

GUSTAVO CARVALHO COBUCCI

**METODOLOGIAS ATIVAS E ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE
GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C658m Cobucci, Gustavo Carvalho, 2017-
2017 Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de
graduação em Medicina Veterinária : . / Gustavo Carvalho
Cobucci. – Viçosa, MG, 2017.
"xi, 103f." : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Márcia Rogéria de Almeida Lamêgo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.92-99.

1. Andragogia. 2. Aprendizagem ativa. 3. Metodologias de ensino. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular. Mestrado em Medicina Veterinária. II. Título.

CCD 22. ed. 378

GUSTAVO CARVALHO COBUCCI

**METODOLOGIAS ATIVAS E ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE
GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de agosto de 2017.

Rogério Pinto

Rose Ferraz Carmo

Paula Dias Bevilacqua
(coorientadora)

Márcia Rogéria de Almeida Lamêgo
(orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por uma vida maravilhosa e cheia de conquistas.

Aos meus pais por serem sempre meu porto seguro, referência, inspiração e pelo suporte incondicional principalmente nos momentos mais difíceis.

À professora Márcia Rogéria que me aceitou de braços abertos e me deu a oportunidade de realizar o mestrado.

À professora Paula Bevilacqua, por quem tenho carinho e respeito imensos e que, novamente, foi de ajuda inestimável em mais uma etapa da minha formação acadêmica.

À Fernanda que enfrentou esses anos tão difíceis de trabalho, estudo e distância ao meu lado com a maior compreensão do mundo.

Aos docentes participantes da pesquisa, que me ajudaram a crescer como professor e pessoa.

Aos meus estudantes de Medicina Veterinária que foram a motivação desse estudo.

Às instituições de ensino superior que participaram da pesquisa, por abrirem suas portas e permitirem que eu realizasse as entrevistas com os docentes.

Aos meus amigos (Paolo, Adriano, Guilherme, Daniela), colegas de trabalho e funcionários que convivem diariamente com o desafio de oferecer uma educação de qualidade.

À vida, em sua plenitude, que me mostrou que nos momentos mais difíceis, e foram muitos, temos uma força interior que nos permite realizar e conquistar todos nossos sonhos e objetivos, por mais desafiantes e difíceis que sejam.

Que o mestrado seja mais um passo de uma vida dedicada a minimizar o sofrimento dos animais e dedicada a tornar o mundo um lugar cada vez melhor de se viver.

"Quando penso que cheguei ao meu limite, descubro que tenho forças para ir
além.
Se você quer ser bem-sucedido, precisa ter dedicação total, buscar seu último
limite e dar o melhor de si mesmo."

Ayrton Senna da Silva

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das disciplinas analisadas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário, IES-pública, Minas Gerais, 2017.....	28
Tabela 2: Distribuição das disciplinas analisadas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário, IES-privada, Minas Gerais, 2017.....	29
Tabela 3: Distribuição das disciplinas analisadas em relação à grande área de atuação do Médico Veterinário, tempo de docência do professor que ministrava a disciplina e tempo médio de docência segundo a grande área, IES-pública e IES-privada, Minas Gerais, 2017.....	31
Tabela 4: Formação acadêmica e didática dos docentes, IES-pública e IES-privada, Minas Gerais, 2017.....	33
Tabela 5: Distribuição das disciplinas segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário, carga horária semestral total, aulas práticas e, ou, teóricas e tamanho das turmas, IES-pública, Minas Gerais, 2017.....	36
Tabela 6: Distribuição das disciplinas segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário, carga horária semestral total, aulas práticas e, ou, teóricas e tamanho das turmas, IES-privada Minas Gerais, 2017.....	38
Tabela 7: Técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, IES-pública, Minas Gerais, 2017.....	39
Tabela 8: Técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, IES-privada, Minas Gerais, 2017.....	40

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Distribuição das disciplinas segundo o período do curso de oferta, IES-pública, Minas Gerais, 2017.....29
- Figura 2:** Distribuição das disciplinas segundo o período do curso de oferta, IES-privada, Minas Gerais, 2017.....30
- Figura 3:** Evolução das modificações relatadas pelos docentes em relação às ferramentas de ensino, IES-pública, Minas Gerais, 2017.....61
- Figura 4:** Evolução das modificações relatadas pelos docentes em relação às ferramentas de ensino, IES-privada, Minas Gerais, 2017.....62

RESUMO

COBUCCI, Gustavo Carvalho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2017. **Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de graduação em Medicina Veterinária.** Orientadora: Márcia Rogéria de Almeida Lamêgo. Coorientadores: Abelardo Silva Júnior, Gustavo Costa Bressan, Maria Verônica de Souza e Paula Dias Bevilacqua.

Em 2017, 289 instituições de ensino superior (IES) ofereciam curso de graduação em Medicina Veterinária no Brasil, sendo que a maioria delas utilizava a abordagem tradicional de ensino. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Medicina Veterinária, em 2003, recomendou-se que as IES deveriam ser capazes de estimular, além das competências técnicas, o desenvolvimento das competências humanísticas nos discentes e, em 2012, o Conselho Federal de Medicina Veterinária propôs a utilização de metodologias ativas de ensino para atingir tal propósito. O objetivo do presente trabalho foi analisar o uso de metodologias ativas em cursos de graduação de Medicina Veterinária. A pesquisa foi conduzida em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, utilizando-se entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de graduação do curso de Medicina Veterinária e análise dos planos de ensino das disciplinas avaliadas. Os depoimentos foram tratados pela análise de conteúdo, sendo determinadas cinco categorias de análise: uso de metodologias ativas e conceitualização do termo; "teorização" da prática; mudanças nas técnicas e ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente e desinteresse geral do estudante. Variáveis como número de docentes entrevistados; disciplinas ministradas; período do curso em que eram ministradas; carga horária total, aulas práticas e, ou, teóricas; número de alunos matriculados; tempo de docência; formação acadêmica e didática; técnicas e ferramentas de ensino utilizadas pelos professores foram analisadas de forma descritiva. Foram entrevistados 37 docentes, sendo 18 da IES-pública, com média de 23 anos de experiência, e 19 da IES-privada, com média de seis anos de experiência, que ministravam 57 disciplinas. Embora 75,6% dos docentes fossem doutores, nenhum deles apresentou curso de especialização em didática no ensino superior. Os docentes da IES-pública e privada relataram a utilização de 19 e 40 técnicas de ensino diferentes, respectivamente. Todos os entrevistados relataram utilizar pelo menos uma MA de ensino em pelo menos uma aula ministrada. Na IES-

pública, mais da metade dos docentes não soube conceituar o termo MA de ensino. Na IES-privada, todos os 19 docentes entrevistados conheciam o termo. Observou-se que as aulas práticas vêm se tornando cada vez mais teóricas, com menor utilização de animais vivos. Com o tempo e a experiência, os docentes diminuíram a quantidade de aulas expositivas tradicionais, substituindo-as por técnicas de ensino mais ativas. Concluiu-se que os docentes das IES estudadas necessitam maior formação técnica nas áreas de didática e andragogia. As MA de ensino vêm sendo utilizadas, mas o ensino oferecido pelas IES avaliadas ainda apresenta características do modelo tradicional. Nas aulas práticas, os docentes entrevistados percebem que o processo ensino-aprendizado ocorre de forma mais eficaz, entretanto estas aulas vêm sendo substituídas por aulas expositivas ou demonstrações.

ABSTRACT

COBUCCI, Gustavo Carvalho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2017. **Active methodologies and pedagogical aspects in Veterinary Medicine programs**. Advisor: Márcia Rogéria de Almeida Lamêgo. Co-advisors: Abelardo Silva Júnior, Gustavo Costa Bressan, Maria Verônica de Souza and Paula Dias Bevilacqua.

There were 289 institutions offering Veterinary Medicine graduate programs in Brazil in 2017 and most of them were using the traditional teaching approach. The National Curriculum Guidelines for Veterinary Medicine graduate programs was established in 2003 and it was recommended that those institutions not only should stimulate the technical skills of the students, but also develop their humanistic competences. In 2012, the Brazilian Board of Veterinary Medicine proposed the use of active learning methodologies to achieve those educational goals. The objective of the present study was to analyze the use of active learning methodologies in Veterinary Medicine graduate programs in public and private teaching institutions. This research was conducted in one private and one public institution using semi-structured interviews with professors from the Veterinary Medicine graduate programs and analysis of the teaching plans of the disciplines evaluated. The Content Analysis was used to analyze the testimonials, and five categories of analysis were determined: use of active methodologies and conceptualization of the term; theorization of the practice; changes in teaching techniques and tools used throughout the teaching career; and general lack of interest of the student. The variables of the research as number of teachers interviewed; disciplines administered; period of the day the classes were given; program length including hands-on and/or theoretical classes; number of students enrolled; years of teaching experience, academic and didactic training; and techniques and teaching tools used by the professors were analyzed in a descriptive way. A total of 37 professors who taught 57 different subjects were interviewed, 18 from the public and 19 from the private institution, with an average of 23 and six years of teaching experience, respectively. Although 75,6% of the faculty members had a PhD title, none of them presented a post graduation course in didactics for graduate programs. The professors from the public and private institutions reported the use of 19 and 40 different teaching techniques respectively. All interviewed professors reported the use of at least one active

methodology in at least one lecture. More than half of the professors from the public institution did not know how to conceptualize the term active learning methodologies. On the other hand, all 19 interviewed professors from the private institution knew the term. It was noticed that the hands-on classes are becoming more theoretical, using less live animals. Over time and experience, the professors have reduced the number of traditional lectures, replacing them by more active teaching techniques. It was concluded that the faculty members of the studied institutions need more technical training in the andragogy and didactic areas. The active learning methodologies have been used, but the education offered by the evaluated institutions still presents the characteristics of the traditional model. Although the interviewed faculty members have noticed that the teaching-learning process is more effective during the hands-on classes, such classes have been substituted by demonstrations or expository classes.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	3
2.1. Metodologias ativas de ensino	3
2.2. Práticas pedagógicas, competências humanísticas e metodologias ativas de ensino utilizadas na Medicina Veterinária	7
2.3. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo	13
3. OBJETIVOS	17
4. MATERIAL E MÉTODOS	18
4.1. Cenário do estudo	18
4.2. Construção de dados	19
4.2.1. Entrevistas.....	19
4.2.2. Planos de ensino.....	22
4.3. Análise de dados	23
4.3.1. Entrevistas.....	23
4.3.2. Planos de ensino.....	24
4.4. Aspectos éticos	26
5. RESULTADOS	27
5.1. Análise descritiva	27
5.1.1. Docentes entrevistados.....	27
5.1.2. Disciplinas ministradas e grandes áreas de atuação profissional.....	27
5.1.3. Tempo de docência.....	30
5.1.4. Formação acadêmica e didática.....	33
5.1.5. Carga horária das disciplinas e tamanho das turmas.....	34
5.1.6. Técnicas e ferramentas de ensino.....	38
5.2. Análise qualitativa	41
5.2.1. Uso de metodologias ativas e conceitualização do termo.....	41
5.2.2. "Teorização" da prática.....	51
5.2.3. Mudanças nas técnicas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente.....	55
5.2.4. Mudanças nas ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente.....	60
5.2.5. Desinteresse geral do estudante devido ao interesse específico por determinada grande área de ensino da Medicina Veterinária.....	63

6. DISCUSSÃO	66
6.1. Análise descritiva	66
6.1.1. Cenário do estudo.....	66
6.1.2. Docentes, disciplinas ministradas e as grandes áreas de atuação profissional.....	67
6.1.3. Tempo de docência e formação acadêmica e didática.....	69
6.1.4. Carga horária das disciplinas e tamanho das turmas.....	73
6.1.5. Técnicas e ferramentas de ensino.....	75
6.2. Análise qualitativa	76
6.2.1. Uso de metodologias ativas e conceitualização do termo.....	76
6.2.2. "Teorização" da prática.....	81
6.2.3. Mudanças nas técnicas e ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente.....	85
6.2.4. Desinteresse geral do estudante devido ao interesse específico por determinada grande área de ensino da Medicina Veterinária.....	88
7. CONCLUSÕES	90
8. REFERÊNCIAS	92
9. ANEXOS	100
9.1 Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa	100
9.2 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG	101

1. INTRODUÇÃO

Em julho de 2017, de acordo com informações do Ministério da Educação, 289 instituições de ensino superior (IES) ofereciam curso de graduação em Medicina Veterinária no Brasil (BRASIL, 2017). O número é ainda maior se considerarmos aquelas registradas no Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), ultrapassando 300 instituições (CFMV, 2016). Distribuídas por todo território brasileiro, essas IES inserem, anualmente, no mercado de trabalho, cerca de cinco mil novos profissionais. O Brasil é recordista mundial em número de Médicos Veterinários, sendo que mais de 105 mil profissionais atuam nas diferentes áreas da profissão (DBO, 2015).

Os Médicos Veterinários atuam em áreas extremamente importantes para a economia brasileira, como saúde pública, agronegócio e mercado pet. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o número de animais de companhia superou o número de crianças no país, e projeta o número de 71 milhões de cães para o ano de 2020 (RITTO e ALVARENGA, 2015). Além disso, o país figura entre os principais produtores e exportadores mundiais de carne bovina, suína e avícola e leite. Em relação à saúde pública, o Médico Veterinário atua na prevenção de doenças, promove programas e ações voltados ao controle de zoonoses e interfere na sociedade contribuindo para a melhoria da saúde e do bem-estar humano (SCHWABE, 1984; MEDITSCH, 2006). Portanto, é fundamental que os discentes, docentes e as escolas de Medicina Veterinária entendam a importância da profissão no desenvolvimento do país e se comprometam com a qualidade do ensino e com a excelência na formação de seus estudantes, introduzindo, no mercado, profissionais com potencial técnico e humanístico.

A partir desse cenário e pensando em melhorias no ensino da Medicina Veterinária, é crescente a demanda pela aplicação de metodologias de ensino que aumentem a capacidade de aprendizado e fixação do conteúdo por parte do estudante. Segundo Berbel (1998), embora a aula expositiva permaneça como principal estratégia de ensino utilizada em muitas instituições de ensino superior (IES), existe o esforço de docentes em utilizar metodologias alternativas e de IES em realizar inovações na maneira de pensar, organizar e desenvolver seus cursos. As mudanças nas metodologias de ensino utilizadas nas escolas de Veterinária e o maior investimento em utilização de metodologias ativas podem ser as bases

para a formação de um profissional mais crítico e com uma visão mais abrangente da atuação e importância do Médico Veterinário na sociedade.

As metodologias ativas (MA) surgem, então, como possibilidade de inovação na forma de ensino que vem sendo utilizada nas faculdades brasileiras. Com a sua utilização, o professor torna-se o mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem e não mais o detentor absoluto do conhecimento, sendo o ensino centrado no estudante, que é o sujeito da aprendizagem.

A introdução de metodologias ativas em cursos de graduação promoveu impacto positivo na qualidade da formação de egressos, contribuindo com a formação profissional, possibilitando uma visão contextualizada e ampliada da realidade e formando profissionais capazes de resolver problemas, articular teoria e prática e transformarem o seu ambiente de trabalho (MARIN et al., 2010).

A partir dessa contextualização, verificou-se a necessidade de se avaliar: "O que os docentes dos cursos de Medicina Veterinária do Brasil estão fazendo para melhorar a qualidade do ensino e, principalmente, a qualidade da formação de seus alunos?". "As IES que oferecem graduação em Medicina Veterinária vem utilizando as MA de ensino em suas disciplinas?". "Como as IES estão aplicando essas metodologias?". "Qual o conhecimento dos docentes destas IES sobre essas metodologias de ensino?" A literatura brasileira carece de respostas a essas perguntas e de trabalhos de pesquisa que avaliem de forma aprofundada o uso de metodologias ativas na Medicina Veterinária, bem como os aspectos pedagógicos envolvendo a sua utilização.

Nesse contexto, o presente trabalho é inovador por se propor a analisar o uso de metodologias ativas em cursos de graduação em Medicina Veterinária em duas IES e também a identificar e caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas por docentes dessas instituições, provendo respostas a algumas das perguntas citadas acima.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Metodologias ativas de ensino

Na abordagem tradicional de ensino, o professor é o detentor do conhecimento e o responsável por transmiti-lo ao aluno, que o recebe de forma pronta e se torna receptor passivo de informações. Nessa abordagem, a metodologia caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe. A relação professor-aluno é vertical, sendo que este tem poder decisório em relação à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na sala de aula (MAIA et al., 2009). Todo processo ensino-aprendizado é centrado no professor que interpreta e expõe a matéria, sendo a exposição oral o principal meio de transmissão da informação. Freire (1982) caracteriza esse modelo educacional como "educação bancária", em que o educador é o sujeito responsável por depositar informações nos educandos que as recebem de forma passiva. Os alunos são considerados depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos de domínio exclusivo do professor. Nesse processo, a autonomia e a curiosidade vão se perdendo, uma vez que o docente transmite as informações de forma acabada e estática e o discente as memoriza e repete, promovendo, assim, a "desumanização" do estudante (MENEZES e SANTIAGO, 2014). Essa é a abordagem de ensino mais utilizada nos cursos de graduação em Medicina Veterinária do Brasil (CFMV, 2012).

Contrapondo a ideia de "educação bancária", Freire (1982) propõe o desenvolvimento da "educação libertadora", que tem como objetivo promover a consciência crítica do estudante. Segundo Menezes e Santiago:

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articuladas para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social (MENEZES e SANTIAGO, 2014, p. 48).

O processo de ensino-aprendizagem ativo contrasta justamente com esse modelo tradicional de ensino, e consiste na utilização de técnicas visando favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade e estimulando a

tomada de decisão individual e coletiva (BORGES e ALENCAR, 2014). A aprendizagem ativa ocorre quando o discente é estimulado a construir o conhecimento a partir da interação com o assunto estudado, seja ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo ou ensinando. Dessa forma, ao invés de receber informações de forma passiva, o estudante torna-se o centro do processo ensino-aprendizagem e o responsável pela aquisição de novos conhecimentos. O docente passa a atuar como facilitador e moderador desse processo (BARBOSA e MOURA, 2013). Na ótica da aprendizagem ativa, o educando constrói, elabora e conquista o conhecimento a partir da ajuda e mediação do educador. Essa atividade conjunta educador-educando tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades intelectuais, competências e habilidades do estudante por meio da assimilação consciente e ativa dos conteúdos (LIBÂNEO, 2002). Independentemente do assunto, a aprendizagem ativa tem se mostrado uma estratégia muito eficaz quando comparada à abordagem tradicional de ensino (BARBOSA e MOURA, 2013).

A didática ativa apresenta como fundamentos a aprendizagem significativa, a articulação prática-teoria, o ensino-serviço-comunidade, a transdisciplinaridade e multidisciplinaridade e, principalmente, a participação de sujeitos (LALUNA e ROSA, 2005). Segundo Braathen (2014), os estudantes não aprendem simplesmente ouvindo e memorizando; eles precisam conversar sobre o que estão aprendendo, escrever a respeito do que discutem, relacionar com experiências vivenciadas e aplicar o conhecimento à suas vidas. Assim, de acordo com as ideias de Ausubel, a aprendizagem se torna mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um estudante e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio (PELIZZARI et al., 2002).

Segundo Bonwell e Eison (1991), no contexto da sala de aula, as principais características associadas à aprendizagem ativa são: maior envolvimento e participação do estudante nas atividades didáticas, deixando de ser expectador passivo, maior importância ao desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e consciência crítica dos estudantes, e menor ênfase à informação transmitida e aumento da motivação tanto de discentes quanto de docentes em sala de aula. Entretanto, para que o processo de aprendizagem ativo ocorra de forma eficaz, é fundamental que o professor tenha amplo conhecimento das técnicas ativas de

ensino, suas características, aplicabilidades, pontos positivos e negativos. Além disso, o docente deve planejar a utilização de cada técnica e, ou ferramenta didática articulando-as com o cronograma da disciplina. Deve, também, ser capaz de coordenar as fases de planejamento, execução e avaliação das atividades (CFMV, 2012).

Existem diversas técnicas de ensino que podem ser aplicadas visando promover a aprendizagem ativa dos estudantes. A aula expositiva dialogada é uma alternativa à aula expositiva tradicional em que o docente propõe e fomenta o diálogo com e entre os estudantes. Ao utilizar essa técnica, estimula a troca de conhecimentos e experiências, a reflexão e discussão sobre o assunto abordado e desenvolve o pensamento crítico do discente (CRMV, 2012).

A aprendizagem baseada em problemas, do inglês *problem based learning* (PBL), é uma metodologia ativa de ensino que vem sendo utilizada por diversas IES em diferentes áreas do conhecimento (SOUZA e DOURADO, 2015). A técnica consiste no ensino centrado no estudante em que o objetivo é a estimulação do pensamento crítico, habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área do conhecimento em que é aplicada (GIL, 2006; RIBEIRO, 2005; BORGES et al., 2014). O docente atua como mediador do processo ensino-aprendizagem e apresenta um problema, real ou simulado, aos estudantes que, para solucioná-lo, discutem, analisam, buscam informações, integram conhecimento, recorrem a conhecimentos prévios, trabalham em equipe e interagem entre si. O PBL favorece o protagonismo do estudante, o aprendizado eficaz, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades (BORGES et al., 2014).

O estudo de caso é outra técnica ativa de ensino bastante importante para o desenvolvimento de habilidades de construção de argumentos e tomada de decisões. Segundo Graham (2010, p. 37), "(...) sua principal vantagem é adotar uma abordagem orientada para perguntas e não baseada em soluções. Um caso apresenta a pergunta em contexto específico que frequentemente envolve conflito ou a necessidade de reconciliar ou equilibrar muitas variáveis." Em um estudo de caso, o estudante participa da análise das informações disponibilizadas sobre a situação, discute de forma individual ou coletiva e propõe possíveis soluções ou abordagens para o problema (NOBRE e MELO, 2015).

A problematização segue a mesma ideia e, ao utilizá-la, o docente estimula o estudante a observar a realidade social que envolve o tema que está sendo estudado, problematizar as situações, refletir sobre as possíveis causas, realizar investigação técnica visando buscar informações e, por fim, propor meios de solucionar o problema e aplicá-los à realidade (BERBEL, 1998).

O estudo baseado em projetos é outra importante proposta de ensino-aprendizagem ativa utilizado para promover a articulação entre teoria e prática. Segundo Toyohara et al., (2010), elaborar projeto ou projetar é sinônimo de criar um plano para concretizar determinada ideia. Essa metodologia promove a participação ativa do estudante no processo de investigação e proposição de soluções para determinados problemas de acordo com sua realidade social e, ou, atuação profissional. Hernández e Ventura (1998) afirmaram que, ao utilizar o projeto, o docente relaciona conteúdos teóricos propostos em sala de aula com problemas observados na sociedade. Ao propor hipóteses e soluções para o problema, o estudante constrói seu conhecimento e transforma a informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

O infográfico vem sendo bastante utilizado como metodologia ativa de ensino e se caracteriza pela representação visual da informação. No âmbito da educação, é empregado quando o objetivo é explicar a informação de forma mais dinâmica, utilizando a combinação de fotos, imagens, desenhos e textos. Na sociedade dos nativos digitais, em que os estudantes já convivem com a tecnologia desde cedo, os infográficos, se bem aplicados, podem contribuir significativamente com o processo ensino-aprendizagem (COSTA e TAROUÇO, 2010).

Outras metodologias ativas como tribunal do júri, fórum, dramatização e jogos estimulam maior integração entre os estudantes, favorecendo maior oportunidade de participar de debates sobre temas ou problemas estudados e ainda proporcionam um ambiente em que os estudantes possam apresentar comportamentos espontâneos. O mapa conceitual e a tempestade cerebral são técnicas de ensino em que o professor favorece a participação ativa do estudante, o desenvolvimento de sua criatividade, a valorização e o respeito pela opinião do colega, além de estimular o pensamento rápido e organizado sobre determinado tema (CRMV, 2012).

Alguns autores como Libâneo (2002) e Gil (2006) reforçam a ideia da necessidade de mudança na identidade profissional e na forma de trabalho dos professores. Desta forma, verifica-se que a atuação do professor universitário em sala de aula vem sendo questionada em decorrência da utilização de métodos e técnicas tradicionais de ensino. Segundo Libâneo (2002), essa demanda por mudanças no processo ensino-aprendizagem é decorrente das transformações que a sociedade vivencia, principalmente em relação à tecnologia, aos meios de comunicação e ao acesso à informação, mudanças observadas também nas relações sociais, no exercício da cidadania e nos paradigmas do conhecimento, que afetam diretamente os saberes pedagógicos e didáticos, além do processo de formação dos estudantes, as técnicas e os métodos de ensino utilizados.

2.2. Práticas pedagógicas, competências humanísticas e metodologias ativas de ensino utilizadas na Medicina Veterinária

Práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social (FRANCO, 2016, p. 547).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei - 9394/96) preconiza que ao menos um terço do corpo docente das universidades brasileiras deva ser composto por mestres e doutores. Essa regulamentação fez com que as IES procurassem aumentar o nível de qualificação acadêmica de seus docentes, contratando profissionais com mestrado e doutorado. Entretanto, segundo Rozendo et al. (1999), pouca atenção foi dada à preparação desses professores para a função de ensino, contribuindo para que a educação superior, de maneira geral, priorize práticas pedagógicas que priorizam apenas o conteúdo a ser

ensinado, em que o educador deposita informações na mente do aluno, que as recebe sem questionamento. Essas práticas pedagógicas pouco contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de indivíduos com pensamento crítico. Portanto, ao se considerar o conceito de práticas pedagógicas descrito por Franco (2016) e a situação do ensino superior no Brasil, descrita por Rozendo et al. (1999), percebe-se que a evolução do processo de ensino-aprendizagem voltada para a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da consciência crítica do estudante passa pela mudança da sociedade em que as universidades estão inseridas. Por serem instituições sociais, as universidades refletem as alterações da sociedade em que estão inseridas (BATISTA e BATISTA, 2004). Essa evolução do processo ensino-aprendizagem demanda também que haja mudanças nas técnicas e ferramentas de ensino utilizadas pelos docentes. Segundo Borges e Alencar (2014), ao atuar mediando o aprendizado, o educador deve utilizar técnicas e ferramentas didáticas que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora (BORGES e ALENCAR, 2014). Batista e Batista (2004) consideram que técnicas e ferramentas de ensino são, respectivamente, procedimentos didáticos e recursos materiais utilizados em atividades de ensino que possibilitam a ocorrência de aprendizagem de forma dinâmica, com construção e reconstrução do conhecimento.

