorar os recursos de apresentação dos resultados

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 2 apresenta a amostra participante desta pesquisa, em relação ao gênero, idade, formação acadêmica, tempo de docência, tipo de instituição que já atuou como docente e se possui alguma formação em docência.

QUADRO 2 – Perfil dos participantes

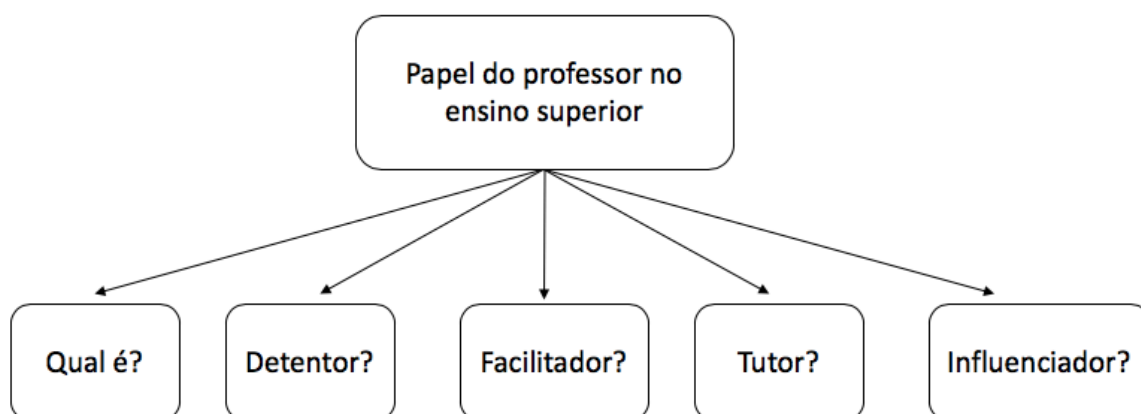
Participante	Idade	Formação	Tempo de docência	Instituição que atuou	Formação em docência
P1 - Feminino	36	Mestre	8 anos	Privada Estadual (técnico)	e MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES
P2 - Feminino	38	Mestre	6 anos	Privada	MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES
P3 - Masculino	32	Especialista	4 anos	Privada (graduação técnico)	e MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES
P4 - Feminino	28	Mestre	3 anos	Privada Estadual	e MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES
P5 - Masculino	33	Doutor	10 anos	Privada Estadual	e MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES
P6 - Feminino	48	Mestre	16 anos	Privada Estadual	e MBA e semana pedagógica oferecidos pela IES

FONTE: A autora, 2019

Para responder à pergunta da pesquisa “Os professores do DEFISIO sabem utilizar as MAE?” os dados coletados foram divididos em quatro categorias de análise: 1. Papel do professor no ensino superior; 2. Plano de aula; 3. Metodologia

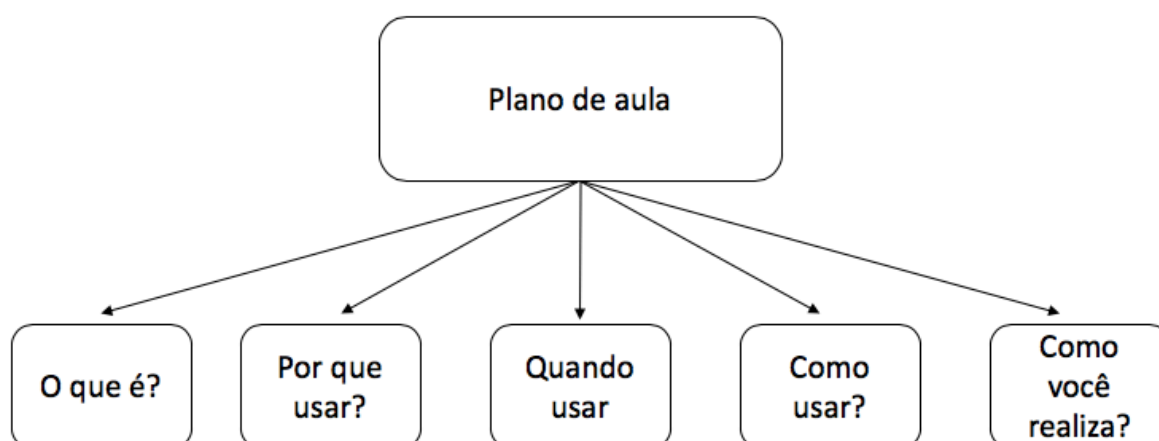
tradicional de ensino; 4. Metodologias ativa de ensino; 5. Uso da metodologia ativa de ensino? Para todos esses temas iniciadores de discurso foram elaborados alguns questionamentos para dar liberdade de fala mas de forma guiada, sem perder o foco e o objetivo da análise, todos os temas disparadores e suas questões de foco estão demonstradas nas figuras (4, 5, 6, 7 E 8) abaixo:

Figura 4 – Primeiro tópico de discussão do grupo focal



FONTE: A autora, 2018

Figura 5 – Segundo tópico de discussão do grupo focal



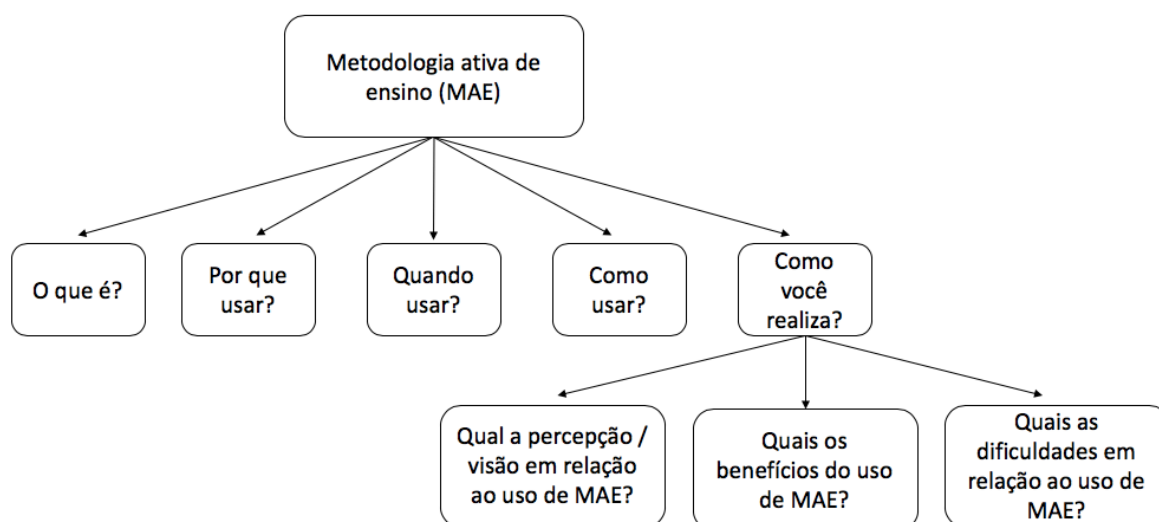
FONTE: A autora, 2018

Figura 6 – Terceiro tópico de discussão do grupo focal



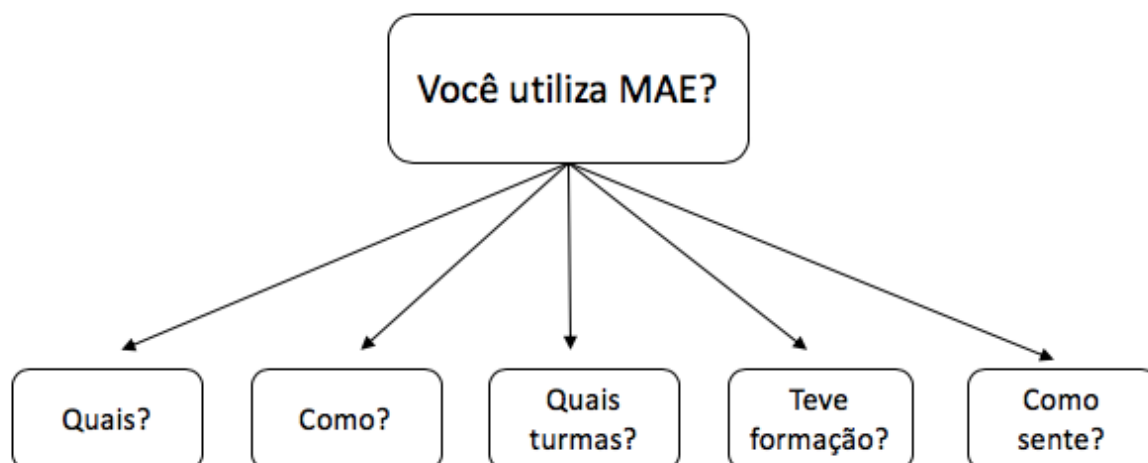
FONTE: A autora, 2018

Figura 7 – Quarto tópico de discussão do grupo focal



FONTE: A autora, 2018

Figura 8 – Quinto tópico de discussão do grupo focal



FONTE: A autora, 2018

Os dados analisados por meio do software MAXQDA 2018, apresentaram as seguintes categorias de análise e conjunto de respostas relacionadas ao mesmo assunto:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE E CONJUNTOS DE RESPOSTAS

Categoria de análise	Respostas	Conjunto de respostas	Respostas
Papel do professor no ensino superior	27	No ensino superior	7
		Características do professor	13
		Detentor do conhecimento	7
Plano de aula	26	Plano de aula	16
		Elaboração do plano de aula	4
		Não utilização do plano de aula	6
Utilização de MAE	42	Formação em MAE	5
		MAE na instituição	14
		Quais MAE já utilizaram	9
		OSCE	14
Atuação do bacharel na docência	26	Bacharéis na docência	16
		Início na docência	10
MAE	52	Dificuldades	11
		Benefícios	7
		MAE em grupos	9
		Percepção do aluno e do professor	5
		Quando usar	13
		MAE	7

FONTE: Autora, 2019

5.1 Papel do Professor no Ensino Superior

No primeiro momento de diálogo sobre o tema, observou-se um discurso muito claro dos professores em relação a sua função como professor no ensino superior, as repostas foram muito parecidas, enaltecendo as características de exemplo e de facilitador, como pode-se observar nos discursos abaixo.

P5 - Qual o papel do professor?... Puxa vida... Eu acho, que é facilitar a forma de aprendizagem do aluno, tipo tentar tornar conceitos da profissão, de forma facilitada para que eles possam entender, porque informação eles tem na internet, sei lá, eles tem em qualquer lugar informação, a gente é um mediador, eu acho, a gente é o facilitador do aprendizado deles, acho que essa é a função do professor.

P2 - O papel do professor no ensino superior?... Eu acho que dentro da profissão nossa, é ... eu acho que muito mais que o papel de ensinar, a gente tem que ser um exemplo. Pra mim, eu acho que o exemplo de levar dentro daquela profissão né, um melhor exemplo do que a gente acha e passa pra eles.

P1 - um facilitador, um exemplo pra que eles . é tão bom escutar que eles falam: nossa professora, admiro, gosto da metodologia que você trabalha, eu acho que o exemplo e o facilitador, porque o conhecimento já tem né, em tudo que é lugar já tem, a gente tem.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) trazem a mesma ideia quando dizem que o ensinar docente precisa de características diferentes das tradicionais, que os professores precisam ser reflexivos e críticos no ensino de suas disciplinas, além de ser capacitado a promover uma transformação da sociedade acadêmica, seus valores e sua forma de trabalhar. Isto exige do professor uma habilidade de integrar saberes teóricos de sua área de atuação, políticos e pedagógicos para assim facilitar o processo de aprendizado de seus alunos.

Durante a conversa os professores foram questionados sobre algumas características do professor, como influenciador, tutor, detentor e facilitador, e nesse ponto houveram divergências de ideias, sobre qual seria a melhor definição.

P6 - eu acho que o tutor também se aplica, e o facilitador também. Porque eu acho que um dos papéis do professor, é ele tentar passar o conhecimento dele pro o aluno, mas sem entregar pronto pra ele, fazer com que assim, então ele vai ser um tutor, em direcionar esse aluno, mas ele tem que fazer com que esse aluno busque o conhecimento, como o P5 falou o conhecimento existe, mas você vai ser um tutor, você vai direcionar você vai falar o caminho, mas existem esses caminhos, deixar o aluno, esse aluno, de que a gente dava tudo muito pronto pra ele, não tem mais sentido, a gente vê que hoje na prática e na teoria mesmo, quando você tenta fazer que o aluno busque, com que ele vá atrás, ele aprende mais.

P4 - e até porque o professor pode ser o cara na área dele se ele for passar tudo que ele sabe, ainda não é tudo e tá muito longe de ser tudo né, então é eu acho que é importante o que eles falaram de você entregar, o aluno conhecer a base, os caminhos, pra se aprofundar mais naquilo.

P1 - e nem tutor, né. Porque acho que... A tutoria às vezes a gente presta, mas eu acho que ele tem que ser mais ativo. Porque quando a gente fica só na tutoria pra ele, eu acho que só dá, dá, entrega, e tutoria, e fala faça né. A gente tem na verdade, pelo menos eu vim "duma" formação de que muito professor que era o detentor do conhecimento né professor nenhum nunca passou material pra nós, cópia de slides, porque na época era, retro projetor, transparência, é, eu tinha uma professora que dava pra nós cópia das transparência, agora o resto... Isso daqui tá no capítulo tal, se vire estudar pra prova e era o capítulo inteiro por isso que eu acho, que a maior dificuldade nossa, nós ainda, nós não somos tão antigos né, os quatro aqui... Mas, a gente vem de uma formação completamente detentor mesmo, eu sou autoridade, e eu vou passar pra você só o que eu sei, e o que eu tenho zona de conforto, agora se tem coisa diferente da área que eu ensino, você se vire aprender.