Em 2003, quando a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Medicina Veterinária, vislumbrou-se um princípio de mudança em direção à evolução do processo de ensino-aprendizagem. Neste documento, o artigo 3º refere-se ao perfil do formando egresso/profissional Médico Veterinário:

(...) deve apresentar formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, apto a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação às atividades inerentes ao exercício profissional, no âmbito de seus campos específicos de atuação (...). Capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e de análise de dados e informações, bem como dos conhecimentos essenciais de Medicina Veterinária, para identificação e resolução de problemas (BRASIL, 2003 p. 15).

Já o artigo 4º trata da formação do Médico Veterinário e elenca quais competências devem ser trabalhadas:

A formação do Médico Veterinário tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos para desenvolver ações e resultados voltados à área de Ciências Agrárias no que se refere à Produção Animal, Produção de Alimentos, Saúde Animal e Proteção Ambiental, além das seguintes competências e habilidades gerais: I. atenção à saúde; II. tomada de decisões; III. comunicação; IV. liderança; V. administração e gerenciamento; VI. educação permanente (BRASIL, 2003 p. 15).

Percebe-se que as DCN do curso de Medicina Veterinária direcionaram para a necessidade de profissionais com formação técnica, mas também críticos, reflexivos, inseridos e atuantes na sociedade, buscando a resolução de problemas e a melhoria da qualidade de vida da população. Essa abordagem já vem sendo aplicada em outros países. O grupo americano *North American Veterinary Medical Education Consortium* (NAVMEC¹) descreve as três competências essenciais a serem desenvolvidas nos estudantes e profissionais da Medicina Veterinária daquele país: conhecimento acerca de várias espécies associado à competência clínica em uma ou mais espécies ou disciplinas, conhecimento acerca da saúde unificada entre animal, homem e ambiente, e desenvolvimento de competências profissionais, sendo elas a comunicação, colaboração, gestão, liderança, consciência multicultural, capacidade de adaptação a ambientes em mudança e educação permanente.

O Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), em consonância com a CES/CNE, o NAVMEC e a Organização Mundial para Saúde Animal (OIE), no ano de 2012, elaborou o documento intitulado "Estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de competências humanísticas: propostas para formar Médicos Veterinários para um mundo melhor". Essa publicação teve como objetivo propor técnicas e ferramentas de ensino capazes de auxiliar que docentes e IES atinjam patamares mais elevados de excelência no ensino e na formação de Médicos Veterinários (CFMV, 2012). De acordo com esse documento (CFMV, 2012, p. 17), "Competência é a capacidade de combinar

¹ NAVMEC - site: <http://www.aavmc.org/NAVMEC/NAVMEC-Final-Report-Roadmap-for-the-Future-of-Veterinary-Medical-Education.aspx>

conhecimentos, habilidades e atitudes para obter o desempenho desejado. O conhecimento se refere ao saber o que fazer; a habilidade está relacionada ao saber como fazer; e a atitude, ao querer fazer." E competências humanísticas são aquelas ligadas à capacidade de lidar com as inúmeras variáveis possíveis de se considerar quando as pessoas estão envolvidas. As competências humanísticas a serem desenvolvidas nos estudantes de graduação do curso de Medicina Veterinária são: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. A publicação ainda aponta que a didática ativa, por suas características, é mais propensa a produzir resultados no desenvolvimento de competências humanísticas do que a didática tradicional. De acordo com ele:

O ensino de Medicina Veterinária é tradicionalmente focado em conhecimentos e habilidades técnicas que lhe são próprios. Entretanto, pode ser notada uma lacuna mais importante no que se refere ao desenvolvimento de competências humanísticas, determinada por lei e necessária para a sociedade. Estas são fundamentais porque proporcionam a conexão entre os diferentes aprendizados técnicos, gerando soluções integradas. O enfoque insuficiente no desenvolvimento das competências humanísticas pode acarretar ainda uma possível perda de espaço profissional para o Médico Veterinário, especialmente em posições de destaque, como cargos governamentais, executivos e de liderança (CFMV, 2012, p. 25).

Por que existe essa importante associação entre desenvolvimento de competências humanísticas e uso de metodologias ativas? Para responder a essa questão, pode-se tomar como exemplo a metodologia ativa de ensino "aprendizado baseado em problemas" (PBL). Segundo Gil (2015), dentre as grandes vantagens da utilização do PBL estão: melhor compreensão dos assuntos estudados e melhor retenção dos conhecimentos pelos alunos, facilidade de transferência dos conhecimentos e habilidades aprendidos em classe para o mundo profissional, o estudante é responsável pela própria aprendizagem, desenvolvimento de habilidades interpessoais e do espírito de equipe, melhora o relacionamento entre estudantes, e possibilidade de envolvimento interdisciplinar. Portanto, quando bem realizado, o PBL é capaz de estimular o desenvolvimento das seguintes competências humanísticas: "tomada

de decisões", "comunicação" entre os membros do grupo e o docente, "liderança", "administração e gerenciamento" principalmente do tempo, e "educação permanente" (CFMV, 2012).

Outras metodologias ativas como "estudo baseado em projetos" e "problematização" são aplicadas com o objetivo de propor soluções para problemas enfrentados pela sociedade. Portanto, quando aplicadas, estas estimulam o desenvolvimento das competências "atenção à saúde" e "tomada de decisão". As metodologias tempestade cerebral, jogos, fóruns de discussão e dramatização podem contribuir para o desenvolvimento das competências "comunicação" e "liderança" nos estudantes. Por sua vez, a utilização das técnicas de ensino: grupos de estudo, estudo de texto, estudo de caso, estudo dirigido e fórum permite ao docente estimular o desenvolvimento principalmente da competências humanística "educação permanente" (CFMV, 2012).

Em contrapartida, na metodologia tradicional de ensino, em que se utilizam aulas expositivas, os professores atuam como detentores absolutos do conhecimento e alunos se portam como meros receptores de informação, dificilmente há possibilidade de promover o desenvolvimento de competência ou competências humanísticas nos discentes.

Segundo Tonin e Del Carlo (2015), espera-se que o profissional Médico Veterinário tenha formação multidisciplinar aprofundada e seja capaz de abordar os problemas de forma holística. Portanto, os órgãos responsáveis pelo ensino e regulamentação da Medicina Veterinária devem constantemente discutir a qualificação dos docentes, das IES e dos profissionais Médicos Veterinários, além de se engajarem de forma a propor e fomentar mudanças no processo ensino-aprendizado utilizado atualmente. Segundo o CRMV-RJ:

(...) é indispensável que se discuta o uso de metodologias ativas do aprendizado, as estratégias pedagógicas, a necessidade de se corrigir estruturas curriculares frágeis, com cargas horárias insuficientes para a profundidade, necessidade e oportunidades demandadas pelo mercado (CRMV-RJ, 2009, p. 4).

Em 2013, o CFMV, após a publicação do documento para desenvolvimento de competências humanísticas, elaborou um projeto-piloto para a implementação de técnicas ativas de ensino em duas IES, a Universidade de Cuiabá (UNIC) e a Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR). Foram escolhidas algumas disciplinas

do curso de graduação de Medicina Veterinária em que os professores deveriam realizar aulas utilizando metodologias ativas em 50% da carga horária total (LEMOS et al., 2015). A UNIC participou do projeto entre 2013 e 2014, sendo as metodologias ativas aplicadas em disciplinas do sexto e oitavo períodos. Tempestade cerebral, solução de problemas e estudo de caso estavam entre as metodologias ativas mais utilizadas pelos professores. Na FEPAR, as técnicas foram aplicadas em seis disciplinas e, em três delas, foi utilizado o estudo de caso como metodologia ativa de ensino. Após a utilização dessas metodologias, aplicou-se questionário a estudantes e professores participantes com o objetivo de avaliar as estratégias de ensino utilizadas. Tanto docentes quanto discentes concordaram que a utilização desses métodos de ensino contribuiu para o desenvolvimento de competências humanísticas, aumentou o interesse e participação dos alunos e favoreceu a aquisição de conhecimento. Entretanto, alguns pontos críticos foram levantados no estudo: a execução e implementação exigiam domínio e preparo do professor, a escolha das técnicas de ensino deveria ter sido baseada no espaço físico, nos recursos disponíveis e no número de alunos por sala de aula, além de que a aplicação das metodologias foi dificultada em disciplinas com pequena carga horária (LEMOS et al., 2015).

Outras IES brasileiras também relataram a utilização de metodologias ativas em disciplinas de graduação do curso de Medicina Veterinária. A Universidade Regional de Blumenau utilizava a problematização como estratégia dinamizadora do processo de ensino aprendizagem. Na disciplina Políticas Educacionais e de Saúde, os estudantes foram estimulados a desenvolver uma proposta de educação em saúde em determinada escola da rede municipal de ensino. No primeiro momento, os estudantes identificavam a realidade do espaço escolar e as temáticas relevantes para o desenvolvimento da proposta. Por exemplo, verificou-se que a escola se localizava em região rural da cidade e enfrentava problemas como invasão de morcegos, cisticercose, capivaras, posse não responsável e maus tratos aos animais de companhia. Após identificar e pesquisar sobre esses temas, os estudantes eram direcionados para turmas do ensino fundamental dessa escola e, utilizando metodologias ativas, desenvolveram propostas pedagógicas para abordar os referidos temas com os estudantes e professores da instituição (ANDRADE, 2007). LEMOS et al. (2015), Sousa et al. (2015) e Haubrich e Costa (2014) relataram a utilização de outras

metodologias ativas nas disciplinas de graduação em IES que ofereciam o curso de Medicina Veterinária. Dentre elas, foram citadas: tempestade cerebral, estudo de texto, seminário, estudo dirigido, infográfico, mapa conceitual, dramatização, júri simulado, portfólio, aula expositiva dialogada, dramatização e estudo de caso associado a atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro.

Apesar das experiências mencionadas, a utilização de metodologias ativas em cursos de graduação em Medicina Veterinária no Brasil ainda é pouco relatada, principalmente se considerarmos que existem mais de 280 IES no país que oferecem esse curso em seus programas de graduação. Por outro lado, percebe-se uma mudança nesse panorama pois, no ano de 2016, outras 40 IES também participaram do projeto idealizado pelo CFMV com o objetivo de desenvolver as competências humanísticas a partir da introdução das metodologias ativas de ensino em disciplinas selecionadas, indicando que cada vez mais IES e docentes de Medicina Veterinária estão aderindo à utilização dessas metodologias.

2.3. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo

Segundo Silva et al. (2005), utiliza-se a pesquisa qualitativa quando se busca compreender o significado que os acontecimentos e interações tem para os indivíduos em situações particulares. Câmara afirma que:

O uso da pesquisa qualitativa amplia o entendimento sobre o objeto de estudo e esclarece os dados quantitativos, pois capta as nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos respondentes e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados (CÂMARA, 2013, p. 181).

A pesquisa qualitativa evita números e lida com interpretações de realidades sociais, diferentemente da pesquisa quantitativa, que explora os números, está centrada ao redor do levantamento de dados e utiliza modelos estatísticos para explicá-los (BAUER e GASKELL, 2002). Creswell (2014) elenca as características comuns dos métodos de análise qualitativa como:

- Os dados são coletados no campo em que o problema estudado ocorre, permitindo interação direta com as pessoas e observação de como se comportam e atuam dentro de seu contexto. Segundo Minayo (1994, p. 124) "(...) na pesquisa qualitativa, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser tomado como uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva." Afirma ainda, que a inter-relação no momento da entrevista é condição importante para se atingir o êxito da pesquisa qualitativa.

- O pesquisador é o instrumento-chave da pesquisa e coleta pessoalmente os dados, seja examinando documentos, observando comportamentos ou entrevistando participantes. Raramente são usados questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores.

- Nas pesquisas qualitativas, são utilizadas múltiplas fontes de dados ao invés de uma única fonte. O pesquisador analisa todos os dados coletados e organiza-os em categorias ou temas.

- Os pesquisadores constroem os padrões, categorias e temas organizando os dados em unidades que apresentam níveis cada vez maiores de unidades abstratas de informação. Esse processo indutivo ilustra o trabalho de ida e volta entre os temas e o banco de dados, até que os pesquisadores tenham estabelecido um conjunto abrangente de temas. Embora o processo comece indutivamente, o pensamento dedutivo também desempenha papel importante à medida que a análise avança.

- Em todo processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém o foco em aprender o significado daquilo que os participantes expressam sobre o problema estudado e não o significado trazido pelo próprio pesquisador ou descrito na literatura.

- O processo de pesquisa qualitativa é emergente. Isso significa que o plano inicial de pesquisa pode não ser rigorosamente seguido e algumas ou todas as fases do processo podem sofrer alterações após o pesquisador entrar no campo e começar a coletar dados. A ideia chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema a partir dos participantes e direcionar a pesquisa para obter essa informação.

- O pesquisador reflete sobre como suas experiências pessoais, cultura e vivência possuem potencial para moldar as interpretações e a direção do estudo.

- Deve-se desenvolver a imagem holística do problema ou da questão em estudo. Isso envolve relatos de múltiplas perspectivas, identificação dos vários fatores envolvidos na situação e esboço da visão geral que emerge do estudo.

A análise de conteúdo é uma das técnicas utilizadas em pesquisas qualitativas. Essa técnica emergiu como método de estudo nas décadas de 20 e 30 do século passado devido ao desenvolvimento das Ciências Sociais. Os eventos da Segunda Guerra Mundial favoreceram o desenvolvimento de estudos que utilizavam a análise de conteúdo com o objetivo de interpretar as propagandas publicadas nesse período (OLIVEIRA et al., 2003). Anteriormente, o método de análise de conteúdo era utilizado como método de pesquisa quantitativo, em que o texto era codificado em categorias explícitas e depois analisado utilizando-se modelos estatísticos. Recentemente, descobriu-se seu potencial qualitativo e, nos últimos anos, o método vem sendo utilizado em estudos na área da saúde. Entre 1991 e 2002, mais de 4.000 artigos utilizando essa metodologia foram publicados (HSIEH e SHANNON, 2005). Ainda segundo Hsieh e Shannon (2005, p. 1.278), "(...) a análise de conteúdo qualitativa é definida como método de pesquisa para interpretação subjetiva dos dados contidos no texto utilizando-se processo de classificação sistemático de codificação e identificação de temas ou padrões." De acordo com Bardin:

(...) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Silva et al. (2005, p. 74) afirmaram que: "(...) o método aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso, permitindo que o pesquisador entenda as representações que o indivíduo apresenta em relação à sua realidade."

É importante que o pesquisador siga criteriosamente todas as etapas descritas para a realização dessa técnica. As ações devem sempre ser fundamentadas, justificando a organização do trabalho, a confiabilidade e a validade de seus instrumentos (OLIVEIRA et al., 2003). A primeira etapa do processo é chamada de pré-análise e consiste na organização de todos os

materiais que serão utilizados para a coleta de dados. Estabelece-se o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. Caso a opção seja trabalhar com entrevistas, estas devem ser transcritas e sua reunião consistirá o *corpus* da pesquisa. Algumas regras devem ser obedecidas como a exaustividade (em que se esgota a totalidade da comunicação, sem nenhum tipo de omissão), representatividade (o universo deve ser representado pela amostra), homogeneidade (os dados devem se referir ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes), pertinência (os documentos devem se adequar ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (em que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (CÂMARA, 2013).

Na segunda fase, ocorre a definição das unidades de registro, que podem ser palavras, conjuntos de palavras ou temas. As unidades de registro devem ser agrupadas em categorias analíticas que podem seguir o modelo aberto, em que as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise; o modelo fechado, em que o pesquisador define previamente as categorias de análise a partir do suporte teórico; ou o modelo misto, em que as categorias são definidas no início, mas o pesquisador pode modificá-las em função das informações coletadas na análise do material (OLIVEIRA et al., 2003; SILVA et al., 2005).

A terceira fase é denominada tratamento dos resultados. Nesse momento, o pesquisador procura tornar os dados coletados significativos e válidos a partir de inferências e interpretações, sendo que estas devem ir além do conteúdo manifesto nos documentos e buscar o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás das informações imediatamente apreendidas. Segundo Câmara (2003, p. 189), "(...) as interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais." É nessa fase que também se realiza a análise comparativa justapondo as categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA e FOSSÁ, 2015).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Analisar o uso de metodologias ativas em cursos de graduação em Medicina Veterinária de instituições de ensino superior pública e privada.

3.2. Objetivos específicos

- Descrever e comparar as disciplinas ministradas nos cursos de graduação de uma IES-pública com uma IES-privada segundo características de composição de carga horária, organização de conteúdos e grandes áreas de formação profissional.

- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas por docentes na condução de disciplinas de graduação e caracterizá-las considerando o conceito de metodologia ativa.

- Analisar as técnicas e ferramentas de ensino utilizadas por docentes e suas performances considerando os preceitos de formação ativa dos discentes.

4. MATERIAL E MÉTODOS

4.1. Cenário do estudo

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino superior localizadas em um município da Zona da Mata de Minas Gerais, sendo uma pública e uma privada. O município em questão foi escolhido para facilitar a logística da pesquisa e permitir que o pesquisador tivesse acesso rápido e fácil às instituições.

As IES são reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária como instituições capacitadas a oferecerem o curso de Medicina Veterinária. Na IES-pública, o curso está vinculado ao Departamento Veterinária que, por sua vez, está vinculado à instituição federal de ensino. O curso é integral, oferece 60 vagas anuais e apresenta corpo docente composto por 29 Médicos Veterinários vinculados ao Departamento mencionado acima e por outros professores vinculados a outros Departamentos da instituição. A integralização do curso inclui o cumprimento de 3.810 horas em disciplinas obrigatórias e 270 horas em disciplinas optativas, totalizando 4.080 horas cumpridas em, no mínimo quatro anos e meio ou, no máximo, nove anos, sendo a média de cinco anos (10 períodos). O estudante deve realizar o estágio supervisionado obrigatório com, no mínimo, 450 horas. Em relação às disciplinas optativas, o aluno pode optar por, no mínimo, 90 horas em cada um dos grupos de disciplinas nas áreas de Ciências Ambientais, Ciências Econômicas e Ciências Sociais. Uma vez concluído o curso, o estudante recebe o título de bacharel em Medicina Veterinária.

Na IES-privada, o curso desenvolve-se em cinco anos (dez períodos), é ministrado no período matutino ou vespertino, sendo oferecidas 100 vagas anuais. O corpo docente é composto por 25 professores formados em Medicina Veterinária, Ciências Biológicas, Zootecnia, Letras e Ciências da Computação. Os estudantes devem cumprir carga horária de 4.200 horas em disciplinas obrigatórias, sendo 490 dessas destinadas ao estágio supervisionado obrigatório a ser realizado no último período do curso e 30 horas à confecção do trabalho de conclusão de curso (TCC). O TCC deve ser apresentado a uma banca examinadora, composta por três professores, sendo parte integrante das

exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso e requisito parcial para obtenção do título de Médico Veterinário. Exige-se que o estudante cumpra 40 horas de atividades complementares, podendo ser presença em palestras, simpósios, bancas de TCC de outros estudantes, monitorias, participação em projetos de extensão, cursos, entre outros. A IES também oferece seis disciplinas optativas que o estudante pode escolher cursá-las ou não. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o título de bacharel em Medicina Veterinária.

4.2. Construção de dados

4.2.1. Entrevistas

A pesquisa foi conduzida utilizando-se entrevistas semi-estruturadas realizadas com docentes que ministravam conteúdos disciplinares para a graduação em Medicina Veterinária. As entrevistas semi-estruturadas foram escolhidas por permitirem capturar aspectos subjetivos sobre situações ou fenômenos experimentados pelas pessoas. Segundo McIntoch e Morse (2015), esse tipo de entrevista pode ser utilizado quando há conhecimento objetivo suficiente sobre determinado fenômeno, mas falta a análise e o conhecimento subjetivos. Segundo Duarte (2004), as entrevistas são ferramentas importantes quando se tem por objetivo analisar práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Ainda segundo esse autor, a entrevista, quando bem realizada, permite ao pesquisador coletar informações importantes sobre como cada sujeito percebe e significa sua realidade, permitindo descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo específico.

As entrevistas semi-estruturadas, apresentam como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado com perguntas abertas realizadas em contexto informal com abertura para que o entrevistador possa elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista. Esse método ainda tem como vantagem a elasticidade em relação ao tempo de duração, o que permite cobertura mais profunda sobre o assunto abordado e,

também, maior proximidade e interatividade entre entrevistado e entrevistador, favorecendo respostas espontâneas e discussão de assuntos mais complexos e delicados (BONI e QUARESMA, 2005).

Considerando a forma de organização das duas instituições, optou-se, na IES-privada, por realizar as entrevistas com todos os professores que ministravam disciplinas tanto do ciclo básico quanto do ciclo profissionalizante do curso de graduação em Medicina Veterinária e, na IES-pública, com todos os professores vinculados ao Departamento de Veterinária dessa instituição. Na IES-pública, docentes de outros departamentos também ministravam disciplinas para a graduação em Medicina Veterinária, entretanto, como o Departamento de Veterinária era o principal departamento a oferecer disciplinas para o curso, optou-se pela inclusão apenas de professores vinculados à essa unidade. Além disso, o número de docentes totais do curso da IES-privada é semelhante ao número de docentes do Departamento de Veterinária da IES-pública.

O contato com os docentes foi feito pessoalmente pelo entrevistador em um primeiro momento. Quando houve disponibilidade, a entrevista foi realizada imediatamente. Do contrário, outros dia e horário foram agendados. Quando o docente não se mostrou disponível a ser entrevistado naquele momento, um segundo contato foi feito mediante correio eletrônico. Em caso de ausência de resposta, um terceiro contato foi novamente realizado, também por correio eletrônico. Em caso de ausência de resposta, o mesmo foi excluído da pesquisa. Também foram excluídos docentes em licença maternidade, licença saúde, que estivessem fora do país ou município e os professores convidados para participar da banca de avaliação dessa dissertação. A maioria dos professores de ambas as instituições de ensino foi muito solícita em participar das entrevistas. Todos aqueles que responderam à entrevista trataram com respeito e cordialidade o entrevistador e, em nenhum momento, o pesquisador percebeu má vontade, ironias ou desrespeito por parte dos entrevistados. Isso se deu, talvez pelo fato de o pesquisador fazer parte do corpo docente da IES-privada e ter bom relacionamento com todos os colegas de profissão. Essa relação, entretanto, não influenciou o desenvolvimento ou a neutralidade das entrevistas. Além disso, as entrevistas foram realizadas apenas pelo pesquisador principal, que é docente na IES-privada e foi discente do programa de pós-graduação de residência *stricto*

sensu na IES-pública, sendo conhecido e respeitado pela maioria dos professores entrevistados.

Todas as entrevistas foram gravadas com equipamento eletrônico para evitar baixa qualidade do áudio e dificuldades na hora da transcrição das entrevistas. A gravação somente foi iniciada após autorização do entrevistado. As entrevistas foram realizadas em locais reservados, calmos e silenciosos para que o entrevistado ficasse o mais a vontade possível e não houvesse interrupções durante o processo. As entrevistas seguiram o mesmo roteiro de perguntas, conforme especificado a seguir:

1. Qual conteúdo você ministra para o curso de graduação em Medicina Veterinária?
2. Há quanto tempo atua como docente?
3. Qual a sua formação acadêmica? (citar a instituição e a época de conclusão de cada título);
4. Qual a sua formação didática? (citar a instituição e a época de conclusão de cada título);
5. Você leciona para qual período/ano do curso de Medicina Veterinária?
6. Como sua disciplina está estruturada? (citar se existem aulas teóricas/práticas e a carga horária semestral);
7. Qual o tamanho das suas turmas? (citar o número de alunos nas teóricas e nas turmas práticas);
8. Quais técnicas de ensino são utilizadas na disciplina que você ministra? (citar em quais aulas/conteúdos são utilizadas e o porquê dessa utilização);
9. Quais recursos didáticos você utiliza na sua disciplina? (citar em quais aulas/conteúdos são utilizados e o porquê dessa utilização);
10. Você percebe alguma diferença nos discentes quando utiliza diferentes técnicas de ensino?
11. Você percebe alguma diferença nos discentes quando utiliza diferentes recursos didáticos?
12. Você percebe alguma diferença em você quando utiliza diferentes técnicas de ensino e, ou, recursos didáticos?

13. Ao longo da sua carreira de docente, houve alguma mudança em relação às técnicas de ensino utilizadas? (exemplificar qual mudança e o porquê);

14. Ao longo da sua carreira de docente, houve alguma mudança em relação aos recursos didáticos utilizados? (exemplificar qual mudança e o porquê);

15. Você já ouviu falar sobre metodologias ativas de ensino? (explicar o que é e citar onde ouviu falar).

4.2.2. Planos de ensino

No momento da entrevista, foi solicitado ao docente a disponibilização do plano de ensino das disciplinas ministradas por ele no primeiro e, ou, segundo semestre de 2016. Ao se delimitar os objetivos do estudo, percebeu-se que o plano de ensino seria o documento que forneceria mais informações importantes para a construção dos dados da pesquisa, como: identificação da instituição, curso, disciplina, código da disciplina, carga horária, dia e horário da aula, nome e contato do professor, ementa e objetivos da disciplina, conteúdo programático e as técnicas e ferramentas de ensino a serem utilizadas pelos docentes. Segundo Spudeit (2014), para a confecção desse documento, o docente precisa ter o conhecimento do perfil dos estudantes, o projeto pedagógico da instituição e as características da sociedade em que a IES se insere. Ainda segundo esse autor, é importante destacar quais os recursos, meios, materiais e procedimentos serão adotados ao longo da disciplina para desenvolvimento de cada uma das práticas pedagógicas. No plano de ensino, ainda devem ser descritos a forma de avaliação e a bibliografia básica e complementar propostas pelo docente para a utilização dos estudantes ao longo da disciplina (SPUDEIT, 2014).

A análise do plano de ensino foi utilizada como estratégia para disparar e facilitar a conversa entre entrevistado e entrevistador, proporcionando situações que motivassem o professor a relatar vivências e práticas docentes pessoais durante a entrevista. Os planos de ensino foram analisados em relação às diferentes técnicas e ferramentas de ensino utilizadas em cada aula teórica e, ou, prática ministrada pelo professor. Nesse momento, solicitou-se ao entrevistado que descrevesse detalhadamente como a estratégia de ensino era aplicada durante a aula e o porquê de sua escolha. Ainda, analisando-se o plano de ensino,

foram coletadas informações sobre a organização da disciplina em aulas práticas e, ou, teóricas, carga horária semestral total, carga horária de aulas teóricas e, ou, práticas e número de estudantes matriculados.