Analisando as falas dos professores, nota-se que há uma divergência sobre a tutoria, que nos faz pensar que os professores não conhecem o real sentido e funcionamento de uma tutoria no ensino superior. Simão, et al. (2008) fala do tutor como o professor referencia dos alunos, com a função de acompanhar o processo de aprendizagem tanto científica quanto pessoal, auxiliando o aluno a conhecer suas maiores habilidades e fraquezas. Já Lázaro (2002) traz uma definição mais concreta da tutoria.

Pode-se, assim, estabelecer uma serie de objetivos para a ação tutorial, nomeadamente orientar o aluno no conhecimento da universidade para uma maior integração no novo contexto universitário, informar o aluno sobre questões acadêmicas e/ou profissionais, fomentar a participação do aluno nos diferentes âmbitos da vida universitária, refletir sobre o desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno e valorizar a necessidade de apoio tutorial como instrumento de conhecimento e reflexão no processo de formação universitária. (LÁZARO, 2002)

Através da fala dos professores podemos observar que não existiu uma descrição unânime em relação ao papel do professor no ensino superior e que algumas ideias, principalmente em relação a tutoria, estavam desconstruídas, não se pode dizer que o P1 sabe realmente qual a função da tutoria por exemplo. E esse pensamento nos leva a outro tópico que foi levantado durante o grupo focal categorizado como "atuação bacharel na docência". Morosini (2000) demonstrou a mesma preocupação em relação a atuação docente há 19 anos, questionando em uma de suas pesquisas quem era o docente universitário e se ele realmente estava preparado para os desafios das mudanças da época. Um dos questionamentos da autora vem de encontro aos dessa pesquisa, a respeito da formação docente, que,

muitas vezes, dedica-se a cursos de formação permanente em sua área de atuação mas não atenta-se a necessidade de preparação didática.

5.2 Atuação bacharel na docência

Podemos confirmar essa preocupação em relação ao professor bacharel que traz toda a sua experiência clínica, de atuação profissional para dentro da sala de aula, mas muitas vezes sem saber como organizar todas as informações de uma forma mais prática, simples e didática, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Essa atuação do bacharel na docência foi uma das inquietudes que guiou o desenvolver dessa dissertação, o fato de ser fisioterapeuta e ocasionalmente ser professor, sem antes ser preparado para tal função. Mas para podermos apresentar as concepções dos participantes em relação a esse conjunto de dados é necessário conhecer a trajetória docente de cada um dos professores participantes, que está demonstrada no quadro 4.

QUADRO 4 – Trajetória docente dos professores participantes

Participante	Desejo de ser docente	Início na docência
P1	Não	Passou em um concurso estadual para um curso técnico, depois recebeu um convite para a docência universitária
P2	Não	Foi convidada a ser professora por uma instituição de ensino superior privada
P3	Não	Foi convidado a ser professor por uma instituição de ensino superior privada
P4	Não	Não sabia o que faria após a faculdade, passou em uma seleção para o mestrado e a partir do mestrado iniciou a trajetória com curso técnico e depois universitário
P5	Sim	Saiu da faculdade direto para o mestrado pois tinha o desejo de ser professor, terminando o mestrado passou no processo seletivo para professores de uma instituição estadual
P6	Não	Sempre atuou em clínica, após mudar de cidade teve a oportunidade de emprego na docência e aceitou.

FONTE: Autora, 2019

Uma das questões que objetivaram a criação desse tema como disparador de conversa foi o fato de se conhecer os principais motivos que levaram os bacharéis a atuação docente, e o quadro acima revelou que apenas um participante tinha o desejo de ser professor, e um participante que decidiu pela docência após o ingresso em um curso de pós graduação a nível de mestrado. Os outros 4 foram convidados a ingressar na docência ou foram apresentados a esta possibilidade como recurso de atuação profissional em um determinado momento. Quando foram instigados a comentar sobre essa atuação bacharel na docência, a maior parte dos discursos revelou a dificuldade em ser um profissional prático, sem formação ou conhecimento pedagógico para poder exercer a função de professor.

P5 - Vou falar a minha opinião e dai as profes falam as delas. Eu acho que independente de ser um bacharel ou não, dar aula é um dom, que a pessoa ela pode ser clinica, ter prática com pacientes e ser um excelente professor e acho também que pode ser um bacharel em docência, só dar aula realmente, não que isso seja pouco, mas exercitar só essa função e ser um péssimo professor. Então dar aula é um dom, a pessoa tem ou não tem. E na nossa profissão, eu vejo que o fisioterapeuta pra dar aula, tem que ter vivência clinica, ele não vai passar uma credibilidade pro aluno, se ele não tiver o que a gente tem aqui todo dia de manhã, que é um fluxo de pacientes enorme.

P4 - Eu concordo. Mas, ao mesmo tempo eu acho muito importante esse bacharel com essa experiência clinica, é buscar a melhora de tudo que ele tem com formação na área de educação aplicada pro local que ele exerce a docência... Mas, também concordo do fato de ser um dom, da gente, porque eu acho que você já ouviu aluno falar: mestrado não sei aonde, doutorado não sei, a aula é uma merda. Então de você também se dedicar o máximo pra aquela aula e saber como conduzir, tentar dar o teu melhor, ali. Acho que é importante formação em educação também.

Barros, Dias, Ceará (2016) trazem em sua pesquisa vários autores que discutem sobre a atuação do bacharel na docência, dois deles se destacam quando analisamos seus pensamentos com as falas dos professores participantes desta dissertação, por serem muito semelhantes. O primeiro é Cunha (2004) que diz que o professor bacharel é diferente do licenciado, principalmente pelo fato de exercer uma profissão paralela a docência, a sua primeira escolha como carreira. E Vasconcelos (2000) quando afirma que o grau de titulação do profissional não determina seu desempenho como professor, ideia essa, que é perpetuada em cursos de pós-graduação que trabalham com o objetivo de prestar uma formação didática e pedagógica do profissional.

O bacharel que decide iniciar sua carreira docente, pode não possuir a experiência de sala de aula, de ser professor, mas em algum momento de sua vida teve contato com um professor, o que faz com que se tenha uma ideia sobre a função desse profissional, guiando-se assim, por esse conhecimento prévio para começar a sua função docente. (OLIVEIRA, 2011)

P1 - E eu acho que nessa correria, sabe que eu acho que pra mim é a maior dificuldade tanto aqui como no ensino técnico, é que nós não somos professores, que nem você pega um professor de educação física, um professor de história, ele só dá aula, entendeu, nós não, a gente faz atendimento, a gente dá aula, a gente... Você entende?! Os bacharéis se misturam numa rotina de... A gente não faz exclusivamente.... O professor de história é a profissão dele é professor, nós somos fisioterapeutas e professores, então eu sinto essa dificuldade... Conciliar a profissão com o pedagógico.

P3 - Pra saúde, como a gente ensina a saúde, acho que a experiência clínica ela é muito válida. Eu vejo assim pela minha especialização, às vezes a gente ia lá pra rever um módulo do curso, não pra rever o conteúdo, mas mais pra pegar experiência clínica da pessoa que tá passando, então eu acho que a experiência clínica ela ajuda muito... Mas, o problema é isso... Eu pelo menos às vezes sou muito mais clínico do que pedagógico, e isso às vezes pra passar pro aluno, eu tenho uma certa dificuldade, porque você começa a passar técnica, tratamento, avaliação e você acaba ficando muito clínico... Você mostra às vezes atendimento, fazer com que eles entendam às vezes é mais complicado.

Fica claro que o docente bacharel enfrenta dificuldades pedagógicas em sua prática, e que muitas vezes acaba replicando a forma como foi ensinado, utilizando sua experiência de aluno para o desenvolvimento de sua atuação como professor. O que nos leva ao próximo tópico discutido no grupo focal, sobre as metodologias de ensino.

5.3 Metodologia Ativa de Ensino e Aprendizagem

Os professores participantes do grupo focal, foram formados em quase sua totalidade em metodologia tradicional de ensino, onde o professor chega em sala, transmite todo o conteúdo e se despede. Não vivenciaram um ensino mais ativo, mais prático, e isso aparece nas discussões em grupo de forma bem explícita.

Quando foram questionados em relação ao que entendiam por metodologia tradicional de ensino as respostas foram de acordo com a afirmação do primeiro participante.

P6 – Pra mim, metodologia tradicional é quando você dá a aula de cabo a rabo, você chega falando e sai falando.

P5 – Eu concordo com o P6.

P4 – Eu também, porque se a gente não dá essa aula falada, do começo ao fim, dá impressão que você não tá fazendo a tua parte, por completo, dá a impressão, ah não sei gente, eu sinto que parece que eu preciso falar, mas não precisa né!

P3 – Eu acho que é quando o professor fica lá na frente só falando e o aluno sentado o tempo todo só ouvindo.

P2 – Isso é verdade, essa é a tradicional.

Abreu (2009) apresenta o ensino tradicional como a repetição de conhecimento, trazendo o aluno como um ser passivo e o professor ativo/comunicativo, sendo o responsável por selecionar o material e entrega-lo pronto ao estudante, sem brechas para discussões de casos. E diz, ainda, que na maioria dos cursos da área da saúde as aulas teóricas acontecem de forma expositiva para grandes grupos, utilizando-se dos primeiros anos da formação para a parte teórica e os últimos para um treinamento mais prático.

Atualmente fala-se muito em estimular novas habilidades e competências durante a graduação e com isso as metodologias ativas de ensino se fortalecem dentro das universidades, fazendo com que o aluno busque seu próprio conhecimento por meio do estímulo do professor que usa da prática para criar a teoria. Os professores participantes dessa pesquisa tem a visão de que é necessário utilizar as MAE mas sem deixar a tradicional esquecida.

P5 - eu acho que a metodologia ativa, ela não pode ser única, acho que ela não pode ser integral, ela não pode ser 100%, eu acho que na nossa profissão, na nossa condição de fisioterapeuta, ela se aplica melhor em casos clínicos, em aplicação prática daquilo que foi dado na teórica, é eu vejo em outras áreas, em outras não vou dizer disciplinas, mas em outras profissões, a metodologia ativa como pedagogia por exemplo, ela tem um peso mas participativo, eu enxergo ela bem, mas na área da fisioterapia, eu acho que uma parte teórica precisa ser dada, pra poder entrar na metodologia ativa como resolução de caso, como discussão dos alunos para solucionar uma doença, eu acho que ela entra nesse aspecto aí.

P4 - Que nem uma disciplina, fisiologia, por exemplo, já me falaram, nossa em fisiologia dá pra fazer muita coisa com metodologia ativa, eu falava meu Deus, eu não imagino o nosso aluno aprendendo tudo, todo o processo sozinho, por exemplo uma bomba de sódio e potássio e vir discutir comigo em sala sobre bomba de sódio e potássio, é, eu não sei eu não imagino a fisiologia, ela sendo aplicada inteiramente em metodologia ativa.

P6 - Você pegue esse tradicional e você faça ela de uma maneira mais atrativa, mas, eu vejo, outro dia eu tava ouvindo falar, de anatomia que o pessoal não da aula de anatomia, eu não imagino como anatomia não seja dada como anatomia, que você não pegue ali ó, tá vendo a foto aqui, mostrar exatamente origem e inserção muscular por exemplo.

E o P5 retoma a fala e complementa sua ideia inicial:

P5 - Eu acho que tem algumas profissões que é muito difícil mesmo... na nossa, a gente ainda tem essa vantagem tem como expor um caso clínico, de levar um paciente pra contar sua história, e os alunos em grupo planejem o tratamento, eu acho que nessa parte mais prática mesmo, mas a teoria, tem coisa que você tem partir de pré conceitos.

Para Mesquita; Meneses; Ramos, (2016) a metodologia ativa é um processo de modificação da forma de ensinar, que deve ser focada na ação-reflexão-ação para se aproximar das indigências da atual política de saúde. A MAE acontece quando o processo de ensino puramente técnico deixa de existir e passa-se a instigar a formação reflexiva e humanística do aluno. Mas, para que esse processo aconteça, muitos desafios devem ser superados e os autores citam a questão estrutural de organização tanto pedagógica quanto administrativa das instituições, além da forma como alunos e professores agem e no que eles acreditam.

No momento em que o tópico MAE estava sendo discutido entre o grupo focal, diversas dúvidas e aflições dos professores participantes foram surgindo, que versavam sobre: relação a formação em MAE, em relação a cobrança da instituição para a realização e principalmente pela falta de estrutura e de tempo para se realizar alguma atividade em MAE. Podemos observar esses questionamentos nos discursos a seguir.

P1 - Nós tivemos 4 encontros de formação em metodologias ativas na semana pedagógica, dois no início do ano que teve, o ano retrasado e o ano passado e na verdade eu não aguento mais, chegar janeiro e julho e (...) falando na nossa frente. Sempre a mesma pessoa que não dá a oportunidade pra que as pessoas falem também. Os professores querendo falar e ela não deixar.

P2 - Eu acho que já que a faculdade quer que a gente começasse a querer trabalhar com metodologia ativa, tinha achar um outro grupo que trabalhe pra vir uma dinâmica diferente. Pra aplicar com a gente, não só falar da importância de descarregar um monte de métodos que ela fica lá só falando, falando e a gente não entende nada. Vocês assistiram a última dela? (indignada)

P4 – O grande problema dessa formação que a faculdade nos ofereceu é que era sobre metodologias ativas de ensino, aplicada de forma tradicional, ela falou de um monte de coisa, mas não ensinou fazer nada.