4.3. Análise dos dados

4.3.1. Entrevistas

Depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se ao preparo para a análise, conforme descrito por Duarte (2004, p. 220): "Há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas logo depois de encerradas...". Portanto, as entrevistas, após realizadas, foram transcritas reproduzindo-se exatamente o que havia sido dito pelo entrevistado, mantendo-se interjeições, erros gramaticais, dúvidas e questionamentos que por ventura foram surgindo.

Uma vez transcritas, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, técnica descrita por Bardin (1977). Após a análise inicial das entrevistas transcritas, foram identificadas cinco categorias de análise: 1) uso de metodologias ativas e conceitualização do termo; 2) "teorização" da prática; 3) mudanças nas técnicas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente; 4) mudanças nas ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente e 5) desinteresse geral do estudante devido ao interesse específico por determinada grande área de ensino da Medicina Veterinária. As categorias 1, 2 e 5 emergiram após a análise inicial das entrevistas transcritas. As categorias 3 e 4 estavam relacionadas às perguntas realizadas durante as entrevistas e suas respectivas respostas fornecidas pelos entrevistados. As entrevistas foram analisadas de forma transversal, conforme proposto por Bardin:

(...) as entrevistas são recortadas em redor de cada tema-objeto, quer dizer, tudo que foi afirmado acerca de cada objeto preciso no decorrer da entrevista, foi transcrito para uma ficha, seja qual for o momento em que a afirmação tenha tido lugar (BARDIN 1977, p. 66).

Para preservar a privacidade do entrevistado, nas citações dos relatos, os docentes foram identificados apenas com a IES em que atuavam (pública ou privada), seguido da letra "D" referente à palavra docente e do número de identificação, conhecido apenas pelo pesquisador principal. Qualquer informação que pudesse levar à identificação do entrevistado e à exposição de sua privacidade foi substituída, no presente trabalho, por "...".

4.3.2. Planos de ensino

Na análise dos planos de ensino, as disciplinas foram organizadas segundo as grandes áreas de atuação do Médico Veterinário de acordo com a divisão proposta nas diretrizes curriculares nacionais que considera as seguintes áreas, sendo que disciplinas ministradas por mais de um docente foram contabilizadas apenas uma vez:

I - Ciências Biológicas e da Saúde: incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, bem como processos bioquímicos, biofísicos, microbiológicos, imunológicos, genética molecular e bioinformática em todo desenvolvimento do processo saúde-doença, inerentes à Medicina Veterinária.

II - Ciências Humanas e Sociais: incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a comunicação, a informática, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo.

III - Ciências da Medicina Veterinária: incluem-se os conteúdos teóricos e práticos relacionados com saúde-doença, produção animal e ambiente, com ênfase nas áreas de Saúde Animal, Clínica e Cirurgia veterinárias, Medicina Veterinária Preventiva, Saúde Pública, Zootecnia, Produção Animal e Inspeção e Tecnologia de Produtos de Origem Animal, contemplando os conteúdos teóricos e práticos a seguir:

- a) Zootecnia e Produção Animal: envolvendo sistemas de criação, manejo, nutrição, biotécnicas da reprodução, exploração econômica e ecologicamente sustentável, incluindo agronegócios.
- b) Inspeção e Tecnologia dos Produtos de Origem Animal: incluindo classificação, processamento, padronização, conservação e inspeção higiênica e sanitária dos produtos de origem animal e dos seus derivados.
- c) Clínica Veterinária: incorporando conhecimentos de clínica, cirurgia e fisiopatologia da reprodução com ênfase nos aspectos semiológicos e laboratoriais, visando a determinação da etiopatogenia, do diagnóstico e dos tratamentos médico ou cirúrgico das enfermidades de diferentes naturezas.
- d) Medicina Veterinária Preventiva e Saúde Pública: reunindo conteúdos essenciais às atividades destinadas ao planejamento em saúde, a epidemiologia, controle e erradicação das enfermidades infecto-contagiosas, parasitárias e zoonoses, saneamento ambiental, produção e controle de produtos biológicos (BRASIL, 2003 p. 3).

Além da análise de conteúdo, algumas variáveis foram analisadas de forma descritiva, sendo elas: número de docentes entrevistados; disciplinas ministradas, que foram analisadas de forma geral e segundo a grande área de formação profissional em que estavam inseridas; período do curso em que as disciplinas eram ministradas; carga horária total, de aulas práticas e teóricas; número de estudantes matriculados; tempo de docência do professor; formação acadêmica e didática; técnicas e ferramentas de ensino utilizadas pelos professores. Na análise descritiva, os dados foram sistematizados em gráficos e tabelas.

Para a análise da carga horária total, somou-se o número de horas de aula por semestre de cada disciplina e dividiu-se pelo número total de disciplinas analisadas em cada IES. Procedeu-se da mesma forma para se chegar à carga horária média de aulas teóricas e práticas de cada IES. Em seguida, foram obtidos os valores médios de carga horária total, de aulas teóricas e práticas das disciplinas agrupadas por grande área de atuação do Médico Veterinário para cada IES.

Para a análise do tempo de docência no ensino superior, caso o professor ministrasse mais de uma disciplina, o tempo de trabalho era contabilizado

separadamente para cada uma das disciplinas. Assim, foi calculado o tempo médio de docência segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário em que a(s) disciplinas ministrada(s) estavam inseridas. O cálculo foi feito pela razão entre a soma do tempo de docência dos professores dentro das grandes áreas pelo número de professores incluídos na mesma grande área. Disciplinas ministradas por mais de um professor foram contabilizadas mais de uma vez.

4.4. Aspectos éticos

A todos os docentes entrevistados foram garantidos a manutenção da privacidade e o sigilo das informações. Antes do início da entrevista, o pesquisador prestou todas as informações solicitadas pelo entrevistado em relação ao estudo de forma clara e acessível. Após os esclarecimentos, foi concedido ao entrevistado tempo suficiente para a reflexão quanto à decisão de participar ou não da pesquisa. Nos casos consentidos, foi disponibilizado ao entrevistado o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura autorizando a realização da entrevista (Anexo 1). Houve recusa de nenhum professor em participar da pesquisa após a leitura do termo. As entrevistas foram gravadas com a autorização do entrevistado e posteriormente transcritas e analisadas.

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil (www.saude.gov.br/plataformabrasil), que é a base nacional e unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). O protocolo da pesquisa foi aprovado conforme Parecer número 1.849.897 (Anexo 2).

5. RESULTADOS

5.1. Análise descritiva

5.1.1. Docentes entrevistados

No período de fevereiro a abril de 2017, foram entrevistados 37 professores de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada. No Departamento de Veterinária da IES-pública, existiam 29 professores que ministravam disciplinas para o curso de graduação. Desse total, 18 professores (62,0%) foram entrevistados. Onze professores (38,0%) não participaram da pesquisa, sendo que sete (63,6%) não responderam às solicitações do entrevistador, um (9,1%) encontrava-se em licença maternidade, um (9,1%) em licença para realização do doutorado no exterior, um (9,1%) em licença médica e a professora que participaria da banca avaliadora desse trabalho também não foi entrevistada (9,1%).

Na IES-privada, o corpo docente era composto por 25 profissionais. Desse total, 19 professores (76,0%) aceitaram participar da pesquisa; seis docentes (24,0%) não foram entrevistados, sendo que quatro (66,6%) não responderam às solicitações do pesquisador, um (16,7%) estava de licença para a realização de doutorado em outra instituição e o professor convidado a participar da banca de avaliação do presente trabalho também não foi entrevistado (16,7%).

5.1.2. Disciplinas ministradas e grandes áreas de atuação profissional

Os 37 professores entrevistados ministravam 57 disciplinas, tanto do ciclo básico, quanto do ciclo profissionalizante nos cursos de graduação em Medicina Veterinária, sendo todas disciplinas obrigatórias da grade curricular das IES. Na IES-pública, foram analisados os planos de ensino de 21 disciplinas de um total de 47 obrigatórias (44,7%). Na IES-privada, de acordo com o currículo geral do curso, eram ofertadas 58 disciplinas obrigatórias para o estudante de graduação. Desse total, foram avaliadas 36 disciplinas (62,1%). Houve maior número de disciplinas avaliadas na IES-privada do que na IES-pública. Isso ocorreu devido o

mesmo professor nesta IES ministrar mais de uma disciplina, enquanto naquela, vários professores ministravam partes de uma mesma disciplina. Além disso, na IES-pública, o estudante cursava várias disciplinas obrigatórias oferecidas por outros departamentos que não foram avaliadas pelo fato de se ter optado por entrevistar apenas docentes vinculados ao Departamento de Veterinária.

Sobre a distribuição das disciplinas avaliadas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário (Tabelas 1 e 2), verificou-se que tanto na IES-pública 66,7% (n=21), quanto na IES-privada 55,6% (n=36), houve maior enquadramento das disciplinas na grande área III - Ciências da Medicina Veterinária, ao passo que disciplinas do grupo II - Ciências Humanas e Sociais foram as menos representadas nesse estudo. Outro dado que chama a atenção é o número das disciplinas enquadradas no subgrupo IIIc - Clínica Veterinária, que foi muito superior àquele apresentado pelos demais subgrupos.

Tabela 1: Distribuição das disciplinas analisadas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário, IES-pública, Minas Gerais, 2017.

Grande área ⁽¹⁾	Disciplinas	
	n	%
I	7	33,3
II	0	0,0
III	14	66,7
Total	21	100,0
IIIa	0	0,0
IIIb	1	7,1
IIIc	9	64,3
IIId	4	28,6
Total	14	100,0

Notas: (1) I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica veterinária. IIId-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

Tabela 2: Distribuição das disciplinas analisadas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário, IES-privada, Minas Gerais, 2017.

Grande área ⁽¹⁾	Disciplinas	
	n	%
I	12	33,3
II	4	11,1
III	20	55,6
Total	36	100,0
IIIa	4	20,0
IIIb	3	15,0
IIIc	11	55,0
IIId	2	10,0
Total	20	100,0

Notas: (1) I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica veterinária. IIId-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

Ao se avaliar o período do curso em que as disciplinas analisadas estavam inseridas (Figuras 1 e 2), constatou-se distribuição homogênea das disciplinas ao longo dos períodos do curso na IES-privada. A IES-pública concentrou mais disciplinas nos períodos finais do curso.

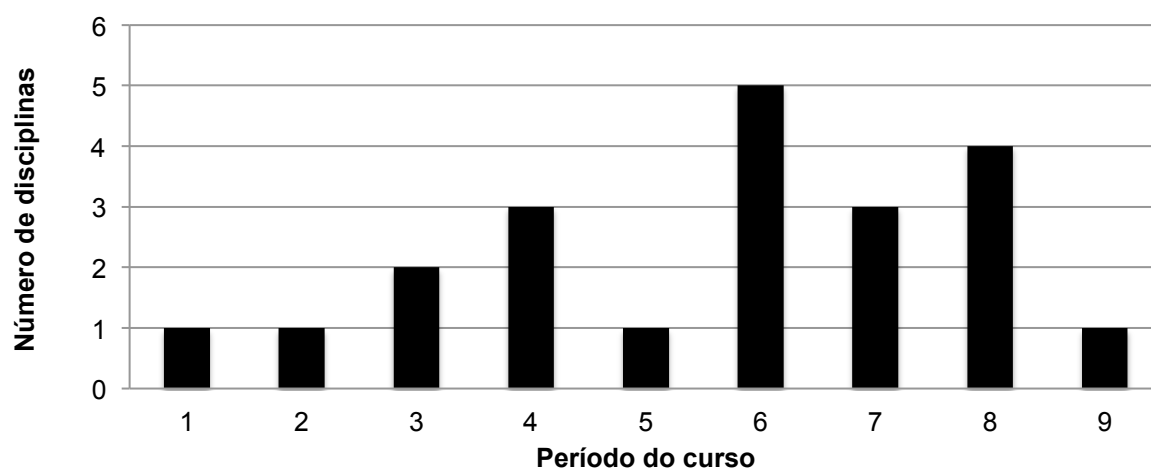


Figura 1: Distribuição das disciplinas segundo o período do curso de oferta, IES-pública, Minas Gerais, 2017.

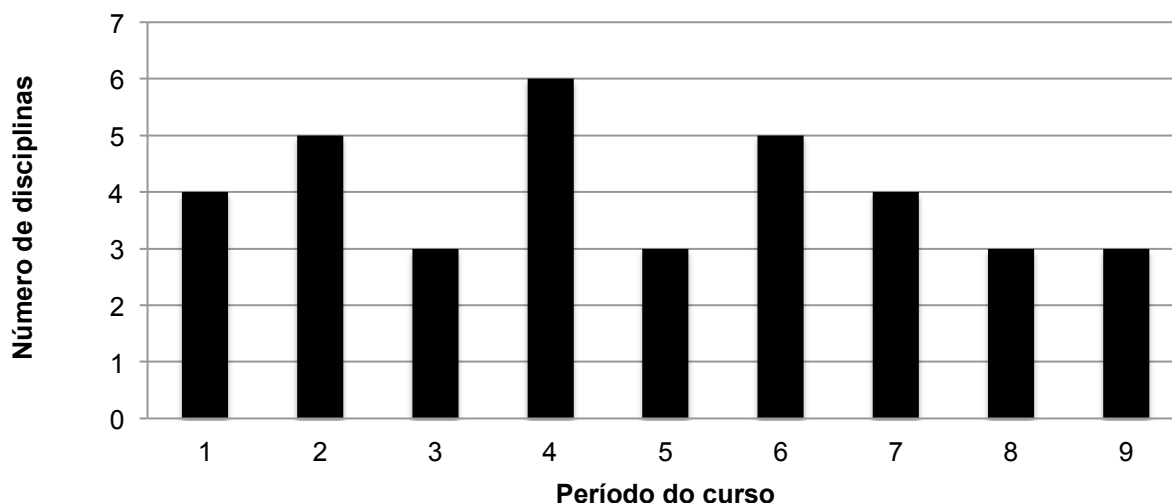


Figura 2: Distribuição das disciplinas segundo o período do curso de oferta, IES-privada, Minas Gerais, 2017.

5.1.3. Tempo de docência

Em relação ao tempo de docência, os professores da IES-pública apresentaram, em média, 23 anos de experiência como docentes, sendo o tempo máximo igual há 39 anos e o mínimo, duas semanas. Três (16,7%) professores apresentaram tempo de docência inferior a dez anos, sendo que um (5,6%) estava exercendo a função de professor substituto (duas semanas) e dois (11,1%) haviam sido, recentemente, aprovados em concurso público para docente na instituição, sendo um deles há um ano e o outro há dois anos. Na IES-privada, o tempo máximo de docência foi igual há 14 anos e o tempo mínimo, seis meses, sendo o tempo médio igual há seis anos. Tais dados evidenciam tempo médio de docência superior na IES-pública.

A comparação entre o tempo de docência (total e médio) e a grande área de atuação do Médico Veterinário evidenciou diferença importante entre as instituições, principalmente, nos grupo I e IIIc, sendo que os professores da IES-pública apresentaram 20 anos a mais de tempo de docência em relação aos docentes da IES-privada (Tabela 3 e Figura 3). Como as disciplinas ministradas por mais de um professor foram contabilizadas mais de uma vez, totalizaram-se 34 disciplinas, ao invés de 21, na IES-pública e 40 disciplinas, ao invés de 36, na IES-privada.

Tabela 3: Distribuição das disciplinas analisadas em relação à grande área de atuação do Médico Veterinário, tempo de docência do professor que ministrava a disciplina e tempo médio de docência segundo a grande área, IES-pública e IES-privada, Minas Gerais, 2017.
(continua)

IES-PRIVADA				IES-PÚBLICA				
DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	MÉDIA	DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	MÉDIA	
Anatomia I	I	12	7,9	Anatomia I	I	30	27,3	
Anatomia II	I	12		Anatomia I	I	29		
Anatomia Patológica	I	10		Anatomia II	I	30		
Biofísica	I	10		Anatomia II	I	29		
Biologia celular	I	5		Anatomia Patológica	I	38		
Biologia celular	I	8		Anatomia Patológica	I	39		
Bioquímica	I	7		Farmacologia	I	12		
Bioquímica	I	5		Fisiologia	I	1		
Embriologia	I	7		Histopatologia	I	38		
Farmacologia Veterinária	I	7		Histopatologia	I	39		
Fisiologia	I	5		Microbiologia	I	15		
Fisiologia	I	7		Inspeção de Produtos de Origem Animal	IIIb	2		2,0
Histologia	I	10		Técnica Operatória	IIIc	35		23,0
Imunologia	I	5		Técnica Operatória	IIIc	11		
Microbiologia	I	7	Semiologia	IIIc	30			
Patologia Geral	I	10	Semiologia	IIIc	37			
Metodologia da Pesquisa	II	13	Semiologia	IIIc	25			
Deontologia e Ética Profissional	II	5	Semiologia	IIIc	20			
Economia e Administração Rural	II	1	Laboratório Clínico	IIIc	12			
Empreendedorismo e Marketing	II	14	Laboratório Clínico	IIIc	30			
Produção e Doenças de Bovinos	IIIa	1	Diagnóstico por Imagem	IIIc	0,04			
Produção e Doenças de Aves	IIIa	13	Clínica Médica de Equinos	IIIc	30			
Doenças de Suínos	IIIa	7	Clínica Médica de Equinos	IIIc	25			
Produção e Doenças de Equinos	IIIa	5	Clínica Médica de Cães e Gatos	IIIc	20			
			8,3					
			6,5					

I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica Veterinária. IIId-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

Tabela 3: Distribuição das disciplinas analisadas em relação à grande área de atuação do Médico Veterinário, tempo de docência do professor que ministrava a disciplina e tempo médio de docência segundo a grande área, IES-pública e IES-privada, Minas Gerais, 2017.
(conclusão)

IES-PRIVADA				IES-PÚBLICA			
DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	MÉDIA	DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	MÉDIA
Inspeção de Carne e Derivados	IIIb	7	5,3	Clínica de Ruminantes	IIIc	37	23,6
Inspeção de Leite e Derivados	IIIb	7		Cirurgia Geral e Obstetrícia	IIIc	35	
Tecnologia e Processamento de Produtos de Origem Animal	IIIb	2		Cirurgia Geral e Obstetrícia	IIIc	11	
Anestesiologia	IIIc	5	3,2	Anestesiologia	IIIc	10	18,8
Clínica de Animais Silvestres	IIIc	2		Doenças Bacterianas	IIId	15	
Clínica Médica de Bovinos	IIIc	1		Doenças Parasitárias	IIId	28	
Clínica Médica de Equinos	IIIc	3		Doenças Parasitárias	IIId	14	
Clínica Médica de Equinos	IIIc	5		Parasitologia	IIId	28	
Diagnóstico por Imagem	IIIc	0,5		Parasitologia	IIId	28	
Laboratório Clínico	IIIc	7		Saneamento	IIId	14	
Patologia Cirúrgica de Grandes Animais	IIIc	5					
Patologia Cirúrgica de Pequenos Animais	IIIc	2					
Semiologia	IIIc	3					
Técnica Operatória	IIIc	2					
Saneamento e Zoonoses	IIId	13	10,0				
Parasitologia	IIId	7					

I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica Veterinária. IIId-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

5.1.4. Formação acadêmica e didática

Em relação à formação acadêmica, observou-se que 44,4% dos docentes na IES-pública eram Médicos Veterinários, especialista, mestre e doutor, enquanto na IES-privada, 31,6% eram Médico Veterinário e mestre. Apenas um docente, na IES-privada, era biólogo e não Médico Veterinário (2,7%). Com relação à titulação, 100% dos docentes da IES-pública eram doutores e, na IES-privada, 53,0% possuíam esse título. Em relação ao pós-doutorado, 22,2% dos docentes na IES-pública apresentavam essa formação e 5,2% afirmaram ser pós-doutor na IES-privada.

Considerando a formação didática, verificou-se maior percentual de docentes que afirmaram apresentar nenhuma formação na IES-privada (42,1%), em relação à IES-pública (27,8%). Apenas na IES-privada houve professores que afirmaram apresentar cursos de licenciatura ou técnico em magistério (15,8%). Nenhum docente, de ambas IES, apresentou, em sua formação, especialização em didática no ensino superior. As formações mencionadas se referiram a cursos de curta duração realizados ou disciplinas cursadas durante a pós-graduação.

Tabela 4: Formação acadêmica e didática dos docentes, IES-pública e IES-privada, Minas Gerais, 2017.

FORMAÇÃO PESSOAL				
FORMAÇÃO ACADÊMICA				
	IES-PÚBLICA	%	IES-PRIVADA	%
MV ⁽¹⁾ e Especialista	0	0,0	1	5,3
MV e Mestre	0	0,0	6	31,6
MV, Especialista e Mestre	0	0,0	2	10,5
MV, Mestre e Doutor	6	33,3	4	21,1
MV, Especialista, Mestre e Doutor	8	44,4	4	21,1
MV, Mestre, Doutor e Pós-Doutor	3	16,7	1	5,3
MV, Especialista, Mestre, Doutor e Pós-doutor	1	5,6	0	0,0
Biólogo, Mestre e Doutor	0	0,0	1	5,3
TOTAL	18	100,0	19	100,0
FORMAÇÃO DIDÁTICA				
	IES-PÚBLICA	%	IES-PRIVADA	%
Licenciatura em Biologia	0	0,0	2	10,5
Técnico em Magistério	0	0,0	1	5,3
Cursos de curta duração	8	44,4	7	36,8
Disciplina na pós-graduação	6	33,3	3	15,8
Não	5	27,8	8	42,1
TOTAL	18	100,0	19	100,0

NOTA: (1) Médico Veterinário.

5.1.5. Carga horária das disciplinas e tamanho das turmas

Na IES-pública, o total de horas/aula (h/a) de todas as disciplinas foi igual há 1.755 horas. A carga horária média das disciplinas foi de 83,6 horas por semestre, sendo a menor carga horária igual a 60 h/a e a maior 120 h/a. Em média, as disciplinas apresentaram 42,1 horas de aulas teóricas e 44,3 horas de aulas práticas por semestre, sendo que existiam disciplinas com a totalidade de aulas teóricas (saneamento 60 h/a teóricas e 0 h/a práticas) e disciplinas em que a maior parte era de aulas práticas (anatomia I e II, 90 horas semestrais de aulas práticas e 30 horas de aulas teóricas) (Tabela 5). Na IES-privada, o total de horas/aula das disciplinas analisadas foi de 2.506 horas. Observou-se que nessa instituição, a carga horária média foi de 69,6 horas por semestre, valor inferior ao apresentado pela IES-pública. Disciplinas de 100 h/a foram as que apresentaram maior carga horária, enquanto disciplinas de 40 h/a as menores (Tabela 6). Nessa instituição, optou-se por descrever a disciplina embriologia separadamente apesar de estar incluída na disciplina de anatomia II, uma vez que era ministrada por diferentes docentes e se tratavam de ciências diferentes. A disciplina apresentava carga horária de 6 h/a por semestre (Tabela 6).

A análise da carga horária das disciplinas em relação às grandes áreas de atuação do Médico Veterinário identificou médias de 111 e 71 horas para disciplinas da grande área I na IES-pública e IES-privada, respectivamente. Disciplinas da grande área II estavam presentes apenas na IES-privada e apresentaram carga horária média igual a 45 horas. Em relação à grande área III, foram encontradas médias de 78 horas para as disciplinas analisadas na IES-pública e 59 horas, na IES-privada.

Em relação à carga horária teórica e prática das disciplinas em relação às grandes áreas, as IES apresentaram, para a grande área I, disciplinas com médias de 42,1 horas teóricas e 51,4 horas práticas (IES-pública) e 44,6 horas teóricas e 26,1 horas práticas (IES-privada). Para a grande área II, a IES-privada apresentou disciplinas com médias de 45 horas teóricas e nenhuma hora de aula prática. As disciplinas da grande área III oferecidas pela IES-pública apresentaram médias de 41,8 horas teóricas e 47,1 horas práticas. Na IES-privada, esses valores foram de 43,2 horas teóricas e 30,1 horas práticas.

Outra diferença importante observada entre a IES-pública e a IES-privada foi em relação à carga horária média das aulas teóricas e práticas. A média de horas/aula (h/a) teóricas semestrais nas disciplinas analisadas na IES-privada foi de 43,9 h/a, semelhante ao observado na IES-pública (42,1 h/a). Entretanto, a média de h/a práticas foi inferior na IES-privada (25,6 h/a) em relação à IES-pública (44,3 h/a). Na IES-privada, algumas disciplinas eram exclusivamente teóricas como Imunologia, Deontologia e ética profissional, Empreendedorismo e marketing, Economia e administração rural e Metodologia da pesquisa. As disciplinas com maior carga horária prática foram Anatomia I e II, com 80 h/a práticas semestrais, valor inferior ao verificado para as mesmas disciplinas na IES-pública (90 h/a práticas) (Tabelas 5 e 6).

Em relação ao tamanho das turmas, os professores relataram que o número de estudantes matriculados varia de semestre para semestre, de acordo com a quantidade de reprovações e desistências dos estudantes ao longo do curso. Considerando as disciplinas oferecidas e os semestres analisados (2016/1 e 2016/2), nas disciplinas da IES-pública havia, em média, 54 alunos matriculados. Em geral, as disciplinas eram oferecidas anualmente, havendo uma única turma teórica, sendo variável o número de turmas práticas, sendo assim, a média de estudantes nas turmas práticas foi menor (19,6 alunos). As disciplinas 'Clínica Médica de Ruminantes' e 'Clínica Médica de Pequenos Animais' são ofertadas duas vezes ao ano, sendo que os alunos são distribuídos de forma equivalente em ambas as disciplinas. Por esse motivo, essas disciplinas apresentaram menor número de estudantes matriculados nas aulas teóricas, 30 e 40, respectivamente. A disciplina 'Inspeção de Produtos de Origem Animal' foi a que apresentou maior número de alunos nas aulas teóricas (70 estudantes) (Tabela 5). O número médio de alunos nas turmas teóricas das disciplinas na IES-privada foi semelhante ao encontrado na IES-pública (54 alunos). Entretanto, nas aulas práticas, as disciplinas da IES-privada apresentaram 15,3 alunos em média para cada disciplina, número inferior àquele verificado na IES-pública (Tabela 6).