P2 - E agora se tornou algo imposto, tipo, nós, quem participou da formação agora, o cara falou lá, o professor diretor ou vice - diretor, não lembro qual dos dois, “e agora vocês já sabem, então não é só mais inicial, agora quero 60% das aulas, em metodologia ativa”. E aquela capacitação que ele deu, por favor né, gente. Pra anda com 60% de conteúdo de metodologia ativa, por favor.

P6 - E, depois alguém vem, chega lá em cima (na direção) e fala assim: oh, agora não quero mais que vocês sejam iniciantes, agora vocês tem que fazer, não sei, X de percentual, mais impositivo que isso é daqui a pouco ele fala assim 100% e vou passar dentro da sua sala, e sentar e olhar o que esta fazendo.

P1 - Só o que falta pra nós aqui, é aí eu falo pra você mais falta estrutura pra nós aqui, porque uma sala de metodologia ativa pra um milhão de pessoas, dai não tem internet nas salas de aula, porque às vezes eu poderia usar o socrative, alguma coisa assim, eu sento muita dificuldade. Eu consegui reservar um dia a metodologia ativa com Internet lá dentro, um dia só.

P5 - Dai, você pede pra mulher levar o flip-chart e o flip-chart chega 20 minutos depois que você começou a sua aula, então eu acho que é bom cobrar do professor, nós que temos que fazer, mas a gente também tem que ter suporte.

Os professores participantes, anseiam pela cobrança em relação ao uso das MAE mas sofrem com a falta de preparo para que possam elaborar e aplicar as técnicas. Um dos tópicos disparadores sobre MAE era se os professores já utilizaram MAE em suas aulas e quais técnicas já realizaram e as repostas reforçam o que foi apresentado no discurso acima, que os professores tem muita dificuldade em realizar, pois não sabem como preparar e aplicar as diferentes técnicas.

Pesquisadora: Vamos falar um pouco sobre as experiências que você já tiveram em sala de aula, quais metodologias vocês já utilizaram?

P2 - O PBL

P1 - Eu acho que o PBL, caso clinico né e o TBL.

P2 - E aquele negócio de times, lá ah é o TBL.

P3 - 3: Eu uso caso clínico, o que eu consigo fazer é caso clínico com eles.

P6 - Eu na verdade eu ainda tenho um pouco dificuldade com a metodologia ativa, eu acho que eu tô aprendendo, então por exemplo o que eu fiz outro dia, eu peguei o conteúdo que ia ser dado, eu dividi vários conteúdos pra eles, eles fizeram vídeos daquele conteúdo, e trouxeram e apresentaram o vídeo e eu me surpreendi, porque saíram ótimos vídeos, teve vídeo que foi parar no até no Youtube, eu achei o vídeo do (...) lá, eu achei uma graça assim, nossa ele é muito dedicado então eu me surpreendi com isso. Uma outra coisa que eu nunca tinha feito foi, que pra mim isso seria o fim do mundo, prova em dupla, eu nunca tive feito prova em dupla, por que eu achava isso o fim da picada, eu me surpreendi com uma prova

em dupla, eu uma vez eu escolhi as duplas, outra vez eu deixei eles escolherem deu tanta discussão na sala, pra fazer a prova, que eu falei meu Deus, eles tão aprendendo mais, do que se eles estivessem fazendo a prova, eu fiquei muito surpresa, porque eu sou totalmente contra, na minha cabeça tradicional, era totalmente contra fazer prova em dupla, e eu me surpreendi meu Deus do céu eu nunca esperava isso.

P5 - Eu ainda consigo uns PBL, uns TBL, eu já tô arriscando um pouco mais, caso clínico também sempre uso, na verdade nós já utilizávamos metodologia ativa, só a gente não sabia que chamava isso. Eu comecei fazer uma reflexão dos meus, das minhas aulas, eu acho que a gente já trabalhava, não tão aperfeiçoado e com nome e com as formas mas...

P2 - Uma maneira deles fixarem o conteúdo no final da aula, às vezes eu faço questões daquela aula, como que é, tem um nome pra isso, né?! Não sei... É tipo uma revisão... daí eles levantam as plaquinhas, sabe as plaquinhas lá!? Por exemplo ah, qual que é a resposta, ah, opa, esse daqui eu lembrei, com relação a aula.

P5 - Tá vendo às vezes a gente sabe, faz, e não sabe...

Pesquisadora - E vocês conseguem realizar todos os passos da estruturação de um PBL ou de um TBL?

P3 - Eu não conheço os passos, monto um caso clínico, divido eles em grupos e peço para discutirem.

P1 - Mas, vou falar pra você o dia que eu fiz o TBL, eu imprimi passo a passo e vim montando o check-list, eu vim tickando, fiz isso, fiz aquilo, porque eu falo fazer meia boca, falar que fez, beleza, mas o duro é falar que fez de forma correta. Eu achei, em um site, que é uns menininhos que fica falando, é bem explicativo, é bastante desenho e ele fala só de metodologia ativa e de lá eu tirei o check-list de como montar, primeiro passo faça isso, segundo passo faça aquilo, terceiro passo... Eu vi lá e depois montei o meu, aí na sala de aula eu vim checando o checklist.

Nestas respostas, podemos perceber que os professores não tem clareza de qual técnica de MAE que escolhem para aplicar em sala de aula. Eles tentam técnicas diferentes que encontram na internet ou que adaptam para a sua realidade, mas não sabem ao certo como se estrutura um método de aprendizagem do início ao fim. As técnicas mais citadas pelos professores foram o PBL e o TBL, que diferem entre si, com público alvo, método de elaboração e aplicação diferentes e com etapas bem complexas de elaboração e aplicação.

O PBL é uma estratégia centrada no aluno, aplicada em grupos pequenos, de oito a dez estudantes que, juntos, constroem o aprendizado com o uso de casos reais que são conhecidos no momento da aplicação do método em sala de aula. O PBL é capaz de unir vários objetivos de aprendizagem em um só caso, objetivos estes que vão desde os mais básicos até os mais avançados, fazendo com que o estudante desenvolva um raciocínio crítico e construtivista, formando-se assim hábil

para enfrentar as diversas situações da vida real (BROSINA DE LEON; ONÓFRIO, 2015).

O TBL é uma estratégia de aprendizado instrucional, desenvolvida pelo americano Larry Michaelsen nos anos 70 direcionada para grandes grupos de estudantes de administração, podendo ser utilizado para grupos com mais de 100 alunos divididos em pequenos grupos, de 5 a 7 estudantes que poderão realizar a atividade na mesma sala, não necessitando da presença de mais de um professor e de várias salas previamente preparadas (BOLLELA et al., 2014).

Com isso, vemos que falta aos professores, preparo e formação sobre MAE para facilitar a aplicação e desenvolvimento dessas técnicas em sala de aula.

5.4 Plano de aula

O último tópico abordado pelo grupo focal foi o plano de aula, onde os participantes foram inicialmente questionados sobre o conhecimento e utilização.

Entrevistadora: E em relação a plano de aula, vocês tem o hábito de utilizar? De que forma?

P6 - Eu utilizo, eu acho que é até uma forma de eu me organizar, do aluno buscar, ele tendo um plano, ele já sabe qual é o assunto que vai ser abordado na disciplina. Eu acho que pra mim facilita. Eu faço em tópicos.

P4 - Eu uso o plano da disciplina, então eu tenho lá o cronograma, o que eu vou fazer em cada aula, mas eu não tenho o tema é x, nós vamos fazer uma introdução sobre isso, avaliação, tratamento, eu não faço isso por aula, eu faço na disciplina inteira, mas acho que importante fazer por aula.

P5 - Eu uso em tópicos também. As aulas tem uma introdução, tem um.., uma patologia por exemplo... né, vou ensinar uma doença, ela tem uma linha de raciocínio, onde o final vai ser o tratamento, com orientações, mas, organizo em forma de tópicos

P3 - Eu faço esses tópicos mais ou menos na cabeça, antes de preparar a aula eu vou fazendo, não tem, tipo um documento de plano de aula. Vou seguindo o plano de ensino como uma base, mas durante o decorrer das aulas, você vai mudando algumas coisas...

P1 - Elaborar, o certo era a gente consegui elaborar o plano de aula, gente. Eu não consigo, não dá tempo, que a gente já tem algumas coisas estruturadas, aí em cima disso a gente vai flexibilizando, tenho plano de ensino, tenho cronograma, algumas coisas de plano de aula no começo eu organizo e as atualizações a gente vê.

Segundo Cavalcante (2007) a utilização do plano de aula diminuiu consideravelmente nos últimos anos, pois os professores não o realizam de forma adequada e os gestores não supervisionam tal atividade, considerada burocrática. Para que o docente obtenha resultados positivos em sua prática é necessário que haja preparação e o plano de aula cumpra o seu papel nesse quesito, de auxiliar o professor a se preparar, organizar e controlar as atividades propostas para seu dia a dia em sala de aula.

O plano de aula proporciona ao professor maior segurança para a aplicação da atividade proposta e ao aluno maior facilidade de se envolver com a atividade de forma organizada e participativa. Quando o plano de aula é elaborado o professor é capaz e basear o seu saber fazer (Pirâmide de Miller) está amparado pela teoria e pela prática diária, proporcionando maior competência durante a realização do processo de ensino e aprendizagem (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004).

Os professores foram questionados também em relação ao desenvolvimento de um plano de aula e a importância dele, porém o pouco conhecimento sobre o assunto fez com que a temática fosse encerrada, pois os participantes não apresentaram contribuições relativas ao que foi exposto e questionado, com isso, sugere-se que o tema seja abordado durante a formação pedagógica do curso.

A última rodada de discurso apresentada, sobre plano de aula, não aconteceu nessa ordem durante o grupo o focal, ela foi o segundo tema disparador de conversas, porém foi apresentado por último pois explica um dos motivos de os professores ainda se sentirem inseguros com o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a falta de preparação do conteúdo ou do método escolhido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da análise dos discursos do grupo focal, pode-se observar que os docentes do DEFISIO ainda não estão preparados para fazer uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, muitas vezes sentem-se inseguros e não sabem onde encontrar apoio e formação adequada para as novas formas do ensinar, além de apresentarem angústias relacionadas ao fato de não terem sido formados pelas metodologias ativas e isso dificultar o processo, pois é mais fácil replicar o que lhe

foi passado, a forma como foi ensinado, porque as experiências como discentes tem grande influencia no docente que se transformaram.

Fica claro também que os professores se sentem desamparados pela instituição de ensino, que exige a inserção das novas metodologias mas não capacita seus professores de forma adequada para tal. Além da influencia da formação do bacharel, que não tem em sua grade curricular práticas voltadas ao ensino e por mas que os cursos de pós graduação a nível e especialização abordem a temática pedagógica, na maioria das vezes é realizado de forma simples e pouco aprofundada.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem já são realidade em muitas instituições e o rápido acesso a informação hoje vivenciado pelos discentes, reforça a necessidade da capacitação docente para aplicação das novas metodologias. Reforça-se a necessidade de mais estudos qualitativos com relação a percepção e perspectiva do docente bacharel sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAS

- ABREU, J. R. P. DE. Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. p. 172, 2009.
- APARECIDA, M. et al. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. **Rev. bras. educ. m,d**, v. 30, n. 3, p. 125–135, 2006.
- ASCHIDAMINI, I.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enferm**, v. 9, p. 9–14, 2004.
- BARBOSA, E. DA S.; FERREIRA, M. N. B.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. O Ser Professor E O Seu Desenvolvimento Profissional Na Perspectiva De Enfermeiros Que Lecionam No Ensino Superior. **Revista COCAR**, v. 10, n. 20, p. 274–295, 2016.
- BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores: Desafios e Perspectivas**. Editora UNESP. São Paulo, 2003. p 267-277.
- BARBOSA, A.C.; AGUIAR G.P. Percepções sobre a prática pedagógica docente do enfermeiro no ensino superior. **Revista UNIVAR**. Osasco, v. 2, n.16, p.63-67, 2016.
- BARROS, C. DE M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42–74, 2016.
- BASEADAS, E. et al. Strategies Based on Active Methodologies in First Aid Teaching-Learning: Experience Report. **Journal of Nursing**, v. 11, n. 2, p. 798–803, 2017.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 283–294, 2005.
- BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: Da teoria a prática. **Medicina (Brazil)**, v. 47, n. 3, p. 293–300, 2014.

BOMBARDELLI, C. L.; SILIANO, M. R.; GUERRA, Z. F. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais de Fisioterapia: avanço ou retrocesso?. *Revista Científica CIF Brasil*, v.9, n.9, p.01-12, 2017.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263–294, 2014.

BRAGA, P. P. et al. Utilização de software em análises de dados qualitativos: contribuições para resultados consistentes em investigações nas ciências da saúde. **Livro de Actas CIAIQ2019 vol.2**, v. 2, p. 950–955, 2011.

BROSINA DE LEON, L.; DE, F.; ONÓFRIO, Q. aprendizagem Baseada em Problemas na Graduação médica – uma revisão da Literatura atual Problem-Based Learning undergraduate Courses in medicine – a review of the Current Literature. **Revista BRasileiRa de educação Médica**, v. 39, n. 394, p. 614–619, 2015.

BROWN, T. A. Confirmatory factor analysis for applied research. **New York: The Guilford Press**. (2006).