Tabela 5: Distribuição das disciplinas segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário, carga horária semestral total, aulas práticas e, ou, teóricas e tamanho das turmas, IES-pública, Minas Gerais, 2017.

DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)			TAMANHO DAS TURMAS (número de alunos)	
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA	PRÁTICA
Microbiologia	I	75	45	30	60	20
Histopatologia	I	60	30	30	52	18
Fisiologia	I	90	60	30	60	20
Farmacologia	I	75	45	30	50	25
Anatomia Patológica	I	120	60	60	52	18
Anatomia II	I	120	30	90	40	40
Anatomia I	I	120	30	90	40	40
Inspeção de Produtos de Origem animal	IIIb	75	45	30	70	15
Técnica Operatória	IIIc	60	30	30	60	15
Semiologia	IIIc	60	30	30	60	20
Cirurgia Geral e Obstetrícia	IIIc	105	45	60	60	12
Laboratório Clínico	IIIc	60	30	30	60	20
Diagnóstico por Imagem	IIIc	60	30	30	60	30
Clínica Médica de Equinos	IIIc	120	60	60	36	12
Clínica Médica de Cães e Gatos	IIIc	90	30	60	40	12
Clínica Médica de Ruminantes	IIIc	120	60	60	30	10
Anestesiologia	IIIc	60	30	30	60	20
Parasitologia	IIIc	90	30	60	60	20
Doenças parasitárias	IIIc	60	60	60	60	20
Doenças Bacterianas	IIIc	75	45	30	65	25
Saneamento	IIIc	60	60	0	60	0
TOTAL	21	1.755	885	930	-	-
MÉDIA	-	83,6	42,1	44,3	54,0	19,6

I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica veterinária. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

Tabela 6: Distribuição das disciplinas segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário, carga horária semestral total, aulas práticas e, ou, teóricas e tamanho das turmas, IES-privada Minas Gerais, 2017.

(continua)

DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)			TAMANHO DAS TURMAS (número de alunos)	
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA	PRÁTICA
Anatomia I	I	100	20	80	60	15
Anatomia II	I	100	20	80	60	15
Anatomia Patológica	I	80	60	20	65	14
Biofísica	I	60	40	20	31	15
Biologia Celular	I	60	40	20	30	15
Bioquímica	I	80	60	20	30	15
Embriologia	I	6	-	-	80	0
Farmacologia Veterinária	I	80	60	20	40	20
Fisiologia	I	100	80	20	50	20
Histologia	I	100	80	20	35	20
Imunologia	I	40	40	0	35	0
Microbiologia	I	60	40	20	50	20
Patologia Geral	I	60	40	20	37	16
Deontologia e Ética Profissional	II	40	40	0	50	0
Economia e Administração Rural	II	60	60	0	50	0
Empreendedorismo e Marketing	II	40	40	0	40	0
Metodologia da Pesquisa	II	40	40	0	40	0
Produção e Doença e de Equinos	IIIa	80	40	40	60	20
Doenças de Suínos	IIIa	80	40	40	70	25
Produção e Doenças de Aves	IIIa	80	40	40	50	25
Produção e Doenças de Bovinos	IIIa	80	40	40	60	30
Inspeção de Carne e Derivados	IIIb	100	80	20	40	20
Inspeção de Leite e Derivados	IIIb	100	60	40	50	20
Tecnologia e Processamento de Produtos de Origem Animal	IIIb	60	40	20	60	30
Anestesiologia	IIIc	60	40	20	70	15
Clínica de Animais Silvestres	IIIc	60	40	20	60	30
Clínica de Equinos	IIIc	80	40	40	60	15
Clínica Médica de Bovinos	IIIc	80	40	40	60	15
Diagnóstico por Imagem	IIIc	60	40	20	60	20
Laboratório Clínico	IIIc	80	40	40	70	16
Patologia Cirúrgica de Grandes Animais	IIIc	80	40	40	65	15

Tabela 6: Distribuição das disciplinas segundo a grande área de atuação do Médico Veterinário, carga horária semestral total, aulas práticas e, ou, teóricas e tamanho das turmas, IES-privada Minas Gerais, 2017.
(conclusão)

DISCIPLINAS	GRANDE ÁREA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)			TAMANHO DAS TURMAS (número de alunos)	
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA	PRÁTICA
Patologia Cirúrgica de Pequenos Animais	IIIc	80	40	40	60	14
Semiologia	IIIc	80	40	40	60	20
Técnica Operatória	IIIc	60	40	20	60	15
Parasitologia	IIIId	60	40	20	50	20
Saneamento e Zoonoses	IIIId	40	40	0	35	0
TOTAL	36	2.506	1.580	920	-	-
MÉDIA	-	69,6	43,9	25,6	52,3	15,3

I-Ciências Biológicas e da Saúde. II-Ciências Humanas e Sociais. III-Ciências da Medicina Veterinária. IIIa-Ciências da Medicina Veterinária - Zootecnia e produção animal. IIIb-Ciências da Medicina Veterinária - Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal. IIIc-Ciências da Medicina Veterinária - Clínica veterinária. IIIId-Ciências da Medicina Veterinária - Medicina Veterinária preventiva e saúde pública.

5.1.6. Técnicas e ferramentas de ensino

Em relação às técnicas e ferramentas de ensino, os docentes da IES-pública relataram a utilização de 20 técnicas de ensino diferentes. Entre elas, as mais citadas foram: aula expositiva dialogada, relatada por 50,0% dos professores, e a discussão de casos clínicos, relatada por 56,0% dos docentes (Tabela 7). Na IES-privada, o número de técnicas de ensino foi superior àquele encontrado na IES-pública, sendo que os docentes afirmaram utilizar 40 técnicas diferentes em suas aulas. A aula expositiva dialogada foi relatada por 68,4% dos professores e o estudo de caso por 57,9% dos docentes. Técnicas como debate, gincana, maquetes, vídeo-aulas, tempestade de ideias, mapa mental e jogos foram relatadas apenas na IES-privada (Tabela 8).

Em relação às ferramentas de ensino, os docentes da IES-pública relataram a utilização de 23 diferentes ferramentas de ensino (Tabela 7). Número semelhante ao relatado pelos professores da IES-privada, que afirmaram utilizar 28 recursos didáticos diversificados (Tabela 8). Em ambas IES, a grande maioria dos docentes relatou o uso do projetor multimídia (*datashow*), quadro-negro, imagens e vídeos em suas aulas. Ferramentas como *blogs*, revistas, plataforma

moodle, código de ética do CFMV e *Software* do Sebrae foram citadas apenas na IES-privada (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7: Técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, IES-pública, Minas Gerais, 2017.

IES-PÚBLICA	
TÉCNICAS DE ENSINO	FERRAMENTAS DE ENSINO
Acompanhamento de casos clínicos da rotina hospitalar	Animais vivos
Anestesia em animal vivo	Apostila
Apresentação de casos	Artigos científicos
Aula expositiva	Bonecos
Aula expositiva dialogada	Cadáveres
Aula prática em laboratório	Cadernos didáticos
Coleta de material <i>in loco</i>	Casos clínicos
Demonstração	Datashow
Discussão de caso	Equipamentos de anestesia
Discussão de exames laboratoriais	Filmes
Dissecação de cadáveres	Imagens
Estudos de caso	Internet
Grupo de discussão	Lâminas de microscopia
Necropsias	Material cirúrgico
PBL (<i>problem based learning</i>)	Material de laboratório
Relatório	Medicamentos
Seminário	Microscópio
Técnicas anestésicas em cadáver	Notícias
Técnicas de aplicação de medicamentos	Panos
Visitas técnicas	Peças anatômicas
TOTAL 20	Quadro
	Televisão
	Vídeos
	TOTAL 23

Tabela 8: Técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, IES-privada, Minas Gerais, 2017.

IES-PRIVADA	
TÉCNICAS DE ENSINO	FERRAMENTAS DE ENSINO
Acompanhamento da rotina hospitalar	Animais vivos
Anestésias com animais do canil, fazenda escola e rotina hospitalar	Apostila didática
Confecção de atlas de hematologia	Artigo
Confecção de exames	<i>Blogs</i>
Confecção de maquetes	Cadáveres
Confecção de vídeo-aulas	Código ética do CFMV
Debates	Equipamentos de laboratório
Demonstração	Fichas clínicas
Desafios em equipe	Imagens
Dinâmica em grupo (anel de Giges; Defender uma ideia contrária)	Informática
Discussão de artigos científicos	Instrumental cirúrgico
Discussão de capítulos da apostila	Internet
Discussão em duplas	Lista de exercícios
Discussão em grupos	Livros
Empresa simulada	<i>Moodle</i>
Estudo de caso	Notícias
Estudo de texto	<i>Papers</i>
Estudo dirigido	Peças anatômicas
Estudo em grupo	<i>Powerpoint</i> @/projektor multimídia
Experimentos laboratoriais (roteiro institucional)	Quadro
Aula expositiva	Radiografias
Aula expositiva dialogada	Relatos de caso
Gincana	Relatórios
Infográfico	Revistas
Interpretação de exames	Roteiros de estudo
Jogos	<i>Software</i> Sebrae
Mapa mental	Ultrassom
Necropsia	Vídeos
Palestra	TOTAL 28
PBL (<i>problem based learning</i>)	
Produção de vídeos	
Projetos sociais	
Realização de cirurgias em cadáveres	
Re-confecção de prova (duplas de alunos com notas alta e baixa)	
Relatórios	
Seminários	
Simpósios	
Teatro	
Tempestade de ideias	
Visitas técnicas	
TOTAL 40	

5.2. Análise qualitativa

5.2.1. Uso de metodologias ativas e conceitualização do termo

Todos os professores entrevistados, sejam da IES-pública ou da IES-privada, relataram utilizar pelo menos uma metodologia ativa de ensino em pelo menos uma aula ministrada.

Uma importante diferença foi notada em relação às aulas teóricas e práticas. Na grande maioria das entrevistas, a aula expositiva, dialogada ou não, era utilizada pelos docentes em todas as aulas teóricas. O conhecimento sobre o conceito de aula expositiva dialogada apareceu em alguns relatos:

"Eu tento motivar e conversar com os alunos, discutir, não simplesmente chegar lá e ficar falando, falando e falando e eles anotando." (IES-pública D10)

"Minhas aulas expositivas são totalmente abertas. Fez pergunta, parou, a gente começa a conversar." (IES-pública D3)

"Eu vejo a demanda por aula expositiva para criar o lastro inicial de conhecimento, mas é necessário a participação ativa deles, buscando na internet, discutindo hipóteses em sala de aula, em grupo. O grupo é uma coisa importante para o aluno avançar na inter-relação, na liderança, então eu procuro usar." (IES-privada D13)

Embora muitos docentes tenham relatado a utilização da aula expositiva dialogada em aulas teóricas, a citação do uso dessa metodologia de ensino não traduzia necessariamente sua real utilização pelos mesmos. Isso foi observado nos relatos, em que muitos professores ou não conseguiam utilizá-la em sua plenitude ou não recebiam o retorno e, ou, a participação do estudante.

"Minha aula teórica é praticamente expositiva. É difícil dialogar, você tenta mas eles não abrem a boca. Você tenta puxar e eles ficam quietos. Eles não falam. É só 'amém, sim senhor'." (IES-pública D4)

"Nas aulas expositivas a gente faz perguntas. Quando o aluno se manifesta, a gente acaba tendo um diálogo, mas é muito mais, assim, o professor falando do que realmente o aluno tendo muito espaço para discutir." (IES-pública D5)

"Normalmente a aula teórica é mais exposição. Eu questiono se eles estão entendendo e acompanhando e faço algumas perguntas já programadas durante a aula." (IES-pública D15)

"Na aula expositiva dialogada tem os que se interessam, que prestam atenção, que absorvem, que perguntam, participam, respondem, e tem aqueles que estão dormindo, olhando para a lua." (IES-privada D15)

Verificou-se que 38% dos docentes da IES-pública e 10,5% da IES-privada relataram utilizar, em aulas teóricas, apenas a exposição do conteúdo, sem diálogo. Percebe-se que os docentes da IES-pública utilizam mais a aula expositiva do que aqueles da IES-particular. Os relatos permitem inferir que alguns docentes da IES-pública consideram essa prática pedagógica antiga, tradicional e que vem se mantendo há anos, sem que haja motivação para a mudança desse cenário.

"As técnicas usadas são clássicas, é o processo quando eu entrei, já era executado, a gente continua. Eu acho que esse modelo está falido para algumas disciplinas. O que a gente ministra hoje é praticamente o mesmo desde o início." (IES-pública D3)

"Esse modelo é modelo arraigado nas diversas instituições. Então pela própria condição de conforto, a gente acaba mantendo a tradição." (IES-pública D11)

"Talvez estejamos em uma zona de conforto. É uma forma de dar aula tradicional das escolas de veterinária; nós aprendemos assim e eu acho que o negócio vem perpetuando." (IES-pública D12)

"A gente recebeu a aula assim, então a gente vai passando essa cultura, ela permanece." (IES-pública D15)

"A aula teórica acaba sendo um veículo melhor de você levar, pelo menos, a palavra para essa gente toda, indistintamente. O aluno vem para a faculdade para ser caquetizado, a aula teórica é mais confortável para o docente do que a aula prática." (IES-pública D11)

Alguns pontos negativos foram levantados em relação à utilização dessa metodologia tradicional de ensino.

"Tem aula expositiva que eu me pergunto: será que eles aprenderam?" (IES-privada D3)

"A aula expositiva é cansativa." (IES-privada D10)

"Na aula expositiva, o pessoal vai desinteressando, muitos começam a sair para beber água, outro está meio pescando." (IES-privada D17)

"Na aula expositiva eles são mais passivos." (IES-pública 13)

"Quando o aluno está parado só ouvindo e copiando eu me sinto desestimulada a dar aula." (IES-privada D8)

Observou-se que a escolha pela aula expositiva se deu pela facilidade de transmissão de conteúdo, sendo que o docente se sente cobrado em relação ao cumprimento do programa, muitas vezes extenso, proposto no plano de ensino.

"Eu uso a aula expositiva pois eles vão me cobrar depois se eu ministrei todo esse conteúdo que está relacionado aqui no plano de ensino." (IES-pública 10)

Nas aulas práticas, o cenário mostrou-se diferente, pois as metodologias ativas de ensino eram frequentemente utilizadas nessa modalidade de aula. Os docentes também relataram a diferença de atitude por parte dos estudantes, percebendo maior interesse e participação. Por meio dos relatos dos docentes da IES-pública, verificou-se que, quando o estudante é ativo no processo ensino-aprendizado, ele interage melhor com a disciplina, com o docente e com os outros colegas, promovendo maior aproveitamento daquilo que é proposto pelo professor.

"Nas aulas práticas, eles ficam mais interessados, principalmente nas viagens, pois sai daquela habitualidade de sala de aula, no campo eles estão vendo a coisa. Nas aulas práticas é muito mais fácil para o aluno entender, eu não preciso ficar pedindo que eles imaginem coisas, eles estão vendo elas." (IES-pública D1)

"Eu acredito que a aula prática seja mais interessante pois você coloca o aluno para fazer as atividades. Eu acredito que a prática com o animal seja mais proveitosa para o aluno porque você já está no objeto final." (IES-pública D3)

"Os alunos se sentem muito mais felizes nas aulas práticas. Quanto mais você colocar o aluno em contato com aquela área profissionalizante, que é muito importante para ele, mais rápido ele vai gravar aquilo que aprendeu." (IES-pública D6)

"Eu reparei que discutir um caso clínico está bastante interessante, eles gostam bastante pois parece mais prático, eles estão resolvendo um problema de verdade." (IES-pública D17)

"Na prática já é bem mais interativo. Nas aulas práticas o aproveitamento e a motivação do aluno é maior, pois ele tem a oportunidade de ele mesmo desempenhar as atividades, ele coloca a mão, ele vivencia as situações reais e isso acaba consolidando a sua aprendizagem." (IES-pública D11)

"Os alunos gostam muito mais (*aula prática*), se interessam muito mais e o aproveitamento é muito melhor quando eles têm uma

participação mais ativa nesse procedimento, não uma coisa passiva." (IES-pública D9)

"Na aula prática é onde o aluno vai raciocinar em cima daquele caso clínico, é onde as discussões realmente ocorrem. Nas aulas de discussão de casos eles se envolvem muito mais, você vê que eles discutem muito entre eles. Os seminários são utilizados para estimular o aluno a ser mais extrovertido, conversar, saber como passar a informação, é uma forma de tirá-lo da zona de conforto do conhecimento e colocá-lo para passar informação, avaliar sua postura frente ao público. Nas aulas práticas eu não faço nada, que faz é o aluno, eu oriento, mas quem está trabalhando, com a mão na massa, são eles." (IES-pública D13)

"Nas aulas práticas os alunos fazem tudo sob supervisão do professor. O fato de entrar na sala de aula e começar a se envolver com os animais, e ser uma aula prática, obviamente, estaria tornando a aula mais interessante para eles." (IES-pública D1)

Da mesma forma, observou-se que os docentes da IES-privada utilizavam as metodologias ativas de ensino de forma mais consistente nas aulas práticas e também perceberam maior interesse e participação dos estudantes nessas aulas quando comparado às aulas teóricas:

"Na visita técnica acho que foi o momento mais proveitoso do semestre, fizemos três visitas e deu para discutir tudo que foi abordado na sala de aula." (IES-privada D1)

"Na gincana eles aprendem com certeza, pois além de eu falar como vai ser a gincana antes, durante eles vão fazendo e aprendendo o conteúdo." (IES-privada D2)

"Nas aulas práticas eles colocavam a mão na massa e faziam tudo que a gente via na teoria. A motivação é muito maior quando eles se sentem envolvidos. A partir do momento que eles veem a importância e eles conseguem aplicar aquilo de alguma maneira, eu acho que a participação deles aumenta muito, há motivação." (IES-privada D4)

"Eu noto que eles gostam muito e eles aprendem muito, desde que eles tenham um conteúdo que eles consigam palpar. Então vocês vão trabalhar esses conteúdos comigo, na forma de jogo, gincana, passeio, visita." (IES-privada D6)

"Muitas vezes, eu acho que eles gostam disso só pelo fato de eles não terem que depender do professor. Eu me sinto melhor quando estou aplicando essas metodologias diferenciadas da aula expositiva, eu acho que rende mais que eles conseguem construir melhor o conhecimento." (IES-privada D9)

Nas aulas práticas eu deixo tudo por conta deles, eu vou orientando e eles vão fazendo tudo, eles colocam a mão na

massa. Na aula prática eles ficam mais interessados, o professor e aluno estão mais próximos, conversando etc." (IES-privada D16)

"Eles gostam muito mais da prática, pois é muito mais palpável, eles estão aplicando tudo aquilo que eu tinha falado, que eu tinha mostrado só nos slides." (IES-privada D17)

"Na prática tem mais interesse que na teórica, porque eles estão vendo, pegando, manuseando e fazendo. Eu sinto mais interesse nos alunos quando você muda, quando você oscila os métodos de ensino, o aprendizado flui bem melhor." (IES-privada D19)

Alguns docentes associaram o fato de estarem trabalhando com turmas menores durante as aulas práticas com a melhoria do processo ensino-aprendizado, sinalizando que turmas muito grandes tornariam o aprendizado menos eficaz por parte do estudante.

"Nas aulas práticas, pelo fato de o grupo ser menor, eles se sentem muito mais a vontade de perguntar, a aula flui muito mais dialogada do que na aula teórica. Nas aulas práticas, alguns são mais ativos, eles pegam realmente na prática, outros já ficam só observando." (IES-privada D5)

"Os alunos ficam mais interessados na prática, a turma é menor, o contato com o aluno é maior, eles estão fazendo, manuseando as ferramentas." (IES-privada D12)

Após análise das entrevistas, foi observado que apenas um docente da IES-pública relatou a utilização das MA com o objetivo de desenvolver competências humanísticas nos discentes. Apesar de ser frequente a utilização de MA de ensino nas aulas práticas, muitos docentes sinalizaram utilizá-las apenas como ferramenta, sem compreender o objetivo final que seria o desenvolvimento dessas competências no estudante. A aula prática seria utilizada mais como um treino para desenvolvimento de técnicas/habilidades, do que como estímulo ao desenvolvimento dos outros dois pilares do conceito de competência: conhecimento e atitude.

"Eu não abro mão das atividades práticas, pois eu entendo que é um aprender fazendo. Nas aulas de ..." eu não pego no material, eu só oriento, os alunos fazem tudo. Eu entendo que hoje, a questão da educação, o mais relevante não é ministrar conteúdo, mas sim **desenvolver habilidades nos alunos**. Os alunos ficam muito mais motivados nas aulas práticas, pois tem mais sentido para eles na prática profissional." (IES-pública D10)

Apesar de verificar pontos positivos, os docentes levantaram dificuldades e expressaram opiniões e pontos negativos em relação à utilização das metodologias ativas de ensino. A falta de tempo e a grande quantidade de conteúdo foram pontos levantados contra a utilização de MA.

"Penso em usar mais a metodologia de mapa mental, mas o problema é que quando você parte para usar esses grupos, você demora muito. Acho que eles aprendem mais, gostam e absorvem mais, só que gasta muito tempo, e tempo é uma coisa pelo menos nas minhas disciplinas muito restrito." (IES-privada D1)

"A grande desvantagem que eu acho da metodologia ativa, é que o conteúdo fica meio limitado, pela quantidade de conteúdo que a gente tem que dar. Se for fazer só em metodologia ativa, a gente não consegue fechar o conteúdo." (IES-privada D14)

A imaturidade do estudante de Medicina Veterinária e sua falta de motivação/interesse em relação a novos métodos de ensino também foram fatores percebidos por docentes que dificultavam a utilização mais ampla das MA.

"Na minha disciplina, eu não gostei de colocar metodologia ativa na teórica, não gostei do resultado, foi o caos, eles estão muito novos, muito imaturos." (IES-privada D3)

"Eles participam do mapa mental sob forte pressão, se eles participam, participam sob forte demanda. São poucos que tem motivação para participar. A "... foi uma tragédia, não se dedicaram, todos deixaram para a última hora, tentei dar uma abertura maior para os alunos, mudar um pouco, mas o resultado final foi frustrante. Eles negligenciaram o semestre inteiro." (IES-privada D1)

"Eu sinto que os alunos fazem o trabalho apenas para ganhar ponto. Eu acho que, na maioria dos casos, os alunos preferem a metodologia tradicional, eu prefiro dar a aula tradicional. Eu acho que eles aprendem muito mais do que uma aula com metodologia diferente. O aluno pode até estudar o que cabe a ele ali, mas muita coisa não vai ser dada e ele não vai estudar de forma completa." (IES-privada D5)

"Existe muita resistência, alguns alunos não querem fazer a atividade, eu sinto uma resistência imensa de não querer aprender desse jeito (*metodologia ativa*)." (IES-privada D3)

"Quando a gente começou a falar de metodologias ativas começamos a forçar várias aulas com metodologias ativas, eu percebi que aquilo passou a não ser mais uma novidade e o aluno começou a não ter tanto interesse." (IES-privada D14)

Os docentes entrevistados também fizeram considerações relacionadas às dificuldades de se implementar metodologias alternativas em um modelo antigo de ensino, como o aplicado ao curso de Medicina Veterinária. Relataram, principalmente na IES-pública, a falta de apoio da instituição para que mudanças nas técnicas de ensino fossem realizadas e que existia a falta de motivação dos docentes para implementação dessas mudanças.

"Eu acho que não tem nada de inovador. Eu não sei se a gente chegou numa zona de conforto, que acha que pode estar resolvendo ou se a gente não enxerga outras possibilidades ou se realmente não existem." (IES-pública D14)

"Acho que a utilização de metodologias ativas ou outras metodologias com como outros nomes, outras novidades momentâneas, modismos, não prosperou. Em nenhum momento eu vejo a universidade, na parte da veterinária, com outra modalidade que não seja essa (*tradicional*). Eu imagino que a participação do aluno, o aluno provocando a discussão e não o professor. Exatamente o contrário da passividade do sistema. Só que isso requer motivação." (IES-pública D10)

"Eu acho que é algo muito importante, eu acho que o trabalho com metodologia ativa, ele deveria começar desde o primeiro período do estudante dentro da universidade. Então eu não tenho como, eu penso que seria muito difícil pra mim, que ministro uma disciplina de "... períodos, querer que o aluno se adequem à metodologia ativa. Então, nós teríamos adaptação do aluno, do professor e da infraestrutura da faculdade. Adotar um sistema desse, teria que ter um envolvimento como um todo, da instituição como um todo. Eu não tenho como aplicar isso numa disciplina isoladamente." (IES-pública D7)

A falta de preparação e conhecimento didático e o maior desgaste e tempo de dedicação extraclasse dos docentes para a utilização de MA também foram relatados.

"Algumas vezes eu tenho dificuldade para conseguir conduzir de forma a convencê-los a fazer a atividade, talvez por questão de formação, eu não tenho nenhuma formação didática." (IES-privada D18)

"Eu, particularmente, teria muita dificuldade em fazer esse tipo de coisa. Primeiro pela formação que eu tive. Segundo, é que eu teria dificuldade de me adaptar depois de tanto tempo." (IES-pública D7)

"Confesso que estudei muito pouco sobre isso até hoje, por questão de tempo e até de um pouco de interesse também. Mas aqui, eu acho que eles associam demais a questão de

metodologia ativa com ponto extra, com outra gratificação e não quanto a adquirir conhecimento." (IES-privada D1)

"Eu saio exausta dessas aulas, pois preciso avaliar e incentivar o tempo todo." (IES-privada D3)

Nesse cenário, seria possível determinar, então, que quando a IES, no caso do presente estudo a IES-pública, não incentiva ou fornece as condições para a implementação institucional de MA, o docente enfrenta dificuldades para implementá-las em suas disciplinas. E, a esse cenário, poderia ser associado a falta de conhecimento teórico do docente sobre MA, o que tornaria mais difícil a plena implementação dessas metodologias e culminaria na falta de estímulo para que o estudante aceite e participe da mudança do processo ensino-aprendizado.