BURGESS, A. W.; MCGREGOR, D. M.; MELLIS, C. M. Applying Established Guidelines to Team-Based Learning Programs in Medical Schools. **Academic Medicine**, v. 89, n. 4, p. 678–688, 2014.

CACHO, R.O.; BARONI, M.P.; RUARO, J.A.; LOPES, J.M.; BRITTO, H.M.J.S.; FERREIRA, T.B.; GUEDES, M.B.O.G.; OLIVEIRA, D.C. Metodologias Ativas em Fisioterapia: Estudo de Confiabilidade Interexaminador do Método Osce. **Revista Brasileira de Educação Médica**. n.1 v.40, 2016

CAMARGO, F.; PITAGUARI, A.; DALBERTO, M. O Uso do Team-Based Learning como Estratégia de Avaliação Formativa no Curso de Administração da Uniamérica. v. 11, n. 21, p. 77–89, 2017.

CARLINI, A. L. Aprendizagem Baseada Em Problemas Aplicada Ao Ensino De Direito : Projeto Exploratório Na. p. 295, 2006.

CARVALHO, J. A. DE et al. Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da**

Saúde e do Ambiente, v. 3, n. 1, p. 78–90, 2010.

CARVALHO, R. B. DE. Mudança no processo ensino- aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Rfo**, v. 14, n. 2, p. 163–167, 2009.

CHESANI, F. H.; ROBERTO, L.; CUTOLO, A. Fabiola Hermes Chesani 1 Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli 2 Luiz Roberto Agea Cutolo 3 Rosa Nunes 4. p. 931–950, 2017.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787–796, 2012.

COX, C. W.; GUNDERMAN, R. B. Andragogic Approaches to Continuing Medical Education. **Academic Radiology**, v. 24, n. 10, p. 1325–1326, 2017.

DALL'AGNOL, C.M.; MAGALHÃES, A.M.M.; MANO, G.C.M.; OLSCHOWSKY, A.; SILVA, F.P. A noção de tarefa nos grupos focais. **Rev Gaúcha Enferm.** 2012 mar; 33(1):186-90.

DE CASTRO, P. A. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA. Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49–62, 2008.

DE OLIVEIRA FILHO, G. R. Bases teóricas para a implementação do aprendizado orientado por problemas na residência médica em anestesiologia. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, v. 53, p. 286–299, 2003.

DELLATORRE BORGES, C.; DOS SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP, Vol. 6, Nº. 1, 2005, págs. 74-80**, v. 6, n. 1, p. 74–80, 2005.

DIAS, R. F.; DIAS, R. F.; DIAS, R. F. Team-based learning - fazendo os alunos pensarem fora da caixa. 2015.

ELASIR, M.; GOMES, S.; BARBOSA, E. F. www.tecnologiadeprojetos.com.br A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. **Educativa**, p. 1–7, 1999.

ESTEBAN GUITART, M. Las ideas de Bruner: de “la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. **Educere: Revista Venezolana de Educación**, n. 44, p. 235–241, 2009.

FARINA, R.M.; CAZARINI, E.W. Contribuições do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o desenvolvimento de competências do Engenheiro de Produção utilizando o PBL. Dissertação de mestrado, Escola de Engenharia de São Carlos, 2008.

FEDERAL, U. et al. S Er Bacharel E Professor: Sentidos E Relações. p. 1–248, 2011.

FILHO, D. B. F.; JUNIOR, J. A. S. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, Campinas, vol. 16, nº 1, Junho, 2010, p. 160-185

FRANCO, C. A. G. DOS S. et al. OSCE para Competências de Comunicação Clínica e Profissionalismo: Relato de Experiência e Meta-Avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 9, 2015.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Série Ideias**, n. 8, p. 44–53, 1998.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 149–161, 2002.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da U S P**, v. 35, n. 2, p. 115–121, 2001.

ISSA, J. No TitleEΛENH. **Ayan**, v. 8, n. 5, p. 55, 2019.

KELLY, N. et al. Aspectos práticos dos grupos focais e seu uso nas pesquisas sobre Ensino de Ciências Practical aspects of focus group and its uses in the Science Education research. p. 1–8, 2013.

KRUG, R. DE R. et al. O ?B?-?-B?? da Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Brasileira de Educa??o M?dica**, v. 40, n. 4, p. 602–610, 2016.

LAWLEY, D. N.; MAXWELL, A. E. Factor Analysis as a Statistical Method **Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)** Vol. 12, No. 3, Factor Analysis (1962), pp. 209-229

LÁZARO, M. A. J. La acción tutorial en la función docente universitaria. In Víctor Álvarez & Ángel Lázaro (coords.), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, **Málaga: Ediciones Aljube**, pp. 249 -281, 2002

LOPES, B.E.M. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Brasília. vol. 3, n.2, Ago/Dez 2014

MAMEDE. S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: Mamede S, Penaforte J, orgs.. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec; 2001; Cap. 1

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010.

MAXQDA. Qualitative Data Analysis Software. Disponível em: <<https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa>> Acesso em: 28 de outubro de 2019.

MAZZA, V. A.; MELO, N. S. F. O.; CHIESA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enferm**, v. 14, n. 1, p. 183–188, 2009.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.*

MEDEIROS, S. B. DE et al. Exame clínico objetivo estruturado: reflexões sob um olhar da enfermagem TT - Examen clínico objetivo estructurado: reflexiones bajo la visión de la enfermería TT - Objective structured clinical examinations: reflections from a nursing perspective. **Cogitare enferm**, v. 19, n. 1, p. 170–173, 2014.

MESQUITA, S. K. DA C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias

Ativas De Ensino/Aprendizagem: Dificuldades De Docentes De Um Curso De Enfermagem. **Trab. educ. saúde**, v. 14, n. 2, p. 473–486, 2016.

MICHAELSEN, L.; RICHARDS, B. Drawing Conclusions from the Team-Learning Literature in Health-Sciences Education: A Commentary. **Teaching and Learning in Medicine: An International Journal**. London/UK. v. 17:1, n. 85-88, 2005

MITRE, S. M. . et al. Active teaching-learning methodologies in health education: Current debates [Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais]. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 13, n. SUPPL. 2, p. 2133–2144, 2008.

MOREIRA, D. A.O uso de programas de computador na análise qualitativa: oportunidades, vantagens e desvantagens. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 2, p. 56-68, 2007.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2ed. London: Sage Publications, 1997.

NODARI, F. et al. Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. **EnANPAD**, n. 2, p. 1–16, 2014.

NUNES GUEDES, B. et al. www.ccs.ufpb.br/rebrasa METODOLOGIA Methodology Grupo Focal: Método e Aplicação em Pesquisas Qualitativas Focal Groups: Method and Application in Qualitative Research. v. 10, n. 1, p. 87–92, 2006.

NUNES, J. V. et al. A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados: uma investigação a partir de exemplos. **Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 19, n. 2, p. 233–244, 2017.

PASQUALI, L. (2009). Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43(Esp.), 992-999

PATIL, V. H.; SINGH, S. N.; MISHRA, S.; DONAVAN, D. T. Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. **Journal of Business Research** 2008.

PATRÍCIA BOVER, D. et al. Andragogia na saúde: estudo bibliométrico. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm**, v. 15, n. 1, p. 149–156, 2011.

PERSKY, A. M.; POLLACK, G. M. A modified team-based learning physiology course. **American journal of pharmaceutical education**, v. 75, n. 10, p. 204, 2011.

PREDIGER, R. P.; ALLEBRANDT, S. L. USO DE SOFTWARES EM PESQUISA QUALITATIVA 1 Reneo Pedro Prediger 2 , Sérgio Luís Allebrandt 3 . 1. v. 80, 2014.

PILETTI, C. Didática Geral. 23ª edição. 5ª impressão. Editora Ática. São Paulo/SP. 2004.

PINTO, M. P. P.; TRONCON, L. E. A.. Avaliação do estudante – aspectos gerais Student. **Revista de Medicina de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, v.47, n.3, p.314-23, 2014.

RIBEIRO, L.R.C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. Editora UFSCAR. São Carlos, 2008

ROGERS, J. Andragogy: A medical student's response. **Clinical Teacher**, v. 13, n. 3, p. 231–232, 2016.

SCHMIDT, H. G. **Problem-based learning: rationale and description** **Medical Education**, 1983.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. **Contexto & Educação**, n. 82, p. 135–154, 2009.

SEHNEM, G. D. et al. Utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisas: relato de experiência/Focal group utilization as data gathering technic to researches: experience report. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 1194, 2015.

SHAHA, M.; WENZEL, J.; Hill, E.E. Planning and conducting focus group research with nurses. **Nurse Res**. 2011 jan; 18(2):77-87

SIJTSMAN, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. **Psychometrika**, 74(1), 107-120.

SIMÃO, A.A.L. Desenvolvimento de plataforma digital para planejamento e implementação de OSCE. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Christus - Unichristus, Mestrado em Ensino em Saúde, Fortaleza, 2019

SIMÃO, A.; FLORES, M. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. **Sísifo: Revista de ...**, n. November, p. 75–88, 2008.

SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 5–14, 2014.

SPUDEIT, D. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. *Revista UNIRIO - Universidade federal do estado do rio de janeiro*. Rio de Janeiro, 2014.

TRONCON, L. E. A.; BOLLELA, V. R.; BORGES, M. C. A f v olvimento. v. 47, n. 3, 2014.

UFSCAR-SOROCABA, P. G. L. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. v. 2, p. 1–2, 2018.

VIEIRA, C. M. et al. Aplicação da técnica de grupo focal em pesquisa da Rede-SANS sobre as ações de alimentação e nutrição na atenção básica em saúde. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 21, n. 4, p. 407–413, 2014.

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v.17, n.1, p.114-8, 2004.

Apêndices

APÊNDICE I
PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DAS
FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE

FACULDADE PEQUENO
PRÍNCIPE - FPP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE FISIOTERAPIA DE UMA IES NO INTERIOR DO PARANÁ EM RELAÇÃO AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL

Pesquisador: Alana Tâmisia Leonel Bini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00380918.5.0000.5580

Instituição Proponente: Faculdade Pequeno Príncipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.959.904

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 12 de Outubro de 2018

Assinado por:
Maria Cecilia Da Lozzo Garbelini
(Coordenador(a))

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“A percepção de docentes do curso de fisioterapia de uma IES no interior do paraná em relação ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem através do grupo focal”** cujos objetivos e justificativas são:

E também pelo que diz Fusari (2008), sobre a função do docente, que não é de apenas auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos, mas também na formação pessoal do aluno, objetivando que ele se forme um cidadão atuante na sociedade e para que isso se faça possível o professor precisa organizar seu plano de aula de forma que o aluno compreenda a importância daquilo que está aprendendo, seja o conteúdo histórico, atual ou para seu futuro, mas para que esse processo aconteça o docente precisa de um certo tempo de dedicação para a elaboração do seu plano de aula, pois essa é uma das tarefas mais importantes.

Sua participação no referido estudo será no sentido de participar do grupo focal proposto pela pesquisadora em datas previamente agendadas em conjunto com o DEFISIO da Faculdade Guairacá. A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: a discussão sobre o tema “metodologias ativas de ensino e aprendizagem no ensino superior” o crescimento pessoal e profissional possibilitado através das discussões sobre o tema.

Por outro lado poderá apresentar risco como, o constrangimento dos participantes ao expor algumas ideias durante a realização do grupo focal. Este risco será minimizado pela condução da pesquisadora durante o grupo, sem mencionar nomes dos participantes nas gravações.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, qualquer dado/informação a seu respeito, ou ainda, qualquer elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo, caso esteja recebendo algum tipo de assistência.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Alana Tâmisa Leonel Bini, mestrandas das Faculdades Pequeno Príncipe e Christian Boller

professor Doutor das Faculdades Pequeno Príncipe, com os quais poderá manter contato pelos telefones (42) 99906-0333 ou (42) 3623-1817. Se tiver dúvidas referentes ao projeto de pesquisa poderá manter contato com o Comitê de Ética pelo número 41- 3310-1512. Também haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

É também assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação na pesquisa.

Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: gasto com transportes até o local onde acontecerá o encontro de grupo focal. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades Pequeno Príncipe – CEP/FPP sob o parecer n°:2.959.904.

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado, se compreendeu a natureza e o objetivo do referido neste estudo e se deseja participar do mesmo, pode, por favor, manifestar seu consentimento?

Sim, li e me foi esclarecido todo o conteúdo do termo acima. Além disso, estou recebendo uma cópia deste termo, assinado pelo pesquisador.

Nome e RG do participante

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal

para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Alana Tâmisa Leonel Bini
Pesquisadora responsável

Curitiba, 15 de agosto de 2018.

APÊNDICE III

ROTEIRO DO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

1. O primeiro momento será de “quebra-gelo” para que os voluntários da pesquisa se sintam confortáveis para iniciar a conversa sobre o tema.

TÓPICOS:

- Identificação (no dia do grupo os participantes se identificarão pelo nome, porém na pesquisa os nomes não serão divulgados, todos os participantes serão numerados)
 - Qual a formação / titulação (onde/quando)
 - Tempo de docência (em instituição privada / pública)
 - Já realizou algum curso em educação?
2. Durante os grupo focal, serão abordados quatro grandes temas:
 1. Papel do professor no ensino superior
 2. Plano de aula
 3. Metodologia tradicional de ensino
 4. Metodologia ativa de ensino
 5. Qual metodologia ativa utiliza

Cada grande tema terá pequenos “starts” de conversa, que são questões disparadoras para dar continuidade a discussão entre o grupo.