Para melhor caracterização dos cenários de utilização de MA no ensino da Medicina Veterinária, é importante avaliar qual o conhecimento dos docentes em relação a essas metodologias de ensino. Na IES-pública, observou-se que 38,5% dos docentes relataram não conhecer o conceito de metodologia ativa e 16,7% afirmaram ter ouvido falar sobre o termo, mas não souberam conceituar. Embora esse grupo de docentes não soubesse conceituar a terminologia, todos eles utilizavam pelo menos uma metodologia ativa em suas aulas, sendo relatados: visitas técnicas, discussão e estudo de caso, interpretação de exames laboratoriais, estudo dirigido, dissecação de cadáveres, atendimento de casos clínicos da rotina hospitalar e relatórios. Também com relação a esse grupo de docentes que desconhecia o conceito de MA, 42,8% não possuíam formação didática, 28,6% cursaram disciplinas relacionadas à docência apenas durante a pós-graduação e 28,6% dos docentes haviam realizado cursos de curta duração na área de ensino/didática. O tempo médio de docência entre eles foi de 17,9 anos.

Ainda na IES-pública, 44,4% dos docentes conceituaram o termo metodologia ativa de ensino. O tempo médio de docência entre eles foi de 25,4 anos. Todos esses docentes haviam cursado disciplinas relacionadas à docência no período de pós-graduação ou realizado cursos de curta duração na área de ensino/didática. Dentre os relatos, destacamos:

"É permitir que o aluno seja capaz de ele próprio fazer a construção do próprio pensamento. Eu acho que fazer esse tipo de metodologia, praticar esse tipo de metodologia, atualmente,

seria muito interessante. Eu não sei se eu seria capaz, depois desse tempo todo." (IES-pública D4)

"Metodologia ativa é que o estudante acaba que ele constrói a aula." (IES-pública D7)

"Isso é o aluno ser mais ativo. Eu acho que, na teórica, ele é muito passivo. Ele fica lá ouvindo. Talvez essa metodologia faria com que ele seja mais responsável pelo seu próprio ensino, seu aprendizado." (IES-pública D8)

"É aquela metodologia em que o aluno tivesse uma participação maior, sem a necessidade do professor ter que ficar lá na frente só falando, falando e falando e ele ouvindo e enxergando." (IES-pública D11)

"É onde eu acho que os alunos participam de forma ativa, e não só o professor fica ensinando. Você tem que dar uma coisa de forma que os alunos construam isso e aí vai ser muito mais gratificante para eles e aprenderem mais facilmente." (IES-pública D13)

A análise das respostas dos entrevistados permitiu evidenciar que alguns relatos, acerca do conceito de MA, foram mais bem elaborados que outros:

"É aquela metodologia que centra no estudante. É o estudante que é o principal responsável pela sua aprendizagem. O professor é um facilitador desse processo. Então, metodologia ativa de ensino, existem centenas de metodologias ativas de aprendizagem. Você põe o aluno numa aula teórica sua, se você pega, coloca, muda o cenário, faz uma encenação, cria situações diferentes, pra que o aluno possa trabalhar aquela situação. A metodologia ativa se opõe ao ensino tradicional. Aquela aula que o professor chega lá, pega o giz e vai no quadro e fica falando o tempo todo e os alunos ouvindo. Isso é uma metodologia absolutamente passiva. Todas as formas alternativas que substituam essa, ela, de alguma forma, é considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, ou seja, você muda o foco do processo ensino-aprendizagem. Tira o foco do professor e passa o foco para o aluno. O aluno é responsável pelo seu aprendizado." (IES-pública D9)

Na IES-privada, todos os 19 docentes entrevistados conheciam o termo metodologia ativa de ensino e procuraram conceituá-lo. Percebe-se que, quando comparados, os conceitos relatados pelos docentes da IES-particular foram, em sua maioria, mais elaborados do que aqueles relatados por docentes da IES-pública.

"Eu acho que metodologia ativa, você incentiva os alunos a buscarem o conhecimento por eles, e você sendo só um condutor, um orientador, um facilitador. Mas eu acho que é você tirar o aluno daquela posição que é muita cômoda para eles, que eles chegam, sentam ali, ficam olhando pra sua cara e, às vezes, nem isso, escuta você falar dois, três horários e depois vai embora." (IES-privada D1)

"O que eu entendo da metodologia ativa é o seguinte: você pega toda essa estrutura convencional que a gente estava acostumado, do professor chegar lá na frente e passar toda a informação pro aluno e muda essa estrutura no sentido de fazer o aluno ser muito mais ativo no aprendizado dele. É o aluno que vai ter que buscar mais informação, é o aluno que participa muito mais da aula, então o professor para de ser o centro ali de "Presta atenção, que eu vou passar tudo para vocês" e coloca o aluno mais como o centro disso. "Aqui vocês vão ter que aprender. Aqui vocês podem buscar informação dessa maneira...". O professor está para facilitar esse aprendizado mais ativo do que chegar lá e passar toda a informação. O aluno aprende a questionar mais, aprende a buscar a informação. Ele é muito mais ativo no aprendizado dele. Eu acho que, quando ele aprende dessa maneira, ele aprende muito melhor, ele está buscando a informação do que com o professor lá ensinando isso tudo. Então você passa a facilitar o aprendizado do aluno." (IES-privada D4)

"É você tirar o aluno da condição passiva de ouvinte e colocá-lo para ser ativo. Ele não fica só recebendo a informação, ele busca pela informação, ele raciocina para chegar na informação. Então você tira o aluno da zona de conforto e o coloca, o obriga a participar para chegar à conclusão." (IES-privada D7)

"Metodologias ativas são métodos alternativos à uma aula expositiva, em que você, juntamente com o aluno, você não passa o conhecimento somente, você constrói o conhecimento junto, aguentando o senso crítico do aluno. E não é aquela coisa imposta, em que você tenta encaixar uma ideia que é sua na cabeça do aluno, porque as formas de pensar são diferentes." (IES-privada D9)

"Na metodologia ativa, o aluno é ativo na aquisição de conhecimento. Antigamente o professor falava, logo, o aluno aprendia. Agora não, o aluno é ativo no acompanhamento do raciocínio com o professor, para que aquele conhecimento não seja absorvido de forma superficial, para que ele tenha realmente um entendimento, uma vivência do que o professor quer passar e do que é importante pra vida dele." (IES-privada D10)

"A metodologia ativa muda o protagonismo do ensino, que geralmente é do professor. A metodologia ativa tenta mudar o fato de só o professor ser ativo no aprendizado e torna os alunos como protagonistas no ensino também." (IES-privada D18)

"Metodologia ativa é tudo que você coloca o aluno para participar da aula. É toda vez que você tira o aluno de ser somente um expectador, que ele passe a participar da aula. Se você está instigando a sua turma a ter dúvidas durante a aula, isso é uma metodologia ativa." (IES-privada D11)

5.2.2. "Teorização" da prática

Durante análise das entrevistas, foi observada a percepção dos professores, principalmente na IES-pública, de que o processo ensino-aprendizado é melhor, com os estudantes participando e aproveitando mais, quando as aulas são práticas e, ou, são utilizados animais para o ensino.

"A gente percebe isso claramente. Sempre manusear o animal, sempre mexer no animal, isso é mais estimulante do que uma aula só expositiva". (IES-pública D15)

"Os alunos ficam muito mais motivados nas aulas práticas, pois tem mais sentido para eles na prática profissional. Toda vez que você põe um animal na frente de aluno de veterinária, ele se sente um pouco mais motivado." (IES-pública D10)

"A aula que tem animal, o engajamento do aluno é diferente, porque ele realmente precisa participar, ele não está apenas prestando atenção ao que você está falando, ele precisa executar, a disposição é muito maior." (IES-pública D12)

"Na visita técnica, a gente coloca para eles tentarem associar a prática veterinária com a parte teórica, porque simplesmente com a expositiva eles não conseguem pensar na situação. Noto um interesse maior nas aulas práticas ou nas visitas técnicas." (IES-pública D16)

"Geralmente tem um animal, os alunos fazem tudo, exame físico e com base naquilo que eles vão encontrando a gente vai fazendo as discussões." (IES-privada D9)

A pesar do observado acima, pode-se notar, principalmente na IES-pública, que as aulas práticas, com ou sem animais, estão se tornando cada vez mais teóricas, com menos utilização de animais ou de laboratórios de ensino. Oitenta e três por cento dos docentes relataram essa situação em suas disciplinas. A falta de recurso para a realização de aulas práticas e a eventual dificuldade do docente em atender às aulas que ocorrem em horários próximos, mas em locais diferentes (por vezes distantes uns dos outros) foram fatores levantados pelos docentes da IES-pública.

"Algumas práticas são muito caras. Para levar os alunos para viagens estava dando muita confusão, tinha que pedir autorização e tudo. Além disso falta dinheiro no Departamento para financiar as viagens. Retiramos também algumas aulas práticas que ficavam caras e inviáveis". (IES-pública D1)

"Eu tenho uma limitação que é inclusive financeira da universidade. Eu não tenho como pegar uma turma de prática, levar para propriedade, trazer de volta, pegar outra turma, levar pra lá, voltar e trazer a outra turma." (IES-pública D9)

"Eu havia pensado em dar aula prática no "...", mas eu não sei como fica a logística dos alunos, para depois sair da minha aula e ir para outra aula no PVB, que é longe. Na outra disciplina, o problema é que eles não fazem "...", eles assistem, eles acompanham." (IES-pública D8)

A dificuldade em se conseguir animais vivos para aulas práticas, devido a questões éticas, foi outro fator descrito pelos docentes da IES-pública que favoreceu a "teorização" das aulas práticas.

"Na aula prática, deveria ser com animal, mas temos dificuldades para usar animais nas aulas, a gente, então, coloca problemas, um caso clínico." (IES-pública D4)

"As práticas, em sua maior parte, são expositivas. Eu acho a carga horária prática pequena para a disciplina. Existe uma grande dificuldade de material vivo para usar na aula. Eu não tenho um aluno maduro o suficiente para executar todas as aulas no animal vivo. Nas aulas prática que são expositivas, o meu trabalho é muito grande para prender a atenção deles, eu tenho que brincar, fazer simulações, chamar a atenção toda hora para a pessoa te responder uma coisa, para você realmente prender a atenção. Se você vai para a aula prática, o que você imagina? Que vai vir executar alguma coisa e não simplesmente ver o professor demonstrando uma coisa. Antigamente a gente usava mais animal, hoje em dia, são animais da rotina que tem um proprietário, portanto, eu não posso deixar o aluno treinar com muita liberdade." (IES-pública D13)

"Alguns procedimentos hoje não podemos fazer. Aí eu tenho que fazer e demonstrar para os alunos. Eles não podem ficar fazendo, devido ao problema ético, não dá." (IES-pública D14)

"Até pouco tempo atrás, as aulas práticas eram com animais. isto a gente aboliu. Estou adaptando. Estou fazendo discussão de casos em grupos." (IES-pública D17)

"A gente tem dificuldade de arranjar animal vivo por questões éticas, por isso temos que usar os bonecos como modelo. Ficar só na teoria, por mais que eu use o projetor multimídia, ficar só mostrando texto e não mostrar imagem, eu acho que não atrai a atenção deles." (IES-pública D18)

"Antigamente, utilizávamos muitos animais vivos. Hoje em dia, a disciplina dessa forma é inviável, isso não vai passar em nenhum comitê de ética e vai dar um problemão danado." (IES-pública D5)

Fatores como o conteúdo extenso e carga horária curta também foram relatados pelos docentes como fatores que favoreceram as aulas práticas a se tornarem mais expositivas, uma vez que é mais fácil avançar com o conteúdo e transmitir quantidade maior de informações aos alunos utilizando essa metodologia tradicional de ensino.

"O conteúdo da disciplina é bem mais puxado, então a aula é basicamente teórica. Os alunos não estão realizando práticas pois tivemos problemas com a liberação de uso de alguns equipamentos do laboratório. As aulas práticas então se tornaram aulas expositivas. A gente traz o resultado pronto e explica direitinho como faz, explica a metodologia, como é feito; eles não fazem, mas veem o resultado e a gente discute depois." (IES-pública D1)

"A carga horária ficou mais restrita, existe uma exigência muito grande que o conteúdo seja passado. O professor é cobrado dessa forma. As aulas práticas permitem uma vivência do aluno sobre o que é ser Médico Veterinário, que cada dia eu observo estar menos presente." (IES-pública D9)

"Eu acho que se a aula fosse mais interativa, isso poderia envolver mais o aluno. Mas a gente tem uma restrição de carga horária. Esse é o principal motivo de a aula ser assim, é questão de a gente ministrar um conteúdo em uma carga horária que é pequena. Eu me sinto pressionado com o conteúdo que tem que cumprir. Eu sinto que eu passo excesso de informações e isso torna-se cansativo para o aluno." (IES-pública D15)

A insatisfação devido à situação de excesso de aulas teóricas e diminuição das aulas práticas foi relatada por docentes da IES-pública:

"Para mim, a disciplina deveria ser basicamente uma disciplina prática. Só que um dos grandes problemas é que, primeiro, ela já vem sendo estruturada há muito tempo dessa forma. Exigiria uma mudança não só da disciplina, mas de grade curricular como um todo. Hoje, eles têm um conteúdo teórico excessivo, uma carga horária dentro da sala que eu também acho excessivo. Eu não acho que necessite desse tanto de aula dessa forma e não acho que esse modelo de aula seja o melhor, mas é o que se adequa ao modelo da universidade." (IES-pública D9)

"Em algumas disciplinas eu já teria acabado há muito tempo com as aulas teóricas. Eu não vejo mais o porquê de aula teórica. Eu perco horas que poderia já estar com eles lá com o animal. Os alunos dormem constantemente na aula teórica, eu estou explicando determinado mecanismo e alguns dormem." (IES-pública D6)

Esse cenário também se repetiu na IES-privada, sendo relatado que, cada vez mais, as aulas teóricas estão substituindo as aulas práticas. Quarenta e dois por cento dos docentes entrevistados nessa IES afirmaram que esse fato ocorre em suas aulas. Excesso de conteúdo, carga hora horária pequena e questões éticas também foram relatados pelos docentes.

"Nessa disciplina eu só tinha um horário por turma de aula prática, assim ficava inviável sair para visitar "... em 50 minutos. Era muito conteúdo em "... horas, era um absurdo conseguir fazer tudo isso." (IES-privada D1)

"O problema é que eu acho pouco duas horas semanais de aula prática para uma turma de 70 alunos. É pouco tempo para você pegar uma aula dessas e fazer uma atividade complementar diferente, você perde conteúdo, por que não dá tempo. O conteúdo está contadinho." (IES-privada D4)

"Nas práticas os alunos assistem e, na medida do possível, fazem. Não poderei mais usar animais (*comitê de ética*) então terei que correr atrás de outras coisas." (IES-privada D17)

Os docentes também relataram que, mesmo quando as aulas práticas com animais aconteciam, muitas vezes eram apenas realizadas demonstrações do professor para os alunos.

"A aula prática eu sempre passo algo teórico da prática primeiro. Nas visitas técnicas o aluno não pode por a mão, ele só vai ver mesmo." (IES-privada D5)

"Nas aulas práticas eles não fazem, só veem fazer. Eu sinto essa falta de prática, pois quando eu fiz a disciplina, tinha a parte prática." (IES-privada D8)

"Eu cheguei a fazer uma aula de "... de membro pélvico de equino, mas foi mais demonstrativo, eles não chegaram a fazer." (IES-privada D17)

"Eles fazem pouca coisa, pelas características dos pacientes. Eu tenho insegurança de eles manipularem os animais, então eles acabam não praticando, isso me deixa um pouco desconfortável, o fato deles não fazerem os procedimentos nos animais. As aulas práticas acabavam sendo dentro de sala de aula, era maçante, eles ficavam muito entediados." (IES-privada D18)

5.2.3. Mudanças nas técnicas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente

Na IES-pública, 55,6% dos docentes afirmaram que modificaram suas técnicas de ensino ao longo da carreira. Os demais afirmaram que não houve mudanças ao longo dos anos. Dois desses docentes (11,1%) haviam iniciado suas carreiras há duas semanas ou um ano e, por isso, relataram não ter tido tempo para mudanças. Os outros seis docentes (33,3%) explicaram que a ausência de mudança se deu pelo modelo de ensino tradicionalmente implementado na Universidade, evidenciando a opção pela continuidade da tradição. Evidenciou-se, também, o conforto e o conformismo de alguns professores, que não se mostravam motivados em iniciar qualquer mudança, relatando, ainda, a falta de suporte da IES para que elas pudessem ocorrer.

"As técnicas usadas são clássicas, é o processo quando eu entrei, já era executado, a gente continua. O que a gente ministra hoje é praticamente o mesmo desde o início." (IES-pública D3)

"Esse modelo é modelo arraigado nas diversas instituições. Então pela própria condição de conforto, a gente acaba mantendo a tradição." (IES-pública D11)

"Talvez estejamos em uma zona de conforto. É uma forma de dar aula tradicional das escolas de veterinária; nós aprendemos assim e eu acho que o negócio vem perpetuando." (IES-pública D12)

"A gente recebeu a aula assim, então a gente vai passando essa cultura, ela permanece." (IES-pública D15)

"O que eu vejo hoje é que, com raras exceções, o ensino que se pratica hoje, numa era da tecnologia, é o ensino da década de 1960. Faltam algumas iniciativas. Usar metodologias ativas, metodologias alternativas, motivadoras, novas que não privilegiam passagem de conteúdo, mas sim o desenvolvimento de competência. Entretanto, eu não posso fazer isso sozinho. Para eu exercer esse tipo de atividade, deveria ter um projeto pedagógico que me apoiasse nessa iniciativa. Nossas disciplinas são todas compartimentalizadas, fragmentadas. Hoje, o processo ensino-aprendizagem gira em torno do professor. Existe uma resistência. Todo mundo fala assim: "Ah, não. É mais cômodo, para mim, fazer dessa forma. Eu vou fazer dessa forma". É muito difícil mudar a metodologia isoladamente, sozinho. Ou um projeto pedagógico prevê isso ou você não tem como implementar sozinho." (IES-pública D10)

"As técnicas permanecem, basicamente, as mesmas. Aquela empolgação, aquela vontade de passar informação, eu, sinceramente, não tenho mais." (IES-pública D6)

Foram descritas pelos docentes as mudanças que ocorreram ao longo de suas carreiras em relação às técnicas de ensino utilizadas. Alguns professores passaram a reduzir a aula expositiva e o volume de informações e passaram a introduzir mais aulas práticas e metodologias ativas em suas aulas.

"Eu acho que nós evoluímos, antigamente, não havia viagens, questionamentos, questionários, casos clínicos. Acho que teve uma mudança pois estamos discutindo mais, interpretando mais os resultados." (IES-pública D1)

"Fui reduzindo minha aula teórica. Eu acho que vai se perdendo a atenção da pessoa." (IES-pública D8)

"Eu passei a dividir em várias aulas os assuntos que eram mais próximos para dar mais tempo para o aluno poder executar, treinar ali naquele momento, que talvez seja o único durante a graduação. Aumentei também o tempo de prática em que eles realmente executam." (IES-pública D13)

"Antes era somente aula expositiva. Eu fui diminuindo os temas abordados em sala de aula, falo apenas os mais importantes para eles aprenderem bem." (IES-pública D14)

Outros relataram mudanças no comportamento em relação aos estudantes, passando a interagir mais com os discentes estimulando sua participação ativa no processo ensino-aprendizado:

"Antes as turmas eram menores e o relacionamento que a gente tinha com a turma era muito direto antes. Hoje, eu tento fazer mais diálogo do que despejar conhecimento e conhecimento." (IES-pública D4)

"A única coisa que mudou foi o meu comportamento e a minha atitude frente aos alunos, você vai se aperfeiçoando." (IES-pública D5)

"Hoje eu tento trabalhar com uma participação muito mais ativa do aluno, mesmo na aula expositiva, questionando, perguntando, levando situações do dia-a-dia do Médico Veterinário. Antes, o aluno era uma coisa muito mais passiva de só escutar, escutar, escutar." (IES-pública D9)

"Eu passei a interagir mais com o aluno, dar abertura e transformar a aula dinâmica. Isso foi algo que eu fui aprimorando, vendo que para eles era o melhor. Nas aulas expositivas, eu sempre tento encaixar coisas práticas para tentar associar." (IES-pública D16)

Na IES-privada, 89,5% dos docentes relataram mudanças nas técnicas de ensino ao longo de suas carreiras. Quando comparadas a IES-pública com a IES-privada, percebeu-se que existia o estímulo institucional para que docentes da IES-privada utilizassem metodologias ativas de ensino. Para 21,1% dos docentes, a mudança ocorreu exclusivamente por estarem inseridos em uma instituição que estimulava/recomendava a introdução/utilização das metodologias ativas nas disciplinas do curso de graduação em Medicina Veterinária. A inserção da IES-privada no projeto de desenvolvimento de competências humanísticas proposto pelo CFMV, no ano de 2016, teve influência na mudança experimentada por alguns docentes.

"Há dois anos, comecei a usar técnicas diferentes de ensino, e notei uma diferença absurda no aprendizado, eu me aproximei da turma e quebrei a barreira professor/aluno. A utilização de diferentes técnicas de ensino exige mais do professor, para tentar fazer cada vez mais com que os meninos entendam mais. A gente fica mais versátil e se recicla mais. Eu percebi o interesse maior dos estudantes com a disciplina. A mudança também ocorreu devido ao projeto do CFMV, muita coisa a gente já usava, só que a gente não sabia que usava e não sabia como aplicar de forma mais prática, mais fácil para os alunos. Você empolga com as metodologias e começa a desenvolver mais técnicas. Talvez o projeto tenha dado só o *start* para mudar a visão." (IES-privada D2)

"Eu era muito mais teórico do que prático, a faculdade preza mais pela prática, aí eu tive que mudar. Esses trabalhos, maquete, viagens, apresentação, tudo isso foi inserido por causa do treinamento que tive aqui. A gente é meio forçado a aplicar isso aqui." (IES-privada D5)

"Antes a aula era apenas expositiva, agora tem mais diálogo. Depois do projeto do conselho eu tentei utilizar algumas técnicas que aprendemos nos cursos mas, talvez por falta de preparação minha mesmo em aplicar, eu fiquei um pouco desconfortável. A necessidade fez a mudança, hoje eles têm mil outras coisas, acesso à informação, celular na mão, então, se você não mudar, você não consegue prender a atenção deles. Não foi uma mudança forçada, eu é que fui aprendendo, comecei a aplicar e vi que dava certo." (IES-privada D9)

Outros docentes relataram que a mudança ocorreu devido ao estímulo institucional, mas também devido ao estímulo pessoal e entre pares, pois muitas vezes observavam as MA sendo utilizadas por outro docente e sentiram a necessidade de utilizá-las também.

"Eu comecei a fazer metodologia ativa pois muitos falavam "ah, matéria de fulano faz metodologia ativa e do outro não faz!" (IES-privada D6)

"No primeiro ano, eu só usava aula expositiva. Por incentivo da universidade e questão pessoal, eu passei a usar outras metodologias e ferramentas de ensino." (IES-privada D18)

Muitos docentes também relataram que, com o tempo e a experiência, as aulas expositivas tradicionais foram sendo substituídas por outras técnicas de ensino, mais ativas e com maior participação do estudante. Relataram a inquietação que sentiam em relação à forma de transmitir o conteúdo e a busca individual e espontânea por técnicas de ensino mais eficazes.

"Ao longo do tempo, eu tentei tornar minhas aulas mais interessantes para o aluno, passei a aplicar casos clínicos na forma de aprendizado baseado em problemas e percebi que eles tinham muito interesse e acabavam aprendendo mais." (IES-privada D4)

"Tenho tentado cada vez mais buscar a participação do aluno em sala de aula. Uso metodologias ativas para trazer o aluno, tirar ele daquele comodismo de só ficar assistindo e recebendo informações simplesmente. No início, eu queria ser o astro. Em algum momento você deixa de ser vaidoso e passa a ser professor. Hoje, eu promovo mais questionamentos, debates, perguntas e dou liberdade para que os alunos respondam e isso na aula expositiva, torna a aula menos expositiva e os alunos mais agentes." (IES-privada D14)

"Eu comecei com a aula muito expositiva, eu acho que até pela insegurança do que eu precisava passar para eles, agora está fluindo muito mais, pois estou usando mais casos clínicos e discutindo mais com eles." (IES-privada D17)

"Vou mais animada para aula quando eu dou uma aula diferente. Isso me motiva, porque eu sei que, na hora que o aluno estiver fazendo a metodologia, ele vai ficar motivado. Antes a aula era somente expositiva, eu achava que eu tinha que falar tudo, se não, não seria uma boa professora. Eu tento passar o principal mas, mais do que passar o conteúdo, eu penso em instigá-los a querer saber." (IES-privada D7)

Um dos docentes entrevistados afirmou ter modificado sua forma de ministrar aulas após a realização de licenciatura em Psicologia da Educação, permitindo maior estudo e conhecimento sobre didática no ensino superior:

"Eu sempre tive essa inquietação, eu queria mudar a forma de dar aula, pensava: tem que ter outro jeito, do jeito que eu estou fazendo não está dando certo. Mudei então de uma aula expositiva e um distanciamento muito grande deles para aulas com metodologias ativas. Eu queria fazer diferente, comecei a estudar, comecei a fazer a licenciatura, fiz psicologia da educação, eu fiz uma série de disciplinas que me abriram a mente." (IES-privada D3)

Os docentes também relataram a importância de se modificar o processo ensino-aprendizado de modo a atingir todos os estudantes, seja aquele mais auditivo, sinestésico ou visual. Para isso, a utilização de diferentes técnicas de ensino torna-se fundamental.

"Percebi que é importante que a gente demonstre o conhecimento, mas sobretudo, é essencial que o aluno exerça esse aprendizado e que o bom mestre saiba se retirar e deixar eles em primeiro plano sob sua supervisão e orientação. Percebi que é importante usar vários estilos, se você usar somente um, daqui a pouco todos estão dormindo. É preciso um momento expositivo, para o nivelamento dos alunos. Mas a forma dele aprender o conteúdo é verificando, produzindo de forma lúdica e exercendo nas práticas. É ele sendo o agente e não só o professor." (IES-privada D13)

"Na teórica, tem alunos com todos os perfis, então a gente tem que buscar todo mundo, tem aqueles que são mais visuais, outros auditivos, outros gostam de escrever, então, eu tive que perceber isso e fui mudando a forma de atingir a todos. Eu tenho evoluído no sentido de conseguir fazer uma aula mais atrativa, no começo eu tinha uma certa insegurança, mesmo conhecendo o assunto eu não sabia se eu ia passar uma aula que todos iam gostar." (IES-privada D16)

Os docentes da IES-privada que não relataram mudanças nas técnicas de ensino somaram 10,5%. Um docente citou apenas que não houve mudanças, e o segundo disse que não se sentia confortável em modificar sua forma de ministrar aula.

"Não me sinto confortável em utilizar algumas metodologias alternativas, muitas vezes não consigo colocar o conteúdo certo na técnica certa. Faço o que eu me sinto confortável." (IES-privada D15)

5.2.4. Mudanças nas ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente

Na IES-pública, quando questionados se houve alguma mudança em relação às ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira, 94,4% dos docentes afirmaram que haviam realizado mudanças. Apenas um docente afirmou que não. Esse docente, entretanto, havia iniciado sua carreira como professor há apenas duas semanas. Notou-se que docentes, com mais de 10 anos de carreira, utilizavam, no passado, o retroprojetor como principal ferramenta de ensino. Atualmente, estes professores relataram utilizar frequentemente em suas aulas o projetor multimídia (*datashow*) com o objetivo de demonstrar imagens e vídeos aos estudantes, e se mostraram satisfeitos com essa ferramenta de ensino (Figura 3). Outras ferramentas tecnológicas como a *internet* e plataformas digitais como o PVAnet também foram citadas pelos docentes.

"Antigamente a gente tinha o retroprojetor e o quadro e aquela coisa toda chata. A gente só falava, não tinha nada para mostrar, agora com o *datashow* você pode mostrar aquilo que está falando." (IES-pública 4)

"Antigamente era apenas o retroprojetor. Aí eu comecei a fazer as transparências impressas com imagens; depois passei para os slides e agora eu uso o *datashow*." (IES-pública 5)

"A mudança é a evolução tecnológica que faz você ganhar qualidade e instrumentos para melhorar a aula. Você tem que acompanhar a tecnologia, se você não fizer isso, você não consegue chamar a atenção do estudante." (IES-pública 7)

"Hoje eu uso muito mais imagens. Não tínhamos a facilidade que a gente tem hoje de pegar um material da internet ou fotografar e trabalhar. Antigamente eu usava o retroprojetor, hoje eu uso o *datashow*." (IES-pública 11)

"Hoje eu uso muito mais imagens, para deixar a aula bem ilustrada. Uso também a internet e o PVAnet. Eu coloco o endereço do site da internet para eles consultarem, utilizo várias ferramentas como mural, fórum, entrega de tarefas virtuais e perguntas e respostas." (IES-pública 12)

"A grande mudança é passar de transparências para a mídia digital com imagens e vídeos." (IES-pública 15)

Docentes com tempo menor de carreira na IES-pública, entretanto, relataram que não estão usando apenas o projetor multimídia como principal recurso didático. Em um relato, o docente percebeu maior atenção dos estudantes

quando utilizava o quadro ou peças anatômicas do que com a projeção de apresentações digitais (Figura 3).



Figura 3: Evolução das modificações relatadas pelos docentes em relação às ferramentas de ensino, IES-pública, Minas Gerais, 2017.

"Antigamente, eu usava muito o *datashow* e *powerpoint*®, agora eu costumo usar bastantes vídeos, pois acho que interage mais com os estudantes e chama-se mais atenção, os alunos tem maior interesse." (IES-pública 16)

"Tento colocar cada vez mais esquemas e vídeos nas minhas aulas ao invés de textos longos." (IES-pública 17)

"Eles prestam mais atenção quando a aula é no quadro e usando peças anatômicas do que no *datashow* e *powerpoint*®. A maior parte das minhas aulas eu coloco peças anatômicas porque eles podem participar efetivamente da aula." (IES-pública 8)

Na IES-privada, a mudança nas ferramentas de ensino foi relatada por 68,4% dos docentes e, semelhante à IES-pública, docentes com mais tempo de profissão relataram a mudança do retroprojektor para o projetor multimídia.

"Antigamente, era só o retroprojektor. Hoje a exigência dos alunos está cada vez maior, inclusive para usar recursos diversificados durante a aula, porque eles não querem assistir uma aula. Hoje eu procuro mesclar os recursos, existem alunos mais visuais, outros gostam de escrever." (IES-privada 10)

"Troca do retroprojektor para o *datashow*." (IES-privada 12)

"Comecei com quadro e retroprojektor, hoje uso o *datashow*, que trouxe uma qualidade em termos de imagens e recursos que a gente pode usar." (IES-privada 14)

Entretanto, docentes com menor tempo de docência, relataram a utilização excessiva do projetor multimídia e do *powerpoint*® e a falta de interesse dos estudantes quando esses recursos eram utilizados de forma única e exclusiva. Evidenciou-se retorno ao uso do quadro e a busca por diferentes ferramentas

didáticas, como *blogs*, *papers*, *softwares* e revistas, para atrair a atenção do estudante e tornar o processo ensino-aprendizado mais proveitoso (Figura 4).



Figura 4: Evolução das modificações relatadas pelos docentes em relação às ferramentas de ensino, IES-privada, Minas Gerais, 2017.

"Antigamente, eu era muito preso ao *datashow*. Se você fica preso ao *datashow*, eles não criam o interesse e fica muito cansativa a aula, a partir do momento que você usa outros métodos de ensino você consegue prender mais a atenção deles." (IES-privada 19)

"Gostaria de me distanciar mais do *powerpoint*®. Hoje eu uso mais imagens, tópicos, tento explorar o *powerpoint*® de outras formas." (IES-privada 16)

"Quando eu comecei, por insegurança, por estar começando, por não ter feito nenhum curso de didática eu sempre usei muito *datashow*, e hoje praticamente eu não uso." (IES-privada 7)

Usava muito *powerpoint*®, hoje eu tento discutir mais com os alunos e usar mais o quadro também." (IES-privada 4)

"Antes era só *powerpoint*®, e hoje ele é mais um auxiliar. Eu uso mais o quadro, porque eu vou fazendo tópicos e esquemas e, à medida que eu vou escrevendo, o pessoal vai anotando e questionando. A instituição melhorou muito em recurso, hoje tem sala de metodologia ativa, quadro interativo, *datashow* em todas as salas." (IES-privada 9)

"Na turma da manhã eu ia para o quadro e era um fiasco, a turma no geral não se interessava por quase nada. A turma da tarde já adorava o quadro, a aula rendia muito. Então, eu acho que vai da turma. Antigamente, eu usava apenas o *datashow*, com o tempo fui incluindo coisas na minha aula. Fui me sentindo mais segura dentro da sala de aula. Com o tempo comecei a buscar vídeos mais alternativos." (IES-privada 15)

"Comecei a utilizar a internet para dar uma quebrada de 10 minutos nas aulas expositivas, quem está disperso, acorda, e aí eu chamo a atenção para a aula de novo." (IES-privada 2)

"Eu estava insatisfeita com as aulas em slides no *datashow*, percebia que eles não interagiam bem nem estavam aprendendo." (IES-privada D18)

5.2.5. Desinteresse geral do estudante devido ao interesse específico por determinada grande área de atuação do Médico Veterinário

A análise das entrevistas também permitiu identificar a percepção de alguns docentes sobre o interesse/desinteresse dos estudantes em relação à determinadas disciplinas. Na IES-privada, 26,3% dos docentes percebem a ocorrência dessa situação. Na IES-pública, 55,6% dos docentes relataram, em algum momento da entrevista, esse cenário:

"Nas aulas práticas não é todo mundo que tem interesse, eu não cobro presença, então só ia quem tinha interesse, quem ia estava interessado e participava muito." (IES-privada D1)

Docentes de ambas IES perceberam que, frequentemente os estudantes tratam determinadas disciplinas com desinteresse por já estarem decididos em qual grande área da Medicina Veterinária irão atuar.

"Tem turma que ninguém quer participar, não sei se é porque gosta de grandes ou não gosta de cirurgia, ou por medo de se expor." (IES-privada D6)

"A gente sabe que por mais que o professor se empenhe, um ou outro acaba deixando aquela história de lado, que não tem afinidade com aquela área." (IES-privada D9)

"Já tive alunos que eram mais difíceis, alunos muito urbanos que não gostavam de grandes animais." (IES-pública D8)

"O aluno já vem para cá com a ideia pré-concebida que ele quer ou não uma área. Então, aqueles que tem interesse por animais de pecuária, se identificam melhor nos trabalhos de campo, os que não tem são meros expectadores. Estamos uma máquina de produzir alunos, na maioria das vezes, bem ruins. Sinto uma desmotivação muito grande por parte dos alunos." (IES-pública D11)

"Tem semestre que os primeiros que chegam para gente gostam mais de grandes, a depois vem o pessoal que gosta de pequenos, por isso o interesse da turma varia bastante. Eu tenho notado que nos últimos anos o desinteresse é muito grande. Acho que não querem muito saber e não dão valor ao que a gente mostra para eles." (IES-pública D14)

"Lógico que existe uma particularidade, existem pessoas que não querem, que já estão com a cabeça formada 'ah, eu quero clínica de pequenos animais', então não tem muito interesse." (IES-pública D16)

Mesmo percebendo o interesse específico dos docentes por determinada grande área de atuação da Medicina Veterinária, houve o relato de um docente da IES-pública afirmando que quando foi utilizada metodologia ativa de ensino, esse cenário de desinteresse foi minimizado:

"Quando eles fizeram o exame de "... em pequenos animais foi muito diferente, eu percebi o interesse mesmo de quem não gostava da área, eles se interessavam muito mais ali na parte de estar realizando o exame." (IES-pública D17)

Dois docentes entendiam que essa situação existia no curso de Medicina Veterinária e estimulavam o maior empenho dos discentes em áreas específicas de maior afinidade. Afirmaram, também, que a avaliação deveria ser diferente, considerando as afinidades de cada estudante.

"Eu faço questão de conversar com o grupo, para saber a preferência deles em relação à espécie que eles querem trabalhar, para incentivar eles a procurarem algo que realmente seja interessante para eles." (IES-pública D5)

"O docente tem que saber reconhecer e saber entender, compreender que são procedimentos especializados, que alguns tem afinidade por aquilo e outros não. Eu percebo que determinados alunos fazem aquelas disciplinas porque ela faz parte da grade obrigatória, é da formação generalista, mas se dependesse dele ele não faria. Como também existem aqueles que se dependessem deles, eles só fariam aquilo, não fariam outras áreas. Então na hora de avaliar, não podemos avaliar todo mundo no mesmo nível, pois existe muito desinteresse." (IES-pública D7)

Outro fator relatado pelos docentes que influencia o grau de interesse do aluno é a recompensa que receberiam, em forma de pontuação, pelo empenho nas atividades propostas na disciplina.

"Eles têm muito medo de nota, se fala que aquilo vai ser valendo nota parece que eles mostram um pouco mais de empenho. Se fala que aquilo é só complementação, aí tem aquela dispersão, tem aquele que não está nem aí." (IES-privada D9)

"Nas visitas, não são todos que vão, porque eu não dou ponto, aí vai quem está interessado." (IES-privada D15)

Houve ainda, relatos destacando a imaturidade dos estudantes que estavam realizando o curso de Medicina Veterinária e a comparação com os estudantes de outras épocas que, diferentemente dos atuais, apresentavam mais interesse geral pelas disciplinas do curso.

"Os alunos estão entrando muito imaturos, você tenta puxar a língua deles para eles e responderem e eles ficam quietos, não falam. Devido à heterogeneidade da turma é difícil, alguns acham que estão perdendo tempo, outros adoram, outros detestam." (IES-pública D1)

"Antigamente, o foco dos estudantes era total, mas há dez anos houve uma marcante queda de rendimento, culminando recentemente com uma reprovação de 60% dos alunos. Aqueles que já passaram pela disciplina, que estão repetindo, estão nem aí, a frequência é baixa." (IES-pública D3)

"O aluno que está chegando, é um aluno muito fraco no sentido de conhecimento básico. Há muita diferença entre as turmas, já não é mais aquela coisa que você falava e 80%, 90% dos alunos estavam interessados." (IES-pública D4)

Um docente, entretanto, não concordou que havia desinteresse por parte dos estudantes e colocou a responsabilidade nos professores em motivar e melhorar a participação dos alunos nas aulas.

"Eu não compartilho com a expressão que os alunos estão mais desinteressados hoje. Eu acho que o desafio é nosso, de quem está na docência, de tentar motivar, de tentar fazer com que eles participem. Agora, obviamente, que toda turma tem pessoas com maior interesse, maior dedicação, maior boa vontade e outros que são mais refratários." (IES-pública D10)

6. DISCUSSÃO

6.1. Análise descritiva

6.1.1. Cenário do estudo

Os cursos de Medicina Veterinária oferecidos pelas IES avaliadas no presente estudo apresentaram carga horária total igual a 4.080 horas para a IES-pública e 4.200 horas para a IES-privada. Esses valores mostraram-se inferiores àqueles apresentados por outras IES-públicas brasileiras. Em estudo realizado por Pfuetzenreiter e Zylbersztajn (2004), comparou-se a carga horária total de diversos cursos de Medicina Veterinária oferecidos por instituições de ensino federais. Os cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) apresentaram maior carga horária total com 5.070, 4.995 e 4.890 horas, respectivamente. De acordo com informações atualizadas (2017) fornecidas pelos sites das mesmas IES avaliadas no estudo acima, a carga horária total dos cursos de Medicina Veterinária permanece semelhante, sendo 4.995 horas na UFRGS²; 4.965 horas na USP³ e 4.878 horas na UDESC⁴. As cargas horárias das IES estudadas, entretanto, apresentavam-se semelhantes às cargas horárias totais dos cursos de Medicina Veterinária oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais⁵ (UFMG) com 4.110 horas e pela Universidade Federal da Bahia⁶ (UFBA) com 4.148 horas.

Ao se comparar as duas IES avaliadas (pública e privada), percebeu-se que ambas apresentavam semelhanças na estruturação de seus cursos. A carga horária total era semelhante, embora o curso na IES-pública fosse oferecido de forma integral e, na IES-privada, nos períodos matutino ou vespertino. A divisão convencional em dois períodos letivos por ano, totalizando 10 períodos, ocorreu nas duas IES, assim como, a obrigatoriedade de se realizar o estágio supervisionado pelo estudante. As diferenças identificadas se caracterizaram pela

² http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=337

³ <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=10&codcur=10011&codhab=0&tipo=N>

⁴ http://www.cav.udesc.br/arquivos/id_submenu/578/cav_1_.pdf

⁵ http://www.vet.ufmg.br/ensino_graduacao/texto/2_20110208131915_65/medicina_veterinaria

⁶ http://www.veterinaria.ufba.br/?page_id=232

obrigatoriedade de se cursar disciplinas optativas na IES-pública, o que não ocorreu na IES-privada, possivelmente pelo fato de o curso ser financiado pelo estudante; e, em relação aos professores, sendo que na IES-pública todos eram Médicos Veterinários e na IES-privada existiam outros profissionais, tais como, Biólogo, Zootecnista, Letrólogo e Bacharel em Ciência da Computação. Essa diferença possivelmente ocorreu, pois, dentre as disciplinas oferecidas pela IES-privada, estiveram incluídas disciplinas de competência de outros profissionais (como Português Instrumental e Informática) ou disciplinas cujas competências têm interface com outras profissões (como Biologia Celular e Agrostologia). A organização institucional e a metodologia utilizada no presente estudo também podem explicar essa situação. Como a opção na IES-pública, foi trabalhar apenas com o Departamento de Veterinária, que oferecia disciplinas básicas e profissionalizantes, a tendência era realmente observar apenas docentes Médicos Veterinários. Caso a opção fosse trabalhar com todas as disciplinas oferecidas para o curso de graduação em Medicina Veterinária, provavelmente teriam sido avaliados diferentes profissionais, uma vez que Zootecnistas, Pedagogos, Biólogos, Economistas, Sociólogos, entre outros, estão vinculados a diversos Departamentos dessa IES.

6.1.2. Docentes, disciplinas ministradas e as grandes áreas de atuação profissional

Em relação à escolha dos docentes entrevistados, foram selecionados todos os docentes que ministravam disciplinas para o curso de Medicina Veterinária na IES-privada e todos os docentes vinculados ao Departamento de Veterinária da IES-pública. Essa seleção se deu devido às diferenças que existiam na organização acadêmica dos cursos das duas instituições e objetivou homogeneizar o grupo de docentes participantes do estudo. Na IES-privada, muitos professores ministravam, ao mesmo tempo, disciplinas dos ciclos básico e profissionalizante, a maioria tinha formação Médica Veterinária, todos tinham relacionamentos muito próximos uns aos outros, com os discentes e com a gestão do curso, o que aumentavam as semelhanças em relação às metodologias de ensino utilizadas, à visão do curso e aos problemas enfrentados. Por isso, na

IES-privada, todos os professores do curso de Medicina Veterinária fizeram parte do estudo. Na IES-pública, essa mesma situação foi identificada no Departamento de Veterinária, sendo os departamentos as menores unidades administrativas da instituição pública. Professores de outros departamentos, em sua maioria, não eram Médicos Veterinários e estavam distantes da dinâmica dos outros professores. Por esse motivo, optou-se por incluir no estudo apenas os docentes que ministravam disciplinas vinculadas ao Departamento de Veterinária da IES-pública.

Em trabalho realizado por Pfuetzenreiter e Zylbersztajn (2004), no qual foram analisados currículos dos cursos de Medicina Veterinária de várias universidades brasileiras, as disciplinas ofertadas pelas IES também foram classificadas entre as grandes áreas de formação do Médico Veterinário, semelhante àquela citada por Brasil (2003). Segundo aqueles os autores, essas grandes áreas de formação representam os pilares fundamentais do currículo dos cursos de Medicina Veterinária. Cada um dos grandes conjuntos disciplinares reflete a atuação do profissional no mercado de trabalho e compartilham semelhante linguagem, conceitos, instrumentos de trabalho e procedimentos.

No presente trabalho, a análise da distribuição das disciplinas em ambas IES, em relação às grandes áreas, evidenciou maior representatividade para disciplinas da grande área IIIc (Ciências da Medicina Veterinária - Clínica Veterinária). Resultado semelhante ao encontrado por Pfuetzenreiter e Zylbersztajn (2004), que também observaram maior porcentagem de horas totais para as disciplinas da grande área IIIc em todos os cursos de Medicina Veterinária oferecidos pelas IES federais avaliadas. No caso da IES-pública, o fato de se ter escolhido trabalhar apenas com as disciplinas vinculadas ao Departamento de Veterinária possivelmente favoreceu esse resultado.

Em relação ao período do curso em que as disciplinas analisadas estavam inseridas, as observações: distribuição mais homogênea das disciplinas analisadas ao longo dos períodos, na IES-privada, e maior concentração de disciplinas nos períodos finais do curso, na IES-pública, talvez deveu-se ao fato de que, na IES-privada, o mesmo professor ministrava, ao mesmo tempo, disciplinas tanto do ciclo básico quanto do ciclo profissionalizante e, também, pelo fato de terem sido entrevistados todos os professores do curso de Medicina Veterinária. Ao passo que na IES-pública, a opção por entrevistar professores

apenas do Departamento de Veterinária possivelmente aumentou as chances de se entrevistar número maior de professores que ministravam disciplinas profissionalizantes, as quais eram ofertadas nos períodos finais do curso.

6.1.3. Tempo de docência e formação acadêmica e didática

Em relação ao tempo de docência, observou-se que os tempos máximo e médio entre os professores da IES-pública foram superiores aos valores apresentados pelos docentes da IES-privada. Para muitos profissionais que desejam seguir a carreira acadêmica, o objetivo final é o cargo de professor nas instituições públicas de ensino. Como a oferta de cargos nessas IES é menor do que o número de docentes que almejam a posição, muitos deles iniciam a carreira nas IES-privadas até completarem a formação acadêmica requisitada (mestrado e, ou, doutorado) e conquistarem uma vaga em instituições públicas. Ainda, o tempo de carreira nas instituições públicas é mais longo, considerando as diferentes oportunidades de progressão e a maior estabilidade do ponto de vista da relação de trabalho, o que poderia explicar a diferença encontrada nos resultados. Além disso, a IES-privada possuía pouco mais de uma década de funcionamento, enquanto a IES-pública completara quarenta e um anos desde a abertura e início das aulas do curso superior de Medicina Veterinária, possibilitando, assim, muito mais tempo de carreira para os docentes.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 52º determina que as universidades tenham pelo menos um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Essa lei justifica o empenho das instituições de ensino em contratar, para o seu corpo docente, profissionais com essas titulações. No presente trabalho, todos os docentes da IES-pública eram doutores, enquanto, na IES-privada, 53% dos professores apresentavam esse título e 47,4% dos docentes apresentavam o(s) título(s) de especialista e, ou, mestre. Como dito anteriormente, o fato de profissionais iniciarem a carreira nas IES-privadas até que sua formação esteja completa é um dos fatores que justificam essa diferença. Outra explicação é que, atualmente, a maioria dos concursos públicos para o cargo de docente nas IES-públicas exige

que o candidato tenha a formação acadêmica de doutorado. Ao passo que nas IES-privadas, essa exigência muitas vezes não é pré-requisito para a contratação de professores. Além disso, o elevado custo para se manter professores com titulação de doutor no corpo docente das IES-privadas é outro fator que contribui para a menor porcentagem de doutores na IES-privada quando comparado à IES-pública.

Durante a realização das entrevistas, percebeu-se que os docentes, ao responderem questões sobre formação acadêmica, mostravam-se bastante orgulhosos ao mencionar sua formação acadêmica (doutor e pós-doutor). Aqueles professores que não apresentavam tal formação aparentavam-se, na percepção do entrevistador, envergonhados por lecionarem em uma IES com títulos inferiores ao de doutor. Isso mostra a relevância que a comunidade acadêmica atribui à essa condição, como se a competência do docente fosse justificada pelo grau de sua titulação.

Rozendo et al. (1999) afirmaram que os professores universitários, mesmo aqueles que possuíam o título de mestre e, ou, doutor, têm dado pouca importância à formação didática e se preparado pouco para a função de ensino. Os autores afirmaram, também, que o docente é selecionado por ser especialista em sua área de conhecimento, mesmo que não domine a área educacional e pedagógica, uma vez que:

(...) a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários, por serem adultos, por se submeterem à rigorosa seleção, e por estarem motivados pela profissionalização ao final do curso, estariam 'a priori', preparados para aprender sozinhos" (ROZENDO et al., 1999, p. 1).

Corroborando com essa situação, verificou-se que 35,0% dos docentes participantes desta pesquisa afirmaram não apresentar formação na área de didática, sendo que nenhum dos 37 docentes entrevistados em ambas as instituições apresentava curso de especialização em docência no ensino superior.

Becerra (2010) afirmou que a qualidade do ensino superior nas IES brasileiras estava comprometida justamente pela falta de formação pedagógica do corpo docente. Afirma também que, mesmo após a publicação, em 1996, da LDB da educação, não houve mudanças significativas no cenário da educação superior, sendo que, na prática, os docentes têm procurado os cursos de

especialização, mestrado e doutorado, mais para abrilhantar os currículos do que para qualificá-los para a educação superior. Moraes (2007, p. 105), afirmou que "(...) temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta."

Observou-se que 33,3% dos docentes entrevistados da IES-pública e 15,8% da IES-privada, afirmaram haver cursado disciplinas relacionadas à docência durante os cursos de pós-graduação. Entretanto, quando solicitou-se que essas disciplinas fossem caracterizadas, os docentes afirmaram que elas correspondiam a menos do que 10% da carga horária total mínima exigida para a obtenção do título de mestre e, ou, doutor. Se for considerada a exigência de 24 créditos para o mestrado e 48 para o doutorado, as disciplinas relacionadas exclusivamente à docência correspondiam a 3 ou 6 créditos (uma ou duas disciplinas), sendo que muitos docentes ainda reclamaram da falta de oferta de disciplinas com essas características pelas IES federais. Moraes (2007) também afirma que nos programas de mestrado e doutorado, a formação docente é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou ainda, estágio em docência. No estágio, o aluno ministra algumas horas de aula para a graduação sob supervisão do professor/orientador. Entretanto, segundo esse autor (2007, p. 105) "(...) isso nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil."

No presente estudo, 44,4% dos docentes na IES-pública e 36,8% na IES-privada afirmaram que realizaram cursos de curta duração relacionados com o tema 'didática no ensino superior'. Percebeu-se que essas IES, às quais os docentes estavam vinculados, ofereciam cursos para qualificação docente, principalmente na chegada do profissional à IES. Segundo Becerra (2010), as IES têm papel preponderante na qualificação do docente em exercício. Entretanto, faltava incentivo à formação didática continuada dos professores, cursos de longa duração, formação continuada e aperfeiçoamento oferecidos com maior frequência e, principalmente, valorização profissional do docente que detém, desenvolve e aplica o conhecimento pedagógico.

Rozendo et al. (1999) observaram, em estudo realizado com 29 docentes de cursos de graduação da área da saúde de diversas instituições, matriculados em

uma disciplina de didática ao nível de pós-graduação, que a maior parte dos professores tinha menos de 35 anos e, no máximo, 5 anos de atuação no magistério superior. A maioria dos docentes (58,6%) não relatou participação em qualquer curso de didática ou metodologia. Os autores consideraram preocupante a falta de preparação específica para a docência no ensino superior, seja ela técnica e, principalmente, pedagógica.

Outro fator que pode contribuir para a falta de formação didática por parte dos docentes é o desequilíbrio que existe em relação à tríade da educação superior brasileira, ensino, pesquisa e extensão. Segundo Botelho et al. (2017, p. 10) "(...) o que se observa hoje é a predileção da pesquisa, uma vez que o volume de publicações se torna o fator fundamental para embasar os relatórios anuais de produtividade, progressão da carreira e financiamentos." Esse desequilíbrio em relação à pesquisa acaba deixando o ensino para segundo plano e, conseqüentemente, os docentes passam a dar menos importância à formação didática. Corroborando esses autores, Silva afirma que:

(...) grande porcentagem dos professores do ensino superior é formada como profissional e pesquisador de uma área específica, não relacionada à educação, tendo desconsideradas suas necessidades formativas para a docência e também o seu preparo para a reflexão e atuação crítica nas relações interpessoais, nas instituições e na sociedade (SILVA, 2005, p. 2).

Para que o Brasil atinja a excelência na educação superior, principalmente no ensino da Medicina Veterinária, é primordial que haja mudanças a curto, médio e longo prazos, de forma a equilibrar a tríade ensino, pesquisa e extensão. O docente universitário deveria dominar tanto a esfera técnica quanto a andragogia e didática, sendo estimulado pela IES e pela comunidade acadêmica a aplicar novas técnicas e ferramentas de ensino e, principalmente, valorizado profissionalmente por se preocupar e incentivar, além da formação técnica, a formação humana e pessoal do discente.

6.1.4. Carga horária das disciplinas e tamanho das turmas

Como visto anteriormente, a soma da carga horária de todas as disciplinas oferecidas pela IES-privada (4.200 horas) foi superior àquela oferecida pela IES-pública (4.080 horas). Já a carga horária média das disciplinas analisadas no presente estudo oferecidas pela IES-pública foi superior em relação à IES-privada, respectivamente 83,6 e 69,6 horas. Associando esses resultados àquele que mostra que o número de disciplinas ofertadas pela IES-privada (58) é superior à IES-pública (47), pode-se perceber que a IES-privada oferece número maior de disciplinas que apresentam, entretanto, carga horária inferior. Esse resultado, deve ser relativizado pelo fato de, na IES-pública, terem sido avaliadas apenas disciplinas vinculadas ao Departamento de Veterinária e não a totalidade, como ocorreu na IES-privada. Segundo Rozendo et al. (1999), no Brasil, os cursos na área da saúde apresentam disciplinas com carga horária muito elevada. Em seu estudo, 34,0% dos docentes avaliados relataram ministrar disciplinas com mais de 100 horas semestrais e, ainda, observaram que 24,1% dos professores consideraram a carga horária inadequada, necessitando de mais horas para a disciplina. No presente estudo, percebeu-se que muitos docentes também consideravam a carga horária pequena para o volume de informações que deveria ser ensinado aos estudantes.

Em relação às grandes áreas, em ambas IES, a grande área I (Ciências Biológicas e da Saúde) apresentou as maiores médias de carga horária total. Nessa grande área, estão classificadas as disciplinas geralmente oferecidas no ciclo básico de formação do Médico Veterinário. Entretanto, esperava-se carga horária maior para as disciplinas profissionalizantes do curso. Tanto na IES-pública quanto na IES-privada, a carga horária total média das disciplinas do grupo III (Ciências da Medicina Veterinária) mostrou-se bastante inferior àquela do grupo I. As disciplinas básicas são importantes para a formação profissional, entretanto, percebeu-se que resta pouco tempo para ser dividido entre as disciplinas profissionalizantes. Considerando que a oferta dessas disciplinas iniciava-se, normalmente, a partir do terceiro ano e que o último semestre seja dedicado ao estágio supervisionado, haviam dois anos e meio para que o aluno cursasse as disciplinas de Clínica, Cirurgia e Patologia de grandes, pequenos e animais silvestres, Reprodução, Bovinocultura de leite e corte, Avicultura,

Suinocultura, Caprinocultura, Equinocultura, Inspeção de produtos de origem animal, Doenças virais, bacterianas e parasitárias e ainda Saúde pública.

A associação entre conteúdo extenso das disciplinas, restrição da carga horária, cobrança para que os docentes cumpram todo o conteúdo proposto e falta de interação entre as disciplinas poderia explicar duas situações observadas: o porquê de a carga horária de aulas práticas ter sido semelhante (IES-pública) ou inferior (IES-privada) à carga horária de aulas teóricas e o fato de docentes terem relatado que as aulas práticas estão sendo substituídas por aulas expositivas ou demonstrativas. No presente estudo, essa situação foi denominada "teorização" da prática e será abordada e detalhada posteriormente.

Em relação ao tamanho das turmas, percebeu-se que o número de alunos por aula prática foi inferior ao número de alunos na aula teórica. Se associarmos esse dado àquele em que a maioria dos docentes utilizava a aula expositiva, dialogada ou não, nas aulas teóricas, surgem as seguintes questões: "Os docentes utilizavam a aula expositiva nas aulas teóricas pelo fato de as turmas serem muito grandes?" "Se as turmas fossem menores, os docentes utilizariam metodologias ativas de ensino, assim como o verificado nas aulas práticas?"

Waiselfisz (2000), em seu livro "Tamanho da turma: Faz diferença?", discorre acerca dos debates e controvérsias existentes na comunidade geral sobre a questão se o tamanho da turma favorece ou prejudica a formação do estudante. Estudos permitem inferir que, quanto menor a turma, melhor o aproveitamento e menores as taxas de repetência dos discentes. Ainda segundo esse autor:

As ideias e teorias que fundamentam essa postura parecem convincentes e claras: quanto menor a turma, melhores condições tem o professor para se dedicar e acompanhar individualmente seus alunos, flexibilizando suas estratégias e ritmos de acordo com as necessidades individuais, e ampliando, dessa forma, o leque de possibilidades e oportunidades educacionais para os alunos (WAISELFISZ, 2000, p. 11).

Outros estudos refutam essa ideia, afirmando que as evidências empíricas existentes não poderiam sustentar essa afirmação. O próprio autor, em seu estudo com alunos de quarta e oitava séries do ensino fundamental, não encontrou evidências da relação entre redução do número de estudantes por

turma, com maiores benefícios para os alunos. Entretanto, uma das dificuldades encontradas pelos docentes para a utilização de metodologias ativas em suas aulas foi exatamente o grande número de estudantes por turma. Portanto, se for considerado que as metodologias ativas de ensino, quando bem aplicadas, desenvolvem competências técnicas e humanísticas, trazem benefícios para os estudantes e melhoram o processo ensino-aprendizado, pode-se inferir que turmas menores favoreceriam o aprendizado de competências mais amplas.

6.1.5. Técnicas e ferramentas de ensino

Em relação às técnicas de ensino utilizadas pelos docentes avaliados nesse estudo, foi possível perceber que os docentes da IES-privada utilizavam maior diversidade de técnicas do que os da IES-pública. Excluindo-se as técnicas 'aula expositiva', 'demonstração', 'palestra' e 'simpósios', por estarem relacionadas ao ensino tradicional, todas as 36 técnicas relatadas por docentes de ambas IES puderam ser consideradas metodologias ativas de ensino e estavam associadas ao desenvolvimento de competências humanísticas nos discentes. Uma explicação para a diferença observada entre as IES estudadas foi o fato de a IES-privada ter feito parte, nos anos 2015 e 2016, do projeto desenvolvido pelo CFMV para o desenvolvimento de competências humanísticas a partir da introdução de técnicas e ferramentas ativas de ensino-aprendizagem em disciplinas oferecidas pelo curso de graduação em Medicina Veterinária. Os docentes tiveram apoio de membros do CFMV, acesso a materiais didáticos e incentivo da própria IES que favoreceram a utilização de diversas MA de ensino. O maior número e diversidade de técnicas ativas de ensino utilizadas pelos docentes da IES-privada avaliada, pode refletir o fato de que esses docentes estavam mais dispostos a se deslocarem do modelo tradicional de ensino em direção à participação ativa do discente no processo ensino-aprendizagem.

Outras IES-privadas que também participaram do projeto do CFMV relataram a utilização de MA de ensino semelhantes àquelas descritas no presente estudo. Foram relatadas as técnicas de 'tempestade cerebral', 'estudo de texto', 'seminário', 'infográfico', 'fórum', 'mapa conceitual', 'dramatização', 'júri simulado', 'portfólio', entre outras (LEMOS et al., 2015; SOUZA et al., 2015).

Tonin e Del Carlo (2015) relataram que várias IES se mostraram interessadas em adotar tais práticas em sua matriz curricular. Será que estaríamos vendo indicativos iniciais que apontam para mudanças no panorama geral do ensino superior brasileiro?

Por outro lado, assim como observado no presente estudo, em que muitos docentes utilizavam, na maior parte de aulas teóricas e algumas práticas, a aula expositiva, Rozendo et al. (1999) também encontraram, em seu estudo, 86,2% dos docentes utilizando, com maior frequência, a 'aula expositiva' como método de ensino, seguida por 'discussão de casos' (48,3%), 'aula prática de laboratório' (41,4%), 'aula prática de clínica' (34,5%), 'seminário' (27,6%), 'debate com toda a classe' (31,0%), 'trabalho em grupo' (17,2%) e 'aula prática de campo' (13,8%).

Em relação à utilização de ferramentas de ensino, os docentes relataram utilizar, em ambas IES, número semelhante de ferramentas. O projetor multimídia, quadro-negro, imagens e vídeos foram as principais ferramentas utilizadas pelos docentes. Resultado semelhante foi observado por Rozendo et al. (1999), em que os docentes referiram a utilização do quadro-negro (69,0%), retroprojetor e projetor de slides (62,0%), situações reais/atendimento clínico (48,3%), vídeo e televisão (27,6%), manequins (20,7%) e filmes (13,8%). Ainda segundo esses autores (1999, p. 20), "(...) os recursos didáticos que favoreçam a transmissão dos conteúdos e, de certa forma, ajudem a manter a relação professor-aluno verticalizada, são melhor aceitos e considerados mais 'apropriados'."

6.2. Análise qualitativa

6.2.1. Uso metodologias ativas e conceitualização do termo

Analisando a primeira categoria proposta para análise qualitativa, foi possível inferir que os docentes tendiam a utilizar o modelo tradicional de ensino em suas aulas teóricas, mas esse cenário se modifica nas aulas práticas com maior introdução de MA de ensino.

Como vimos anteriormente, o modelo tradicional, em que o processo ensino-aprendizado é centralizado no docente o qual é responsável por transmitir informações ao aluno que as assimila de forma passiva, ainda prevalece nos

cursos de Medicina Veterinária das instituições superiores brasileiras (CFMV, 2012). Rozendo et al. (1999), observaram que a prática de docentes de diversos cursos da saúde caracterizava-se por transmissão de informações, cargas horárias muito grandes, pouca interação das disciplinas e aulas expositivas. Essa situação é denominada por Paulo Freire como educação bancária (FREIRE, 1982). Percebeu-se que docentes de ambas IES avaliadas permaneciam fiéis a esse modelo tradicional de ensino principalmente nas aulas teóricas. Algumas explicações puderam ser levantadas a partir da análise das entrevistas. A falta de estímulo pessoal, comodismo e tradição institucional foram relatados, principalmente por professores da IES-pública. Com 85 anos de existência era de se esperar que os docentes dessa tradicional IES tendessem a reproduzir aquilo que já vinha sendo aplicado ao longo dos anos.

Outro fator mencionado foi a cobrança existente para que o docente ministrasse todo conteúdo programático para grande quantidade de estudantes matriculados nas disciplinas. De fato, observou-se número elevado de alunos por disciplina tanto na IES-pública quanto na IES-privada, principalmente nas aulas teóricas. O modelo tradicional permite transmitir maior volume de informações para muitos alunos mais rapidamente. Portanto, ao se optar pela metodologia tradicional, o docente consegue contornar os problemas mencionados acima, mas incorre no fato de deixar de estimular o pensamento crítico e reflexivo do estudante, uma vez que ele é mero receptor de informações. Segundo Borges e Alencar (2014, p. 125): "a escolha por esse tipo de metodologia não contribui para uma formação crítica dos estudantes, pois centraliza na figura do professor todo o conhecimento, e menospreza, nos alunos, as qualidades e capacidades que neles podem ser desenvolvidas."

Alguns docentes, entretanto, perceberam que a aula estritamente expositiva era cansativa para o estudante, desmotivante e, muitas vezes, ineficaz em estimular o aprendizado. A menção à utilização da aula expositiva dialogada mostra a percepção desses professores e a tentativa de se modificar o método tradicional utilizado. Com essa estratégia, consegue-se intercambiar conhecimentos e experiências, cria-se o espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas, tornando as aulas muito mais vivas e interessantes, pois uma resposta suscita uma informação adicional, que suscita outra pergunta e,

consequentemente, outra resposta, tornando o ensino muito mais eficaz (CFMV, 2012; BORGES e ALENCAR, 2014).

De fato, alguns docentes obtiveram sucesso ao aplicar a aula expositiva dialogada. Outros, entretanto, não conseguiam utilizá-la em sua plenitude devido à falta de vontade, interesse e, ou, participação do aluno. A introdução de algo novo é sempre mais difícil e, segundo Eimantas:

(...) a implantação de novas metodologias de ensino foi e sempre será um grande desafio, pois há muita resistência ao novo, às mudanças, ao desconhecido, principalmente pelos docentes e administradores mais antigos ou tradicionais demais, já que o foco do processo ensino-aprendizagem deixa de ser o professor (que se torna facilitador) e passa a ser o aluno, que 'aprende a aprender' (EIMANTAS, 2014, p. 15).

De fato, os fatores mencionados acima podem se tornar impeditivos para o sucesso da introdução ou utilização de diferentes técnicas de ensino, mas podem ser superados quando existe, por parte do docente, estudo e profundo conhecimento da prática pedagógica a ser aplicada. Entretanto, nenhum docente entrevistado apresentou formação em docência no ensino superior. Como se pretende obter sucesso na introdução de novas práticas docentes sem que o professor tenha estudado a melhor forma de aplicá-las ao estudante, seus objetivos, os pontos positivos e negativos e suas formas de avaliação?

Os cenários estudados se mostraram diferentes em relação às aulas práticas. A grande maioria das metodologias de ensino relatadas era utilizada nessas aulas e, como mencionado anteriormente, tratava-se de metodologias ativas. Os docentes da IES-pública e IES-privada perceberam, claramente, maior interesse, motivação, felicidade dos discentes, além de maior interação e envolvimento desses com a disciplina, docentes e colegas. As metodologias utilizadas favoreceram a discussão e a participação ativa do estudante no processo ensino-aprendizado. Esses relatos vêm ao encontro de inúmeros outros estudos que permitiram verificar como a utilização das MA torna o processo educacional significativo e eficaz (SARDO e SOSSO, 2008; SILVEIRA et al., 2010; BORGES e ALENCAR, 2014; XAVIER et al., 2014). Sardo e Soso (2008, p. 784), ao utilizarem o PBL para o ensino da prática de reanimação cardiopulmonar e cerebral, relataram que "(...) o método funcionou como fator motivacional tanto

para o educador quanto para o educando porque permitiu a integração teórico-prática num processo integrado de aprendizagem".

Em seu estudo, Xavier et al. (2014) analisaram a utilização de MA de ensino na formação dos profissionais de saúde e concluíram que estas procuram romper com o modelo tradicional de ensino, adequam-se às necessidades atuais dos cursos na área da saúde, colocam o estudante no centro do processo educativo e promovem a reorganização da teoria e da prática.

A questão da facilidade de se trabalhar com turmas menores foi levantada por docentes que consideraram existir maior interação professor/aluno quando as turmas eram menores. De fato, observou-se que as turmas práticas apresentavam menos estudantes matriculados em ambas IES. Existe controvérsia a respeito desse tema, embora alguns autores afirmem que realmente as MA de ensino são difíceis de ser aplicadas em turmas muito grandes (LEMOS et al., 2015). Pode-se inferir que as MA são aplicadas mais facilmente em turmas menores, pelo fato de haver menos conversa paralela, menor dispersão dos alunos, maior controle da turma pelo professor e maior proximidade deste com os discentes. Entretanto, sua utilização em turmas grandes, com 50, 60 alunos, é perfeitamente possível, desde que o docente esteja preparado emocionalmente, tenha amplo conhecimento e domínio da metodologia que deseja aplicar e consiga exercer controle sobre a turma.

Tonin e Del Carlo (2015) afirmaram que o Médico Veterinário deve ter formação multidisciplinar aprofundada e trate as situações problema de forma holística. Para esses autores, a forma de prover tal profissional com essas características para a sociedade seria estimulando o desenvolvimento das competências humanísticas nos discentes. Foi dito também que a IES-privada participou do projeto desenvolvido pelo CFMV exatamente com esse objetivo. Ainda, apenas um docente da IES-pública estudada relatou utilizar MA com o propósito de desenvolver competências humanísticas. Isso mostra que, de fato, o caminho para modificar a prática docente é longo e inicia-se com a introdução de diferentes técnicas e ferramentas de ensino. Em seguida, é importante que os docentes tenham ciência do porquê da utilização dessas metodologias, compreendam como suas ações irão interferir na vida do discente e saibam, exatamente, quais características ou competências suas práticas docentes estimularão.

Um ponto preocupante, como descreve Tavolaro (2016), é o fato de algumas instituições transformarem a carga horária de conteúdos humanísticos oferecidos a cursos de graduação, em disciplinas cursadas à distância. O autor ainda afirma que essa é uma solução esperada, mas "(...) a migração deve ser realizada de forma cuidadosa e não se tendo em mente apenas a economia de recursos." (TAVOLARO, 2016, p. 33).

Embora Eimantas (2014) afirme que os estudantes de hoje recebem muito bem os novos métodos pelo fato de, a eles, nunca haver sido apresentados os métodos antigos, alguns docentes relataram dificuldades relacionadas à imaturidade do discente e à falta de motivação/interesse para a utilização mais ampla das MA. A geração que atualmente está no ensino superior vive o início da transição entre os modelos de ensino. Portanto, o docente não deveria esperar que os estudantes aceitassem sem qualquer resistência a introdução de metodologias ativas. Além disso, percebe-se que o discente não está disposto a sair facilmente de sua zona de conforto em que assiste passivamente ao professor e absorve as informações por ele transmitidas. Para que a aceitação ocorra mais facilmente, o amplo conhecimento do docente sobre a metodologia aplicada torna-se fundamental. Essa constatação foi feita por alguns docentes das IES avaliadas. A falta de formação didática pode ser fator impeditivo para que os docentes apliquem de forma mais eficaz e ampla as MA. Esse processo, difícil e trabalhoso, culmina nas seguintes etapas que se repetem de forma circular: falta de preparo docente, levando à incorreta ou incompleta utilização das MA, que não desperta o interesse dos discentes, consequentemente desestimulando os professores para utilizarem e estudarem mais as MA, culminando na manutenção da metodologia tradicional de ensino.

O desconhecimento acerca do conceito do termo MA de ensino ficou claro entre docentes da IES-pública, sendo que menos da metade conseguiu conceituá-lo, embora alguns desses docentes, mesmo desconhecendo o termo, aplicavam as MA em suas aulas. Qualquer técnica de ensino dificilmente será empregada em sua plenitude, extraindo-se todos os seus benefícios, sem que antes o docente tenha se dedicado ao estudo, não apenas do conceito, mas de toda teoria que envolve a utilização das MA de ensino. Na IES-privada, vimos que todos os docentes conseguiram conceituar de forma mais elaborada o termo, possivelmente por terem participado do projeto do CFMV e, consequentemente,

terem tido acesso a materiais didáticos sobre o assunto. Mas, mais importante que conhecer o conceito, é estudar profundamente todas as nuances das técnicas e acreditar que as MA podem contribuir para a melhoria da prática docente de cada professor.

A próxima sessão, entretanto, mostra como as aulas práticas, justamente o momento em que as MA eram mais utilizadas, estavam sendo substituídas por aulas teóricas ou "teorizadas" pelos docentes das IES estudadas, mostrando um caminho que direciona para a perpetuação do modelo tradicional de ensino e não o oposto.

6.2.2. "Teorização" da prática

A inferência proposta para a segunda categoria de análise é que os docentes consideraram que, nas aulas práticas, o processo ensino-aprendizado era melhor, seja pela participação ativa do aluno, pelo uso de animais ou pela maior interação com o professor. Entretanto, percebeu-se que as aulas práticas, cada vez mais, vêm sendo reduzidas ou substituídas por aulas expositivas e, ou, demonstrativas.

Foi possível observar que a carga horária destinada às aulas práticas das disciplinas avaliadas foi semelhante (IES-pública) ou menor (IES-privada) em relação à carga horária das aulas teóricas. Esse resultado vem de encontro às observações relatadas pelos docentes em relação às aulas práticas: "(...) a prática é mais estimulante que uma aula só expositiva (...)", "(...) os alunos ficam mais motivados na aula prática (...)", "(...) a disposição nas aulas práticas é maior (...)", "(...) noto um interesse maior nas aulas práticas (...)". Se os docentes percebem que o aprendizado dos estudantes é maior nas aulas práticas, por que, então, a carga horária destinada a elas é menor do que aquela destinada à teoria? As IES estudadas seguem na contramão de outros cursos da área da saúde. Cursos de Medicina têm modificado o currículo de forma a aproximar o estudante com a prática médica. Xavier et al. (2014) relatam como instituições que oferecem cursos de graduação em Medicina e Enfermagem têm optado por metodologias como PBL e problematização para possibilitarem que o futuro profissional entre

em contato com o paciente desde o início do curso, contribuindo para a melhoria da prática e do ensino centrado no estudante.

O cenário mencionado, de 'teorização da prática', mostrou-se ainda mais preocupante a partir dos próprios relatos dos docentes, de ambas IES estudadas, que mencionaram a paulatina substituição das aulas práticas por aulas teóricas ou por demonstrações feitas pelo professor para a turma. O primeiro ponto levantado foi a falta de recursos financeiros disponibilizados pela IES-pública para a realização de aulas práticas. Esse ponto é respaldado pela grave crise vivenciada pelo país, conforme menciona a reportagem veiculada pelo Estado de São Paulo, em que se estima que o Governo Federal reduzirá em até 45% os recursos previstos para investimentos nas Universidades Federais em 2017. Relata que as IES já vivem grave crise financeira, com redução de programas, contratos e até dificuldades para pagar contas, uma vez que os cortes de verbas começaram no fim de 2014. A explicação informada pelo Ministério da Educação é que " (...) a iniciativa se alinha ao equilíbrio fiscal para que o país saia da crise" (VIEIRA, 2016).

O segundo ponto, levantado por docentes de ambas IES estudadas, foi a dificuldade de se conseguir animais vivos para a realização das aulas práticas devido às questões éticas. Segundo Botelho et al. (2017) "O uso dos animais em aulas e pesquisas representa importante fração do ensino e produção científica nas áreas agrárias, biológicas e de saúde." Os autores afirmaram, ainda, que os questionamentos da sociedade acerca da utilização de animais em pesquisa e ensino impulsionaram a definição e criação de vários documentos e instrumentos legais que tratam desse assunto no Brasil. A Lei nº 11.794/2008 estabelece procedimentos para o uso científico dos animais. Segundo essa Lei (2008, parágrafo 3º: "Sempre que possível, as práticas de ensino deverão ser fotografadas, filmadas ou gravadas, de forma a permitir sua reprodução para ilustração de práticas futuras, evitando-se a repetição desnecessária de procedimentos didáticos com animais." Criou-se também o Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA), responsável por, dentre outras atribuições: formular e zelar pelo cumprimento das normas relativas à utilização humanitária de animais com finalidade de ensino e pesquisa científica; credenciar instituições para criação ou utilização de animais em ensino e pesquisa; monitorar e avaliar a introdução de técnicas alternativas que substituam a utilização de

animais em ensino e pesquisa; estabelecer e rever, periodicamente, normas para credenciamento de instituições que criem ou utilizem animais para ensino e pesquisa. Ficou-se estabelecido, como condição indispensável para o credenciamento das instituições com atividades de ensino ou pesquisa com animais, a constituição prévia de Comissões de Ética no Uso de Animais (CEUAs). Uma das funções da CEUA é examinar previamente os procedimentos de ensino e pesquisa a serem realizados na instituição à qual esteja vinculada, para determinar sua compatibilidade com a legislação aplicável (BRASIL, 2008). Portanto, qualquer atividade de ensino que envolva a utilização de animais deve ser submetida à análise da CEUA vinculado à IES.

Assim como observado no presente estudo, Botelho et al. (2017), ao avaliarem as entrevistas realizadas com docentes da Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também destacaram a maior restrição em relação ao uso de animais nas aulas práticas. Essa redução, entretanto, foi bem avaliada pelos professores, embora outros citaram que a humanização dos animais traz problemas para a sala de aula e dificulta a aprendizagem dos alunos. Ainda segundo esses autores, os docentes não acreditam que o ensino utilizando animais deixará de ser realizado, embora reconheçam que a gravidade das restrições tende a aumentar (BOTELHO et al., 2017). Percebe-se, portanto, que a situação relatada pelos docentes das IES estudadas é real e também vivenciada por professores de outras IES brasileiras. É um cenário que, segundo Tonin e Del Carlo (2017), obriga os docentes a se reinventarem e se adequarem à legislação vigente e à demanda da sociedade. Esse reinventar ultrapassa os limites das disciplinas que ministram, uma vez que os professores precisam desenvolver novas técnicas de ensino que substituam aquelas que utilizam animais, que mantenham a motivação do estudante, tenham custo aceitável e, principalmente, garantam o aprendizado.

Docentes de IES-públicas, como Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) alertaram que a impossibilidade de se trabalhar com animais provocaria queda na qualidade do ensino, uma vez que conhecimentos específicos relacionados, por exemplo, a simulações de doenças nutricionais ou intoxicações, não podem ser substituídos por vídeos sem que haja perda para o ensino (TONIN e DEL CARLO, 2017).

Diversas soluções têm sido propostas para reduzir o número de animais utilizados nos cursos de Medicina Veterinária mantendo, contudo, a qualidade do ensino e a preparação técnica do estudante para a vida profissional. A UFBA inaugurou o Laboratório de Habilidades Cirúrgicas e Recursos Alternativos, em que os discentes desenvolvem habilidades e competências psicomotoras a partir de recursos substitutivos (da COSTA NETO e MARTINS FILHO, 2017). Docentes de Técnica Cirúrgica da Universidade de São Paulo passaram a utilizar cadáveres para a prática discente. Na Universidade Federal do Paraná, docentes buscam validar métodos alternativos para o ensino de Semiologia e Clínica Médica de Pequenos Animais e, ainda, manequins de animais cada vez mais próximos à realidade vêm sendo desenvolvidos para substituírem a utilização de animais vivos (TONIN e DEL CARLO, 2017). Entretanto, ainda segundo esses autores:

(...) diferentemente do ensino da Medicina, em que existem muitos e variados recursos alternativos, a mesma diversidade não existe para os animais e, quando acontece, é de custo elevado e de origem estrangeira. Como opção, os professores brasileiros passaram a desenvolver protótipos de forma artesanal (TONIN e DEL CARLO 2017, p. 37).

Essa situação vem favorecendo o que foi constatado nesse estudo, ou seja, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas, falta de investimentos e recursos financeiros, falta de incentivos das IES e de conhecimento técnico e didático, falta de motivação ou por não concordarem com as mudanças a que estão sendo obrigados a atravessar, os docentes acabam optando pela substituição das aulas práticas por aulas teóricas e demonstrações.

Como será descrito na próxima sessão, os professores relataram diversas mudanças em relação às técnicas e ferramentas que ocorreram ao longo de suas carreiras docentes. Entretanto, nenhum docente entrevistado demonstrou estar engajado no desenvolvimento de modelos alternativos ou na validação dos que já existem.

6.2.3. Mudanças nas técnicas e ferramentas de ensino utilizadas ao longo da carreira docente

Percebeu-se dicotomia entre as IES estudadas em relação às mudanças descritas pelos docentes das técnicas de ensino utilizadas. Na IES-pública, 55,6% dos docentes relataram ter modificado suas técnicas de ensino, já na IES-privada, o percentual foi 89,5%. Considerando que a média de tempo de docência dos professores da IES-pública foi de 23 anos, a constatação acima se torna mais preocupante, pois indica que há muitos anos, quase a metade dos docentes vem utilizando as mesmas técnicas de ensino, sem acompanhar as mudanças que ocorreram na sociedade e, principalmente, nos estudantes que hoje entram nas universidades. Esse comportamento é o oposto do que se espera do docente. Segundo Fávero et al. (2013, p. 278) "Há uma certa unanimidade entre os educadores, gestores educacionais e sociedade em geral que os impactos das transformações provocadas pela sociedade da informação exigem da escola e de seus protagonistas uma reavaliação do seu papel no atual cenário." Ainda segundo esses autores, enfrentar tal desafio requer novas posturas por parte dos docentes em relação aos próprios processos formativos e requer também novas compreensões da própria realidade como educador (FÁVERO et al., 2013).

A partir da análise das entrevistas, percebeu-se que um dos fatores que poderia contribuir para explicar tal cenário é o estímulo (ou ausência de) da própria IES em relação à promoção de mudanças na prática docente. Alguns professores da IES-privada apontaram que as mudanças que eventualmente promoveram em suas práticas docentes ocorreram exclusivamente por estarem inseridos em uma instituição que estimulava a utilização de MA e estava inserida no projeto do CFMV que visava o desenvolvimento de competências humanísticas nos discentes de Medicina Veterinária, como descrito e discutido anteriormente.

Em relação àqueles docentes em geral que relataram mudanças nas técnicas de ensino utilizadas, percebeu-se a tendência dos professores em reduzirem as aulas expositivas e o volume de informações transmitidas aos alunos e introduzirem mais aulas práticas e metodologias ativas de ensino. Esses relatos vêm de encontro do que foi discutido no item anterior "teorização da prática". Isso mostra que existem docentes preocupados com a melhoria da

educação e que refletem sobre suas práticas de ensino e, conseqüentemente, comprometem-se com a formação profissional de qualidade. Considera-se que tais docentes se aproximam do conceito de professor reflexivo. O professor reflexivo é o oposto à concepção tecnicista, que reduz o docente a mero aplicador de técnicas, sendo que seu processo formativo se restringe ao treinamento de competências técnicas aplicadas à prática profissional docente (FÁVERO et al., 2013). Segundo esses autores:

(...) o docente, como profissional reflexivo, não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as conseqüências a que elas conduzem (FONTANA E FÁVERO, 2013, p. 2-3).

Esse conceito encaixa-se perfeitamente como explicação para os relatos de alguns docentes que modificaram suas práticas, buscando técnicas de ensino mais eficazes, visando maior interação com os discentes e maior participação ativa deles no processo ensino-aprendizado. Segundo Fávero et al. (2013, p. 278): "a formação docente continuada continua sendo e certamente será um dos mais importantes e centrais problemas que necessitam ser enfrentados se almejamos uma qualidade educativa." Aqui, embora o autor tenha utilizado o termo formação continuada, talvez analisar a formação docente no âmbito da educação permanente seja mais interessante, uma vez que essa terminologia remete à atuação multiprofissional, problemas contextualizados, transformações e institucionalização das práticas utilizadas (ALVES, 2009).

Feltran (2006) utilizou a pesquisa qualitativa para determinar a que se deveu a distinção atribuída por profissionais Médicos Veterinários a professores lembrados como importantes em suas vidas. Foram inquiridos 32 ex-alunos que deveriam versar sobre aquele que consideravam seu melhor professor universitário. Nos resultados, o autor demonstrou, a partir das descrições das entrevistas, que aqueles docentes que eram considerados os melhores professores apresentaram elementos indicadores conceituais de sabedoria e que tiveram importante influência no desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes. Esses dados são importantes parâmetros de comparação para

aqueles que exercem a docência. Percebeu-se, que alguns docentes, ao relatarem as mudanças que realizaram nas técnicas de ensino empregadas ao longo da carreira, estavam justamente buscando influenciar positivamente no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, apresentando, portanto, características do ‘professor sábio’.

A análise das entrevistas em relação às mudanças nas ferramentas de ensino ao longo da carreira apontou que os docentes incorporaram a evolução da tecnologia em suas aulas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, entretanto, perceberam que a tecnologia deve estar associada a práticas docentes que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e o aprendizado ativo do estudante. Com isso, afastam-se da visão de endeuçamento da tecnologia que, sozinha, promove a aprendizagem, apenas fornecendo informação, sendo necessário engajamento dos professores e dos alunos para a construção do conhecimento (SILVEIRA et al., 2010). Essa visão foi principalmente observada nos docentes da IES-privada ao relatarem que o projetor multimídia, por mais que tenha trazido tecnologia para a sala de aula, ao compará-lo com o retroprojetor, quando utilizado única e exclusivamente como ferramenta de ensino, torna as aulas cansativas e desestimulantes para os discentes. Por outro lado, a grande maioria dos docentes da IES-pública, com mais tempo de carreira, afirmou que substituiu o retroprojetor pelo projetor multimídia e mostrou-se satisfeita com o resultado promovido por essa tecnologia.

Em estudo realizado por Botelho et al. (2017), os professores de uma IES-pública aprovaram a incorporação de novas tecnologias de ensino. Relataram a plataforma *Moodle*, que facilitou a comunicação com os estudantes, os recursos audiovisuais, vídeos e imagens que permitiram a melhora da didática, a maior integração com o aluno e facilidade na atualização do conteúdo. Nesse mesmo estudo, entretanto, alguns docentes relataram que a IES não proveu treinamento suficiente para utilização das tecnologias e exploração de todo seu potencial no ensino. A possibilidade de introdução de imagens e vídeos também foi uma das principais mudanças relatadas pelos docentes entrevistados no presente estudo. Eles ainda relataram que os alunos ficavam mais interessados nas aulas quando o docente lançava mão de fotos e vídeos. Vídeos também foram relatados em outros estudos como ferramentas auxiliares de treinamento, que contribuem para a redução da utilização de animais no ensino (TONIN e DEL CARLO, 2017).

Nenhum docente do presente estudo, entretanto, afirmou utilizar os vídeos com tal propósito.

Os 'nativos digitais', termo criado pelo americano Marc Prensky, são indivíduos que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em suas vidas. Tais sujeitos estão conectados 24 horas e possuem fácil acesso a computadores, redes sociais e dispositivos móveis inteligentes, contudo, também constroem o conhecimento, não sendo receptores passivos de informações (EIMANTAS, 2014). Botelho et al. relataram que:

(...) manter a atenção do aluno se tornou mais difícil, uma vez que o mesmo está sempre conectado aos seus aparelhos eletrônicos. O discente foi descrito como detentor de perfil imediatista, no qual não há interesse pela busca de informações complementares e sedimentação do conhecimento (2017, p. 9).

Essa situação é desafiadora para o docente que trabalha com os 'nativos digitais', principalmente para aqueles que cresceram e se formaram em um mundo onde a grande maioria das pessoas não tinha acesso à tecnologia. Por um lado, o docente deve se atualizar tecnologicamente e utilizar as ferramentas que os discentes estão acostumados. Entretanto, a mesma tecnologia que os auxilia nas aulas, também, eventualmente, torna-se problema, quando provoca dependência, distração e afasta o aluno do processo de aprendizado.

6.2.4. Desinteresse geral do estudante devido ao interesse específico por determinada grande área de ensino da Medicina Veterinária

Comumente percebe-se que docentes de Medicina Veterinária relataram o fato de que determinados alunos não se interessam pelas disciplinas, por exemplo, de Clínica e, ou, Cirurgia de Pequenos Animais por já estarem certos que seguirão a área de grandes animais, ou vice-versa; ou ainda, estudantes que têm interesse na área de Inspeção de Produtos de Origem Animal e, por isso, não se dedicam às disciplinas de Clínica Médica. Esses são exemplos da situação descrita em vários relatos deste estudo, em que, segundo a ótica dos docentes, alguns estudantes tratam determinadas disciplinas com desinteresse por já estarem decididos sobre qual área irão seguir profissionalmente.

A primeira crítica a esse cenário é que muitos estudantes, por serem jovens demais, talvez não possuam maturidade suficiente para ter a certeza de qual área seguirão ainda na metade do curso, período em que começam a ser ofertadas as disciplinas profissionalizantes. Em segundo lugar, observa-se grande número de estudantes que durante toda a graduação se dedicaram às áreas de inspeção e, ou, produção animal, hoje buscando cursos de capacitação na área de pequenos animais. Seja pelo mercado saturado em outras áreas, pelo crescimento do mercado de pequenos animais ou pela descoberta da aptidão, o fato é que esses profissionais se arrependem pelo fato de não terem dedicado tempo de estudo a outras áreas da profissão. A partir desse cenário, seria certo, então, estimular que o discente tenha maior empenho em áreas específicas de maior afinidade, como proposto por alguns docentes da IES-pública? Ou o ideal seria, então, modificar a forma de avaliação e de ensino considerando as afinidades de cada estudante, como também foi proposto por um docente da IES-pública? Do ponto de vista do autor, a resposta a essas perguntas é não. Não deveríamos, no atual cenário da Medicina Veterinária brasileira, ensinar ou avaliar de forma diferente os estudantes considerando sua suposta área de interesse, tendo como justificativa os pontos levantados anteriormente. Entretanto, é preciso rever de forma mais ampla como estão estruturados os currículos dos cursos oferecidos pelas IES brasileiras de forma geral e fazer a seguinte pergunta: em dois anos e meio, é possível que o estudante adquira/construa conhecimento técnico suficiente para se capacitar como profissional competente em uma das grandes áreas de atuação do Médico Veterinário?

Um dos relatos dos docentes da IES-pública chamou a atenção pelo fato de quando a MA ativa de ensino foi utilizada, esse cenário de desinteresse foi minimizado, pois percebeu-se que mesmo alunos que sabidamente não gostavam da área de pequenos animais, interessaram-se pela aula. As metodologias ativas poderiam, então, ser uma estratégia para que os docentes afetem os estudantes. Guerra e Teixeira (2016), embora estivessem trabalhando com estudantes de Ciências Contábeis, relataram o fato de que, quando as MA foram utilizadas, houve redução do percentual de faltas, sugerindo que os estudantes permaneceram mais na sala de aula quando essa metodologia era utilizada.

7. CONCLUSÕES

Em relação às características do curso, embora as IES estudadas apresentassem algumas diferenças importantes, em geral, os cursos de Medicina Veterinária ofertados por essas IES se mostraram bastante semelhantes quando comparado em relação à composição da carga horária e à organização dos conteúdos nas grandes áreas de formação profissional.

O ensino oferecido pelas IES avaliadas apresentou características do modelo tradicional de ensino, principalmente nas aulas teóricas, embora alguns docentes estivessem buscando mudanças para tornar o estudante mais ativo e protagonista no processo ensino-aprendizado.

Os docentes da IES-privada utilizavam mais técnicas de ensino que envolviam MA e apresentaram maior domínio sobre o assunto quando comparados aos docentes da IES-pública. Entretanto, embora as MA estivessem sendo utilizadas, os docentes mencionaram poucas vezes a sua aplicação visando o desenvolvimento de competências humanísticas nos discentes de Medicina Veterinária.

As MA de ensino podem contribuir para a redução do desinteresse dos estudantes, que já estão decididos em seguir determinada área, nas demais disciplinas obrigatórias do curso, cenário comumente observado nos cursos de Medicina Veterinária e também relatado no presente estudo.

Os docentes de ambas IES perceberam que, nas aulas práticas, o processo ensino-aprendizado ocorria de forma mais eficaz. Apesar dessa constatação, percebeu-se que as aulas práticas, além de apresentarem menor carga horária quando comparada às aulas teóricas, vinham sendo substituídas por aulas expositivas ou demonstrações.

Os docentes das IES-pública e privada apresentaram insuficiente formação, aprimoramento e desenvolvimento técnico nas áreas de didática e andragogia. Entretanto, em ambas as IES, existiam docentes claramente comprometidos em melhorar a qualidade do ensino. Estes estavam dispostos a realizar mudanças na prática docente visando a melhoria no processo ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias incorporadas às aulas como ferramentas de ensino favoreceram a didática e o aprendizado dos estudantes, segundo a visão dos docentes de ambas IES entrevistadas.

Em relação às limitações, podemos citar o cenário estudado, o qual avaliou apenas duas IES. A constituição acadêmica diferente das IES não permitiu análise mais abrangente, por se referir basicamente às disciplinas profissionalizantes.

O estudo também permitiu refletir sobre outras questões que precisam ser aprimoradas em pesquisas futuras, tais como: Qual a percepção do estudante de Medicina Veterinária quando o docente utiliza as MA de ensino? Qual(is) o(s) impacto(s) das MA na formação dos estudantes? Estudantes de Medicina Veterinária que foram submetidos a essas técnicas de ensino, tornam-se profissionais diferenciados?

8. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina Selpa; A metodologia da problematização: uma proposta significativa de atuação no campo da educação em saúde. In: Congresso Metodologias Ativas, 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: Olho Mágico, p. 48, 2007.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em Saúde: Temas e Experiências**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito. In: XIX Encontro nacional do CONPEDI, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2010. p. 5.216-5.227.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entrevistas_em_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BONWELL, Charles; EISON, James. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington D.C: Report one, 1991.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso

didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. n.4, p. 119-143, 2014.

BORGES, Marcos; CHACHÁ, Silvana; QUINTANA, Silvana; FREITAS, Luiz Carlos; RODRIGUES, Maria Lourdes. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.

BOTELHO, Ana Flávia Machado; MIRANDA, Ana Luísa Soares; BLANCO, Benito Soto; MELO, Marília Martins. Relato de experiência - Metodologias de ensino-aprendizagem. Desafio da docência no ensino superior de Medicina Veterinária. Visão dos docentes. In: II Congresso de inovação e metodologias de ensino, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2017, p. 1-12.

BRAATHEN, Per Christian. **Professor: como ter sucesso no ensino superior. Didática e metodologias para um ensino superior efetivo**. Viçosa: Aprenda Fácil, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394. Presidência da República - Casa Civil. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Resolução nº 1/03 - Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 37, p. 15-16, fev. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.794. Presidência da República - Casa Civil. Estabelece procedimentos para o uso científico de animais. **Diário Oficial da União**. Brasília, out. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Brasília: Portal e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA. **Estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de competências humanísticas: Propostas para formar médicos veterinários para um mundo melhor**. Brasília: CFMV, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA. Brasília: Portal CFMV. Disponível em: <<http://www.cfmv.org.br/portal/ensino.php>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

da COSTA, Valéria Machado; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **Novas tecnologias na educação**, v. 8, n. 3, 2010.

da COSTA NETO, João Moreira; MARTINS FILHO, Emanuel Ferreira. Uso alternativo de animais para o ensino da cirurgia veterinária na UFBA. **Revista CFMV**, n. 72, p. 40-42, 2017.

CRESWELL, John. Research design. **Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. California: SAGE publications, 2014.

DBO REVISTA. Brasil é recordista em médicos veterinários. São Paulo: Portal DBO, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldbo.com.br/revista-dbo/noticias/brasil-e-recordista-em-medicos-veterinarios/14475>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004.

EIMANTAS, Gisleine. Uso de manequins no ensino da Medicina Veterinária. **Boletim APAMVET**, v. 5, n. 2, p. 14-16, 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013.

FELTRAN, Regina Célia de Santis. O professor de Medicina Veterinária na ótica de ex-alunos. **Educação e Filosofia**, v. 20 n. 40, p. 243-262, 2006.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, Antônio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

GUERRA, Cícero José Oliveira; TEIXEIRA, Aridélmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

HAUBRICH, Karen Camacho; COSTA, Alexandre de Pina. O uso da metodologia ativa no curso de medicina veterinária. In: Propep, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Unigranrio, 2014. Disponível em: <http://www2.unigranrio.br/unidades_adm/pro_reitorias/propep/sinctec/almanaqueunigranrio2014/trabalhos/462.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

CRMV-RJ. Informativo do Conselho Regional de Medicina Veterinária do estado do Rio de Janeiro - Edição especial. **Jornal CRMV-RJ**, n. 213, 2009.

HSIEH, Hsiu-Fang; SHANNON, Sarah. Three approaches to qualitative content analysis. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288, 2005.

LALUNA, Maria Cristina Martinez Capel; da ROSA, Renata Shimizu Locatelli. Metodologia ativa de ensino-aprendizagem: uma contribuição à formação crítico-reflexiva. In: Congresso Nacional da Rede Unida, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, jul. 2005.

LEMOS, Raquel de Souza; YAMANADA, Andreia Rizzieri; CAMARGO, Lazaro Manoel; SANTOS, Marcelo Diniz. Desafios da educação: Vivência do projeto evidencia seus pontos fortes. **Revista CFMV**, n. 64, p. 27-31, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Cláudia. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MARIN, Maria José Sanches; GOMES, Romeu; MARVULO, Marilda Marques Luciano; PRIMO, Elisabete Medeiros; BARBOSA, Pedro Marco Karan; DRUZIAN, Suelaine. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 33, p. 331-344, 2010.

McINTOSH, MICHELE; MORCE, JANICE. Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. **Global Qualitative Nursing Research**, v. 2, p. 1-12, 2015.

MEDITSCH, R.G.M. O Médico Veterinário na construção da Saúde Pública: um estudo sobre o papel sobre o profissional da clínica de pequenos animais em Florianópolis, Santa Catarina. **Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária**, v. 7, n. 38, p.45-58, 2006.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pró-posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORAES, Elivânia da Silva. **A formação e a prática docente no ensino superior**: um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

NOBRE, Cláudia Valéria, MELO, Keite Silva. **Práticas presenciais no ensino superior**. São Paulo: Senac, 2015.

OLIVEIRA, Eliana de Oliveira; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Freire; de MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PFUETZENREITER, Márcia Regina; ZYLBERSZTAJN Arden. O ensino de saúde e os currículos dos cursos de medicina veterinária: um estudo de caso. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 15, p.349-360, 2004.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

RITTO, Cecília; ALVARENGA, Bianca. **A casa agora é deles**. Revista Veja, ed. 2.429, ano 48, n. 23, jun. 2015.

ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Diniz Ribas; SCHNEIDER, Jacó Fernando Schneider; PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.

SARDO, Pedro Miguel Garcez; Dal SASSO, Grace Terezinha Marcon. Aprendizagem baseada em problemas em ressuscitação cardiopulmonar: suporte básico de vida. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 4, p. 784-792, 2008.

SCHWABE, C.W. Veterinary medicine and human health. **Public Health Reports**, v. 84, n. 3, p.161, 1970.

SILVA, Angelica do Rocio Carvalho. **Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de Medicina Veterinária**. 2005. 381 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição

e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CATALAN, Vanessa Menezes, NEUTZLING, Agnes Ludwig; MARTINATO, Luísa Helena Machado. Objetos educacionais na consulta de enfermagem: avaliação da tecnologia por estudantes de graduação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 5, 2010.

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, p. 182-200, 2015.

SOUZA, Eros Luiz; CIRIO, Silvana Maris; VILLANOVA, Rebeca Bacchi; ANDRADE, Uriel Vinícius Cotarelli; ANDRADE, Gisele Ludwig Tesserolli; MOSKO Patrícia Erdmann. Desafios da educação: Com a técnica correta, é possível aplicar em todas as disciplinas. **Revista CFMV**, n. 64, p. 32-35, 2015.

SPUDEIT, Daniela. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 2014.

TAVOLARO, P. A necessidade do fortalecimento do conhecimento humanístico na formação do Médico Veterinário: a visão de estudantes do segundo semestre de graduação. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, v. 14, n. 1, p. 28-34, 2016.

TONIN, Flávia; DEL CARLO, Ricardo Junqueira. Desafios da educação. **Revista CFMV**, n. 64, p. 23-26, 2015.

TONIN, Flávia; DEL CARLO, Ricardo Junqueira. Substituição de animais no ensino. Até que ponto? **Revista CFMV**, n. 72, p. 34-39, 2017.

TOYOHARA, Doroti Quiomi Kanashiro; de SENA, Galeno José; de ARAÚJO, Almério Melquíades; AKAMATSU, Jânio Itiro. Aprendizagem baseada em projetos – uma nova estratégia de ensino para o desenvolvimento de projetos. In: PBL Congresso Internacional, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, fev. 2010.

VIEIRA, Victor. Universidades Federais devem ter cortes de até 45% nos investimentos. **O Estado de São Paulo**. ago. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,federais-devem-ter-corte-de-ate-45-nos-investimentos,10000068526>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

WAGNER, Alves. Educação permanente e educação continuada não é a mesma coisa! **Educação, Ensino, Saúde Coletiva, Saúde Pública**. nov. 2009. Disponível em: <<http://www.pensosaude.com.br/educacao-permanente-e-educacao-continuada-nao-e-a-mesma-coisa/>>. Acesso em: 29 de jul. 2017.

WASELFISZ, Jacobo. **Tamanho da turma: Faz diferença?** Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

XAVIER, Laudicéia Noronha; de OLIVEIRA, Gisele Lopes; GOMES, Annatália de Amorim; MACHADO, Maria de Fátima Antero Souza; ELOIA, Suzana Mara Cordeiro. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: Uma revisão integrativa. **SANARE**, v. 13, n. 1, p. 76-83, 2014.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1 - Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

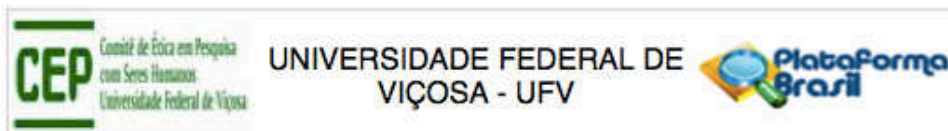
Eu, _____, professor da _____, concordo voluntariamente em conceder entrevista, que deverá ter duração de no máximo 60 minutos e oferecer o plano de ensino de minha(s) disciplina(s) para a pesquisa intitulada "**Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de graduação em Medicina Veterinária**". Esta pesquisa está sendo realizada pelo estudante Gustavo Carvalho Cobucci, orientado pela professora Márcia Rogéria de Alemida Lamêgo da Universidade Federal de Viçosa. Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar quais instrumentos/práticas pedagógicas são utilizadas no ensino de graduação em Medicina Veterinária em instituições de ensino públicas e privadas. De acordo com os pesquisadores, é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa e terei plena liberdade de suspender minha participação a qualquer momento sem qualquer constrangimento, prejuízo ou necessidade de justificativa. Também foi explicado que não receberei nenhum tipo de remuneração, vantagem econômica ou material por participar deste estudo. Meu nome será mantido em sigilo. Entretanto, caso venha a ser identificado e comprovado qualquer dano decorrente da pesquisa, terei direito à indenização. Os riscos, que por ventura possam estar relacionados à pesquisa, dizem respeito à questões formuladas para as entrevistas referentes a eventuais constrangimentos, que cerceiem a liberdade de pensamento e expressão e, ou, ofendam princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que o/a entrevistado/a se sinta invadido/a de qualquer forma. Nesse sentido, o participante terá total liberdade para não responder às perguntas em que não se sinta a vontade para fazê-lo. Quanto aos benefícios, o projeto trará mais informações a respeito do ensino da Medicina Veterinária praticada no Brasil, gerando dados que possam servir de base para a melhoria na qualidade do ensino oferecido por instituições de ensino públicas e privadas. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no endereço Rua Olinda Martins 71/303 e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os resultados da pesquisa, bem como as reflexões e análises serão disponibilizados aos professores entrevistados e às instituições de ensino. Assim, estou de acordo de que os resultados obtidos sejam divulgados no meio científico, sempre resguardando minha privacidade. Caso haja alguma dúvida, poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa conforme informado abaixo. O presente termo foi redigido de acordo com as normas estabelecidas pela resolução CNS 466/2012, que regula a pesquisa com seres humanos. De posse de todas as informações necessárias e tendo-me sido esclarecidas todas as dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa. Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético, o participante da pesquisa pode contactar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa: Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário, CEP: 36570-900 Viçosa/MG Telefone: (31) 3899-2492, e-mail: cep@ufv.br, site: www.cep.ufv.br.

Viçosa, ____ de _____ de 2017

Voluntário:
Contato - e-mail:

Gustavo Carvalho Cobucci
Responsável pela pesquisa
Contato: gucobucci@hotmail.com

9.2. Anexo 2 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Metodologias ativas no ensino de graduação em Medicina Veterinária

Pesquisador: MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60106016.0.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.849.897

Apresentação do Projeto:

De acordo com pesquisadores;

"Será realizado um estudo analítico sobre a utilização de metodologias ativas no ensino de graduação da Medicina Veterinária em duas instituições de ensino, uma privada e outra pública em município localizado na região da Zona da Mata de Minas Gerais. Pretende-se realizar a construção de dados através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 70 professores que ministram disciplinas nessas instituições de ensino.

As entrevistas ocorrerão em ambiente de diálogo sobre as principais metodologias e ferramentas de ensino utilizadas pelos professores para ministrar seus conteúdos. Os programas curriculares dessas disciplinas serão analisados com o objetivo de se identificar, mesmo que subentendida, a presença de metodologias ativas de ensino. Assim, a partir dos dados coletados e de reflexões sobre o tema estudado, será produzido conhecimento que será compartilhado com toda comunidade veterinária, visando compreender e interferir na realidade, melhorando sempre a qualidade de ensino da Medicina Veterinária."

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar o uso de metodologias ativas por docentes de graduação em cursos de Medicina Veterinária oferecidos por instituições de ensino superior pública e privada."

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 1.849.697

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem problemas éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários de natureza ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados conforme Resolução 466.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_795347.pdf	20/11/2016 23:18:03		Aceito
Outros	CartarespostapendenciasCEP.docx	20/11/2016 23:17:27	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEmodificado.pdf	20/11/2016 23:07:37	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 1.849.697

Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	20/11/2016 23:07:37	LAMEGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoUnivicosajpg	05/11/2016 15:10:35	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoUFV.jpg	05/11/2016 15:10:13	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteiroentrevistas.pdf	19/09/2016 16:48:17	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMetodologiasAtivas.docx	19/09/2016 16:38:00	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	19/09/2016 16:34:13	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLL.pdf	18/09/2016 16:03:26	MARCIA ROGERIA DE ALMEIDA LAMEGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 05 de Dezembro de 2016

Assinado por:

HELEN HERMANA MIRANDA HERMSDORFF
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br